

# HARIDUS

JK  
4

I  
9  
9  
4



Vastutav  
toimetaja  
T. PENJAM

Toimetajad  
V. EKSTA  
L. JAGGO

Tehniline toimetaja  
O. LEIDMAA

Kujundaja  
TIINA SOO

Arvutiladuja  
A. RUMMO

Toimetuse address:  
EE0001 Tallinn  
Toompuiestee 30.

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

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

Printall  
EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 67a.

Trükkimisele antud  
28.11.1994.

Arvutiladu.  
Kiri Century Schoolbook  
Trükipoognaid 10  
Tingtrükipoognaid 7,8  
Arvestuspoognaid 10,6  
Tellimise nr 5787.

Tellimishind aastaks –  
16 EEK,  
6 kuuks – 8 EEK.  
Üksiknumbri hind 7 EEK.

Praakeksplaride välja-  
vahetamiseks pöörduda  
"Printalli"  
TKOsse (tel 68 14 11)

© Kirjastus "Perioodika"  
"Haridus" 1994

# HARIDUS

## PÄEVATEEMA

- 2 E.–M. VERNIK. Lastekaitse, kool, õpetaja.
- 7 L. TÜRNPÜÜ. Hariduspoliitika tänapäeva Eestis.
- 11 Eesti täiskasvanute haridusprogrammist  
(T. MÄRJA, Ü. VOOGLAID).
- 14 Pedagoogika ja kooliuuendus.
- 21 Pöördumine avalikkuse poole.

## MEIE INTERVJU

- 22 Juubilar on Ferdinand Eisen (V. EKSTA).

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 27 M. TUULIK. Reformpedagoogika XX sajandi  
teisel poolel.

## ÕPETAJALT JA TEADURILT ÕPETAJALE

- 35 A. TOOMSOO. Kodu, tänav ja kool ning alaealiste  
kuritegevus.
- 42 S. SAMM. Kasvatuseprobleeme murdeas.
- 46 P. LEPIK. Vasakukäeline õpilane.
- 49 U. LÄÄNEMETS. Eesti kooliõpilaste keelenõudlus.
- 53 H. SIKKA. Algakooliõpilaste õpioskused.

## ÕPPETUND

- 57 K. JÕULU. Šohta Rusthaveli "Kangelane  
tiigrinahas".
- 60 L. NIITSOO. Rahvusvaheline ühisprojekt "Minu  
kodu".
- 62 E. KÄRNER. Naiskäsitöö kui õppeaine koolis.
- 64 M. PULLERITS. Miks ja kuidas kuulata muusikat.
- 66 H. SAAREMÄGI. Noored ja intiimsuhted.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 69 H. ROSS. Villem Normann — Virumaa kooli-  
laulu- ja kirjamees.

## PUHKEVEERUD

- 72 A. LAUGUS. Tagasipilk Kevade tänavasse. (Lõpp.)

## KROONIKA

- 76 Talis Bachmann. *Curriculum vitae*.
- 77 Tallinna Pedagoogikaülikool tähistas 75.  
aastapäeva.

## Lastekaitse, kool, õpetaja

ENE-MALL VERNIK, Kultuuri- ja Haridusministeeriumi koolituspoliitika osakonna juhataja

### Lähiaja hariduspoliitiline tegevus

seostub tingimuste loomisega kooli, õpetaja ja õpilase normaalseks tööks. Ettevalmistamisel on pedagoogide teenistusseadus, mis määratleb õpetaja staatuse ühiskonnas. Õpilase staatuse määratlemine seostub lastekaitseküsimustega. Lastekaitse ja kooli seose mõtestamine ongi käesoleva kirjutise eesmärgiks.

Lastekaitsealast tegevust Eestis reguleerib "Eesti Lastekaitse Seadus".

Lastekaitsealast tegevust Eestis reguleerib "Eesti Lastekaitse Seadus", mis võeti vastu 8. juunil 1992. a ja jõustus 1. jaanuarist 1993. Lastekaitse seadus on aluseks teistele Eesti Vabariigi lastekaitsealastele normatiivdokumentidele. Lugeja leiab lastekaitse seaduse Riigi Teatajast 1992 nr 28, art 370. Lastekaitse seadusesse on sisse viidud "ÜRO Lapse Õiguste Konventsiooni" põhimõtted.

"ÜRO Lapse Õiguste Konventsiooni" võttis ÜRO Peaassamblee vastu 20. novembril 1959. a. Eesti ratifitseeris "ÜRO Lapse Õiguste Konventsiooni" 1991. a 26. septembril, jõustus see Eestis 21. novembril 1991.

"ÜRO Lapse Õiguste Konventsioon" on eesti keelde küll tõlgitud (ilmus "Hariduse" 1989. a augustinumbris), kuid tõlge pole ametlikult tunnustatud. Kaalumisel on mitteametliku tõlke avaldamine Riigi Teatajas. UNICEFi Rahvuskomitee otsib võimalusi konventsiooni lastepärase variandi väljaandmiseks.

Eesti lastekaitse ajaloos on auväärne koht Eestimaa Rahvahariduse Seltsil, mis tekkis 1905. aastal. 1919. aastal alustas tööd Eesti Lastekaitse Ühing. Aastatel 1936–1938 võeti vastu "Laste abirahade seadus", "Emade ja lastekaitse seadus", "Lastefondi seadus".

1989. a loodi Eesti Lastefond ja Eesti Lastekaitse Liit.

Nõukogudeaegsetel aastakümnetel ühiskondlikud lastekaitseorganisatsioonid puudusid. 1989. aastal loodi valitsuse initsiatiivil Eesti Lastefond ning lastearstide, kultuuritegelaste ja teiste elualade esindajate eestvedamisel Eesti Lastekaitse Liit, mis püüab jätkata Eesti Lastekaitse Ühingu traditsioone (5).

Sotsiaalministeeriumi väljatöötatud lastekaitse kontseptsioonis väärivad tähelepanu kolm seisukohta.

**1. Perekonna osa lastekaitstes.** Perekond on lapse parim kasvataja, parim arengukeskkond. Igale lapsele tuleb säilitada või leida oma kodu. Euroopa Ühendus ja Kristlik Lastefond finantseerivad projekti "Lapsele oma kodu". Projekti eesmärk on eri tüüpi lastekodudes viibivate hüljatud laste toomine kodudesse — bioloogiliste vanemate, lapsendajate või eestkostjate (hooldajate) juurde.

**2. Terviksüsteemi taotlus.** Lastekaitse terviksüsteemi elemendid on tervishoid ja haridus, laste vaba aja sisustamisega tegelevad klubid, noorteorganisatsioonid, elukohajärgsed lasteringid ja -keskused, lastelaagrid. Ei ole terviklikku lastekaitse süsteemi, kui kasvõi üks nimetatutest ära langeb või nõrk on. Oluline on, et kõikjal tegeleksid lastega kompetentsed inimesed, kes teavad ja oskavad arvestada laste arengu eripära, soovivad lapsi mõista ning nende probleemide lahendamisele kaasa aidata.

Oluline on, et kõikjal tegeleksid lastega kompetentsed inimesed.

**3. Lastekaitse ei saa olla ega olegi ainult riigi asi.** Lapsele tõelist kaitset pakkuvas lastekaitseüsteemis osalevad riik, omavalitsused ja ühiskondlikud organisatsioonid. Pärast nõukogude aja lõppu tekkisidki Eesti esimesed ühiskondlikud organisatsioonid lastekaitstes: ühinesid puuetega laste vanemad. See on demokraatlikule elukorraldusele iseloomulike sotsiaalsete struktuuride taastumine, mida tuleb pidada üheks kindlamaks märgiks, et meie ühiskond on asunud tõeliste muutuste teele. Just ühinged, seltsid jmt on sotsiaalsed subjektid, kes on suutelised kaitsma kindlate ühiskonnagruppide huve. Täna on eesti lastekaitse asendamatu

Lastekaitse on asendamatu vabatahtlikud organisatsioonid ja liikumised.

### **vabatahtlikud organisatsioonid ja liikumised:**

Lastefond, Lastekaitse Liit, pereliit "Humane", Orvuna Kasvanute Liit, Isade Foorum, Vaimsete Puuetega Isikute Tugiliit, Puuetega Laste Vanemate Ühendus, Altruistide Ühing, kirikud jt. Meie lastekaitseprobleemide lahendamiseks on saadud abi mitmetelt rahvusvahelistelt organisatsioonidelt. Loodud on UNICEFi Rahvuskomitee.

Lastekaitse terviksüsteemi idee toob selgelt esile hariduse ja kooli osa lastekaitstes. "Eesti Vabariigi Lastekaitse Seaduse" VI osa "Laps ja haridus" § 39 sätestab lapse õiguse haridusele. Igal lapsel on õigus haridusele, mis arendab välja lapse vaimsed ja kehalised eeldused ning kujundab tervikliku isiksuse, kasvatab lugupidamist vanemate, kaasainimeste, iseenda ja kõige elava vastu; õpetab austama emakeelt, eesti rahvuskultuuri ning teisi keeli ja kultuure; valmistab inimest ette iseisvaks eluks vabas ühiskonnas sallivuse, võrdõiguslikkuse ja inimõiguste austamise vaimus; õpetab hoidma loodust, elukeskkonda ja oma tervist.

Nimetatud seaduse § 40 sätestab õppimise vabaduse. Õpetamine ei või olla seotud kehalise ega vaimse vägivallega. Õpetamine ei või olla ideoloogiliselt ühekülgne ega õhutada vaenu ja vägivalda. § 41 sätestab õpetamise põhimõtted: õpetamine peab olema isiksusekeskne, lähtuma sugupoolte erinevustest ning rajanema õpilaste edusammude tunnustamisel. § 42 sätestab nõuded hälvikute õpetajate ja kasvatajate ettevalmistusele. Hälvikute (lapsed, kel on keha-, mee-, kõne- või liit-hälbed; vaimu-, närvi-, psüühika- või käitumishälbed) õpetajad ja kasvatajad peavad olema eriharidusega ning selleks tööks sobivad. Sotsiaaltalitus võib tõstatada hälvikutega tegelevate inimeste kutsesobivuse küsimuse.

Igal lapsel on õigus haridusele.

Põhihariduse omandanud laps, kes ei soovi või ei ole võimeline jätkama õpinguid, saab tööle asuda vastavalt seadusele. Põhihariduseta lapse, orvu või vanemliku hoolitsuseta lapse töölesuunamise otsustab tööhõivetalitus koos sotsiaaltalitusega (§ 43).

Koolid on kohustatud informeerima sotsiaaltalitust kõigist lastest, kellel katkeb põhihariduse omandamine. Tööhõivetalitus on kohustatud pidama mittetöötavate ja mitteõppivate laste arvestust ja informeerima neist sotsiaaltalitust. Sotsiaaltalitus on kohustatud abistama selliseid lapsi õppimise ja töötamise korraldamisel (§ 44).

### **Riiklikku lastekaitsetööd koordineerib**

Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium. Kuid lastekaitse pole lahendatav ainult sotsiaalhoolekande kaudu, nagu ka haridusküsimused pole lahendatavad hariduse enda raames. Meie elukorraldus on väljumas ametkondlikkuse raamest. Ka see on optimistlik noot meie tänases päevas. Välja joonistuma hakkavad need eluvaldkonnad, kus lahendused nõuavad etteheidete asemel ühiseid jõupingutusi. Kuid enne ühislaua taha

istumist peavad olema selged iga institutsiooni funktsioonid, rollid, huvid.

Mõned mured on ühised haridusele ja sotsiaalhoolekandele.

### Kool kodu, perekond

Em  
koormus  
on suur.

Suureneb ema, naise kodune koormus. Ühiskonnas on tendents mehe ja naise rollide taastumisele, kuid see pole toonud kergendust naise ellu. Naiste tööhõive on endiselt suur, peremured senisest rohkem nende õlgadel, perekonna finantsolukord on pingeline, pere toidulaud nigel. Eesti Panga uurimuste andmetel oli Eesti elanikkonna absoluutse jõukuse näitaja 1993. a lõpus 60,41 dollarit kuus perekonnaliikme kohta. Eesti on selle näitaja poolest jõudmas maailma keskmise tuluga maade madalamasse gruppi. Suureneb elanikkonna diferentseerumine nii regionaalsete kui ka sotsiaalsete gruppide lõikes. Raha koguneb väga väikese (u 10%) elanikegrupi kätte, kellel on võimalik toituda tervislikult, osta vajalikke tarbekaupu, kulutada raha puhkusele ja kultuurielus osalemisele. 10% vaesemate perede tulu, mis saadakse põhiliselt lastetoetustest, alimentidest, abirahadest ja pensionidest, kasvab aeglaselt ning on 11–12 korda väiksem kui rikkamate perede oma. Kõige vaesematel kulub toidule 71%, rikkamatel 19% sissetulekutest (3).

Väheneb  
isa mõju.

Väheneb isa kasvatav mõju, süveneb kasvatuskeskkonna feminiseerumine. Suureneb abielulahutuste arv. Kasvab noorte 15–19aastaste sünditajate arv, neile lisanduvad veel üksikud 13–14aastased sünditajad. Ühiskonda on ilmunud noor ema, kelle õpingud on pooleli, kellel pole abikaasat, töökohta ega kindlat sissetulekut (6).

Vaid väike osa  
lastekodu  
kasvandikest  
on orvud.

Ebasoodsatest muudatustest kodus räägib seegi, et lastekodudes on palju niisuguseid lapsi, kes on sinna sattunud oma vanemate avalduse alusel. Laps paigutatakse lastekodusse, kui ta on jäänud vanemliku hoolitsuseta, kui talle pole leitud eestkostjat või hooldajat ega ole teda lapsendatud. Kolmandik meie lastekodude lastest on sinna paigutatud vanemate soovil. 1993. aastal oli lastekodudes 114 orbu, 610 vanemliku hoolitsuseta ja 374 vanemate avalduse alusel lastekodusse paigutatud last. Uurimuste andmetel on lapse lastekodusse paigutamise põhjusteks majanduslikud raskused, vanemate alkoholism või amoraalsus, vaimupuue (ka vaimupuudega lapsed paigutatakse lastekodusse), füüsiline puue, kodune vägivald, vanematelt ära võetud vanemlikud õigused (5).

Laste elu  
tumestab  
vägivald.

Meie laste elu pole vägivallast vaba. Palju on juhtumeid, kus lapse jaoks kõige ohtlikumaks inimeseks osutuvad tema õde, vend, õpetaja või klassikaaslane. Uurimused näitavad, et paljusid lapsi (76% tütarlapsi ja 68% poisse) karistavad kodus nende vanemad. Koolivägivald on olemas, väitsid 18% poistest ja 65% tütarlastest. 38% tütarlastel ja 47% poistel on vajadus kelleltki abi leida. Raskest psühholoogilises situatsioonis ei leia lapsed sageli väljapääsu: enam kui kümme last lõpetab igal aastal oma elu enesetapuga, enesetappu üritanute arv on veelgi suurem (5).

Kõik, mis toimub (või ei toimu) kodus, jõuab varem või hiljem, nii- või teistsuguses variandis kooli.

### Kool ja tervishoid

Laste tervis  
halvneb.

Halvneb emade tervis. Halvneb laste tervis. Täiesti tervena sünnib meil vaid kolmandik lastest. Jälle põevad lapsed nakkushaigusi, mida meil juba aastaid pole olnud või esinesid nii harva, et oleme neid unustama hakanud (tuberkuloos, difteeria, leetrid, punetised, mumps jt). Üha enam esineb haigusi, mis on seotud keskkonnaga — nii loodusliku ja tehiskeskkonna kui ka psühhoemotsionaalse keskkonnaga. Tõusnud on allergiahaiguste hulk, mis seostub importtoiduainete suurema tarbimise ja keskkonna suurema saastumisega. Suurenenud on traumade, vigastuste, õnnetusjuhtumite hulk. Sageli põevad lapsed hingamisteede haigusi. Väga halb on meie laste hammaste seisund. Sagenevad närvisüs-

teemi häired, ebastabiilsus käitumises, tasakaalutus, psüühikahäired (4).

## Kool ja ühiskond

Kasvab alaealiste kuritegevus, ligi veerand kõikidest kuritegudest pannakse toime alaealiste osavõtul. Suureneb niisuguste kuritegude arv ja osa, mil rünnatakse inimesi või omandatakse vägivaldselt teiste vara. Paljud salajased vargused pannakse toime alaealiste osavõtul. Muret tekitab alaealiste seas leviv alkoholism: ligi 25% alaealiste kuritegudest sooritasid 1993. a joobnud noorukid.

Kriminaalvastutusele võetud alaealiste seas kasvab noorukite arv, kes ei tööta ega õpi. Kui 1980. a kuriteo sooritanud alaealistest ei õppinud ega töötanud 11,4%, siis 1993. a oli selliseid juba 55% (19% neist ei õppinud juba üle aasta). Laste tegevusetus, kõrvalejäämine tööst ja õppimisest soodustab kuritegelike grupeeringute tekkimist. Lapsed on viimastel aastatel kasvatusliku mõju alt välja langenud. Meil napib lastekaitseorganisatsioone, laste vaba aja veetmine on halvasti korraldatud. Me ootame, et riik pööraks senisest rohkem tähelepanu laste vaba aja sisustamisele. Kultuuri- ja Haridusministeeriumis on registreeritud poolsada täiskasvanute ühendust, seltsi, organisatsiooni, nende põhikirjades on juttu ka haridusalastest kohustustest. Ometi ei korralda ega kontrolli täiskasvanu täna meie laste ja noorte elu.

Enamik alaealistest kurjategijatest paneb oma kuriteo toime elukohajärgses maakonnas või linnas. Vabariigis tervikuna vastutusele võetud isikutest 87,5% sooritas kuriteo samas maakonnas või linnas, kus nad ise elasid. See tähendab, et puudub ühiskonna kontroll laste ja noorte tegevuse üle. On kindel seos alaealiste ja täiskasvanute kriminaalse aktiivsuse vahel: mida nooremas eas toimuvad esimesed konfliktid seadusega, seda suurema tõenäosusega saab noorukist täiskasvanuna kurjategija. Sellepärast on ühiskonnale tähtis kontrollida ja tõkestada alaealiste kriminaalset ja eelkriminaalset käitumist.

### Kool peab

- täitma talle spetsiifiliselt omaseid funktsioone nii hästi kui võimalik;
- olema aktiivne ühiskonnaelu subjekt, otsima kontakte kõigi nende institutsioonide ja sotsiaalsete subjektidega, kellest sõltub hariduselu korraldus.

Ühiskonna asi on vabastada kool liigsest ballastist ja ülesannetest, mis pole koolispetsiifilised. Kool saab oma ülesandeid edukalt täita vaid siis, kui ühiskond teda kaitseb.

Kool on õppimise koht. Õppimine kitsamas tähenduses on teadmiste, oskuste, vilumuste omandamine. Laiemas tähenduses kujutab õppimine isiksuse kõigi psüühiliste tunnuste ja omaduste kujunemist või muutumist individuaalse elutegevuse käigus: õppimine on siin mõistetav isiksuse arenguna. Õppimisel selles tähenduses on vähemalt kolm funktsiooni: teadmiste omandamine, isiksuse eneseteadvuse areng, õppima õppimine.

Kool, eitamata nendest ühegi vajalikkust, ületähtsustab siiski esimest. Kooli uuenemine peakski tähendama isiksuse arenguks soodsa ja turvalise arengukeskkonna loomist. Mitmete maade lastekaitse seadused sätestavad sellise arengukeskkonna loomise vajaduse (1; 9). Kui me nõustume, et lastekaitse on oma iseloomult kasvatuslik, siis just siin on võti lastekaitse küsimuste lahendamiseks koolis. See tähtsustab õpetaja kui kasvataja rolli lastekaitstes.

Õpetaja kutsetöös on olulised kolm komponenti:

- a) ainealane ettevalmistus — ainet tundmata pole võimalik olla hea õpetaja;
- b) ainemetoodika tundmine;

Kasvab alaealiste kuritegevus.

Täiskasvanud tegelevad laste ja noortega vähe.

Kooli osa lastekaitstes on väga suur.

Kool peaks kindlustama isiksuse arenguks soodsa ja turvalise arengukeskkonna.

Lastekaitstes on õpetajal tähtis roll.

c) õpetaja isiksus, tema valmisolek olla õpilasele arengus abiks. Õpetaja isiksuse mõju õpilase toimetuleku kujunemisele on väga tugev. Suurima mõjuga on õpetaja kasvatusfilosoofia ja –taotlused, väärtushinnangud.

Kui keegi seob end õpetajakutsega, on tal kohustus kujundada endal õpilase arengut soodustav käitumismudel: usalduslik, paindlik, õpilase eripära arvestav suhe temaga. Sel juhul saab õpilane aine selgeks ja areneb aktiivselt ka sotsiaalses plaanis.

#### Kirjandus

1. Child Welfare Act. Central Union for Child Welfare in Finland. Second, revised edition. Printed by Painopörssi in Helsinki, 1992.
2. Eesti Lastekaitse seadus. Riigi Teataja, nr 28, 1992.
3. Eesti sotsiaal-majanduslik areng. Käsikiri.\* 1994.
4. Laste olukord ja laste tervishoid Eestis. Käsikiri.\* 1994.
5. Suni M., Randmaa U., Saarlaid M., Tomberg E., Kuusk V., Kaplan S., Palu T., Soonets R., Kutsar D., Vallikivi T. Sotsiaalhoolekande programmid perekondade ja laste kaitseks.
6. Tomberg E., Malbe R. Naiste tervis ja tervise kaitse. Käsikiri.\* 1994.
7. Uibo T., Kõrre M. Lapsed ja seadus. Käsikiri\*. 1994.
8. Vernik E.-M. Mida ja kuidas? – Kooliuuenduslane, nr 6, 1993, lk 41-48.
9. ÜRO Laste Õiguste Konventsioon. Mitteametlik tõlge eesti keelde. Käsikiri.

\* Käsikirjad on osa UNICEF-i koostatavast kogumikust, mis käsitleb perekonda ja last meie üleminekuühiskonnas.

Nemad kasvavad väikelastekodus.

TÕNU KALLE foto





# Hariduspoliitika tänapäeva Eestis

LEMBIT TÜRNPUU, TPÜ kasvatusteaduste teaduskonna dekaan, professor

Vaidlus selle üle, kas tänapäeva Eestis on hariduspoliitika olemas või mitte, tundub kohatuna, sest ühed mõtlevad hariduspoliitika all tegelikus hariduskorralduses järgitavaid üksikuid printsiipe, prioriteete ja prerogatiive, teised aga arenenud maadele iseloomulikku täiuslikkuseni välja arendatud tervikpoliitikat kui teaduslikult põhjendatud süsteemi.

Ka fragmentaarne, vastuoluline, tasakaalustamata ja ebajärjekindel poliitika on lõppkokkuvõttes ikkagi poliitika. Niisiis — põhjendatud oleks küsimus vaid sellest, milline on hariduspoliitika tänapäeva Eestis.

Kuna Eesti on taas rajamas oma demokraatliku koolisüsteemi põhi- aluseid, on vajadus täiuslikult välja arenenud hariduspoliitika järele praegu eriti suur (1).

Huvi hariduspoliitika vastu on tingitud ka puht haridusteaduslikust küljest — kujutab ju hariduspoliitika teke ja areng (nagu kuuvarjutus astronoomidele) harukordset võimalust jälgida ja fikseerida selle unikaalse sündmuse (nähtuse ja protsessi) seaduspärasusi, vastuolusid ja probleeme ka teadlastele väljaspool Eestit.

Teatavasti sai Eesti impeeriumi-ühiskonnalt päranduseks kohmaka, standardiseeritud, väheefektiivse ja kuluka koolisüsteemi, mis oli häälestatud käsumajanduslikku elulaadi teenindava hariduse produtseerimiseks (2).

Selle ümberhäälestamine demokraatlikule suunale pole võimalik ilma olemuslike süvauuendusteta igas konkreetse koolis eraldi.

Okupatsiooniaeg ei suutnud Eesti haridusest demokraatiaideid lõplikult välja juurida, kuigi jättis sellesse sügavad jäljed.

Okupatsioonist vabanemine ei toonud endaga kaasa automaatset muutust kõikide haridustegelaste sisemaailmas, koolikultuuris ega haridusideoloogias tervikuna. Reaalses hariduspoliitikas elab totalitaarideoloogia fragmentidena edasi haridustegelaste teadvuses ja üksik- tegudes, koolikultuuris, traditsioonides ja peidetud õppekavas.

Reaalset järgitavat hariduspoliitikat ei saa korruga täielikult uuenda- da, kuna vana poliitika sugemed säilivad paljude inimeste hoiakutes, mõttemallides, arusaamades ja toimingutes.

Seepärast tuli Eestis demokraatlikku hariduspoliitikat hakata rajama mitte niivõrd totalitaarse hariduspoliitika rusudele, kuivõrd Eesti rahvuskultuuri traditsioonidele ja okupatsioonieelsele haridusideoloogia- loogiale toetuvalt.

Eespooltoodust peaks olema arusaadav, miks tänapäeva Eesti hari- duspoliitikas on üsna palju ebaselgust, vaieldavusi, vasturääkivusi ja ekslemist. Eesti hariduspoliitikal puudub vajalik metodoloogilis- kontseptuaalne alus.

Kuna hariduspoliitika formeerimisega Eestis spetsiaalselt ei tegelda (Haridusministeerium tegeleb vaid koolituspoliitikaga), siis moodustub Eesti hariduspoliitika puhtsituatiivselt ning kipub kujunema juhupriori- teetide ja mõnede valjuhäälsimate poliitiliste jõudude eelistuste konglo- meraadiks.

Terviklik, vajalike üldistustasandite ja käsitlusaspektide kaupa tasakaalustatud struktuur jääb meie hariduspoliitikas seetõttu enamasti juhutegurite ja kaose meelevalda. Sellise hariduspoliitika kohaselt on kaasaegse koolisüsteemi rajamise tulemuslikkus enam kui küsitav. Hariduspoliitika, millel puuduvad teoreetiline aluspõhi, üldised raamid

Hariduspoliitikale antakse erinevaid tõlgendusi.

Demokraatlik hariduspoliitika tuleb rajada Eesti rahvuskultuuri minevikutradit- sioonidele.

ja tasakaalustatud struktuur, ei saa olla täiuslik — lüngad, vastuolud, ebaselgus ja küsitavused on selles paratamatud, paljude prioriteetide peale tihti aga ei tuldagi.

Oma haridus-  
poliitika peab  
olema igal  
poliitilisel  
parteil.

Eesti hariduspoliitika olulisemateks subjektideks on kahtlemata poliitilised parteid. Nendest sotsiaaldemokraatlikul ja liberaaldemokraatlikul parteil ning erakonnal "Isamaa" on hariduspoliitika enam-vähem tervikkujutluse tasemel ka dokumentaalselt vormistatud, teistel parteidel ja liikumistel mõnevõrra vähem.

Poliitiliste parteide ja erakondade kõrval esinevad hariduspoliitiliste subjektidena koolijuhtide ühendused, pedagoogilised seltsid, kultuuri- ja haridusministeerium, Riigi Kooliamet, munitsipaaltasandi omavalitsusorganid ja nende haridusametid, koolid, haridusteadlased, üksikisikud. Paraku tegeleb kultuuri- ja haridusministeerium vaid koolituse ja koolituspoliitikaga. Ka teised ministeeriumid ei kõnele hariduspoliitiliselt oluliselt kaasa. Eemale on haridusküsimustest jäänud loomingu- ja teadusorganisatsioonid, teadusasutused. Ka ajakirjanduses domineerivad enam koolitamise kui hariduse küsimused. Täiesti eemale on hariduspoliitikast jäänud õpetajaskond, kellel puudub isegi oma ametlik esindusorgan. Lapsevanemad ja õpilased hariduspoliitikas samuti ei osale. Kohalikud hariduseltsid, tänu kellele haridusuuendused 1920. aastatel Eestis edukalt teostusid, ei ole veel taastunud. Seetõttu on kohalik hariduspoliitika alles lapsekingades. Parteide, erakondade ja Riigikogu hariduspoliitika hakkab juba selgemaid piirjooni ilmutama. Ometi on ka see täiuslikkusest veel kaugel. Riigikogu hariduspoliitika on veel üsna lünklik, kohati vastuoluline ja fragmentaarne, mitmete tühimikega ja kannab sageli veel kildkondlikku pitserit. See on ka täiesti mõistetav, sest kogu aeg ja energia on seni kulunud koolitusala seadusloomele. Demokraatia suunas liikumisel annavad ennast üsna sageli tunda veel totalitaristliku lähenemise sugemed. On üritatud järgida ajaloolist järjepidevust 1920. aastate hariduspoliitiliste prioriteetide taastamisel (6aastane klassiõpetus, kool kui piirkonna kultuurikolle ja arenduskeskus). Kuid totalitarismiajastu jälgede reaalsust on kahjuks ikka veel tunda. Ka järjekindlusest kipub puudu tulema — rabelemist ja hüplemist on veel palju.

Haridus-  
poliitikast täiesti  
eemale on  
jäänud  
õpetajaskond.

Hariduspoliitikas on väärtustumas kultuuri ja ühiskonna seos, keskkonna ja ajaloo seos. Väärtustumas on inimkesksus. Vaatamata sellele, et meil on vähe hariduspoliitilisi subjekte, ei ole nad teravalt teadvustanud vajadust aktsepteerida üksteist. On kujundatud teatavaid eeldusi monopolismi tekkeks. Õeldu kehtib ka hariduspoliitikaga seotud teadlaste kohta. Koostöö ja tolerantsus teadlaste vahel aitaks oluliselt vähendada hariduspoliitika üldist jäikust.

Hariduspoliitika  
kujundajad ei  
aktsepteeri  
üksteist.

Eesti hariduspoliitikas ei ole veel lõplikult formeerunud riiklike ja munitsipaalorganite proportsioonid. Liiga palju püütakse riiklikul tasandil otsustada. Lõplikku tasakaalu pole saavutatud ka erakondade vahelistes suhetes. Ametnike osa hariduspoliitikas on veel lubamatult suur.

Kujutlus uut tüüpi (demokraatlikust) haridusest ei ole veel üldtuntuks saanud. Ei ole päris selge ka hariduse otstarve ega ühiskondlik reguleerimisroll. Ei ole lõplikult selge, millist teed mööda minnakse totalitaarhariduselt demokraatiasse. Väga sageli arvatakse, et uuenduses on peamine koolivõrgu reorganiseerimine, põhikooli lahutamine gümnaasiumist vms. Altpoolt algava arendamise asemel kiputakse uuendusi tihti perestroika taoliselt ülalt alla jõumeetodil sisse viima. Ka sovetlikust demagoogiast pole Eesti hariduspoliitika veel lõplikult vabenenud. Rahva huvide sildi all esitatakse tihti kas võimuaristokraatia või rahameeste kildkondlikke huve.

Seetõttu pole ka päris selge, kuhu eesti hariduspoliitika pürgib: kas

Eestimaa haridus tuleb liberaaldemokraatlik, sotsiaaldemokraatlik, sotsialistlik vms.

Paradigmaatilised vaidlused on alles algamas. Seepärast pole selge veel seegi, kas Eesti hariduspoliitika saab olema objektivistlik või relativistlik, egalitaarne või elitaarne, kuna paljudest metafooridest ei ole veel suudetud vabaneda ei indiviidi, ühiskonna ega teadmise kontekstis.

Kas haridus on tööjõu taastootmisvahend või inimese sisemaailma vabastamise vahend, kas vaja on operatsioonaalset või fundamentaalharidust — see on veel kokku leppimata. Pole veel selge seegi, mida lugeda primaarseks — isiksuse vaba arengut, kompetentsust või konkreetseid teadmisi, ega ka see, kuivõrd neid tulemivaldkondi normeerida, standardiseerida.

Langetamata on veel paljud haridusstrateegilised otsused. Kuivõrd säilitada olemasolevat ja sisse tuua uut, kas peatähelepanu pöörata ratsionaalsele küljele või emotsionaal-eetilisele aspektile hariduses, need prioriteedid on veel paika panemata. Kas ühiskond pöörab oma põhitähelepanu vanuritele, tööjõuealistele või lastele, kuivõrd saavad olema tasulised kesk- ja kõrgharidus, millise profiiliga valmistatakse ette õpetajaid, millises vahekorras jaguneb vastutus riigi ja perekonna vahel alushariduse sfääris, milliseks kujuneb vahekord riikliku ja erahariduse, formaal- ja vabahariduse vahel — need probleemid ootavad veel lahendamist.

Hariduspoliitika nurgakiviks on riiklik õppekava kohaliku õppekavaga. See strateegiline otsustus on Eestis realiseerumas. Sellega seoses tundub olevat lahenenud küsimus, kas hariduspoliitika luuakse lõplikult valmis kujul või uueneva ja pidevalt areneva protsessina.

Ka haridusvõrgu üldprintsipiides hakkab teatav selgus välja kujunema (regionaalne diferentseeritus, järjepidevus, valikuvariantide paljus, ummikteede puudumine jms).

Taktikaliste prioriteetide osas tuleneb ebamäärasus strateegiliste prioriteetide puudumisest või ebaselgusest.

Kas kiirustame väliste uuendustega või läheme rahuliku seesmise arengu teed, kas viime uuendusi sisse jõumeetodil või toetume enesearendamisele, kas haridussüsteem on aktiivne ja subjektne probleemide püstitamisel teiste ametkondade ees või täidab passiivselt viimaste nõudmisi, kas kujundame kohaliku hariduspoliitika riikliku poliitika alusel või vastupidi, kas laseme haridusreformil venida või asume aktiivselt takistusi kõrvaldama, kas võimaldame koos kutseharidusega omandada ka üldharidust ja üldharidusega lihtsamaid elukutseid, kas võtame malli Eesti omariikluse ajaloost, totalitarismiajastust või Läänest või loome oma originaalse taktika, kas ostame ajusid välismaalt või koolitame neid kohapeal, kas arendame oma koolituspotentsiaali või müüme oma koolitusturu maha välisfirmadele, millise vabaduse anname koolile oma õppekava kujundamisel?

Toodu on vaid osa nendest taktikalistest prioriteetidest, milles on sotsiaalne kokkulepe saavutamata.

Hariduspoliitilisi kokkuleppeid ei ole veel saavutatud ka kõikide printsipiide prioriteetsuse osas. Õpilaskesksuse üle diskuteeritakse edasi. Kas õpilasi valmistatakse ette ühiskonnas kohanemiseks või oma ühiskonna loomiseks, kas prioriteetseks on indiviidi vabadus ja tema sisemaailma autonoomsus või riiklikule standardile vastavad teadmised, kas ja kuidas kool peaks õpilasesse kodeerima pideva enese harimise ja arendamisvajaduse, kui suur peaks olema õpilase valikuvabadus õpingute sisu osas eri koolitustasemetes, kas hälvikud peaks õppima tava-koolides või spetsiaalsetes õppeasutustes, kuivõrd me säilitame kõike head, mis Eesti koolides on aastatega loodud, mida teha nende õpilastega, kes ei suuda ega taha omandada üldharidust, kas kool on lapsevane-

Eesti hariduspoliitika prioriteedid pole selged...

...sellest tulenevalt ka arenguteed mitte.

mate teenindaja, õpilaste arengu suunaja, akadeemilise hariduse pakkuja, kuidas leida ja välja arendada andeid, kas maakoolide õpilaste koolituskulud peavad olema sama suured kui linnaõpilaste omad, kas inglise keel on Eesti jaoks olulisem kui saksa või vene keel jne.

See loend printsiipide prioriteetsusest hariduses pole veel kaugeltki ammendav.

Tänaseni pole selgeks saanud, kas haridusalased seadused on ikka päriselt ülimuslikud või näilised põhimõtted, mida võib täita suva järgi; kas hariduspoliitikat peavad ühtmoodi täitma kõik valitsusorganid, haridusministeeriumi erinevad osakonnad ja allasutused või võib igaüks neist teostada oma poliitikat.

Analüüsides Eesti hariduspoliitikat kui tervikut, hakkab silma selle kandepinna ebaühtlus.

Meie haridus-  
poliitika  
kandepind on  
ebaühtlane.

Põhiliselt on hariduspoliitika keskendunud õppeasutuse kui organisatsiooni tasandile. Sellelt tasandilt allpool, s.o protsessi tasandilt vaadatuna on meil tegemist koolituspoliitikaga. Haridusametkond on selles valdkonnas palju püüdnud ära teha, küündides tihti veelgi "allapoole", konkreetse koolikorraldusliku tegevuspoliitika valdkonda.

Organisatsiooni tasandist "ülevalpool", s.o keskkonnatasandil on Eesti hariduspoliitika suhteliselt hõredam. See puudutab eesmärgi, nende hierarhiat, strateegiat ja taktikat.

Täiesti hõre on Eesti hariduspoliitika kõrgeim tase — kultuuri ehk metatase. See puudutab haridusteooriaid, nende metodoloogiat, haridusteadlaste potentsiaali ja hariduseetikat, mis moodustavad hariduspoliitikale ideoloogilis-teoreetilise vundamenti. Kui see vundament jääb hõredaks, ei olegi loota süsteemse ja kompleksse hariduspoliitika kui terviku kujunemist. Antud valdkond ei kuulu aga ainult haridusametkonna pädevusse. See on üldrahvalik probleem, mille eest peaks hea seisma eeskätt Riigikogu.

Küsimus on selles, kas me ainult lobiseme eesti rahva püsijäämisest või astume selleks konkreetseid samme, kas ja kuhu maailma me pürgime, kas loome poliitika näol mingi kättesaamatu ideaali või reaalselt teostatava ressurssidega kindlustatud hariduspoliitika.

## Kirjandus

1. R a j a n g u V. Perspektiven der Bildungsreformen in Estland. In: Vom Plan zum Markt. Berichte zur Bildungspolitik 1993 des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln. 1993, S. 89–109.
2. Стратегии на образователната и научната политика. Тримесечно научно-теоретично списание. Нр. 1, 1994, София.

# Eesti täiskasvanute haridusprogrammist

Eesti ühiskonnas toimuvad kiired ja radikaalsed muutused kõigis eluvaldkondades:

- Eesti on arenemas avatud demokraatlikuks õigusriigiks;
- toimub üleminek käsumajanduselt vabale turumajandusele;
- on taastatud rida institutsioone (pangad, börsid, fondid, maakleribürood jne) ning aktiveerunud äritegevus;
- tehnika ja tehnoloogia muutuvad enneolematu kiirusega;
- tekib uus omanik ja taastub nende omandiõigus, kellelt omand võõrandati seoses nõukogude okupatsiooniga;
- Eesti on teel Euroopasse.

Selleks, et eluga sammu pidada, peavad inimesed omandama uusi teadmisi ja oskusi, õppima ümber ja juurde, täiendama seda, mis on puudulik või ajast mahajäänud. Kiiresti uuenevates oludes ei suuda kõik, eriti vanem põlvkond, orienteeruda ega kohaneda. Selleks, et tulla toime oma elu ja tööga, olla vääriline ühiskonna liige ja kultuuri esindaja, on kogu elanikkonnal vaja ümber orienteeruda kogu elu kestvale pidevale enesetäiendamisele.

Paraku tuleb tunnistada, et Eesti Vabariigis pole veel välja töötatud üldisi arenguprogramme ega täiskasvanute haridus tunnistatud hariduspoliitika üheks prioriteediks. **Eesti täiskasvanute haridusprogramm** on katse rajada teoreetiline ja metodoloogiline alus selle Eesti arengu seisukohast ülitähtsa probleemi lahendamiseks.

Programmis peetakse vajalikuks järgida üheaegselt kahte aspekti — riiklikku ja rahvuslikku. Kontseptuaalses osas pole neil vahet, kuid programmi realiseerimisel praktilise tegevuse tasandil on palju erinevusi. Rahvas ei saa teha seda, mida saab ja peab tegema riik ning vastupidi. Riigikogu ülesandeks on rajada täiskasvanute hariduse õiguslik alus ja näha ette vajalikud kulutused nii riigikui ka kohalikus eelarves ning seadustada võimalused toetada enesetäiendamist ja organiseeritud õpet maksusoodustuste andmisega kõigile juriidilistele ja füüsilistele isikutele. Rahva elujõust sõltub programmi tegelik saatus — see kas kujuneb meie taassünniks vajaliku intellektuaalse ja vaimse potentsiaali sihiteadliku loomise alusmaterjaliks või vajub unustusse kui väärtusetu.

Täiskasvanute haridusprogramm saab rakenduda üksnes juhul, kui see on selgeks mõeldud kõigil sotsiaalse regulatsiooni ja juhtimise tasanditel — alates isiksusest kuni rahvusvahelise tasandini. Igal tasandil on oma probleemistik, erinevad vajadused ja võimalused.

Peame vajalikuks, et riiklikus programmis oleksid läbi mõeldud ja fikseeritud kõik vajalikud eeldused hariduse omandamiseks ning ümber- ja täiendusõppeks kõikidel elualadel, aga ka vabahariduslikuks tegevuseks täiskasvanueas.

Rahvuslikus programmis peaksid olema läbi mõeldud ja järjestatud kõik võimalused ja abinõud, vormid ja meetodid, eesmärgid ja printsiibid selleks, et igaüks võiks tegelikult saavutada edukuseks vajaliku ettevalmistuse ning suudaks püsida harituna (kaasaegses ja kaasaega ennetavas mõttes) niikaua, kui jätkub elu. Programm peaks mõtestama haridusvajaduse ning selle realiseerimine peaks looma kõik vajalikud eeldused, et iga kodanik tuleks elus toime, mitte ainult töös, vaid ka kõigis teistes tegevustes, igas eluvaldkonnas, kõigis rollides, olemaks pädev teadlikult ja aktiivselt tegutsema kultuuri- ja ühiskonnategelasena, valmis kaitsma ja kindlustama põhiseaduslikku korda.

Loomulikult ei saa täiskasvanute haridusprogramm olla nii detailne, et see sobiks otse rakendamiseks igas ametkonnas, organisatsioonis, linnas ja vallas. Selles käsitletakse põhimõttelisi eeldusi ja mõttekonstruktsioone, mis vajavad täpsustamist igal konkreetsel juhul: omavalitsuse tasandil, ametkondades ja ametites, organisatsioonides ja peredes.

Programmi täpsustamisel ja elluviimisel saab osaleda igaüks, eeskätt kogu haritlaskond, olenemata omandatud erialast, kutsest ja ametist; vanusest ja soost, ka kõigi lugejate mõtted on teretulnud. Vajalik on **hea tahe sihiteadlikuks ühistegevuseks**.

Konkreetsed programmid, mille väljatöötamisel saab üldine programm olla teoreetiliseks ja metodoloogiliseks aluseks, peaks loodama kõikidel sotsiaalse

On vaja ümber orienteeruda pidevale enesetäiendamisele.

Käesolev kirjutis tutvustab Eesti täiskasvanute haridusprogrammi põhimõtteid.

Täiskasvanute haridusprogramm on konkreetsete programmide väljatöötamise aluseks.

regulatsiooni ja juhtimise tasanditel, kõikjal, kus vaja, üle kogu Eestimaa. Selleks on soovitatav luua vastavad (haridus)toimkonnad, korraldada vajadust mööda nende liikmete (juhtkonna) väljaõpe, tagada nõustamine, varustada õppetoodiliste materjalidega, aidata lahendada rahamuresid ja osutada muudki konstruktiivset abi.

### Miks me sellist programmi vajame?

Haridus on olnud Eesti rahva põhiressursiks ja üldtunnustatud müüdiüks vähe- malt kaks sajandit. Tänu rahva haritusele suutis Eesti saavutada oma ise- seisvuse 1918. aastal ning omariikluse taastamise 1991. a. Iseseisvaks demokraatlikuks õigusriigiks saab Eesti kujuneda üksnes tänu haridusele ja kultuurile. Arutlused, mida kohati ka esineb, et esmalt on vaja lahendada majandusprobleemid ja alles seejärel tuleks asuda lahendama haridus- ja kul- tuuriküsimusi, kuuluvad neile, kes ei saa kuigi hästi aru, mille üle arutlus käib, või ei kujuta ette, milliseid vaimseid ressursse on vaja kaasaja nõuete tasemel majanduselu korrastamiseks rahvusvahelises suhtlemises.

Majanduselu  
korrastamiseks  
on vaja vaimseid  
ressursse.

Poole sajandi pikkune okupatsioon jättis inimeste teadvusesse, käitumisse, hoiakutesse ja mõtlemisstruktuuridesse sügavad jäljed. Seda teadvustamata pole võimalik minna üle hariduses uuele paradigmale ega selgitada maailmale meie tänaseid muresid ring aktuaalseks peetavate ülesannete pingerida.

Enamasti välisnõunike (sh ka väliseestlaste) koostatud dokumentides Eesti arengu hoogustamiseks on Eesti ühiskonda ja arengut käsitletud üpris eklek- tiliselt ning mittesüsteemselt. Kohapeal olevat vaimset ressursi on kasutatud tühisel määral. Eesti täiskasvanute haridusprogrammi realiseerimine peaks võimaldama kogu Eesti rahvuslikul intelligentsil integreeruda meie arengu põhilise eelduse — hariduse kui probleemi lahendamiseks. Täiskasvanute haridussüsteemi loomine, sealhulgas koolituse organiseerimine ei ole eesmärk omaette, vaid ka vahend, mis peab võimaldama kogu rahval kujuneda ühiskon- na- ja kultuurielu kõigis valdkondades asjatundlikuks ja aktiivseks osalejaks.

### Eesti täiskasvanute haridusprogrammi koostamine

osutus võimalikuks tänu aastatepikkusele eeltööle.

Selleks oli vaja:

Uue  
haridus-  
paradigma  
seisukohad.

**Esiteks** — rajada totalitaarses ühiskonnas kujunenud haridusparadigma ase- mele selline paradigma, mis võimaldaks vabaneda inimeste manipuleerimise objektiks vormimise süsteemist. Uues **paradigmat** tuginetakse järgmistele seisukohtadele:

- õpetaja ja õpilase suhe saab olla rahuldav üksnes subjekt-subjektisel alusel;
- haridustee ei alga ega lõpe koolis, õpe kestab läbi elu;
- haridust saab omandada üksnes üldinimliku kultuuri, rahvuskultuuri ja omakultuuri kontekstis;
- põhiline osa haridusest (4/5) hangitakse väljaspool formaalset koolisüsteemi, kusjuures keskne osa on kodul;
- targemaks saamise teid on palju — lisaks õppimisele on olulised ka tunnetamine, looming, mäng, töö, meditatsioon;
- iga inimene, olenemata vanusest, täiendab end kõrvõimalikul moel, et saavu- tada ja/või säilitada kirjaoskus igas mõttes, s.h ka funktsionaalne kirjaoskus, et tulla toime pidevalt ja kiiresti muutuv as elus, osaleda teadlikult nii elukeskkon- na ümberkujundamises kui ka hoidmises;
- kõige tähtsam osa haridusest on *alusharidus*, mis omandatakse enne kooli, ka täiskasvanute hariduses on eriliselt tähtsal kohal ettevalmistus lastele võima- likult hea alushariduse võimaldamiseks (soodsa arengukeskkonna loomine kodus);
- oluline pole mitte ainult kõrge kvalifikatsioon, vaid ka tugev motivatsioon, õige orientatsioon, hea intuitsioon, eruditsioon, afiliatsioon ja tervis, teisisõnu — *valmisolek olla edukas*.

**Teiseks** — koostada uus hariduskontseptsioon, milles haridust mõistetakse kui

Hariduse  
käsitus uues  
haridus-  
kontseptsioonis.

- kultuuri, ühiskonna ja perekonna funktsiooni;
- isiksuse ja ühiskonna (s.o kõigi subjektide) optimaalselt funktsioneerimise, muutumise ja arengu eeldust ning tegurit;
- isiksuse ja ühiskonna arengutaseme näitajat;

- eesmärki ja vahendit, aga ka vajadust ja ülesannet;
- strateegilist potentsiaali (ressurssi ja tingimust) ja koostöö eeldust;
- valmisolekut tulla toime kodus ja tööl, igas eluvaldkonnas;
- vabaks, iseseisvaks isiksuseks ja riigiks kujunemise tingimust;
- tegurit, tänu millele on Eestil võimalik kujuneda avatud demokraatlikuks tsiviilühiskonnaks ning säilitada seejuures oma kultuuriidentiteet, vaimus ja eripära.

Me käsitleme haridust kui seisundit ja protsessi

- funktsioneerimise, muutumise ja arenemise ühtsuses,
- üheaegselt ühiskonna- ja kultuuriseostes,
- oma iseärasustega sotsiaalse regulatsiooni kõigil tasanditel.

Koostatud programmis vaadeldakse täiskasvanute haridust kui institutsionaalset süsteemi, mis jaotub otstarbest sõltuvalt kolmeks: I *üldharidus*, II *tööharidus*, III *eluharidus*.

Rõhutatakse perekonna, kõigi kultuuriasutuste, ühiskondlik-poliitiliste organisatsioonide, kiriku ja omavalitsusüksuste, samuti kirjanduse, kunsti, muusika jm tähtsust hariduse väärtustamisel ning hariduse omandamisel vabahariduslikus vormis.

Programmis ei ole objektiks koolivõrk ega koolitus, vaid funktsioneeriv muutuv ja arenev ühiskond kogu oma institutsionaalse struktuuriga, milles igal elemendil on ka haridusfunktsioon ja mille funktsioneerimise, muutumise ja arengu üheks eelduseks on haridus ja kultuur. Koolitust käsitletakse hariduse omandamise ja harituna säilimise ühe tegurina. Programmis käsitletakse haridussüsteemi liigitatuna kaheksal erineval alusel: olenevalt **vanusest, sisust, haridusastmest või tasemest, tähendusest, otstarbest, vabaduse astmest, koolitusvormist ja omandivormist**.

**Kolmandaks** — korrastada ühiskonna sotsiaalset tellimust, mis on järsult muutunud seoses

- inimeste vajadusega olla kaasaegselt haritud, et lüüa läbi tööjõuturul, kus kiiresti kasvab nii töötute kui ka vakantsete töökohtade hulk ja kus esitatakse üha suuremaid nõudmisi nii professionaalses kui ka isiklikus plaanis;
- Eesti ühiskonna avanemise, intensiivse välissuhtlemise ja rahvusvahelise integratsiooniga;
- Eesti eraettevõtete vajadusega tõusta ja jääda konkurentsivõimeliseks nii sisekui ka välisturul;
- subjekt-subjektsete suhete taastamisega, milles Eesti ühiskond teadvustab vajadust õppida kogu elu, õppida kõikjal ja kõigest, sõltumata vanusest, ametist ja muudest asjaoludest.

**Neljandaks** — koostada täiskasvanute hariduse seaduse eelnõu. Täna seaks on vastu võetud täiskasvanute koolituse seadus, milles on fikseeritud

- koolitusliigid (taseme-, tööalane ja vabahariduslik koolitus);
- erinevate subjektide õigused ja kohustused seoses enesetäiendamisega ja selleks vajalike eelduste loomisega;
- koolituse korralduslikud alused;
- finantseerimise kord.

**Viiendaks** — korraldada uuringuid, mille tulemustele on võimalik tugineda

- hariduse, sh täiskasvanute ümber- ja täiendusõppe vajaduste prognoosimisel;
- täiskasvanute koolitusvõimaluste ning -tasemete hindamisel;
- õppejõudude ettevalmistamisel;
- sotsiaalpoliitiliste, kultuuri- ja majandusalaste otsuste tegemisel, k.a otsused, millest sõltub riiklik personalipoliitika, sh vajadus olla pädev enne nimetamist mingitele ametikohtadele.

**Kuuendaks** — täpsustada eestikeelne täiskasvanute hariduse käsitlemist võimaldav sõnavara.

Loodame, et lühiülevaade programmi sissejuhatuses äratav mõtteid täiskasvanute hariduse vajalikkusest ning paneb nii mõnegi aktiivsemalt tegutsema selles valdkonnas.

Ühiskonna sotsiaalne tellimus on järsult muutunud.

Vajame uuringuid.

Töögrupi nimel

TPÜ andragoogika õppetooli juhataja professor TALVI MÄRJA  
Riigikogu liige, TPÜ kaasprofessor ÜLO VOGLAID

# Pedagoogika ja kooliuuendus

21. ja 22. oktoobril 1994 korraldasid Tartu Ülikool ja Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts TÜ Eaamatukogus rahvusvahelise teaduskonverentsi "Pedagoogika ja kooliuuendus". Avaplenaar koosolek (juhatas TÜ professor Jaan Mikk) algas kultuuri- ja haridusminister Peeter Oleski tervituse ettelugemisega. Edusoovidega pöördus kooslijate poole EAPSi vanim liige pedagoogikanestor ALEKSANDER ELANGO. Ta tegi ka lühikese ülevaate EAPSi käekäigust asutamisest tänapäevani, kõneles muutustest seltsi tegevussuundades, ülesannetest pedagoogikateaduste uurimise koordineerijana.

Ettekannetega esinesid

- TPÜ kaasprofessor LEIDA TALTS — "Väärtushinnangud Eesti ja Põhjamaade laste maailmapildis";
- TPÜ professor JÜRI ORN — "Milleks enam kasvatus?";
- Kuopio Ülikooli professor ANJA-RIITTA LAHIKAINEN — "Insecurity as an aspect of childhood";
- Oulu Ülikooli professor TAPIO KERANTO — "Science, pseudoscience and religion in pupils images and school education — outline of the project and some tentative results";
- Moskva Korrektsioonipedagoogika Instituudi direktor, professor NIKOLAI MALOFEJEV — "Eripedagoogika mõiste ja selle tänapäevased arengutendentsid".

Lõpp-plenaaristungil (juhatas J. Mikk) esines teemal "Heaolu ühiskonna haridussirded: letaalsed, turguta(ta)vad või elujõulised" TÜ professor JAAN KÕRGESAAR. Sektsioonide juhatajad tegid kokkuvõtte sektsioonides kõneldust.

Konverentsist osavõtjad toetasid EAPSi pöördumist kultuuri- ja haridusministri Peeter Oleski, TPÜ rektori Talis Bachmanni ja TÜ rektori Peeter Tulviste poole, milles juhiti tähelepanu vajadusele anda senisest enam pedagoogikaalast haridust õpetajaid ettevalmistavates kõrgkoolides õppijatele.

Töötas kuus sektsiooni. Osavõtjaid — pedagoogikateadlasi, haridus- ja koolijuhte, nõunikke ja inspektoreid, õpetajaid, lasteaednikke, logopeede, raamatukogude ja kirjastuste töötajaid — registreerus üle 100. Müügil oli ettekannete teeside kogumik.

## Üldpedagoogika

Üldpedagoogika sektsiooni temaatika oli õige mitmekesine. Erinevalt mitmest teisest sektsioonist, ei saanud me mitte niivõrd ülevaadet üldpedagoogika olukorrast tänases Eestis, kuivõrd andmeid selle mõningatest suundadest. Mis on ka üsna loomulik, arvestades selle valdkonna suurt ulatust. Sektsiooni 10 ettekannet koondusid põhiliselt järgmiste teemade ümber.

Kõigepealt **kasvatuse olemusest**. Praegustest taotlustest ning teisenemistest humanistliku ja lapsekeskse pedagoogika poole rääkis T. Kuurme. Vastuoludest meisse talupojakultuuriga sajandite jooksul kinnistunud eluviisi ning looduslike rütmide ja meie praeguse linliku eluviisi vahel rääkis M. Tilk. Ilmnes, et meie kõigi, eriti veel laste eluviis on otse vastupidine loomulikule ja looduslikule. Neile lisandusid plenaaristungil ette kantud J. Orni "Milleks enam kasvatus" ja L. Taltsi võrdleva uuringu tulemused väärtushinnangutest Eesti ja Põhjamaade lastel.

Teiseks teemaderingiks oli **õppimise olemus**. P. Leppik lähenes sellele õpilaste arendamise aspektist, osutades teguritele, mis koolipraktikas õpilaste arendamist ja nende enesearendamist takistavad. P. Selianderi (Oulu Ülikool) ja end samas täiendav meie teadur M. Tensing esitasid oma nägemuse õppimisest, milles nad keskendusid vastuoludele, mis valitsevad formaalse, õpetaja teadvustatud ja tegeliku, lapsel sündimisest saadik toimuva õppimise vahel. T. Pedastsaar käsitles õpioskuste kujundamise mõningaid aspekte, sh teksti loogilise analüüsimise oskust. M. Mürsepp täiendas oma pikemas sõnavõtus teemat andmetega selle kohta, kuidas lapsed teksti emotsionaalselt ja esteetiliselt tajuvad. L. Vedina tutvustas uurimust videofilmide kasutamisest võõrkeele tun-



dides. H. Asserilt, T. Pedastsaarelt ja L. Vassiltšenkolt oli kollektiivettekanne eesti keele õpetamise tõhustamisest vene õppekeele koolides, tutvustati võimalikke mudeleid ning Tartu 13. Keskkoolis käivitunud eksperimenti, kus paralleelselt eesti keele õpetamisega on alustatud kodu- ja loodusloo eestikeelset õpetamist. Plenaaristungi temaatikast lisandub siia T. Keranto (Oulu Ülikool) uurimus laste kujutlustest teaduse, pseudoteaduse ja religiooni vallas.

**Õpetajaga seotu** oli esindatud M. Torokofi ettekandes õpetaja töö efektiivsuse määramisest, vastavat metoodikat on Saue Keskkoolis rakendatud.

Veel oli juttu distantsõppe (lähedane meie senisele kaugõppele) korraldamisest Põhja-Rootsis, esinejaks C. Holmberg Linköpingi Ülikoolist. Allakirjutanu rääkis nn varjatud õppekava raames toimunud faktoritest nõukogude võimu ajal, mis soodustasid riigivastasuse ning ühtlasi eestimeelsuse kujunemist õpilastel.

Sõnavõttudes kerkis esile mitmeid praktilistest vajadustest väljakasvanud probleeme (õpetaja töö väärtustamine, töölepingute ja atesteerimise küsimused, vajadus õpetamise tulemuste ühtsete hindamiskriteeriumide järele jne). Leiti, et tuleb tugevdada sidemeid EAPSi ja kooli vahel, uurijaid taheti sagedamini koolis näha.

Konverentsi kogumik "Pedagoogika ja kooliuuendus" sisaldab veel muidki üldpedagoogika valdkonda kuuluvaid materjale, mida konverentsil ette ei kantud (kogumiku hind on küll kahjuks üsna soolane).

Ja veel oli juttu ülevaatliku info saamisest mitte üksnes üldpedagoogika, vaid kõigi kasvatusteaduste alalt. Sellest probleemist tegi ülevaate allakirjutanu. Kunagi ammu oli NSVL Pedagoogikateaduste Akadeemia käsul moodustatud teaduslike uurimuste koordineerimisnõukogu, mis kogunes harva ja selle töö oli üsnagi formaalne. Eelmise haridusministeeriumi ajal töötas vabariiklik pedagoogika teadusnõukogu, kuhu kuulusid kõrgkoolidest ja uurimisasutustest läkitatud esindajad. Nõukogu püüdis saada infot uurimistemaatika ning üldse olukorra kohta pedagoogikateaduste alal. Ilmnes hämmastavaid fakte: osutus, et plaanide kohaselt tegeldakse kokku ca 250 teemaga (osa neist figureerisidki ainult plaanides); oli palju dubleerimist, üksteise töid ei teatud; selgusid valdkonnad, mis on puudulikult kaetud või täiesti katmata. Lühidalt — sai selgeks vajadus vastava infopanga järele. See vajadus on muutunud järjest tungivamaks, eriti seetõttu, et praegu tehakse magistri- ja doktoriõppe kui uute töövormide raames rohkearvulisi uurimusi, millest kogu Eesti ulatuses pole kellelgi ülevaadet. Pealegi uuritakse ju täiesti uudseid probleeme, eriti seoses võimalustega, mis nüüd välissidemete abil on avanenud. Eespoolnimetatud nõukogu püüdis määrata uurimistemaatika prioriteete, mille alusel anda soovitusi finantseerimiseks. Prioriteetide määramine oli muide raske ja diskussioonid tulised.

Koostöö asjakohaste asutuste vahel, samuti infopanga olemasolu on väga vajalik, ükskõik siis, millises vormis või millise institutsiooni juures.

INGE UNT,  
üldpedagoogika sektsiooni juhataja,  
TPÜ professor

## Ainedidaktika

Sektsiooni olid konverentsi korraldajad suunanud 12 ettekannet matemaatika, füüsika ja keemia didaktika valdkonnast. Esitatud ettekannetes käsitleti eelkõige nimetatud ainete koolikursuste kavandamise ja õppekirjanduse koostamise probleeme. On heameel märkida, et teoreetilises plaanis oli valdava osa ettekannete aluseks kaasaegne, konstruktivistlik lähenemisviis õppeprotsessi kirjeldamisele. Tähelepanuväärne oli TÜ füüsika didaktika instituudi teadlaste kompleksne lähenemine eriti põhikooli füüsikakursuse sisu ja õppematerjalide koostamise probleemidele.

Samal ajal lähetas ainedidaktika valdkonna käsitlemine nimetatud konverentsi raames Eesti pedagoogilisele üldsusele ka mõned vägagi ärevusttekitavad signaalid.

1. Tähelepanu äratav ja kahetsusväärne on kahtlemata asjaolu, et konverentsile ei olnud esitatud ettekandeid mitmete väga oluliste kooliõppeainete, nagu ajaloo, bioloogia, geograafia ja mitmete teiste didaktikast. Väga vähe oli ka ettekandeid ema- ja võõrkeelte didaktikast. Kui selle põhjuseks ei ole mingid organisatsioonilist laadi asjaolud, siis viitab nimetatud ettekannete puudumine või vähesus ilmselt vastava uurimistöö praktiliselt täielikule puudumisele riigis. Samal

ajal tegeldakse väga aktiivelt nimetatud õppeainete õppekavade koostamisega ning uue õppekirjanduse loomisega. Missugusele teoreetilisele taustale tugine takse niisuguste kooli jaoks väga oluliste probleemide lahendamisel? Milline saab olla selliste puht kogemuslikule pinnale tuginevate õppekavade ja õppe materjalide kvaliteet? Kas nii koostatavad materjalid on üldse mingi arvestatav alus praktilisele koolitööle?

2. Ainedidaktikaalaste ettekannete esitajad olid valdavalt tartlased. Tekib küsimus — kui võrd lähtuvad Tallinna pedagoogikateadlased reaalsest koolitööst, mis vähemalt esialgu toimub ainetundide vormis erinevate õppeainete õpetamise kaudu.

3. Matemaatika, füüsika ja keemia ainedidaktikute diskussioonidel ilmses üks täiesti lubamatu tendents meie koolide uute õppekavade koostamisel ja haridusstandardite fikseerimisel. See on mingilgi määral organiseeritud koostöö täielik puudumine. Sektsioonis osalenud jõudsid järeldusele, et eri õppekavade ja standardite kooskõlastamine on äärmiselt vajalik eriti põhikooli osas ja see saab toimuda vaid ainedidaktikute koostöös. Jääb loota, et ka Eesti hariduse juhtorganid ilmutavad ammuoodatud initsiatiivi ja vajadusel ka kindlat kätt eri õppeainete ambitsioonide tasakaalustamisel. Õpilane, kelle jaoks eri ainete õppekavad ja õppematerjalid koostatakse, on ju üks!

4. Selgelt ilmses ainedidaktikaalase uurimistöö mahu ja taseme nn institutsionaalne aspekt. Nimelt esitati rohkem ja olulisemaid uuringuid nende ainete kohta, kus uurijad töötavad mingi kindlapiirilise, sihtotstarbelise üksuse raames, nagu füüsika didaktikud (omaette instituut) või matemaatika didaktikud (omaette õppetool). On selge, et igasugused pedagoogikaalase töö organisatsioonilised ümberkorraldused peavad olema suunatud selliste organisatsiooniliste struktuuride tugevdamisele, mitte aga lahustamisele.

Ülevaate lõpuks jääb vaid avaldada lootust, et Eesti pedagoogikateadlaste, õpetajate ja haridustegelaste ühises, üksteist mõistvas ja toetavas koostöös laabub ka kõigi eelnenus nimetatud probleemide lahendamine.

JÜRI AFANASJEV,  
ainedidaktika sektsiooni juhataja,  
TÜ matemaatika didaktika õppetooli dotsent

## Algõpetus

Põhikooli algaste on olnud märgatavate uuenduste teel juba kümnekond aastat. Sel ajavahemikul on

- kehtestatud 6aastaste koolikohustus ja sellest jälle loobutud;
- peaaegu kohustuslikuna soovitatud üldõpetuslikku tööviisi ja nüüdseks jäetud see siiski õpetaja enese otsustada;
- peetud lugema õpetamisel ainuõigeks ühe kindla aabitsaga seostuvat meetodikat, nüüdseks lubatud valida erinevate aabitsate ja õpetamisviiside vahel;
- peetud vabakoolideks eelkõige steinerkoole, nüüdseks avastatud vabakoolide ning nende ideelise aluse paljuvariantsus;
- 4aastase algõpetuse taaskehtestamise ajal vaeti selle pikendamist ühe aasta võrra ning diskuteeriti elavalt 5aastase algkooli poolt ja vastu; nüüdseks on põhikooli algaste 6aastane ja algkooliks nimetatud tingimisi jne.

See kõik iseloomustab alghariduse viimase 10 aasta arenguteed, millel paraku on olnud ülearu palju tarbetuid käänakuid ning mis pahatihti on kulgenud katse-eksimuse meetodil.

Mis tahes ümberkorraldustes peaksid huvi pakkuma selle tulemused. Kui teeme midagi senisest teisiti, uut viisi, peaksime hindama uue tööviisi otstarbekust, võrreldes varasemaga. Vastasel juhul pole võimalik edasiliikumist õigesti kavandada.

Milline on olnud eespoolnimetatud otsingute mõju algklassiõpilasele ja tema arengule? EAPSi konverentsi "Pedagoogika ja kooliuuendus" algõpetuse sektsioonis vaeti seda probleemi algklassiõpilaste õpioskusi silmas pidavalt.

Põhikooli algaste on õpioskuste, õpistiili kujunemise periood. Õpioskuste kujunemise protsessi ja tulemuste erinevaid aspekte käsitlesid oma ettekannetes E. Hiie, E. Kulderknup, E. Voltein ja H. Sikka.

Üks vajalikumaid oskusi, mille iga laps algklassides peaks omandama, on

lugemisoskus. TPÜ koolisaavutusuurimuste andmeil ei ole 25,5% uuritud õpilastest saavutanud 4. klassi lõpuks lugemistehnika taset, mis võimaldaks lugemist kasutada tunnetusvahendina teiste õppeainete sisu omandamisel. Eesti laste lugemisoskuse tase ei ole viimasel aastakümnel paranenud. Pigem võib väita vastupidist.

Paljudel õpilastel ei ole veel 4. kl lõpuks kujunenud oskust töötada iseseisvalt kirjaliku tööjuhendi järgi, leida vajalikke reegleid, näiteid õpikust, kontrollida oma töö tulemusi jne.

Tähelepanuväärselt suured olid lugemisoskuse individuaalsed erinevused (E. Hiie), samuti erinevused muudes õpioskustes (H. Sikka). Kõik see kinnitab veel kord individualiseeritud töö vajalikkust.

Õpilase isiksuse arengus etendab koolis toetavat ja suunavat osa õpetaja. Täna päevakorral oleva klassiõpetaja ettevalmistamist käsitles oma ettekandes M. Reidolf, tõstatades edasimõtlemiseks hulga probleeme.

■ Kui palju vajab Eesti reaalselt klassiõpetajaid?

■ Kas kõik algklassiõpetajad tuleks klassiõpetajaks ümber koolitada või on see ainult maa-alkoolide probleem?

■ Kas klassiõpetaja ikka peab olema universaalne kõikide ainete õpetaja või võime teha mõõndusi teatud ainete õpetamiseks, arvestades konkreetse inimese individuaalseid iseärasusi?

■ Kas kõrgkool peab õpetaja ette valmistama igaks elujuhtumiks või võime mõne otsuse jätta tööturul ka turu enese teha?

■ Kas kiirustamine klassiõpetaja ettevalmistamisel pole mitte analoogiline 6aastaste laste lauskoolitusega lähiminevikus?

Tõsine probleem on suund kaugõppe kaotamisele Eesti kõrgkoolides. M. Reidolfi andmeil töötab üldhariduskoolides õpetajana 967 keskharidusega inimest, neist klassiõpetajana 169, lisaks 28 mittepedagoogilise keskeriharidusega õpetajat. Seega puudub ligi 1000 õpetajal pedagoogiline ettevalmistus. Enamik neist töötab nn ääremaadel. Kus on väljapääs?

Oleme harjunud kõnelema, et väikese rahva suurus saab seisneda ainult tema hingesuures, kultuuris ja harituses. Paraku näeme võõra kultuuri pealetungi täiel rindel ja kõigil elualadel. Barbie-nukust ja sellega seostuvaist probleemidest kasvatuses kõneles M. Tilk. Tema ettekande sõnum oli avar ning Barbie-probleemist märksa kaugemale ulatuv.

Konverentsi algõpetuse sektsioonis ei olnud esindatud TPÜ õppekava uurin-gute laboratooriumi esiõpetuse ideoloogid (L. Kivi jt).

EHA HIIE,  
algõpetuse sektsiooni juhataja,  
TPÜ professor

## Eripedagoogika

Esitatud olid 56 ettekande teesid, sealhulgas Lätist, Leedust ja Venemaalt. Korraldati kolm temaatilist arutelu: 1) kommunikatsioon ja keeleõpetus, 2) hariduskorraldus ja erididaktika, 3) diagnostika ja integreerimine. Ettekandeid oli sektsioonis 19, lisaks kaks pikemat plenaaristungitel (J. Kõrgesaar, N. Malofejev).

Arutatud küsimused jaotusid strateegilisteks (hariduspoliitika, töökorralduse arengutendentsid) ning diagnostilis-metoodilisteks (uute lahenduste otsimine "igavestele" probleemidele; meie ühiskonnale uute küsimuste tõstatamine — alternatiivsed suhtlemisvahendid, kompuutrite kasutamine hälviklaste õpetamisel, kakskeelsete hälviklaste kõne arendamine jms).

Kõlama jäid järgmised mõtted.

■ Integreerida hälviklapsed (erivajadustega lapsed) haridussüsteemi (mitte lihtsalt tavakooli või -lasteaeda), tagades neile erinevaid hariduse saamise võimalusi. Nimetatud seisukoht eeldab:

a) traditsiooniliste abivõimaluste säilitamist ja tugevdamist;

b) uute riiklike võimaluste otsimist (konsultatsioonikeskused, diagnostikateenistus koolis ja maakonnas või linnas, eripedagoogide rakendamine koolis jms);

c) eraalgatuse toetamist.

Tasub arvestada, et N. Malofejevi (Moskva) andmetel on lapse õpetamine eriasutuses üldhariduskooli õpilaskohast keskmiselt 3 korda, integreeritud õpetamine aga 6 korda kallim.

■ Kindlustada eriõpetuse seadusandlik alus, viia hälviklaste klassifikatsioon kooskõlla uute sotsiaalsete vajadustega.

■ Muuta eripedagoogika rõhuasetust: oluliselt enam tegelda lapsevanemate, aga samuti tavapedagoogide õpetamisega; meetodilistes otsingutes asetada rõhk korrektsoovihenditele ja -võimalustele (mitte piirduda formaalse hariduse andmisega), toetada igati varajast psühholoogilis-pedagoogilist diagnoosimist laste arendamise huvides.

■ Otsida võimalusi naaberriikide eripedagoogide koostöök: kirjanduse vahetamine, nõupidamiste korraldamine, ühispublikatsioonid jmt.

KARL KARLEP,  
eripedagoogika sektsiooni juhataja,  
TÜ professor

## Turvalisuse sektsioonis

kuulati ära seitse ettekannet.

Turvalisuse all mõistame inimese kindlustunnet, et talle vajalikud head ja tähtsaks peetavad asjad jätkuvad vastavalt ootustele ja et miski ta julgeolekut ei ähvarda. Turvalisuse vastandina oleme parema puudumisel kasutanud mõistet *kaitsetus*, kuigi sel on natuke erinev varjund. Ebaturvalisus peaks tähendama heade asjade ohustatust, mingite riskide, ähvarduste või ohtude olemasolu. Laste kaitsetus ilmneb eelkõige nende hirmudes ja mures, aga ka psühhosomaatilistes häiretes.

Kooliuuenduse eesmärk on parandada inimese haridustaset ja toimetulekut eluprobleemidega. Kanni Indre ettekanne käsitleski küsimust, kas haridustaseme tõus aitab kaitsetust vähendada. Ilmnes, et haridustaseme tõusuga kaasnes tõepoolest võime ise oma elu suunata, energilisus, otsustavus, madalama haridustasemega inimesed ilmutasid passiivsust ja olukorraga leppimist. Samal ajal need väärtused, mille nimel kumbki rühm tegutses, olid üllatavad ja ärevusttekitavad: selgus, et tahet teisi aidata, kaitsta oma maad ja looduse puhtust esines enam madalama haridustasemega inimestel. Kõrgema haridustasemega seostus Eestimaal minakesksus, tahe ennast teostada ja orienteeritus edu saavutamisele.

Hariduse taotlemise, iseenda ja laste koolitamise seos turvatundega Eestimaal oli Vilve Raudiku ettekande teema. Üsna ootuspäraselt selgus, et koolituskulude tõus ja õpilastele antavate soodustuste vähenemine tekitab kaitsetuse ja ebaturvalisuse tunnet kõigis vanuseastmes, alates varasest täiskasvanueast kuni pensionieelse eani, mil esiplaanile tõuseb mure vanaduspensioni suuruse pärast.

Laste kaitsetust, mis teatava piirini on elu loomulik koostisosa (sellest rääkis põhjalikumas ettekandes plenaaristungil professor Anja-Riitta Lahikainen), vaadeldi seoses lapsepõlve erijoontega tänapäeva maailmas, lähtudes lapsepõlve moderniteeditegureist.

Põhjamaades nimetatakse üheks kindlaks tänapäeva iseloomustavaks muutuseks *lapsepõlve humaniseerumist*, laste õiguste üha ulatuslikumat arvestamist seadusandluses ja ühiskonnas üldse. Meilgi on lastekaitsealane tegevus viimastel aastatel hoogustumas. Eriti ilmne on humaniseerumine suhtumises hälvetega lastesse. Kristi Kõiv oma ettekandes näitas, milliseid tulemusi annab elukeskkonna humaniseerimine, püsivate isiklike suhete loomine kasvataja ja kasvandiku vahel Downi sündroomiga lastekodulaste õpetamisel-kasvatamisel.

Lapsepõlve humaniseerumine näibki olevat ainus moderniteeditegur, mis peaks aitama laste turvatunnet nüüdisühiskonnas tõsta. Ülejäänud mõjutused võivad paraku laste kaitsetust vaid suurendada.

Nii otseselt kui ka kaudselt mõjutab laste elukorraldust ühiskonna *majanduslik tase*. Mõju suund pole seejuures põrmugi kindel, eriti Eesti majandustaseme uperpallide mõju võib olla erinev. Kui võrrelda laste praegusi võimalusi nende emade-vanaemade lapsepõlvega, siis on laste varustatus tarbeesemete, toidu ja mänguasjadega üldiselt ilmselt parem — aga mitte kõigil. Veel keerukamaks teeb asja kiire majanduslik kihistumine, nn rikaste ja vaeste vahelise kontrasti tarvnevamine.

Juba pikemat aega Eestis valitsenud *rändepoliitika ja urbaniseerumine* mõjub samuti elanikkonna turvatunnet vähendavalt. Vanad mallid ei toimi uues ümbruses, senine tugivõrk hävib, vanemad ei suuda isegi uude miljöösse sisse elada, saati siis lapsi aidata.

Lisaks väheneb harjumuspärase traditsioonilise perekonna osatähtsus, toimub pidev *perekonnatüüpide mitmekesisustumine*. Abielu kõrval areneb jõudsalt vabaabielu, üha tavalisemaks saab last üksi kasvatav vanem — kindlustunne, mida seni on pakkunud perekond, väheneb. Lapsel on üha raskem omandada soolist identifikatsiooni. Pingeline majanduselu suurendab naiste sukeldumist töömaailma, mis omakorda toob kaasa laste kujunemise *professionaalse hool-duse-kasvatuse objektideks*. Lapse areng hakkab üha enam sõltuma kutseliste kasvatajate tasemest, aga parimalgi juhul ei korva see kiindumussuhete puudumist.

Seega võib Eestis nagu vanadeski turumajandusmaades tajuda *kiiret eluviisi muutumist*. Kiired muutused raskendavad põlvkondade vastastikust mõistmist, muudavad tuleviku ebamääraseks ja raskesti ennustatavaks, seega võib oletada, et tekitavad lastes kaitsetunde.

Tiina Kirmanen oma ettekandes analüüsis 5–6aastaste laste hirme ja nendest ülesaamise teid. On täiesti normaalne, et lapsel on mitmesuguseid hirme — hirm kuulub lapse ellu ja peaks aitama tal ohte vältida, ometi ei tohiks nendega liialdada. Soome lapsed kardavad eestlastest rohkem hirmuunenägusid ja hirmutavaid televisioonisaateid, eesti lastele tunduvad hirmuäratavamatenä mitmesugused loomad ja kujutletud olendid. Suur osa laste hirmudest tulenebki välismaailma mõistetamatusest, kuid seostub samal ajal lapse arengulise pimeduse- ja separatsioonihirmuga.

Inger Kraav käsitles hirmu sotsialiseerivat osa. Kui enne kooli erinevad poiste ja tüdrukute, Eesti ja Soome laste hirmud veel suhteliselt vähe, siis kainikueas vahed suurenevad. Vanemad teavad laste hirmudest vähe, eriti kainikueas laste hirme kalduvad vanemad alahindama Eestis enam kui Soomes. Hirmu mõju sõltub vanemate hoiakuist. Suur hirm piirab inimese potentsiaalset tajuvälja, aeglustab mõtlemist ja mõjub halvavalt kogu käitumisele. Vanemad võivad hirmus näha erandlikku olukorda, mille eest last kaitstakse, õpetatakse hirmudest üle saama, neile vastu astuma. Hirmu normatiivsel sotsialisatsioonil seevastu on hirm sotsialiseerimise vahendiks, seda kasutatakse, et allutada laps nõudmistele, kujundada sõnakuulelikuks ja alandlikuks.

Hirm, millega ei osata toime tulla, võib suurendada laste agressiivsust. Tänapäeva laste probleemidest ongi vahest eriti murettekitavaid vägivald ja destruktiivne käitumine. Riitta Vornanen on uurinud Kuopio linna noorukite elu ja kogeb vägivalda olevat hirmutavalt olulisel kohal — 51% lastest on kogenud eakaaslaste kiusamist, kõige sagedamini 12aastasena. Sama tõdeb ka Leena Majjala oma uurimuse põhjal — lapsed kardavad iseenda ja veel enam oma kaaslaste kiusamist. Eesti ja Soome laste koolimurede võrdlus näitas, et Eesti kool polegi nii selgelt vähem lastesõbralik kui soome oma. Eesti lapsed kardavad natuke rohkem kontrolltõid ja raskeid koduülesandeid, aga muudes kooliprobleemides sellist erinevust pole. Hirm õpetajate ja kaaslaste, koolitunnistuse ja vähemaitsva kooliroa ees on üsna sarnane.

Sektsioonile ettenähtud aeg näis kuluvat liigagi kiiresti. Tõdeti, et turvalisuse aspektist vajavad põhjalikumat uurimist telesaadete ja vägivalda seos ning koolivägivalda esile kutsuvad põhjused, samuti hariduse mõju väärtushinnanguile. Seni saadud tulemused arvati väärivat laialdasemat tutvustamist kasvatusega tegelevais ringkondades, s.o õpetajaile ja lapsevanemaile.

INGER KRAAV,  
turvalisuse sektsiooni juhataja,  
TÜ dotsent

## Õppekirjandus ja lugemine

Õppekirjanduse täiustamine on kõige kiirem ja odavam koolireformi tee. Õppekirjandus on ka praegu üks õpilaste põhilisi õppevahendeid ja jääb selleks lähemas tulevikuski, sest õpilaste iseseisva töö osatähtsus suureneb. Õppekirjandus kujundab õpilaste vaateid elule ja sellepärast jälgitakse arenenud maades hoolikalt iga väljendit, mis õpikuis on. Hea õpik on suur rahvuslik väärtus ja nii mäletatakse parimate õpikute autoreid aastakümneid.

Õppekirjandusest kuulati nelja ettekannet. Larissa Vassiltšenko (TÜ) on pika aja jooksul kogunud eesti ja vene koolidest õpilaste arvamusi õpikute kohta. Õpilaste arvates on paljud meie uued õpikud varasematest paremad. Vassiltšenko metoodika valiidsusest räägib see, et vene keelest tõlgitud 9.klassi

geograafia õpikule andsid eesti ja vene koolide õpilased ühesuguseid hinnanguid. Tema metoodikat palusid endale kasutamiseks Rootsi teadlased.

Hasso Kukemelk (TÜ) uurib õppekirjanduse illustreerimist. Konkurents sunnib kirjastusi välja andma pildi- ja värviküllaseid õpikuid, sest need meeldivad õpilastele ja õpetajatele. Sugugi mitte alati ei soodusta aga illustratsioonid teksti mõistmist. Illustratsioonidele tuleks mõelda siis, kui mõtet ei õnnestu sõnadega selgelt esitada. Õpilased hindavad illustratsioonid uutes õpikutes paremaks kui vanades.

Juozas Korsakas (Šiauliai Pedagoogiline Instituut) on pikka aega uurinud Leedu õpikute ja õpilaste sõnavara ja ta esitas tulemusi. Meil kahjuks eesti õpilaste sõnavara uuringud praktiliselt puuduvad ja me ei kujuta ettegi, milliste raskustega võivad õpilased kokku puutuda mõne õpiku lugemisel. Üsna mitmes õpikus ilmselt pakutakse õpilastele liiga palju teadustermineid.

Oma ettekandes nimetasin kõigepealt õpikute jõukohasust. Olen 25 aastat rääkinud vajadusest õppeteksti lihtsamalt esitada ja nüüd oleme jõudnud esimeste õpikuteni, milles laused on liiga lühikesed. Ka see pole hea. Ilmselt läheb veel palju aega, enne kui me õpikute abstraktsusastmes ja terminisisalduses optimuumini jõuame. Ühe kirjastuse tellimusel oleme arutuga määranud õpikute abstraktsust ja võrrelnud nende sõnavara eesti keele sagedussõnastikuga. Ettevaatamatult analüüsisime ka algklasside lugemikke, mille järel meid süüdistati: "Te teete kirjanikke ümber." Ei, me ei tee kirjanikke ümber, me aitame lugemispalu õpikusse valida. Varasemad uuringud on näidanud, et lühemate lausetega romaane loetakse sagedamini. Loomulikult pole ilukirjandusliku teksti lausete pikkus sugugi selle kõige olulisem tunnus. Küsitlused näitavad, et õpilased hindavad õpikuis kõige madalamalt nende huvitavust. Ilmselt on praegu oluline välja selgitada õpilaste ja õpetajate arvamused õppekirjandusest.

Kuigi enamik uusi õpikuid on eelmistest paremad, töid õpetajad näiteks ka ebaõnnestunud õpikuid. Mida teha, et uued õpikud vastaksid nõuetele? Sektsioonist osavõtjad andsid järgmisi soovitusi.

■ Avaldada pedagoogilises ajakirjanduses õpikute retsensioone. Need on õpetajate töökogemused, õpilaste anketeerimistulemused, teaduslikud analüüsid. Retsensioonid peaksid näitama ka seda, millistel juhtudel ja kuidas on antud õpik kõige edukamalt kasutatav.

■ Soodustada teaduslikku arutelu õpikutele esitatavate nõuete kohta. Need nõuded ja soovitusid on kasuks õpikute koostajaile ja hindajaile.

■ Katsetada õpikuid koolis väiksemas tiraažis, näiteks 500 eksemplari.

■ Üks autorite kollektiiv peaks kirjutama õpikute tsükli, näiteks 6.–9. klassile. Siis on parem tagada järjepidevust sisus, meetodeis, esituslaadis.

Lugemisoskus on kõige olulisem õpioskus. Ulla-Britt Persson (Linköpingi Ülikool) esitas Rootsi õpilaste seas tehtud küsitluste tulemused. 5.–8. klassi õpilased vastasid, et lugemine on vajalik selleks, et a) võtta osa ühiskonna elust, b) õppida ja saada hea haridus, c) saada head tööd. Rootsi kolleegid ei nõustunud meil tehtud järeldusega, et televiisori vaatamine vähendab lugemisoskust, neil on välismaa filmidel emakeelsed subtiitrid, need arendavad lugemisoskust.

Marja-Liisa Julkunen (Joensuu Ülikool) on uurinud laste lugemisoskust põhikoolis. Mida rohkem loevad vanemad lastele raamatuid koolieelses eas, seda kergemini õpivad lapsed lugema ja seda parem on nende lugemisoskus. Enne kooli varakult lugema õppinud lapsed mõistavad tekste täielikumalt ja nende õppeedukus on teistest parem kogu põhikooli jooksul.

Paar aastat tagasi tehti maailma 28 maal laste lugemisoskuse võrdlev uuring. Soome lapsed saavutasid siis parimaid tulemusi. Eesti lapsed ei võtnud sellest osa. Nüüd on Olev Must (TÜ) vastava ulatusliku testi eesti keelde tõlkinud ja koolides läbi viinud. Tema ettekandest kuulsime, kuidas tehakse soliidseid rahvusvahelisi uuringuid: kuidas koostada teste, kuidas valida katseisikuid, kuidas töödelda tulemusi jne. Esialgsed tulemused lubavad arvata, et Eesti laste lugemisoskus on maailma keskmisest parem.

Kokku võttes võib öelda, et sektsioonis kuulsime palju huvitavat informatsiooni kodu- ja välismaa teadlastelt, tunnetasime teravamalt meie ees seisvaid probleeme ja nägime neile mõningaid lahendusi.

JAAK MIKK,  
õppekirjanduse sektsiooni juhataja,  
TÜ professor

**T**allinna Pedagoogikaülikooli ja Haridustöötajate Koolituskeskuse korraldusel toimus 1. novembril k.a TPÜ professori Inge Undi juhendatava töörühma "Andekas laps" teaduslik-praktiline konverents teemal "Andekate laste arendamise probleeme tänases Eestis". Konverentsist võttis osa ligi kakssada inimest kõikjalt Eestist, nii õpetajaid kui ka koolijuhte, õppejõude ja üliõpilasi, lasteandnikke, koolipsühholooge, haridusametnikke ning poliitikuid. Ettekandeis ja sõnavõttudes tõstatati ohtrasti probleeme, mille tutvustamist üldsusele kokkutulnud vajalikuks pidasid. Nõnda sündis

## PÖÖRDUMINE AVALIKKUSE POOLE.

*Eesti hariduses on kujunemas olukord, mis jätab paljud noored, eriti maanoored, ilma võimalusest oma võimeid välja arendada. Sellest võib tuleneda meie majandusele ja kultuurile, sealhulgas teadusele, korvamatut kahju, mis ei tarvitse ilmneda kohe, vaid alles mõne aja pärast. Nimetatud ohtu pole meil seni teadvustatud; ka pole prognoositud tagajärgi, mida üks või teine muudatus hariduskorralduses võib ses osas kaasa tuua.*

*Et luua soodsaid tingimusi laste annete arenemiseks, vajame selgesti eesmärgistatud programmi. Üksnes nõnda suudame optimaalselt kasutada oma väheseid finantsvõimalusi nii riigi, maakonna kui ka valla tasandil.*

*Meie arvates tuleks kindlasti*

*1) säilitada ja edasi arendada haridussüsteemi sellist diferentseeritust, mis demokraatiast lähtudes ja võrdsete võimaluste põhimõtet silmas pidades loob tingimused erivõimete kujundamiseks, unustamata seejuures vaegurlaste vajadusi;*

*2) taastada ja kujundada tänapäevane psühholoogilise ja pedagoogilise nõustamise süsteem, mille alusel teenindataks nii lapsi (õpilasi), lapsevanemaid kui ka pedagooge ning mis sisaldaks ka kutsenõustamist;*

*3) avardada õpilaste annete arendamise võimalusi õppekavas (ainekavad, valik- ja vabaained, õppematerjal), mitmekesisitates ühtlasi õppemeetodeid ja -vorme; lülitada andekuse arendamisega seotud probleemistik õpetajate koolituse ja täienduskoolituse õppekavadega;*

*4) säilitada ja edasi arendada end õigustanud huvihariduse süsteemi; toetada andekate õpilaste välisõpet, osavõttu rahvusvahelistest võistlustest, suvekoolidest jms;*

*5) luua toetuste süsteem, mis võimaldaks töökail ja võimekail noortel omandada kõrgharidust; taastada kõrgkoolide kaugõpe, mis oleks paljudele noortele ainus kõrghariduse omandamise reaalne võimalus (sealjuures riigile suhteliselt vähekulukas õppevorm);*

*6) luua süsteem, mis võimaldaks haridustöötajatel, õpilastel ja lapsevanematel saada operatiivset infot õppimisvõimaluste, õppeasutuste sisseastumisinõuete, huvikoolide jms kohta; viia kõrgkoolide vastuvõtunõuded kooskõlla keskkooli (gümnaasiumi) õppekavaga;*

*7) toetada andekuse ja sellega seotud probleemide valdkonnas tehtavat uurimistööd, sealhulgas koolide vastavaid projekte.*

***Oodatud on iga idee ja toetus, mis aitab väärtustada haritust ning andekust!***

## Juubilar on Ferdinand Eisen



Juubelite puhul on tavaks tagasi vaadata.

17. novembril tähistas 80. sünnipäeva FERDINAND EISEN — koolimees, haridusminister aastail 1960–1980, eesti rahvale raskel ja keerulisel ajal. Sestap palus toimetus tal meenutada mõningaid seiku oma eluteelt, mis lubaksid temas näha mitte ainult haridusjuhti.

Toimetus ühineb juubilari arvukate õnnitlejatega.

**Läheme mõttes tagasi päris algusaegadesse. Kuidas Teist sai koolimees?**

Selleks tuli kõigepealt ise koolis käis. Isa oli maatamees, viletsus peres suur. Kui ma aga Vastse-Nursi algkooli olin lõpetanud, andis isa mu palvetele järele ja mind viidi Rõuge 6klassilisse kooli. Seda kutsuti vana nime järgi ikka veel köstriks või kihelkonnakooliks, kuigi selline nimetus "Avalikkude algkoolide seadusega" oli kaotatud. Seal ma õppisin kaks aastat ja kui läbi sain, aga tuleb välja, et läbi sain üsna hästi, tekkis küsimus, mis edasi, kuhu minna. Edasipääs gümnaasiumi oli meiesugustele õigupoolest suletud, sest seal õppimine oli väga kalline. Aga Võrus oli õpetajate seminar, kus õppemaksu ei olnud ja maksti veel stipendiumi — oli vist 5–10 krooni kuus. See oli ainus võimalus edasi õppida, aga õppida kangesti tahtsin.

Õelda, et algusest peale kohe tahtsin õpetajaks saada, oleks eputamine, kuigi selle kindla teadmisega, et minust tuleb õpetaja, seminari astusin. Vastu võeti võistluseksamiga, sain sisse ja algas minu seminarite tee. Olen läbi käinud kolmest seminarist. Võru seminaris sain õppida kaks aastat. See pandi 1930. a kinni. Läksin siis Läänemaa seminaris, osa meist, võrukatest, valis Tartu, osa Rakvere seminaris. Läänemaa seminaris valisin poisikeselikul põhjusel — tahtsin kangesti kaugemale saada, et siis saab reisida, saab Tallinna ka näha. Lapsest peale on mul hulkuri vaim sees.

Läänemaa seminaris valisid ka minu kaks head sõpra — Arnold Tolk ja Rudolf Ruus, kelle seltsis sai mõndagi läbi elatud. Võru seminaris oli Läänemaa seminaris rahvast rohkemgi, tüdrukuid tuli ka.



Ka Läänemaa seminar suleti kahe aasta pärast ja meid toodi üle Tallinna Pedagoogiumi, kus meil võimaldati lõpetada seminari kursuse järgi. Lisaks hakkasime õppima ka mõningaid pedagoogiumis õpetatavaid aineid, nagu aiandust ja käsitööd.

Kui seminar lõpetatud, sõjaväes ära käidud, tuli tööle minna. See oli 1935. a, siis oli õpetajakohta juba raske saada. Koolis käies olin võlgasid ka teinud, sest kodunt palju abi ei saanud. Tallinna päevil õnnestus väikest pangalaenu teha ja Bergmanni abiraha kapitalist laenu saada. Nii minust koolmeister sai. Ega ma kahetsenud.

Mu esimene kool oli Petserimaal, Molnika algkool Vilo vallas. Kahekesi me olime, kool alles tehti 6klassiliseks, varem oli 4klassiline. Korraga oli käes 3 klassi. Hiljem olin õpetaja Varbla algkoolis, siis pandi sinna juhatajaks. Koolis mulle üldiselt meeldis, eriti niisuguste hakkajate poistega tegelda, kellega naisõpetajad hädas olid ja kelle alaline koht vahetunnis oli nurgas. Hakkasin nendega kooli ümbrust korrastama, väiksel sporti tegema. Varblas hakkasime merelaidudel käima. Ka 1. klassi lastega, kui nad just kooli olid tulnud, meeldis mul jännata.

Oma pedagoogilise hariduse olen saanud kolmest seminarist, hooplemise korras ütlen, et isegi neljast, sest minu õpetaja Rõuge 6klassilises koolis oli Cimze seminari lõpetanud mees Adolf Assor. Aga Cimze seminar andis kõva metoodilise hariduse Diesterwegi vaimus ja hea muusikalise ettevalmistuse. Sama Adolf Assor aitas mind pisut ka Võru seminari astumiseks ette valmistada. Aitasin tal kantselei kirjatöid ümber kirjutada, tema aga õpetas mulle saksa keelt. Assor oli natuke saksik, puhas eestlane, aga teine naine oli tal sakslane ja sestap kodune keel saksa keel. Mul hakkas keeleõppimine minema. Ta õpetas mulle ka orelimängu, see oli tol ajal seminari astumiseks vajalik.

Oma põhilise pedagoogilise hariduse sain ma tööl olles, kui hakkasin Käisi käsiraamatute ja tööjuhendite järgi liitklassidega algõpetuses uusi teid otsima. Tallinna Pedagoogium ja Läänemaa seminar olid kooliuuendusliikumisest üsna eemal. Direktor A. Kuks suhtus sellesse isegi halvustavalt. Aga mulle juhtus esimeseks koolinõunikuks Kõiv. Tema esimesi küsimusi oli: "Kas te "Kooliuuenduslast" loete?" Käisi õpilaseks, nagu mind nimetatud on, hakkasin õpetajana. Võru seminari 1. ja 2. klassis nägime direktorit vähe. Mõnikord saime temalt riieldagi, kui ulakusi tegime.

### **Kui Teist ei oleks saanud õpetaja, kes siis? Olete Te sellele mõelnud?**

Isal oli Rõuge kooli juhatajaga juttu olnud, see arvanud, et kui maatamehe poeg, peaks käsitööliseks õppima, käsitöölisi olevat vähe. Külas ei ole seppi. "Aga see poiss on kondi poolest nõrk, sepaks ta ei kõlba." Võimalik, et nad juba siis kaalusid seminaris õppimist.

### **Ehk tõmbaksite paralleele tolleaegse ja praeguse kooli vahel?**

Koolid, kus mul tuli töötada, olid oma majanduslikult baasilt viletsad. Petserimaal õpetati talutaredes. Varblas oli vana koolimaja, minu ajal sai juurde ehitatud ka uus koolihoone. Võimlat ega muud vajalikku ei olnud ei ühes ega teises koolis, klaverit samuti mitte. Küll aga oli vilets harmoonium.

Mulle tundub, et õpilased olid nagu varaküpsamad. Distsipliin koolis oli enesestmõistetav. Niisugust ligadi-logadi olekut, nagu praegu räägivad koolijuhatajad, kellega kontaktis olen olnud, siis ei tundud. Praegu annab valusalt tunda noorte ülbus. Sõnakuulmatuse ja ebasünda käitumisega püütakse rõhutada oma täiskasvanulikkust. Väärtushinnangud on kõvasti paigast nihkunud ja seda peetakse loomulikuks. Ulakusi tegime ka meie, aga et me oleksime rikkunud pargis puid, lõhkunud pinke või röövinud kedagi, seda küll ei olnud.

Õpetajana oli mul tegemist õpilastega kuni 6. klassini, praegu oli jutt õpilastest kuni keskkooli lõpuklassideni. Siin annab murdeiga tunda. Pean ütleva, et õpetajana mul distsipliiniga muret tõesti ei olnud. Teiseks — koolis ei olnud ka ilmselt sellist äärmist majanduslikku ebavõrdsust tunda, mis praegu on. Kehvemad said hoolekogu kaudu toetust, ülikkaid ja ülinoobleid tol ajal vähemalt maakoolis ei olnud. Varanduslik kihistumine oli kahtlemata olemas, aga algkoolis ei olnud see eriti mõõduandev.

Praegu arutatakse nagu uut probleemi, et õpetus peab olema õpilaskeskne, mitte ainekeskne. See probleem oli tol ajal kooliuuenduse põhiküsimus ja ma imestan, et praegused teoreetikud räägivad sellest kui uuest probleemist. See on unustatud vana. Tolleaegne kooliuuenduslik tööviis oli oma aja kohta nii edumeelne, et soomlased käisid meie juures õppimas. Ilmusid töövihikud, tööjuhatused, saatematerjalid, mis panid õpilase ise tööle.

Eesti Vabariigi alguses oli palju kutseta õpetajaid. Siis olid ametis koolinõunikud, kes pidid õpetajatele nõu andma ja ühtlasi nõudma ka. Hiljem nimetati nad inspektoriteks ja nende funktsiooni raskuspunkt kandus nõuandmiselt nõudmisele. Inspektori majjatulek hoidis kooli elevel. Olenes muidugi inspektorist, tema enda arusaamisest pedagoogikast. Näiteks niisugused mehed nagu Reial, Lang ja Kurvits olid tõelised õpetaja abilised. Paistab, et nüüdses koolis vabanesime suures vabadusetuhinas suuresti ka nõudlikkusest. Uue ministri sõnavõtust oli kuulda, et jälle on vaja koolinõunikud — nii nõuandjad kui ka nõudjad — ametisse saada. Küllap on.

Vahepeal oli ju 50 aastat nõukogude võimu, 20 aastat sellest olin ise üldhariduse eesotsas. Kas vabadus tähendab seda, et nüüd igasugused nõudmised langevad täiesti ära? Puberteedi- ja keskkoolieas ilmneb selgesti noore individuaalsus. Minu arvates on individuaalsus nagu toormaterjal, mida on vaja lihvida ja kasvatada igakülgseks arenenud isiksuseks. Selleks on vaja enesekasvatust, aga ka vilunud pedagoogikätt. Kummastki kipub praegu vajaka jääma.

Nõukogudeaegses koolis olid humanitaarained ideologiseeritud ja politiseeritud, nendes antav info oli ahendatud, kohati moonutatud. Aga reaalinete tase oli kõrge. Käisin tol ajal teistes maades — näiteks Norras, Inglismaal, Kanadas — koole vaatamas ja leidsin, et meie nõudmised reaalinetes ületasid nende nõudmisi. Humanitaarainetega oli muidugi teine lugu. Ajalugu tehti igal maal, eriti Nõukogudemaal isemoodi. Vaatamata sellele oli nõukogudeaegne haridus mitmekihiline ja seda kõike nii lihtsalt kõrvale heita ei saa. Eks praegused juhidki on kõik oma hariduse sellel ajal saanud.

Koolis me räägime, et lapsi tuleb õpetada õppima. Midagi analoogilist peab rääkima ka õpetajatele — tuleb õppida õppima: tuleb õppida vanast ja õppida uut, õppida kriitiliselt suhtuma õpitavasse, ka sellesse uuesse, mida Läänest siia tuuakse. Ainult nii võib oma pedagoogilist mõtet välja kujundada. Nii tegid Eesti vabariigi ajal paljud koolimehed. Peeter Põld, G. Reial ja teisedki käisid Läänes koolidega tutvumas. Leidsid sealt palju kasulikku, kuid kutsusid üles arvestama oma majanduslikku kandejõudu ja kultuurilist omapära. Niisugust õppimise õppimist oleks praegu nii vanematele kui ka noorematele õpetajatele vaja.

Praegu teeb kooliski muret elanikkonna suur majanduslik ebavõrdsus. On ettepanekuid muuta gümnaasium maksuliseks. Meie praeguse vaesuse ja kihistumise juures on see lausa ülekohus vaese rahva vastu. Räägitakse egalitaar- ja elitaarharidusest. Ei sünniks küll Lunatšarskit meelde tuletada, kuid tema kooli ühtsuse peamine tees omal ajal kõlas nii — kõikidel peab olema võimalus alustada võrdselt haridusteed ja minna edasi hariduse redelil vastavalt oma võimetele. Elitaarharidus

muidugi, kuid vaimu-, mitte rahakotielitaarsuse baasil. Praegu kipub vastupidi kujunema. Vaimuelitaarsus ei käi sageli rahakoti paksusega koos.

See ongi, mille eest praeguseid haridusjuhte tahaks hoiatada. Meeles peab aga pidama, et õppida tuleb nii minevikust kui ka olevikust ja mõlemasse poolde kriitiliselt suhtuda.

"Õpetajate Lehest" loen, et õpetajad ei ole rahul palgakorraldusega. Keskusest antavad määrused ja juhised ei ole sageli koolile kohased. Sellised teemad on lehes viimasel ajal tooniandvad. Eesti Vabariigi ajal seisis õpetajate selja taga Õpetajate Liit, väga autoriteetne organisatsioon. Liidule pani aluse Peeter Põld, aga selle eesotsas seisis E. Martinson–Murdmaa kuni 1940. aastani. Õpetajate Liidu teaduslik sekretär oli alates 1930. aastast J. Käis. Õpetajate Liit esines Haridusministeeriumi ja isegi presidendi ees märgukirjadega hariduskorralduse ja õpetajate olukorra küsimustes. Nüüd aineõpetajate seltsid justkui on, aga õpetajate ühendorganisatsiooni ei ole. Ametiühingul on oma aspekt, tema hariduspoliitikaga ei tegele. Kasvuraskused on igal ajal, kuid neid ei peaks laskma stiihiliselt kontrolli alt välja. Üleminekul uuele korrale on sotsiaalsfäär tähelepanust kõvasti kõrvale jäetud.

### Mis on Teil hingelähedane olnud peale kutsetöö, on Teil hobisid?

Olen kaua karjas käinud, seega loodus, hiljem looduses matkamine. Reisikihk on mul alati suur olnud, selle all kannatan praegugi. Kui koolmeistrina sain jalgratta, sõitsin terve Eestimaa, küll üksi, küll mitmekesi risti ja põiki läbi. Olen armastanud palju lihtsalt metsades hulkuda. Loodusearmastus viis mind ka Looduskaitse Seltsi, olen selle üks asutajaliikmeid.

Lapse- ja noorpõlves sai hobiks keelte õppimine. Mind huvitas väga etümoloogia — kust sõnad pärit on. Saksa keelt õppisin peamiselt iseseisvalt. Õppinud olen kümnekonda keelt ja huvi keelte vastu on praegugi. Esperantot õppisin Tallinna Pedagoogiumi tulles iseseisvalt. Kui Nõukogude Liidus 1979. a jälle lubati esperantistide organisatsioon taastada, siis lõime Eestis Sõprusühingute Liidu juures selle üleliidulise organisatsiooni Eesti osakonna. Aga 1989. a asutasime iseseisva Eesti Esperanto Liidu, nagu see oli kunagi Eesti Vabariigis. Seitse aastat olen olnud selle liidu esimees.

Rootslasest koolivennalt õppisin rootsi keelt, nii et sain suhelda Vormsis elava koolivennaga. Nüüd olen muidugi unustanud. Soome keelt õpetas meile Võru seminaris Eeva Niinivaara. Omapead hakkasin õppima ladina keelt, aga sellest suuremat välja ei tulnud. Ülikoolis võtsin asja tõsisemalt käsile. Vene keelt koolis pole õppinud, sõja ajal vene ümbruses tuli see keel muidugi kätte. Inglise keelt olen õppinud oma pikal kooliteel. Praegu tunnen ennast kõige kindlamini saksa keeles.

Eriharrastus on ka luuletused. Mitte, et ma ise kirjutan, aga ma armastan neid lugeda. Luulehuvi kõrval on mul olnud suur teatrinälg. Kuidas see välja kujunes? Tallinna Pedagoogiumis õppides oli mul tuttav poiss Töölisteatri uksehoidja. Viimase kui etenduse vaatasime sõbraga vähemalt kaks korda läbi. Siis hakkas meeldima "Estonia" operett, mäletan, kavas olid "Kauged rannad", "Valge hobuse võõrastemaja", "Silva" jt. Ka neid käisime mitu korda vaatamas, ülemiselt rõdult, kuhu pääses 10 sendiga. Olen neli aastat õppinud ka Moskvas Ühiskonnateaduste Akadeemias. Mis sellest nüüd ka arvatakse, aga seal oli väga kõva filosoofia ajaloo kursus. Mul oli sakslasest toanaaber, ka tema oli suur teatrihuviline. Käisime neil aastatel läbi kõik Moskva teatrid. Hiljem polnud seal kaua üheski teatris tükki, mida ma Moskvas komanderingus olles poleks näinud.

## Missugused inimesed on Teie elus olnud tähtsal kohal, kellest Te väga lugu peate?

Lugu pean nendest, kes sõna peavad, kes on otsekohesed ja kes keerulistel aegadel on ausameelseteks jäänud. Kui inimene midagi lubab, peab ta oma lubadust ka täitma. Ise ma ju enam liikuma ei saa, seepärast tunnetan seda nii hellalt.

Pedagoogiks kujunemise seisukohalt on eeskujuks olnud kõigepealt Johannes Käis. Noorepõlve sõbrana tuleks õige mitut nime nimetada. Nt Kahrila järve äärest popsiperest pärinev poiss Meinhard Kuus. Tal oli küll natuke kõva pea, kirjutas koolis minu pealt ikka maha ka, aga füüsiliselt oli ta tugev ja kaitses mind, kes ma olin kleenuke ja nõrguke. Jäi sõjas kadunuks. Hilisematest koolivendadest nimetaksin Ruut Ruusi, käisime Võru ja Läänemaa seminaris koos, matkasime koos. Peale juunipööret pandi ja Läänemaale koolide inspektoriks. Jäi siia ja omakaitsemehed lasksid ta maha. Andekas poiss oli, musikaalne ja hea huumorimeelega. Kellegi peale ta ei kaevanud.

Loodushuvi viis mind kokku Jaan Eilartiga. Temaga koos olen palju rännanud looduskaitseobjekte mööda, osalesin Looduskaitse Seltsi kokkutulekul. Iseloomud meil alati ei klappinud, aga see, kuidas Eilart mõistab ja tunnetab loodust, kuidas ta hingab koos loodusega — sellisena on ta mulle eeskujuks olnud. Oleme temaga sõbrustanud, aga ka pisut tülitšenud.

Ministeeriumis oli häid kaastöölisi.

## Millest ammutate jõudu elu rasketel hetkedel?

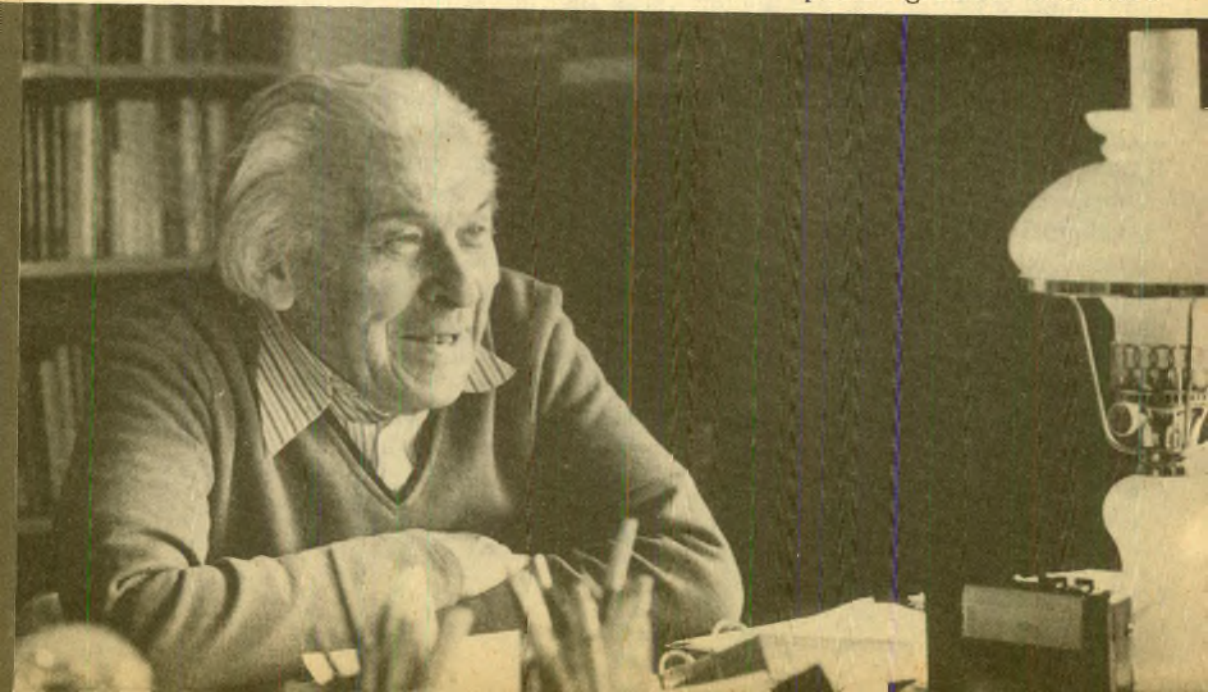
Vanasti oli see peamiselt matkamine, üksi olles luuletuste lugemine. Praegu tegelen tasapisi kirjatööga, päris töötä ei oska olla. Aitan kaasa E. Laulu eestvedamisel valmiva neljaköitelise kooliajaloo valmimisele. Samuti olen korrigeerinud ja redigeerinud teiste kaastöid. Nii et niisugust tegevust on. Ei saa elada, kui midagi ei tee, see oleks lausa piin.

Praegu koostan J. Käisi publitsistika kogumikku "Ilmamaa" kirjastusele.

## Missugust perioodi Te peate oma elus õnnelikuks, mida Te tagasi tooksite?

Õieti ei oskagi öelda. Olen 10 aastat karjas käinud, see oli ilus aeg. Olen võrukene. Rõuge, Kasaritsa ja Nursi mägede, järvede ja jõgede kant, kus mul on tulnud nooruses elada ja liikuda, sellele mõtlen ikka tagasi.

Ferdinand Eiseni meenutused märkis üles VIIVI EKSTA,  
pildid tegi MÄRT BERNADT



## Reformpedagoogika XX sajandi teisel poolel

MAIE TUULIK, TPÜ kasvatusfilosoofia õppetooli professor

**R**eformpedagoogika arengut võib vaadelda "lainetusena": kui esimene lainetus sajandi esimestel aastakümnetel tõstis esile progressiivpedagoogika (aktiivsuskool, töökool, lapsekeskne kool) ja erinevad alternatiivpedagoogikad (Steiner, Montessori, Freinet, Neill), siis teine lainetus pärast Teist maailmasõda tõi esile "romantilise" arusaama lapsekesksusest (5).

Inglismaal saame rääkida informaalsetest koolist, Ameerikas vabakooli liikumisest ja avatud kasvatuses ning Kesk-Euroopas antipedagoogikast ja "mustast kasvatuses" (5, lk 55-115).

### Informaalne kool

Inglismaal sai alguse sõja-aastail, kui paljud koolid töötasid tavapärasest erinevates tingimustes — pommitamise eest maakohtadesse evakueerunult jätkus koolitöö mitte klassiruumides, vaid suvalistes kohtades. Õpetaja oli igal konkreetsel juhul ainuotsustaja, mida ja kuidas teha: võeti läbi tervikteemad, mitte enam hakitult 45minutiliste tundidega; õppematerjalina kasutati kõike seda, mida pakkus kohalik olustik jms. Need aastad andsid paljudele õpetajatele kogemusi, kuidas töötada paindlikumalt, loovamalt ja lapsesõbralikumalt. Teoreetiliseks aluseks said diferentsiaalpsühholoogia uurimused, mis lubasid lähtuda iga lapse eripärast, tema võimetest, sünnipärastest kalduvustest, individuaalsusest. Informaalse kooli võimas läbimurre Inglismaa alamastme koolides 1960.-1970. aastail seostatakse 1967. a ilmunud nn Plowdeni komitee raportiga (*Central Advisory Council for Education*), aga ka tolle aja "salliva ühiskonna" üldmalliga (5, lk 59).

Plowdeni komitee raportit on iseloomustatud kui ilukirjanduslikku romantilise hõnguga üllitist. Mõned näited: kool ei ole pelgalt õpetuspaik, vaid koht, kus lapsed õpivad elama lastena, mitte tulevaste täiskasvanutena; kool peab pakkuma lastele soodsat kasvuümbrust, kus nad võiksid areneda rahu, omaenda rütmi järgi ja omaendale sobival viisil; kool peab andma lapsele vahetuid kogemusi, loova töö võimalusi ja individuaalset õpet; teadmised ei tohi olla eri kastidesse lahterdatud; mäng ja töö täiendagu üksteist.

M. Brearley (1974) järgi toetub informaalne kool järgmistele arusaamadele:

- inimene on õppiv loom (uudishimu viib õppimisele, õpetaja ülesanne on materjali "ette sööta");
- kool peab aitama last oma võimeid arendada ja peab lapses säilitama eneseusu oma võimetes;
- õppimine peab algama konkreetsetest kogemustest, õpetaja ülesanne on neid üldistada;
- õpetaja peab olema võimeline ise oma tööd analüüsima, otsustama, mida, miks ja millal ühele või teisele lapsele pakkuda;
- kodu ja kool peavad olema ühistöös, kool peab olema avali vanematele;
- elamine tähendab elada praegushetkes, kui koolielu last rahuldab, siis tähendab see ühtlasi, et laps on õppinud elama ühiskonnas, et kool aitab ehitada uut ühiskonda;

Informaalsete koolide kõrgeaeg Inglismaal oligi 1960.-1970. aastail, mil kuni 17% kõigist alamastme koolidest töötas nii. Ometi sai see tunda

Informaalne kool  
Inglismaal...

...mille kõrgeaeg  
Inglismaal oli  
1960.-1970.  
aastatel.

teravat kriitikat juba oma õitseajal. Cambridge'i ja Oxfordi teadlastelt kümnekonna aasta jooksul ilmunud kirjutised on saanud nimetuse "Mustad kirjutised" (*The Black Papers*). Mida informaalsele koolile ette heideti?

Toon siinkohal vaid mõned olulisemad väited:

Mida  
informaalsele  
koolile ette  
heideti?

■ kool on liiga salliv ja pöörab liiga vähe tähelepanu nn vahendiainetele (emakeel ja matemaatika);

■ õppimistase on langenud;

■ kui õpetaja ja vanemad jäävad kõrvale, laskmaks lastel endil leida oma isiksus, siis on tulemuseks tühjus ja anarhia;

■ loovuse ja aktiivsuse esiletõstmine ei tohiks olla opositsioonis õpetaja autoriteedi ja eeskuju vajalikkusega;

■ õppimine ei saa tugineda vaid huvitavusele ja arusaamisele. Õppimine nõuab tööd ja pingutust — vastasel juhul see huvitav, mida on kuuldud, kuid mitte korralikult ära õpitud, ununeb kiiresti; tükikesed ja katked siit-sealt ei anna haridust;

■ lapsepoolne katsetamine, uurimine jne (aktiivõppe meetodid) on võimalikud vaid empiirilisel jälgitavate loodusteaduste madalamas astmes; paljudel juhtudel peab õpetaja kasutama hoopis teistsuguseid meetodeid, näiteks ettelugemist, selgitamist jms.

"Mustadele kirjutistele" lisanduvad ka tuntud kasvatusfilosoofide (R. S. Peters, R. F. Dearden, P. H. Hirst) kriitilised kasvatusteoreetilised kirjutised. Peters (1969) toob näiteks esile järgmised ohud:

■ laps ei ela oma minaga ühiskonnast isoleeritult; ta peab teadma ühisele norme ja reegleid (sallivus, teiste austamine, teistega arvestamine, abistamine jms) ning arvestama nendega — lapse kõlbeline mina ja ühiskonna moraal tervikuna on täiesti kõrvale jäetud;

■ õpetaja ei saa olla kõrvalseisja ja materjalide ettesöötja, õpetaja isik tervikuna on eeskuju ja jäljendamise mallina ülioluline;

■ on kadunud õpetamise mõiste, räägitakse ainult õppimisest; õpetamine võib olla ettekandmine, seletamine, juhatavate küsimuste esitamine, näidete toomine, tehtud ülesannete parandamine jne, õpetada võib kogu klassi, rühma, üksikindiviidi jms;

■ integreeritud õppekavu ei saa pidada õigeks, kuna igal õppeainel on oma spetsiifika, oma "vorm", milles teadmine esitatakse; integratsioon on pigem sisemine tegevus, mis järgneb diferentseerimisele (5, lk 62-70).

Integreeritud õppeplaani puudusi toob esile ka Dearden (1969). Hirsatile toetudes väidab ta, et õpetust tuleb koolis anda ikkagi diferentseeritult teaduste järgi (*forms of knowledge*): matemaatika, loodusteadused, ajalugu, esteetikaained ja eetika. Seda sellepärast, et iga teadus näitab oma nurga alt, mis maailm on; iga laps peab nende spetsiifiliste vormide abil maailmast ja iseendast ettekujutuse saama, integratsioon ei ole mitte väline, vaid sisemine toiming (enne aga peab olema, mida sisemuses integreerida).

Dearden on väitnud ka seda, et informaalse kasvatuseteoreetilised alused on psühholoogia ja sotsioloogia, mitte aga pedagoogika. Laps ei ole nagu loom või taim, mida kastetakse, toetatakse ja väetatakse.

J. Hytöneni järgi oli kriitika kõige tugevam 1976. aastal. Wright (7) kirjutab, et on raske täpselt määratleda, millal algas Inglismaa kasvatusilmas muutus. Ehk sellest, et kogunes juba küllaldaselt empiirilise uurimuse materjali informaalse ja formaalse (traditsioonilise) kooli tulemuslikkusest. Tuntuim on N. Bennetti 950 õpilase pikaajaline uurimus (2, lk 152-153): traditsioonilise kooli õpilased olid kindlalt paremad lugemises, kirjutamises ja arvutamises; loovuse mõõtmine ei andnud mingeid erinevusi; kõige halvemad tulemused olid nn segarühmades,

kus õpetaja suvaliselt mõnedes situatsioonides kasutas informaalset kooli õpetust, mõnedes aga mitte.

Kindel suunamuutus saabus Inglismaale aga konservatiivide võimuletulekuga. Hytönen kasutab terminit "uuskonservatism" (5, lk 115–138). Rõhuasetus informaalset koolilt kandub kindlalt formaalsele, traditsioonilisele koolile. Ehk on põhjus ka õpetajapõlvkonna vahetumises 1980. aastatel: tähelepanu keskmes on vahendiained, nende sisu ja õpetamine, õpisaavutuste ametlik ja avalik kontrollimine (Barker Lunn, 1982, 1984). Asuti uue riikliku õppekava väljatöötamisele (alajas astmes rakendus see aastatel 1984–1987; vanemates astmetes 1989–1993). M. Thatcheri valitsemisajal alanud kooliuuenduse üheks eesmärgiks oli koolitusega tagada majanduslikku arengut.

Inglismaa koolikorralduse uus seadus (ERA) püüdis kooli tuua algatusvõimet ja ettevõtlikkust. Keskvõim sai õppeplaanide koostamise ja õpisaavutuste kontrollimise funktsiooni. Toimus iga-aastane riiklik testimine. Ühtne õppeplan heitis kõrvale selle nägemuse, mille järgi koolid ja õppeplaanid on kultuuriliselt, geograafiliselt, ajalooliselt ja sotsioökonomiliselt erakordsed, tegevusümbrust arendavad institutsioonid. Lapsekesksed pedagoogid suhtuvad riiklikku õppeplaanile vägagi kriitiliselt. Tänapäeva märksõna ongi radikaalne ehk kriitiline pedagoogika. See on kaugel lapse romantilisest nägemisest, on omaks võtnud Dewey sotsiaalse kasvatuses põhimõtted, lahti öelnud kitsalt isikusekesksest lähenemisest. Radikaalne suund on suhteliselt heterogeenne: siia kuuluvad "uue sotsioloogia" esindajad, marksistid, aga ka sellise suuna esindajad, kes astuvad vastu ühiskonna tähtsustamisele ja näevad kasvatuses abinõu inimese vabastamiseks (inimene iseenda vabastajana) (5).

### Vabakooliliikumine (*Free Schoolmovement*)

sündis Ameerika Ühendriikides õpetajate ja lapsevanemate koostöös. 1962. aastal rajati esimene selline kool, 1966. a oli neid 30, 1970. a juba 150. See oli ka liikumise kõrgpunkt ja siitpeale hakkas nende koolide hulk ja populaarsus kahanema. Selle liikumise ideoloogideks said John Holt (1965, 1967, 1977), Jonathan Kozol (1967), Herbert Kohl (1967), George Dennison (1969), Allan Graubard (1972) ja Carl Bereiter (1973). Nad kritiseerisid ameerika kooli argipäeva, meeletusi, koolikohustust. Näiteks kirjutab J. Holt nii: "Ma usun, et inimene on oma loomult õppiv olend. Linnud lendavad, kalad ujuvad, inimene mõtleb ja õpib. Seepärast ei pea me lapsi motiveerima õppima, me peame tooma klassi nii palju maailma, kui iganes suudame. Andma lastele nii palju abi ja juhtimist, kui nad paluvad, kuulama, kui nad tahavad rääkida ja siis kõrvale astuma" (5, lk 86). Sunnismaine kool oma koolikohustusega on ajast ja arust, lapsed peavad ise otsustama, mida õppida, millal, kui palju ja kelle abil. Tema mõistes on kool sarnane suure võileivaluuga, kust igaüks saab valida oma maitse järgi.

Holt, ise ametilt õpetaja, tunneb kooli sisemist elu läbi ja lõhki. Ta kirjutab: "Meie, täiskasvanud, ei ole sageli ausad laste vastu, kõige vähem oleme seda koolis. Me ei räägi lastele, mida mõtleme, vaid seda, mida arvame, et lapsed peaksid mõtlema. Eriti teeskleme tundeid. Õpetajatele kinnitatakse, et nad peavad armastama kõiki lapsi ühevõrra. See tähendab, et õpetaja peab mitte kõigi eest ühevõrra vastutama, vaid et nimelt kiindumust, rõõmu ja head meelt kõigile võrdselt jagama. Tundeid ei saa lusikaga jagada ega olla kindel, et kõik saavad samal hulgal" (5, lk 85).

Holt on kriitiline ka õpetamisviiside suhtes — õpetajad räägivad liiga palju, õpilane saab vaevalt suu lahti teha. Kui õpilane tohib rääkida vaid siis, kui õpetaja lubab, ei ole õpetaja hea õpetaja. Hea õppimine nõuab kaasrääkimist, vasturääkimist, väitlemist ka õpiku autoriga; õppija on

Konservatiivide võimuletulekuga kandus rõhuasetus traditsioonilisele koolile.

Tänapäeva märksõna on radikaalne ehk kriitiline pedagoogika.

Vabakooli liikumine sündis Ameerika Ühendriikides, kõrgpunkt oli 1970. aastail.

Kool on kui suur võileivalaud, kust igaüks saab valida oma maitse järgi.

nii õpilane kui ka õpetaja, nii tegija kui ka kriitik, nii kuulaja kui ka rääkija (4, lk 49).

C. Bereiter läheb veelgi kaugemale. Ta kirjutab: "Minu meelest ei pea me küsima, kuidas ühiskond saab kõige paremini lapsi kasvatada, vaid kaaluma, kas ühiskond ülepea peab neid kasvatama" (5, lk 87). Ta eraldab mõisted *kasvatus (education)* ja *õpetus, harjutamine (training)* ning tuleb järeldusele, et koolil pole õigust kasvatada, s.t vormida kogu isiksust. Ta kutsubki looma koole "ilma kasvatuseta", kus õpetaja oleks pigem "loomuse aitaja" kui "ühiskonna agent".

Wrighti (7, lk 93) järgi olid "vabad" koolid vabad riigi, kiriku, ükskõik missuguse muu autoriteedi kehtestatud seadustest ja toetusid arusaamale lapse maksimaalsest isikuvabadusest. Loobuti igasugustest koolireeglitest, õpetajad olid lastega võrdses asendis, suhtlus oli mitteametlik ja autoriteedisunduseta. Õppimine oli vabatahtlik, ei tasu, ei karistust. Vabad koolid tekkisid tavaliselt väikestes kohtades, kus lähiümbrusel, kommuunil oli koolielus tähtis roll. Vanemad kaasati kooliellu ning õpilaste võrdne asend koolis ja kommuunis pidi neile õpetama demokraatiat. Vabad koolid vastandusid avalikult riiklikele koolidele.

On avaldatud arvamust, et vabakoolide kasvatusfilosoofiast on raske rääkida — saab rääkida sellest, mille vastu nad olid. Õpetaja jaoks oli lihtne mall, mille järgi on "pahad asjad" teadus (teadmine), autoriteet ja korralduslikud reeglid — neist tuli hoiduda. "Häid asju", nagu vabadus, koostöö ja loovus tuli järgida ja tunnistada. Kuna laps õpib kogu ümbrusest, kus ta elab (elust enesest), siis tuli hoolt kanda õppimisümb-ruse, mitte aga õpetuse sisu ja viiside eest. Ja kuna pole olemas sellist teadmist (teadust), mida kõik tingimata vajavad, siis on loomulik, et lastel on erinevad valikuvõimalused. Iseloomulik oli, et lapsed valisid väga vähe akadeemilisi ehk teaduslikke aineid. Ja nii pole midagi imestada, et mitmete tunnistustega pärjatud koolilõpetanud olid sisuliselt kirjaoskamatud ja sõna otseses mõttes harimatud. (Viimane mõte on kõrvalpõikena siia lisatud ja pärineb 1994. aastal kuuludud raadiovestlusest Ameerika kooliprobleemidest.)

### Avatud kasvatus (Open Education)

Avatud kasvatus  
tippaeg oli  
1970. aastatel.

on teine reformpedagoogiline suund Ameerika Ühendriikides, mille tippaeg oli 1970. aastatel ja mis 1980. aastaks oli end praktiliselt ammen-danud. Avatud kasvatus on oluliselt teistsuguste joontega kui vabakooli-liikumine ja ammutas oma lähteideed Inglismaa informaaalsest koolist, kuhu õpetajad korraldasid kogemuste hankimiseks arvukalt "palverän-nakuid".

Stephensi (1974) järgi võime kokkuvõtlikult esitada 15 aluspõhimõtet, millele avatud kasvatus tugines.

Avatud kooli  
aluspõhimõtted.

1. Valdav tööviis on rühma- ja individuaalne töö, traditsioonilist ühis-tööd on suhteliselt vähe.
2. Samaaegselt on käsil palju erinevaid tegevusi.
3. Puuduvad kindlapiirilised õppetunnid.
4. Klassis on väga paljude erinevate vahendite ja materjalide valiku või-malus.
5. Lastel on õigus liikuda, rääkida, töötada koos ja üksi, otsida abi üks-teiselt.
6. Õpilane seab endale ise eesmärgid ja ka ise hindab nende saavu-tamist.
7. Õpilasi ja õpetajaid ei kammitse jäik õppeplaan, on aega süveneda asjadesse, mis huvi pakuvad.
8. On integreeritud õppeplaan, mitte üksikute õppeainete tunnid.
9. Õpilase enda kogemust rikastavad õpetamis- ja tegutsemisviisid (nn aktiivsed õppemeetodid).



10. Ei ole kindlapiirilisi klasse, on liikuvad õpilasrühmad.
11. Õpetaja austab lapsi ja võtab need omaks.
12. Tähelepanu laste emotsionaalsete, vaimsete, kehaliste tarvete rahuldamisele.
13. Loova tegevuse arendamine on osa õppeplaani.
14. Hindamine viiakse miinimumini.
15. Valitseb ausus õpetaja ja õpilaste vahelistes suhetes (5, lk 93-94).

Näeme, et avatud kasvatus on tõepoolest oluliselt erinev vabakooliliikumisest. Miks see liikumine ikkagi nii kiiresti vaibus? Lääne juhtivad kriitikud (nt Berlak & Berlak, Rothenberg) toovad esile järgmised põhjused:

- empiirilised uurimused näitasid, et tavakoolide õpilaste teadmised olid paremad;
- raskuspunkt langes välistele teguritele (aktiivsed meetodid, materjalid), eirati õpetuse kvaliteeti, kulutati väga palju ressursse (aega, raha, jõudu), ent tulemusi ei olnud milleski näha;
- töötamine kindlate projektidega, probleemide lahendamise kaudu tulemusteni jõudmine oli väga aeganõudev, arengus ja loovuses ei olnud seda võimalik fikseerida (jälgida);
- eriti nõudlik oli avatud kasvatus õpetaja töö suhtes, tema pingutused tavaõpetusega võrreldes olid võrreldamatult suuremad, ent see ei kajastunud saavutatud resultaates;
- tugev oli ka lapsevanemate vastuseis, kes kartsid oma laste edasiõppimise võimaluste pärast (5, lk 95-98).

Uuskonservatism saabus Ameerika Ühendriikidesse Reagani valitsusajal. Kui Inglismaal ehitati koolisüsteem tervikuna ringi — alates õppekavadest ja iga-aastastest riiklikest koolisaavutuste testimistest kuni kooli organisatsiooniliste ja rahaliste muutusteni, siis Ameerikas üritati lisada koolisüsteemi alternatiivsust ja võistlust, kuna jäi lapsevanema otsustada, kuhu ta oma lapse õppima saadab. Lapsevanemate nõukogule anti suured õigused sekkuda kooli kasvatussüsteemi. Küll aga nõuti kõigilt koolidelt "akadeemiliste" ainete, eriti matemaatika ja loodusteaduste, aga ka alamastme vahendiainete (lugemise, kirjutamise, arvutamise) lisamist õppeplaani. Nõutakse ka töörahu võimaldamist tundides ja õpetajale tema autoriteetse koha tagasiandmist. 1980. aastal tõstsid kõik osariigid üldhariduskooli nõudeid ja vähendasid mitteakadeemilisi valikuid. Koolide efektiivsuse mõõduks sai õppimistase.

Silmapaistev konservatiivse mõttelaadi esindaja F. L. Pincus (1985) peab USA kooli põhiprobleemiks õpetaja autoriteedi puudumist. Avatud kasvatus põhiväide, et lapsed õpivad siis kõige paremini, kui õpetaja ei ole autoriteet, ei pea paika. Ka see, et õppeplaani muutusid sisult ja nõuetelt väga erineva tasemega kursusteks, viis üldise taseme väga alla — vastukaaluks pakuvad konservatiivid traditsioonilist humanistlikke põhiväärtusi kandvat õppeplaani (5, lk 121-122).

1983. aastal ilmus *National Commission on Excellence in Education* (NCEE) raport, mis vallandas nn suure koolikeskustelu (*Great School Debate*). Komisjoni teadaanne rahvale oli: oleme hädaolukorras; oleme ise hävitanud selle õpitulemuste kasvu, mis järgnes "Sputniku ehmatusele". Komisjon pakub ravimiks "kasvatuse kvaliteeti" (*excellence in education*). Inimese seisukohalt tähendaks see tegutsemist koolis ja hiljem tööelus oma võimete piiril või isegi üle selle; kooli seisukohalt — igale õpilasele seatakse kõrged eesmärgid ja kõrged ootused tema suhtes, samas aidatakse õpilasel eesmäärke saavutada. See tähendaks ka ühiskonna kvaliteedi muutust — ühiskond peaks kiiresti ja õigesti reageerima muutuvatele oludele muutuvmas maailmas.

Ettepanekud, mis komisjon teeb, on küllaltki tavapärased: enam matemaatikat ja loodusteadusi, paremat emakeele ja võõrkeelte õpetust

Avatud kasvatus erineb vabakooliliikumisest.

(viimane peab algama kohe algkoolis), pikem koolipäev ja kooliaasta, rohkem kodutöid ja kontrolltöid, kompetentsed ja autoriteetsed õpetajad, töörahu klassiruumis. Eesmärgiks pole aidata eriti andekaid või mahajääjaid, vaid tõsta keskmise õpilase koolitustaset (5, lk 123-130).

## Antipedagoogika

Kesk-Euroopas  
tegutsesid  
Steiner-,  
Montessori- ja  
Freinet'-koolid.

Teise maailmasõja järel tegutses Saksamaal ja selle naabermaades Kesk-Euroopas ligi 1000 kooli erineva reformpedagoogilise suuna järgi (Skiera, 1987). Tuntumad neist olid Steiner-, Montessori- ja Freinet'-koolid. Inglismaa informaalne kasvatus, mis oluliselt mõjutas Ameerika Ühendriikide avatud kasvatust, ei mõjutanud oluliselt tegelikku koolielu Saksamaal ega lähimaades. Koolituse eesmärkidenähti üldinimlike väärtuste ja heade kommete tunnistamist, samuti andekate laste varast leidmist ja nende võimetekohast arendamist.

Plowdeni komitee lapsekeskse mõtte levikut takistas ka koolide töökorraldus: õpetajal ei olnud sellist vabadust innovaatilisteks muutusteks kui Inglismaal. Saksamaal oli ühtsuse nõue seaduslikult fikseeritud — riik tagab kõigile elanikele võrdse õiguse samatasemelisele algharidusele (5, lk 99-100).

Saksamaal  
propageeriti  
antipedagoogi-  
kat ja "musta  
kasvatust".

Ometi ei jäänud Saksamaa reformpedagoogika otsinguist kõrvale. Antipedagoogikat ja "musta kasvatust" propageerisid paljud kirjutised (Alice Miller, 1983, 1985, 1986; E. Braunmühl, 1975, 1978; H. Kupffer, 1977, 1980; I. Illich, 1971, 1973 jt).

Antipedagoogika argumentid olid järgmised (5, lk 101):

- 1) meie ei ole lapse tuleviku määravad, me ei suuda seda;
- 2) nn pedagoogiline mõjutamine ei ole kontrollitav, kuna ka kõiki negatiivseid mõjusid võib seletada kui lapse heaks mõelduid;
- 3) kasvatusel ei ole sisu, kuna üldkehtivaid norme ei või saavutada ega neid ka taotleda;
- 4) kasvatust on võimalik anda vaid kasvataja võimupiire suurendades, selleks ei ole aga tänapäeval õigust.

Antipedagoogika ei püginud mitte ainult vähendada usku kasvatusel võimalustesse, vaid tegi küsitavaks kasvatusel lähtemõtete õigsuse. Seda kahel viisil:

- 1) "romantiseerides" lapsepõlve reformpedagoogikale omasel viisil;
- 2) mõistete *õpetamine* ja *õppimine* ning *vastastikuna mõjutamine* (interaktsioon) lähendamisega.

Antipedagoogika  
üks lõõklauseid  
on "Sõprus  
laste vastu".

Küsitavaks tehakse nii kasvatajate otsene kui ka kaudne mõju ja selle õigsus; võimalus elada praegushetkes on antipedagoogika suur ihalus. Praegushetke ei tohi loovutada tulevikule. Kaheldakse ka ühiskonna normide (väärtuste) üldkehtivuses. Ei ole üldkehtivaid väärtusi, on vaid MINA ise. Kasvatajate ja laste vahel on võrdsus, dialoog eeldab sõprust lastega. "Sõprus laste vastu" on üks antipedagoogika lõõklauseid.

Oelkers ja Lehmann on sellele vastu väitnud järgmist: "Meie peame kasvatama. Me peame aitama lastel saada ettekujutuse ümbritsevast maailmast; me ei saa lihtsalt elada nende kõrval. Ükski antipedagoogiliste mõtete esitaja ei ole võimeline hävitama erinevusi laste ja täiskasvanute vahel. Täiskasvanud ei ole laste sõbrad, kuna nad ei ole lapsed. Laste sõbrad on lapsed. Täiskasvanu võib olla lapse vastu sõbralik aga mitte antipedagoogika poolt esitatud mõttes lapse sõber" (5, lk 101).

Lapsed ei pea olema kesksed ei pere- ega kooliühiskonnas. Lastele tuleb esitada nõudeid ja piiranguid ning valvata nende täitmist.

Antipedagoogikal on oma nägemus ka koolikohustusest. Nii Ameerika Ühendriikides, Inglismaal, Saksamaal kui ka Põhjamaades ilmus 1970. aastail kriitilisi kirjutisi, radikaalseim autor on Ivan Illich (1971, 1973).

Ta kritiseeris sellist käsitlust, mille järgi õppimine on vaid ratsionaal-

ne ja bürokraatlikult organiseeritud protsess. Ta pidas küsitavaks kooli ja õppimise vahelist seost. Õpilased saavad suurema osa oma oskustest ja teadmistest ilma õpetaja abita. Kui koolis üldse midagi õpitakse, siis õpetajad on pigem segajad kui aitajad.

Illichi kriitika üks keskne mõiste oli *peidetud õppeplaan (hidden curriculum)*. Need on teadvustamata mõjud, mis suunavad nii õpilasi kui ka õpetajaid.

Illich oli äge koolikohustuse vastane. Vabadus tähendab õigust kasvatada selliseks, kui ise soovid. Kohustusliku kooli asemel peaks olema paindlik õppimiskogemusi pakkuv võrgustik (*learning webs*), kus lapsed võiksid osaleda oma soovide ja tarvete kohaselt.

Illich tegi oma ideedele aktiivset propagandat, kuid "koolideta ühiskonna" idee ei teostunud (5, lk 105).

Dearden (3, lk 18) on esitanud koolikohustuse kaitsmiseks neli argumenti.

1) Koolil on lapse edaspidiseid huvialasid silmas pidades nii palju pakkuda, et sellega tutvumist ei või jätta juhuse hoolde, s.t kas laps juhtub seda tahtma.

2) Kool suudab lastele tagada mingilgi määral võrdsed võimalused ühiskonnas hakkama saamiseks. Koolitust ei saa mitte ainult need, keda kodus suunatakse, ega ka mitte ainult rikaste lapsed, vaid kõik lapsed.

3) Kool kaitseb last — koolikohustus ei luba teda saata tööle, perele raha teenima.

4) Ühiskonnal on õigus olla huvitatud sellest, kuidas tema liikmeid kasvatatakse — nii üldinimlike moraalnormide õpetamisest kui ka selliste isiklike oskuste õpetamisest, et igaüks saaks hiljem iseseisvalt hakkama.

Ka Barrow (1, lk 177) kinnitab, et koolikohustus on lapsele turvaline kasvuaeg. Üldhariduslikule põhikoolile ei näe ta alternatiivi.

## "Must kasvatus"

Antipedagoogika radikaalsem tiib ei kritiseeri mitte ainult koolikohustust ja koole, vaid nende meelest on kogu kasvatus, eriti varases lapsepõlves vanemalt saadud, kahjulik, mis on eriti hävitav lapse isiksusliku arengu seisukohalt. Nad nimetavad kasvatust "mustaks kasvatuses". Nende järgi inimese personaalsus (tundeelu) oleneb varase lapsepõlve kogemustest. Vanemad teevad oma lastega sama, mis nende vanemad nendega on teinud — ei ole teadlikkust ega edenemist.

Tuntuim ja mõjuvaim "musta kasvatus" esindajaist on psühhoanalüütik Alice Miller (1983, 1985, 1986). Kasvatus teeb lapse sõltuvaks vanemaist, samal ajal kui personaalsuse areng nõuab irdumist vanemaist. Muidugi on vanemate mõjul ka positiivne pool — armastuse kogemus on tundeelule määravaim (5, lk 109).

Psühhoanalüütilisele teooriale ülesehitatut on raske kritiseerida, tõdevad Oelkers ja Lehmann (1983). Milleri teoreetiliste mõtete empiirilised alused on haprad ja ainevalik subjektiivne. Varane lapsepõlv ei saa jäigalt olla kogu edasise arengu alus, erinevatel arenguetappidel on omad mõjutajad. Milleri inimkäsitluse järgi on oluline vaid tundeelu — see ongi kogu Mina.

## Reformpedagoogika täna

on radikaalne ehk kriitiline pedagoogika. J. Hytönen toob oma monograafias esile põhjused, miks romantiline lapsekesksus taandus ja oma mõju kaotas. Üheks põhjuseks oli mõisteline ebaselgus: Dewey tekstidest näiteks jäeti välja poliitilised tõlgitsused ja sõnumist tehti apoliitiline. Rousseault võeti näiteks lapsekesksuse mõte, mille järgi kasvatus on

Ivan Illich  
propageeris  
"koolideta  
ühiskonna"  
ideed.

Antipedagoogika  
radikaalsem tiib  
peab kogu  
kasvatust  
kahjulikuks ja  
nimetab seda  
"mustaks  
kasvatuseks".

Romantiline  
lapsekesksus  
taandus ja  
kaotas oma  
mõju.

arengut toetav, mitte juhtiv tegevus. Keskne mõiste — loomupärasus — jäeti samuti analüüsima, on see ju suuresti inimkultuuri tulemus. Loomupärasus-ideaal-süüsus-veatus, mis vastandati korrumppeerunud ühiskonnale. Punktide kaupa võiks esile tuua järgmist (5, lk 138-143).

1. Romantiline nägemus asetab vastastikku lapse ja ühiskonna, lapse ja traditsioonilise kooli ja oletas, et esimene on tervenisti hea ja teine tervenisti paha.

2. Lapsekeskne teooria oletas, et areng toimub suhteliselt vähese pingutusega — kasvatusinstitutsioonide nägemus oli "las minna" vaimus.

3. Hüljati teadmiste hankimise põhimõtted ja soositi kriitikata õpilase "oma kogemust". Seega peteti just kehvema rahva ja vähemusrahvaste lapsi, kellele oleks eriti vajalik olnud omandada hea lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskus.

4. Kõige teravamalt on romantilist arusaama lapsekesksusest kritiseeritud liialdatud isiksusekesksuse, individualismi pärast. See on kõigepealt ohtlik igasugusele ühistööle, aga mis eriti oluline, lapse kõlbelsele arengule.

Peeter Põld  
kaitses  
traditsioonilise  
pedagoogika  
keskseid ideid.

Kõrvalpõikena tahaks märkida Peeter Põllu tehtud kriitikat sajandi esimestel aastakümnetel, kui reformpedagoogika ideed alles jõudu koguma hakkasid. Nüüd, sajandi lõpukümnendil, kui praktikas läbikatsetatud ideed oma viljatust praktiliselt on tõestanud, väärrib erilist esiletõstmist Peeter Põllu puhtspekulatiivne arutus, millega ta hoiatas kõrvale heitmast traditsioonilise pedagoogika keskseid ideid. Aeg on töötanud tema kasuks ja näidanud, et tema tekstidel (6) on püsiväärtus.

Reformpedagoogika  
täna on  
radikaalne  
ehk kriitiline  
pedagoogika.

Radikaalne ehk kriitiline pedagoogika püüab kooli muuta nii, et see senisest paremini kindlustaks lääne demokraatliku ühiskonna toimimise ja inimeste võrdsuse. Esindajad lähtuvad Dewey mõtetest ning on kaugel isiksuse psühholoogilisest lapsekesksusest. Radikaalid kritiseerivad kõvasti ka uuskonservatiivset koolituspoliitikat, eriti mõtet, et koolitus peab tagama ühiskonna materiaal-tehnilise arengu. Nõutakse õpetaja enda aktiivset sekkumist kooliellu (koolituspoliitikasse) (5, lk 143).

### Kirjandus

1. B a r r o w R. Radical Education. A Critic of Freeschooling and Deschooling. London, Martin Robertson, 1978.
2. B e n n e t N. Teaching Styles and Pupil Progress. London, Open Books, 1976.
3. D e a r d e n R. Problems in Primary Education. London, Routledge & Kegan Paul, 1976.
4. H o l t J. Instead of Education. Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books, 1977.
5. H ü t t ö n e n J. Lapsikeskeinen kasvatus. Helsinki, WSOY, 1993.
6. P õ l d P. Üldine kasvatusõpetus. Tartu, TÜ, 1993.
7. W r i g h t H. Assessing Radical Education. Milton Keynes, Open University Press, 1989.

## Kodu, tänav ja kool ning alaealiste kuritegevus

ASKO TOOMSOO, jurist, majanduskandidaat, dotsent

**K**uritegevus Eestis ei taltu. Otse vastupidi. Ajakirja "Eesti Jurist" 1993. aasta 12. numbri esikaanel toodi Riigi Politsei ameti Teabebüroo kuritegevuse prognoos kuni 1995. aastani. Kui registreeritud kuritegude arvuks on märgitud 1993. aastal 38 068, siis 1995. aastal on see arv tõenäoliselt 45 195 ehk kasvanud 18,7%.

1992. aastal registreeriti Eestis 239 ja 1993. aastal 328 tapmist (37,2% rohkem). See on aastas 100 000 elaniku kohta 22 tahtlikku tapmist.

Eriti kurvaks teeb fakt, et peaaegu pool kogu kuritegevuse mahust on seotud alaealistega. Nad tegutsevad üksi, gruppides või on täisealiste käealused. Alaealiste õigusrikkujate tegevusala on sama lai kui täiskasvanud kurjategijatel.

### Mida teha?

Soovides vähendada kuritegevust, tuleb ohjeldada alaealiste õiguserikkumisi. Vastasel korral on need noored homsed täiskasvanud kurjategijad.

1992. ja 1993. aastal tehti peaaegu kogu Eestimaal sotsioloogiline uurimus alaealiste kuritegevuse ajendite, põhjuste ja juurte kohta. Küsitleti 772 6–18aastast politseis arvel olevat noort. Eesti keelt pidas koduseks keeleks 50,1%, vene keelt 49,2% ja mõnd muud keelt 0,7%. Valik on tehtud juhuväljavõtu alusel. Esitame sellest uurimusest mõned väljavõtted.

Kuritegevuse hällideks on kodu, tänav, kool ja töökollektiiv. Kõik need neli hälli on noore inimese kasvatajad. Kasvataja "näojooned" peegelduvad aga kasvatatava käitumises.

### Kodu osa lapse arengus

Mõttetera — minu kodu on minu kindlus — on muidugi õige, kuid mitte alati. Vahel on m õ n i kodu ka kuritegevuse hälliks. Seda lastele, kes elavad ebanormaalses kodus. Koduse lastetoa puudumise tagajärjeks võivad olla õiguserikkumine ja kuritegevus.

Alaealise kasvatamine on sotsiaalne protsess. Lapsi kasvatavad kõik: inimesed, asjad, nähtused, sündmused, kuid eelkõige ikkagi inimesed. Ja kõigepealt lapsevanemad. Lapse esimene sotsiaalne keskkond on perekond, kus ta saab esmateadmised paljudes küsimustes. Perekonnas peaks toimuma sihipärane kasvatustöö. Ka isiksuse arengu väärtustamise põhjusi tuleb otsida perekonnast. Pole saladus, et kõige soodsam kasvukeskkond on terviklik perekond.

Uurinud 772 alaealise õiguserikkumist ja kuritegevust aastail 1992 ja 1993 Eestimaa linnades ja maakondades, võib märkida, et olenedes regioonist, põlvneb 9–40% arvel olnud alaealistest alkohoolikute perekondadest. Sellistes perekondades ei saa juttugi olla laste alkoholismivastasest kasvatustööst.

### Alkohol ja noorukid

Paljusid kurbmänge ja õnnetusjuhtumeid saaks vältida, kui noorukid ja täiskasvanud inimesed, tulevased lapsevanemad tunneksid paremini alkoholi salakavalaid omadusi. Alkohol võib lühikese ajaga muuta lapse iseloomu, teha temast pidurdamatu, morni ja tasakaalutu inimese, tõugata ta täiesti motiveerimatutele tegudele. Joomine jätab noorsoo ilma aktiivsest eluhoiakust, soodustab potentsiaalselt ohtlike iseloomujoonte kujunemist.

Kuritegevus Eestis suureneb.

Küsitleti 772 6–18aastast politseis arvel olevat noort.

Kuritegevuse hälliks võib olla kodu.

Paljud alaealised kurjategijad pärinevad alkohoolikute perekondadest.

Esimene samm alkoholi kuritarvitamisel tehakse enne 15. eluaastat. Napsutamine võib muutuda süstemaatiliseks ja teadlikuks 16.–17. eluaasta vahel. Seda aega saab nimetada alkoholismi kujunemise esmaseks lüliks.

On tuvastatud, et 39% lastest ja noorukitest harjus alkoholi tarvitama vanemate õpetusel, 33% võttis eeskuju täiskasvanutest, 25% õppis vanematelt sõpradelt.

Seega on peamine põhjus, miks lapsed satuvad alkoholismiteele, täiskasvanute, eeskätt vanemate halb eeskuju. Laste kaitsmine joodikust lapsevanemate mõju eest (nii pärilikus kui ka kasvatuslikus mõttes) on riikliku tähtsusega ülesanne.

### Mida noorukid ja lapsed vajavad alkoholi asemel?

Mida peaksid vanemad neile pakkuma? Eriti tarvilikud on elurõõm ja südikus; sportimine, matkamine, igasugused kehalised harjutused; mitmekülgsete vaimsete huvide arendamine — tegevus ringides, raamatukogudes; huvitavalt ja sisukalt täidetud vaba aeg, õigesti organiseeritud puhkus. Oluline on töökasvatus. Kõik see on vastukaaluks kahjulike harjumuste tekkimisele, esmajoonel aga alkoholi pruukimisele. Tegevusetus, igavus, aja surnukslöömine on pinnas kahjulikele harjumustele.

Laste ja noorukite juhtijateks peavad olema vanemad või hooldajad, neil on väga oluline osa noorte suunamisel. Milline on meie uurimuses anketeeritud alaealiste nägemus perekonnast?

### Mida arvati isast?

Isa kuju on küsitletutele üsna abstraktne. Ainult 23,7% näeb isa eeskujuna töös, 30,8% on saanud isalt eluks põhimõtteid (24,5% on võtnud need omaks, 15,0% ei ole seda teinud). Isa on pere kaitsja ning kindluse andja umbes igas kolmandas, vahel harva — igas kuuendas peres; umbes viiendikus peredes ei ole ta seda aga üldse mitte.

Veidi vähem kui pooltes peredes isa töötab ja teenib, igas kaheksandas peres isa ei tööta.

Isalt on saanud moraalset tuge 25,4% küsitletud lastest; füüsilist 20,1%, vahel harva — 20,6% ja üldse mitte — 18,8%; materiaalselt abi — 35,4%, vahel harva — 15,7% ja üldse mitte — 12,2%; hellitusi — 10,2%, vahel harva — 22,4% ja üldse mitte — 33,7%.

Alaealiste anketeeritud õiguserikkujate ja kurjategijate isade vanus mahub enamikul vahemikku 27–45 aastat (55,8%). Nimetame seda laste kasvatamisel isa parimaks eaks. Väärastunud lapsi on aga sündinud igas eas isadel. Seega ei saa pidada lapse kuritegelikul arengul määravaks, kui vana on lapse sündides ja kasvades tema isa.

Võrreldes käesolevat materjali varasemate uurimuste andmetega, selgub, et isade haridustase on põhjalikult muutunud. Kui 1966. aastal oli uuritavas grupis ainult kahel isal haridust 8–9 klassi, siis 1992. aastal oli 168 isal kuni 8klassiline haridus. 284 isa olid kesk- või lõpetamata keskkhariduse, 68 koguni kõrgharidusega. Siit võib teha järelduse, et isade haridustaseme tõus ei ole pidurdanud alaealiste kuritegevust. Võib ka väita, et isa hariduse kasv ja lapse kuritegevus ei ole põhjuslikus seoses.

Uuritavad jagunesid peaaegu võrdselt kolme ossa: neil oli positiivne isa, negatiivne isa või kasvasid isata.

**Positiivse isa** all mõistame sellist isa, kes lapsi hellitab, kas või vahel harva, abistab lapsi moraalselt ja füüsiliselt, on pere kaitsja, töötab, teenib, parandab ja ehitab, on eeskujuks tööl, on andnud lapsele eluks põhimõtted. Meie arvestuse järgi olid umbes 40% isadest just sellised.

**Negatiivsed isad** jätavad aga kõik selle, mida laste heaks tegid positiivsed isad, tegemata. Neid oli meie arvestuse järgi umbes 20%.

Noorte vaba aeg  
tuleb täita sisuka  
tegevusega.

Lapse  
kuritegevus ei  
ole põhjuslikus  
seoses isa  
vanuse ega  
haridusega.

Üks kolmandik  
küsitletud  
lastest kasvas  
isata.

**Isata** lapsi oli ligikaudu kolmandik. Tundub, et ka isa töökus ja tublidus ei ole laste kuritegelikule teele asumisel määrav olnud.

## Emast

Võrdleme ka emade haridustaset 1966. ja 1992. aastal. Rohkem kui 8 klassi kooliharidust oli 1966. aastal ainult 4 emal (sama tulemus oli ka aastate 1962–1964 uurimuses). 1992. aastal oli kesk- või lõpetamata keskharidus 454 ja kõrgharidus 74 emal. Emade haridustaseme tõusust hoolimata suurenes nende laste kuritegevus, seega pole ema hariduse kasv laste õiguserikkumistel ja kuritegevusel määrav.

Meie uurimuses oli emasid vanusega 26 eluaastat ja vanemaidki kui 60. Kuritegevusele kandunud lapsi on kõige rohkem 35–45aastastel emadel, sest see on iga, mil lapsed on sirgunud 10–18aastaseks. Just siis peaks ema olema kõige aktiivsem kodune pedagoog. Ema sellesse vanuseperioodi mahub 81,9% kõigist väärastunud lastest. Emad peaksid saama pedagoogilise ettevalmistuse. Sellega peaksid tegelema kool ja noorsoopolitsei, aga ka teised ühiskondlikud organisatsioonid. Ema vanus ei ole määrav laste kaldumisel õiguserikkumistele ja kuritegevusele.

Uurisime, kas ema töötab või on kodune ja kui suur on kodus olevate alaealiste laste arv. Laste õiguserikkumine ja kuritegevus leiab aset nii ühe- kui ka paljulapselistes perekondades. Seega ei ole alaealiste kuritegevuses määrav laste arv perekonnas.

Vaatamata laste arvukusele oli mittetöötavaid emasid ainult 16,1%, 74,2% emadest käis tööl. Kuigi 124 ema olid kodused, sattusid nende lapsed raskestikasvatatavate laste hulka ja emad ei suutnud nende kuritegevusele kaldumist ära hoida. Seega ei peaks alaealiste kuritegevusele otseselt määrav olema ka see, kas ema töötab või ei tööta.

Meie uuritavatest olid mõlemad vanemad ja nn kindel kodu peaaegu pooltel. 55,8 protsendil puudus üks vanem või mõlemad (lastekodulapsed). Esines ka juhuseid, et vanemad elavad küll koos, kuid lapsi kasvatavad võõrad või vanavanemad. Väärastunud lastest 44,6 protsenti kasvas ema üksi, 4,1% – isa üksi ja 39,0% – mõlemad vanemad koos. Vanavanemate järelevalve all kasvas 6,7% ja võõraste hoole all (ka lastekodus) – 4,7%. Kasvatajaid oli seega päris palju, aga hoolimata kasvatajate rohkusest ei tulnud mõnel juhul kasvatustööst midagi välja.

## Miks siis?

Kõlama jäävad kolm põhjust: isa, ema ja laps peavad elama koos; on kasuisa, kes pole mind kasvanud, isa on alkohoolik. Mõiste "halb perekond" ei ole kellegi fantaasia vili, see on olemas ja raskendab oluliselt kasvatustööd noorte hulgas. Töökus, ausus, üksteise austamine ja vastastikune abistamine on inimese kõlbelise ja sotsiaalse küpsuse, tema moraalse palge lahutamatud tunnused. Need jooned peavad aga ilmnema juba uue tööjõu tootmisel. Kõlbeline ja sotsiaalne küpsus ei ole ealised mõisted. Need võivad võrdsel määral iseloomustada nii tööveterani kui ka noort inimest. Kui noor inimene on vääratanud õigelt teelt, tuleb teda püüda sinna tagasi aidata. Praktika näitab, et seda võivad hästi teha teised noored inimesed — üliõpilased, noorsoopolitsei töötajad.

## Tänav kui alaealiste kuritegevuse häll

Tänav ei ole kunagi olnud hea kasvataja. Vastupidi, tänav on väärastunud kodu kõrval teine kuritegevuse häll. Tänav on kogunemiskohaks kampadele, millest paljud kujunevad kuritegelikeks. Enamik alaealiste õiguserikkumisi ja kuritegusid sooritatakse grupis ja tänaval. Tänav on kuritegevuse retsidiivi alguseks ning jätkuks (ja mitte ainult alaealistel).

Selle vähendamiseks oleks vaja taastada ühiskondlik korrakaitseorganisatsioon, nt rahvamalev (nimi pole oluline) ja tagada tema õigus-

Kuritegevusele kaldunud lapse ema on enamasti 35–45aastane.

55,8% lastest kasvasid ühe või mõlema vanemata.

Isa, ema ja laps peavad elama koos.

Enamik alaealiste õiguserikkumisi sooritatakse tänaval ja grupis.

Riiklikud  
korrakaitse-  
organid vajavad  
ühiskondlikku  
abi.

kaitse. See organisatsioon võiks aidata välipolitseid reididel ja kontrollkäikudel, abistada noorsoopolitseid. Arvel olevate alaealiste õiguskasvatusel võiksid edukalt abilisteks olla kõrgkoolide üliõpilased. Võtkem teadmiseks, et ükski riiklik korralvalve (sandarmeeria, miilits, politsei vm) ei ole toime tulnud ilma ühiskondliku aktiivi abita.

Politseis arvel olnud küsitletud alaealistest tegeles kuritegevusega üksi ainult 22,5%, grupiviisiliselt seevastu 59,3%. Grupiviisilisele kuritegevusele ahvatlesid alaealisi 48 juhul (6,2%) täiskasvanud ja 334 korral (43,3%) olid kaasakutsujateks teised alaealised poisid-tüdrukud. "Koostöölepingud" sõlmitakse enamasti tänaval.

On täiesti loomulik, et grupis tegutsemise korral peavad olema ka juhid. Meie uuritud alaealiste hulgas oli 106 juhi tüüpi noorukit ehk 13,7% küsitletuist. Organiseerimise ja juhtimise oskus on anne. Ja nagu igasugune anne, on seegi suhteliselt harva esinev omadus, mida tuleks hinnata, hoida ja võimalikult täielikumalt ära kasutada.

Noor  
kuritegeliku  
grupi juht tuleb  
suunata  
ühiskonna-  
kasulikule  
tegevusele.

Avastanud noore kuritegeliku grupi juhi, tuleks noorsoopolitseil ja haridusorganeil asuda seda annet ühiskonnale kasulik suunas arendama. Tuleks püüda pöörata noore inimese aktiivsust vastupidisesse suunda, s.o alaealiste kuritegevuse vähendamisele.

Tänav on ka kriminaalretsidiivi üheks hälliks. Meie uurimisgrupis oli alaealisi, keda võeti noorsoopolitseis arvele esimest korda – 57,9%, teist korda – 26,3% ja kolmandat korda – 12,1%.

Eesti suurele koolimehele Carl Robert Jakobsonile kuulub mõte: "Eluga peab kool ikka ühendatud jääma ja elule üksi peab ta kasvama."

## Kool

on kodu ja perekonna järel tähtsam isikut vormiv institutsioon. Koolimine on suur kvalitatiivne hüpe lapse elus. Selleks ajaks (6. või 7. eluaastaks) on lapsel välja kujunenud teatud isiksusejooned ja käitumismallid. Kool ja kodu peavad toimima käsikäes. Paljudel juhtudel see aga nii ei ole. Tekib kaksikvõim — kodu ja kool, tekib ka raskestikasvatatav õpilane.

Koolis on  
kuritegelike  
kalduvustega  
õpilasi igas  
vanuseastmes.

Kuritegelike kalduvustega õpilasi jätkub kõikidesse klassidesse. Nad alustavad tegutsemist 2. klassist ja jätkavad 12. klassini. Lõpuklassides on neid vähem, aga see on ka mõistetav, sest enamik heidikutest keskkooli lõpuklassidesse ei jõuagi. Algklassides on neid ka vähem, sest kuritegelikud jooned ei ole veel välja kujunenud. Kõige raskem aeg on 5.–9. klass.

Koolides  
tuleks teha  
kuritegevuse  
profülaktikat.

Just keskastme klassides on vaja tegutseda kultuuri- ja haridusministeeriumi ning siseministeeriumi ühise käskkirja järgi, mis kohustab koole kuritegevuse profülaktikat läbi viima. Tegelikult võiks selle tööga alustada juba algklassides — selgitada hea ja kurja vahet. Alates 5. klassist peaksid sellise profülaktikaga tegelema juba spetsialistid, professionaalid, kellel on pedagoogilis-juriidiline ettevalmistus Tartu Ülikoolist, Tallinna Pedagoogikaülikoolist, Tallinna Pedagoogikakoolist või politseikoolidest, kes töötavad noorsoopolitseis.

Meid huvitas ka noorsoo kuritegevuse geograafia. Uuritud 12 linnas ja maakonnas ei olnud ainsatki regiooni, kus ei oleks olnud noorte kuritegevust. On loogiline, et suuremates piirkondades on ka kuritegevus ulatuslikum kui väiksemates. Enamik arvelevõetutest ja küsitletutest õppis keskkoolis (78,7%), kutsekoolis (12,0%) või tehnikumis (2,6%). Uuritud tervikust (N=772) ei õppinud 39,2% (õppis 60,8%). Klassikursust kordas 15,7% (sellest poisse 90,1% ja tüdrukuid 9,9%), teist aastat kordas neist klassi 69,4% ja kolmandat aastat 30,6%.

Alaealiste  
õiguserikkujate  
hulgas on ka  
keskpäraseid  
ja edukaid  
õppureid.

Kaugeltki kõik alaealised õiguserikkujad ja kurjategijad ei ole halva õpiedukusega. Vastupidi, nende seas on nii keskpäraseid kui ka edukaid õppureid. 1990/91. õa jäi päevastes üldhariduskoolides klassikursust kordama 15,3% õpilaste üldarvust. See on pea üheselt võrdne meie uuritud gruppiga.

Enamik küsitletutest pooldas 9klassilist kooliharidust (38,1%),



keskharidust pidas vajalikuks 29% ja kõrgharidust 5%. Sotsioloogilise uurimuse juhuslikus väljavõtugrupis oli tugeva haridusliku potentsiaaliga õpilasi keskmiselt rohkem kui kokku vabariigi keskmine näitaja. Seega ei saa öelda, et alaealiste kuritegevuse üheks põhjuseks oleks madal haridustase või teadvuse mahajäävus, võrreldes teiste Eesti noortega.

32,6% arvas, et nad on kooli valikuga eksinud, enamik oli oma valikuga rahul. Kooli valikuga eksinud põhjendasid oma arvamust: oli soov saada eriala ja praktika; konfliktid õpilastega, õpetajatega, direktoriga, ebameeldivused koolis; soov üldse mitte õppida; soov minna õhtukooli. Kõiki antud soove on võimalik rahuldada, kui täiskasvanud (lapsevannad, õpetajad, noorsoopolitsei) neid teavad ja tahavad alaealist aidata.

Kuidas on lood autoriteetsete täiskasvanute — sümpaatiate ja anti-paatiate leidmisega koolimajas? Koolis oli meie kontingendi eeskujude pingerida järgmine: klassijuhataja, võimlemisõpetaja, tööõpetuse õpetaja, direktor, matemaatikaõpetaja, keelteõpetaja, füüsikaõpetaja, õppealajuhataja, bioloogiaõpetaja, keemiaõpetaja jne.

On täiesti mõisteta, et suurimad eeskujud koolis on klassijuhataja, võimlemisõpetaja ja tööõpetuse õpetaja. Ka keelte- ja matemaatikaõpetajad on tunnustatud isiksused. Kurvem ja halvem on see, et 32,4% vastanul ei olegi koolis eeskujut.

Noorukid vastasid küsimusele, miks ei ole tal koolis täiskasvanutest isiklikku eeskujut, nii: nad ei ole seda väärt; keegi ei meeldi; viibin harva koolis; olen kõigiga tülis; õpetajad süüdistavad ja kahtlustavad mind alati; õpetajad ei mõista õpilasi, räägivad ühte, aga teevad teist; õpetajad on vaid õppematerjalide ülelugejad; kõigil on erinevad nõudmised; ei leia kellegagi kontakti; kõik suhtuvad oma töösse ükskõikselt; ei vaja eeskujusid; minu eeskujud on vanaisa ja onu.

Selline on siis raskestikasvatatavate arvamus oma õpetajatest. Eks siitki ole õpetajatel üht-teist õppida.

Noorte kuritegevuse üheks põhjuseks on **igavus**. Kuritegevust aitaks vähendada noorteorganisatsioonide ja muude noortele sobivate tegevusalade arendamine. Tuleks korraldada üritusi, leida noortele huvitavaid tegevusi.

Igas koolis on (või peaks olema) õpilaste huviringe. Uurisime anketeeritute osalemist nendes. On täiesti loomulik, et populaarsed on spordi-, laulu- ja tantsuringid. Koolides on aga teisigi (foto-, raadio-, arvuti-informaatika-, kunsti-, laevamudeli-, mudelauto-, male-, peotantsu- jne) ringe. Õpilasingide mitmekesisus on suur, iseküsimus on aga see, paljud neist ringidest ühes või teises koolis ka tegelikult tegutsevad.

Nii näiteks märkisid 8 õpilast Tallinnast, et nende koolides ei olegi õpilasinge. Läänemaal ja Viljandimaal märgiti, et nende maakondade kahes koolis ei ole õpilasinge.

Üllatav on fakt, et kooliringides osaleb umbes 15,2% küsitletuist. Enamik (84,8%) ei ole nende ringide vastu huvi tundnud.

Miks siis? Vastus: aega ei ole; ei taha; pole sobivat ringi; treenin ise-iseisvalt; keegi ei ole kutsunud; konflikt kõigi õpetajatega; ringis ei jätkunud kohti; raha ei ole; treenerit pole; ringides osalevad edukamad, mind ei taheta võtta; meeldib lihtsalt tänaval jalutada jne.

Koolidel, laste- ja noorteorganisatsioonidel, parteidel, kultuuriasutustel on piiritu tööpõld, sest noori, keda haarata õpilasingidesse, jätkub. Enam tuleks teha ka individuaalset kasvatustööd, eriti koolis professionaalide käe all.

Igas koolis peaks olema kasvataja ametikoht. Veelgi parem oleks anda see töö klassijuhatajale, vähendades tema koormust aineõpetajana.

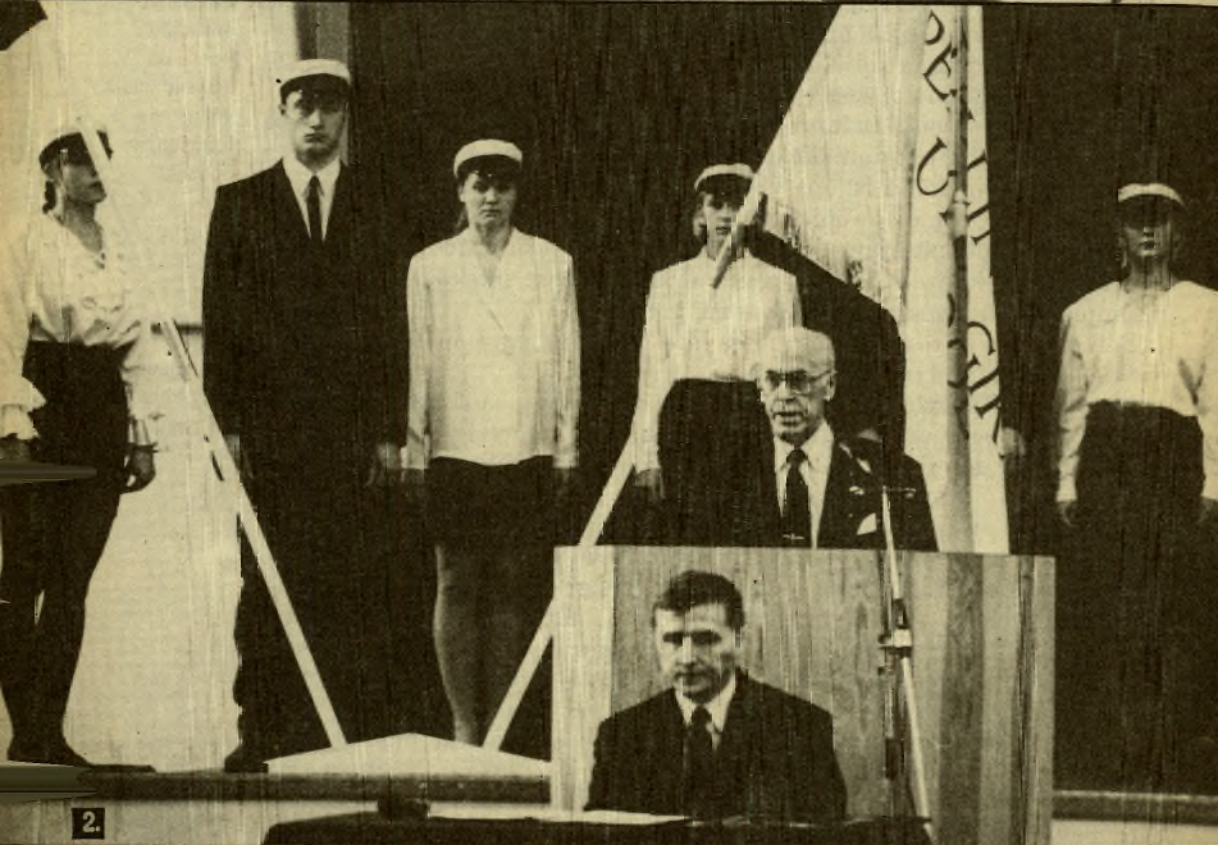
Koolides tuleks sisse viia minikursus — igas klassis igal aastal 1–3 tundi õiguskasvatust.

Suuremad eeskujud koolis on klassijuhataja, võimlemis- ja tööõpetuse õpetaja.

Noorte kuritegevuse üks põhjusi on igavus.

Oleks vaja tõhustada õpilaste huviringide tööd.

1.



2.

4.



TALLINNA PEDAGOOGIKAÜLIKOOLOeb oma eelkäijaks 1919. a asutatud Tallinna Õpetajate Seminari. Kõrvaloleva fotoreportaazi pildid on tehtud 75. aastapäeva pidustustest.

1. TPÜ 75. juubeliaastapäevale pühendatud näitus avati ülikooli muuseumis.
8. Muuseumi ja näituse teokssaamise hing on professor LEMBIT ANDRESEN
2. Ülikooli nõukogu pidulikul istungil esines tervituskõnega Eesti Vabariigi president LENNART MERI.
3. TPÜ rektori TALIS BACHMANNI inauguraatsiooni teostas president.



3.

5.



6.



4. TPÜ juhtkond ja dekaanid pressikonverentsil. Vasakult: dekaanid MARGUS TUULING (kultuuriteaduskond), LEMBIT TÜRNPÜ (kasvatusteaduste teaduskond), REIN RUUBEL (matemaatika-loodusteaduskond), REIN HALJAND (kehakultuuriteaduskond), rektor TALIS BACHMANN ja kantsler JAANUS KIILI.

TPÜ auddoktoriks promoveeriti

5. TÜ matemaatika õpetamise meetodika kateedri rajaja emeritprofessor OLAF PRINITS,
6. Jyväskylä Ülikooli kehalise kasvatuse ja terviseteaduste teaduskonna dekaan professor PAULI VUOLLE,
7. Helsingi Ülikooli raamatukogu (Soome Rahvusraamatukogu) juhataja professor ESKO HÄKLI.



8.



7.

MÄRT BERNADTI fotod

# Kasvatusprobleeme murdeeas

SIIVI SAMM, TPÜ magistrand

**M**urdeeline laps võib täiskasvanule mõistatusena näida. Mürsiku sõnad, teod ning nõudmised riivavad sageli meie huve ja ebameeldiva ootamatusena tõdeme, et ta hinges on enam suletud paiku, kui aimatagi oleksime osanud. Puberteedia võtmeprotsess on sisesekretsiooninäärmete talitluse ümberkujunemine. Kuna nende näärmete ja närvisüsteemi talitus on lahutamatu seotud (2; 7), kajastuvad kehas toimuvad protsessid ka lapse hingeelus. Kehaline ning vaimne küpsemine sunnib teda samm-sammult astuma täiskasvanute maailma. Loomuliku uudishimu ja tegutsemisvajaduse tulemusena jõuab intellektuaalne areng tasemeni, mil hakatakse mõistma ümbritseva elu ning inimsuhete mitmetahulisust ja muutlikkust. Ühtlasi pööratakse pilk enesesse.

Murdeeas  
sõltub isiksuse  
edasine  
kujunemine.

Selle arenguperioodi tulemuslikkusest sõltub isiksuse edasine kujunemine. Murdeeline peab leidma vastused küsimustele: *Kes ma olen? Milline olen? Mida ootan? Mille poole püüdlen?* Mina-probleemid toovad kaasa iseteadvuse tõusu, kuid ka kriitilisuse ja nõudlikkuse enese vastu, mure välimuse pärast ja kerge haavatavuse. Üksildustunne ja igatsus oma mõtteid ning tundeid kellegagi jagada võib vahelduda sooviga enesesse sulguda. Kuna mürsiku mõistuslik reageering on "emotsionaalsete reageeringutega võrreldes tagaplaanil" (8, lk 32), viib emotsioonide tasakaalustamatus ta konfliktidesse iseene ja ümbritsetega.

Tormiline kehaline, vaimne ja sotsiaalne areng, mis kaasneb sugu-näärmete tööle hakkamisega, on eelduseks huvile vastassoos vastu. Selle avaldus võib olla nii teeseldud üleolek, salvav kriitilisus, kiuslikkus kui ka unistamine, armumine, partnerlus, õnnetu armastus või armukadedus. Võivad kujuneda esimesed seksuaalsuhted.

Soorollile vastavate mõtlemis- ja käitumismallide omaksvõtmine on isiksuse kujunemise oluline aspekt. Kõigist väikestest tüdrukutest peavad kasvama head emad, poistest head isad. Ühelt poolt teadmised sellest, mis on õige, hea ja ilus, teiselt poolt aga vastuüksuslik argipäev sunnivad murdeelist lahendama mitme tundmatuga võrrandeid. Nii õpitakse mõistma inimsuhteid ning elu kirjutatud ja kirjutamata seadusi. Televisioon, ilukirjandus ning vanemate ja teiste lähedaste suhted annavad esialgse materjali käitumismallide ja ideaalide loomiseks.

Kodu mõju on  
tütarlastele  
suurem kui  
poistele.

Kodu kõrval on õpilased orienteeritud koolile ja sõpradele. S. Kera järgi (3, lk 15) on kodu mõju tütarlastele suurem kui poistele. Oluline osa väärtushinnangute kujunemisel on kooliklassi vaimsusel, mis moodustub laste omavahelise ning laste ja õpetajate suhtlemise käigus. Suhtlemine on inimliku olemise vältimatu tingimus, milles rahuldatakse inimese emotsionaalsete kontaktide vajadus ja vajadus mõista teisi ning olla ise teiste poolt mõistetud ja tunnustatud" (6, lk 59 ja 63). Eakaaslastega suhtlemist on nimetatud koguni murdealise esmavajaduseks (8, lk 32).

Käitumismallide valikul on oluline eakaaslaste hinnang (1, lk 54 ja 55). Tahes-tahtmata võetakse omaks autoriteetsemate eakaaslaste seisukohad, püütakse jäljendada nende käitumist või vastata teisest soost kaaslaste oletatavatele nõudmistele. E. Koemets väidab koguni, et "kamba mõju oma liikmetele" on "hüpnootiliselt sugestiivne" (5, lk 41).

Üksikute eakaaslaste ja väikeste gruppide mõjutused võivad olla nii soovitatavad kui ka mittesoovitavad. Koolitundides on vaja selgeks rääki-

da kriteeriumid, mis pälvivad positiivse hinnangu. Muidugi mitte manit-sedes ega noomides. "Moraalitõdesid saab õpetada, juhtides õpilasi probleeme nägema ja nende üle arutlema" (8, lk 46). Arutelude kaudu võib kujundada klassi avalikku arvamust nii klassijuhataja- kui ka ainetundides vastavalt nende spetsiifikale. "Õppimine ei ole ainult konkreetse õppeaine teadmiste ja oskuste omandamine", vaid sellesse kuulub ka käitumise, eneseteostuse, suhete loomise ja nende tasakaalus hoidmise õppimine (4, lk 34). Eriti hea võimalus otsida ja lapsi erutavatele küsimustele vastuseid leida on terviseõpetuse tundides, mis on leidnud koha 7. klassi aineprogrammis. Arvestades aktseleratsiooni on siis viimane aeg alustada kõlbelise sookasvatusega. Kuna "keskkooliõpilase väärtushinnangud ei erine oluliselt murdealise omadest", võib öelda, et "murdeas kujunev vaimsus on isiksuse väljakujunemise aluseks" (3, lk 15).

1994. aasta jooksul kogusin 7. klassi terviseõpetuse tundides 12–13-aastaste laste arvamusi ning mõtteid vastassoost täisealistele esitatavate nõuete kohta.

Suur on eakaaslaste ja väikeste gruppide mõju.

1994. a küsitles autor 7. klassi õpilasi.

Tabel 1

Küsimus	Tüdrukud	Poisid
iseloомуjooned	heatahtlik, hoolitsev, abivalmis, julge, aus, heasüdamlik, töökas, huumorimeelne, arukas, rõõmsameelne, truu, mõistev, seltskondlik	heatahtlik, viisakas, taktitundeline, rahulik, jutukas, leidlik
välimus	tugev, sirge rühiga, puhtalt ja stiilselt riides	hoolitsetud, elegantne, kauni kõn-nakuga, ilusa kehaga
käitumine	viisakas, mitte ülbe, puhtustpidav, ei tohi liialdada alkoholiga	daamilik, korrektne, käitub hästi igas olukorras, heade elukommetega
oskused	oskab teha kodu- ja põllutööd; kodu-masinate remonti; igast olukorrast väl-jatulek, tantsuoskus, rahateenimis-oskus, oskab aidata kaaslasti ning hoida nõrgemaid	oskab õmmelda, süüa teha, pesta, kodutööd teha, välimuse eest hoolitse-da, autot juhtida, ennast kaitsta, tunda seksuaaltehnikat (väljend mitte-kirja-keelne)
suhtumine vas-tassugupoole	romantiline, hell, ei või eales tõsta kätt naise vastu, armastav, kaitseb naist, pole pealetükkiv ega liiga suur see-liikukütt	hea, meeldiv, armas, ei tohi võõrastes meestes käia

Tabelist 1 selgub, et 12–13aastaste tütarlaste ideaalmees on lähemal traditsioonilistele kujutlustele kui poiste ideaalnaine. Viimane on rõhutatult kaasaegne, võrdselt võimekas kodus ja kutsetöös. Temalt nõutakse autojuhtimis- ja enesekaitseoskust ning seksuaaltehnika valdamist, ta peab olema meeldiv suhtleja ning komfordi looja. Mõte naisest kui emast puudub selles vanuses mehehakatistel hoopiski.

Tüdrukute vastused on lähimõeldumad ja viitavad sellele, et nad kujutavad meest ette ka kui abikaasat ja perekonnapead. Eeldatakse, et ta on edukas kõikides elusituatsioonides, eriti aga nendes, mis on seotud kodu heaoluga.

Tüdrukute ja poiste ootused sugudevahelistest suhetest on samuti erilmelised. Tütarlapsed on tundelisemad ning sooviksid olla armastatud. Poisid näevad ideaalnaist meeldiva armastajana ega pööra tähelepanu suhete vaimsele. Nende truudusenõue on aga tugevamini rõhutatud. Vastassoost ideaalmehe ja -naise välimusekirjeldused on (teismeliste

Tütarlaste ideaalmees vastab traditsioonilisele kujutlusele, poiste ideaalnaine on rõhutatult kaasaegne.

kriitilist meelestatust arvestades) oodatust üldsõnalisemad. On aga meeldiv tõdeda, et lapsed väärtustavad kehalise tervise ja hoolitsetud välimuse.

Enam mõtlemisainet pakuvad tabelis 2 esitatud andmed laste sookaaslase täiskasvanuideaalist.

Tabel 2

Küsimus	Tüdrukud naistest	Poisid meestest
iseloомуjooned	heasüdamlik, tark, rahulik, siiras, õiglane, kannatlik, intelligentne, usin	aus, heatahtlik, lõbus, tark, viisakas, intelligentne, rahulik, lahke
välimus	keskmiselt sale, veetlev, elegantne, korralik soeng vastavalt riietusele ja make up, korrektne, daamilik, sihvakas, pikkade jalgade-kättega	tugeva kehaehitusega, kaunis, seksikaskas, jõuline, sportlik, hooldatud nahk ja juuksed, ilusad hambad, ilusad riided
käitumine	viisakas, distsiplineeritud, ei joo ega suitseta, tagasihoidlik, lõbus, energiline	viisakas, kaitseb naisi ja nõrgemaid, džentelmen, ei suitseta, ei ropenda, tarvitab vähe alkoholi
oskused	oskus teha kodutöid, tantsuoskus, suhtlemisoskus, haritus	osav erinevatel spordialadel, oskab paljusid töid, karated, hästi riietuda ja külge lüüa
suhtumine vastasugupoolde	mõistmine, ei tohi kasutada mehe kallal vägivalda, petta ega trüudust murda	ei valeta naisele, kiiresti armuv, külgetõmbav, viisakas, üleolev, "viib välja" ja "teeb välja"

Naisi ei osata näha emadena ega mehi isadena.

Tüdrukute naiseideaal on rõhutatult kombekas. Suhtumine vastassoosse on aga ideaal naisel mõnevõrra ebanaiselik. Kõrge enesedistsipliini, intellekti ja eetilise, laitmatu välimusega elurõõmus ja toimekas daam, kes täpselt teab, mida tohib, on orienteeritud pigem ühiskonnaelule kui perekonnale. Tavaarusaam naisest kui emast ja "nõrgemast poolest" asendub üleskutsega hoiduda meestevastasest agressiivsusest.

Poiste nägemuses "tõelisest mehest" puuduvad meessoole tavaliselt omistatavad iseloомуjooned — julgus, ettevõtlikkus ja tahtejõud. Pigem kirjeldatakse kombekat, töökat ja edule suunatud, kuid üleolevat ja kergesti armuvat meest. Poisid teavad üldtunnustatud käitumisnorme. Esile on tõstetud hea välimus ja läbilöögivõime, väärtustamata aga armastus ja inimsuhete ilu. Perekonna peaa ja isa rolli teadvustamiseni pole veel jõutud. Poisid on kirjeldustes üksikasjalikumad ja oma meheideaali suhtes nõudlikumad kui tüdrukud naiseideaali suhtes.

Poiste kujutlused naiseideaalist näivad leidvat tuge tüdrukute naiseideaali kirjeldustes. Ka tüdrukute nägemus meestest ja poiste oma langevad paljuski kokku.

Tehtud küsitlus kinnitab, et selles vanuses on lapsed teadvustanud nii üldnimlikke väärtusi kui ka meie ajale iseloomulikke mõttemalle. Positiivsete ideaalide kõrval on esitatud võrdlemisi kergekaalulisi (eriti poiste arvamusel meeste ja naiste soovitava suhtumise kohta vastasugupoolde). Siin saabki oluliseks täiskasvanute juhendamine — peaarõhk tuleb asetada tunde kasvatusele.

Käitumismallide teadvustumine ideaalidena on alles esimene samm nende kujunemisel reaalsel tegevusjuhenditeks. Inimese areng puberteedieas on ebasümmeetriline. Elu kiirustab teostama oma olemust — säilitama liiki. Suguline küpsus saabub aga palju varem kui hingetarkus ja suutlikkus vastutada uue elu eest. Kuigi paljud 12–13-aastased lapsed on teoreetiliselt hästi kursis puberteediea probleemide-

ga ning võimelised analüüsima nii endi kui ka kaaslaste käitumist ja seisukohti, ei aita see neil säilitada reaalsustaju ega ohutunnet.

Küll aga on huvi vastassoo vastu tõukejõud kehalise ja vaimse arengu sümmeetrilisuse poole. Vastassugu tuleb tundma õppida vahetutes sõprus- ja meeldivusvahekordades, luua ideaale isegi eksimuste rägastikesse tungides. Nii mõnelgi inimplapsel tuleb maitsta vilju hea ja kurja puust, et õppida tegema õigeid valikuid, omandada võime armastada ning oskus olla armastatud, hoida ennast ja teisi, külvata head ning vihata kurja.

Seda, mis peab selgeks saama murdeas, on liiga hilja avastada pärast oma perekonna loomist. Mil viisil iga üksik inimene oma tõdedeni jõuab, sõltub kohtumistest väärikate või väärivate partneritega, suurel määral aga suhetest vanemate ning pedagoogidega. Kui laps ei leia viimastelt toetust, võivad käitumisraskused ja neist tulenev sotsiaalne võimetus pidurdada isiksuse arengut. Vajaduse korral tuleb õpetajatel vanematele selgitada: mitte kõiki tõdesid ei saa lapsed avastada nende hoolitsevate silmade all. Püüdes last takistada käimast oma rada, võime ta tahtmatult muuta silmakirjalikuks teesklejaks. Kas nooruk kriitilistel hetkedel otsib abi vanematelt, pedagoogidelt või kelleltki kolmandalt — ja kas üldse otsib —, on usalduse küsimus. "Kui me pole varasemas kasvatuses suuri vigu teinud, on mürsik meie usaldust väärt" (1, lk 57).

Lapsi suunates ning toetades, kaotamata usku nendesse, usaldades enese ja nende armastust, saavad kasvatusmuredest kord kindlasti rõõmud.

Seda, mis peab selgeks saama murdeas, on hilja avastada perekonna loomisel.

## Kirjandus

1. E b b e r I. Õpilase psüühika ja kodune kasvatus. Tallinn, Valgus, 1982.
2. G e l l h o r n E., L o o f b o u r r o w G. N. Emotions and Emotional Disorders: A Neurophysiological Study. New York, Evanston and London, Harper & Row Publishers, 1963, Ch. IV.
3. K e r a S. Kasvatusesest koolis. Õppematerjal kasvatus töö metoodika lisaeriala üliõpilastele. TPedI, Tallinn, 1990.
4. K e r a S. Sotsiaalne õppimine kasvatusinstitutsioonis. — Haridus, 1994, nr 2, lk 34–36.
5. K o e m e t s E. Vanuselised iseärasused. Loengukonspekt. TPedI, Tallinn, 1963.
6. O r n J. Interpersonaalsete suhete hindamise sotsiaalpsühholoogilisi ja pedagoogilisi probleeme. Nõukogude Pedagoogika ja Kool XIX, Tallinn, 1978, lk 59–105.
7. P a n k s e p p J. Tundmuste voolusängid imetajate ajus. — Akadeemia, 1993, nr 5, lk 999–1009.
8. T u u l i k M. Eetika ja kõlblusõpetuse küsimusi. TPÜ, Tallinn, 1992.

# Vasakukäeline õpilane

PEEP LEPPIK, ÜPUI ja EAPSi liige, pedagoogikakandidaat

## Probleemist

Oleme viimastel aastatel järjekindlalt rõhutanud õpilaste individuaalsete iseärasuste arvestamise vajalikkust õpetamisel (2). Samas sõandame siiski väita, et paljud õpetajad töötavad nn keskmise õpilasega ega arvesta eriti oma õpilaste isikupäraseid (eriti kaasasündinud) omadusi. Nõustugem, et alati pole nende omaduste (eriti kõrgema närvitegevuse eritüüp, üld- ja erivõimed jne) kindlaks-tegemine tegevõpetajal ka lihtne.

Õpetajad ei oska suunata vasakukäelisi õpilasi.

On siiski mitmeid kaasasündinud (või ontogeneesis omandatud) iseärasusi, mis on õpilaste juures üsna lihtsalt märgatavad. Nende hulka kuuluvad nn juhtiva käe fenomeni järgi vasakukäelised õpilased. Kuid ka vasakukäeliste puhul ei ole olukord koolis parem — õpetajad ei ole ette valmistatud nende õpilaste (teadlikuks) suunamiseks. Arvestades vasakukäeliste õpilaste arvu, tuleb õpetaja vastavate teadmiste puudulikkust eriti taunida. Õpetajaid harivad asutused peaksid seda oma edasises töös kindlasti arvestama.

Väliselt on vasakukäelisuse määramise aluseks vasaku käe eelistamine kirjutamisel, söömisel, joonistamisel, viskamisel, mitmete tööde tegemisel jne. Tunnistagem, et me ei tea **vasakukäeliste õpilaste probleemidest koolis** peaaegu mitte midagi. Kuidas on lood nende mälu iseärasustega ja nende arendamisega? Kas meie igapäevane tegevus tunnis, mis tahes-tahtmata lähtub paremakäeliste õpilaste (kui enamiku) vajadustest-nõuetest, sobib üldse vasakukäeliste õpetamiseks-arendamiseks? Järgnevas püüame teadvustada õpetajatele mõningaid vasakukäeliste õpilaste probleeme.

## Vasakukäelisuse arvukuses: ja põhjustest

Kasutades lihtsat rusikareeglit, võime väita, et iga kümnes õpilane koolis on vasakukäeline. See tähendab, et igas kolmesaja õpilasega koolis on ümmarguselt üks klassitüüpi (30 õpilast) vasakukäelised. Tuhande õpilasega koolis on vasakukäelisi juba saja ringis. See on üsna suur hulk.

Täpsematest uuringutest on selgunud (A. Dvirski, 1976), et 3000 inimesest 3,27% naisi ja 5,34% mehi olid vasakukäelised. Seega on naiste osakaal vasakukäeliste hulgas väiksem.

Ümmarguselt iga kümnes õpilane on vasakukäeline.

J. Levy andmetel (1974) on paremakäelisi inimesi 89%. Seega — vasaku- (või mõlemakäelisi) umbes 11% (5, lk 131).

Üsna keeruliseks ja diskussiooniliseks peetakse vasakukäelisuse päritolu:

- 1) oluliseks on peetud pärilikku faktorit,
- 2) keskkonnal ja sotsiaal-kultuurilisel mõjutamisel on oma osa,
- 3) ka patoloogiat üsasisesel perioodil ja sünnitamisel on peetud vasakukäelisuse põhjustajaks (B. Bakan, 1973). Kuid sel teoorial on tänapäeval ka piisavalt vastaseid.

Kuna vasakukäelisust on kogu maailmas suhteliselt vähe uuritud, puudub teadlase vahel mitmetes küsimustes üksmeel. Siiski jõuti juba 1960. aastatel ühisele seisukohale — **vasakukäelisus ei ole pööratud paremakäelisus** (O. L. Zangwill). See muudab olukorra mõneti keerulisemaks, kuid toodud väite mõistmiseks tuleme veel kord inimese peaaegu funktsionaalse asümmeetria mõningate põhiseisukohtade juurde. Seda enam, et õpilase õpetamine ja arendamine on suurel määral seotud ajupoolkerade koordineeritud tegevusega.

## Funktsionaalne asümmeetria ja ontogenees

Vastsündinu ajupoolkerad on väga plastilised.

Iga inimene sünnib maailma ajupoolkerade teatavate eeldustega edasiseks arenguks. Seejuures tuleb rõhutada vastsündinu ajupoolkerade erilist **plastilisust**. On teada fakte, kus lastel eemaldati esimesel eluaastal üks ajupoolkera (või oli see atrofeerinud), kuid see ei toonud edasises arengus kaasa väga märgatavat kõne ega intellekti langust. Ollakse seisukohal, et täiskasvamata ajul on üks ajupoolkera võimeline üle võtma funktsioonid, mis loodus on planeerinud teisele ajupoolkerale (5, lk 8). See teadmine on väga tähtis nendele pedagoogidele, kes tegelevad imikute ja väikelaste õpetamise-arendamisega.

Viimaste aastakümnete uuringud on näidanud, et täiskasvanud inimese ajupoolkeradel on selgelt väljakujunenud funktsioonid. Oleme neil probleemidel seoses õpetamisega korduvalt peatunud (1, lk 3). Lühidalt — **vasaku ajupool-**



keraga on seotud kõne(keele) ja abstraktse mõtlemise areng ning parema kehapoole liikumise koordineerimine, paremaga aga inimese meeleorganite tegevus ja vasaku kehapoole liikumise koordineerimine. Selline "tööjaotus" sobib eelkõige paremakäelistele inimestele. Lastel on täheldatud funktsionaalse asümmeetria ilmnemist enamasti alates kolmandast eluaastast (M. Hiscock ja M. Kinsbourne, 1977), kuid mõningatel andmetel esimeselgi eluaastal (5, lk 11).

Juba 1861. aastal sõnastati ajupoolkerade dominantsuse kontseptsioon. Kuna vasak poolkera domineerib kõneprotsessis, kanti see aja jooksul üle ka teistele psüühilise tegevuse tulemustele ja vasak poolkera sai **dominantse poolkera** nimetuse. See oli ka üks põhjus, miks pikki aastakümneid tegeldi valdavalt vasaku ajupoolkera uurimisega. Täna on selgunud, et ka kõne puhul ei pruugi alati dominantne olla vasak poolkera.

Õpetajale peaks olema oluline ka järgmine psühholoogide tähelepanek — lapsed, kel esinevad algklassides lugemiraskused, ei eelista igapäevases elus üht kätt, jalga või silma (5, lk 135). Neil on mitmesugustel põhjustel poolkerade funktsioonid veel selgelt välja kujunenemata.

### Vasakukäeliste funktsionaalsest asümmeetriast

Kõik oleks lihtsam, kui vasakukäelisus kujutaks endast "pööratud paremakäelisust". Paraku see nii ei ole. B. Milner jt (1964) tegid kindlaks, et vasaku poolkera dominantsus esineb 65 protsendil vasakukäelistest. Ootuspäraselt eeldaks vasakukäelistel parema poolkera dominantsust. J. Levy (1974) tegi kindlaks, et vasakukäelised ületavad paremakäelisi verbaalselt võimekuselt. Seda põhjendatakse asjaoluga, et suurel osal vasakukäelistest on kõne seotud **mõlema** ajupoolkeraga (5, lk 137).

Huvitava ja praktikute jaoks olulise järelduseni on jõudnud N. Bragina ja T. Dobrohotova (1981). Nad on seisukohal, et vasakukäelise **kogu aju töö** meenutab rohkem paremakäelise **parema ajupoolkera** tööd ja vähem tema vasaku poolkera tööd. Autorid on seisukohal, et vasakukäeliste tunnetusprotsessid on enam meelelised ja vähem abstraktsed, toetudes niimoodi enam sensoorsele alusele ja vähem kõnele.

Peaaju poolkerade funktsioonide "eriline" jaotuvus viib samade autorite arvates meelelise tunnetuse **u l a t u s e** (minu sõrendus — P.L.) laienemisele vasakukäelistel; selleni, et neile muutuvad kättesaadavaks mõned "erakordsed" tajumise võimed, nagu naha optiline tundlikkus, ennetamise nähtus jne (4, lk 200). Õpetamisel, kasvatamisel ja arendamisel on sellel kõigel üsna oluline tähtsus.

Palju on vaieldud vasakukäeliste toimetuleku üle igapäevases elus. L. Leiber ja S. Axelrod (1981) selgitasid, et madala haridusliku ja sotsiaalse tasemega inimeste hulgas on vasakukäelisi suhteliselt vähem kui kõrge staatusega inimeste hulgas. Teisalt on leitud, et vaimuhaigete ja alkohoolikute hulgas on vasakukäelisi suhteliselt rohkem kui paremakäelisi (5, lk 133).

Tehti kindlaks, et vasakukäelised tulevad halvemini toime ruumiliste ülesannetega. Nii selgus mitme USA ülikooli matemaatikaosakonna kontrollimisel, et seal ei õppinud ühtki vasakukäelist topoloogi (ruumiliste kujunditega tegelev matemaatik).

Lisagem vahepeal, et parema- ja vasakukäelisus on seotud ka ajupoolkerade verevarustusega. Vasakukäelistel on enamasti vasak sisemine unearter suurema läbimõõduga ja veri suurema rõhu all (A. Carmon ja A. M. Gombos, 1970). Kuid selle taustal võiks olla lugejal huvipakkuv tutvuda hiljuti meie emakeeles ilmunud Endel Tulvingu ühe artikliga ja selle juurde lisatud joonistega ajupoolkerade verevarustuse kohta aju erineva **aktiivsuse** korral paremakäelisel mehel (3, lk 156-161).

Igal juhul on täheldatud, et vasakukäelised moodustavad erakordselt mittehomoogeense inimeste grupi. Nende individuaalseid iseärasusi peetakse suuremateks kui paremakäelistel (5, lk 138). Seepärast ei tohi teha kergekäeliselt nende kohta suuri üldistusi; pigem on vaja neid konkreetsemalt uurida.

### Kokkuvõtvalt õpetajale ja teistele pedagoogidele

Lähtudes nendest teadmistest, mis meil vasakukäeliste inimeste (laste) kohta on olemas, võime teha mõned praktilised järeldused.

1. Ühiskonnas on vaja teadvustada vasakukäeliste olemasolu ja nende probleemid. Eriti hädavajalik on teha seda lapsevanemate ja pedagoogide (eelkõige

Vasakut ajupoolkera nimetatakse dominantseks.

Vasakukäeliste tunnetusprotsessid on enam meelelised ja vähem abstraktsed, neil esineb "erakordseid" tajuvõimeid.

Vasakukäeliste individuaalsed iseärasused on suuremad kui paremakäelistel.

Vasakukäelisust on vaja uurida.

lasteaednike ja algklassiõpetajate) hulgas. Nende õige tegevus on tuleviku jaoks eriti tähtis.

2. Eestis on vaja uurida vasakukäeliste probleeme nende endi silmade läbi nähtuna. Vajaduse korral tuleb teha praktilised järeldused ja võtta need seadusandlusesse.

3. Selle põhjal, mis maailmas vasakukäeliste uurimisest teada, võime julgelt väita — vasakukäeliste õpetamisel-arendamisel ei tohiks lubada äärmuslikke seisukohti, et

a) vasakukäelisi lapsi sunnitakse kasutama ainult paremat kätt;

b) jäetakse täielikult lapse enda "otsustada", millist tegevust millise käega ta soovib teha (praegu on see n-õ demokraatiaharjal üsna levinud).

4. Toetudes viimaste aastakümnete uuringutele maailmas peaaegu funktsionaalse asümmeetria alal võib täiesti julgelt soovitada, et kõik lapsed, kel käe eelistus pole veel selgelt välja kujunenud, hakkaksid kasutama paremat kätt eelkõige joonistamisel ja kirjutamisel. Miks? Pole midagi parata — tänapäeva tehnoloogiline maailm (sealhulgas tööriistad, juhtimispuldid jne) on siiski arvestanud paremakäeliste (kui enamiku) vajadusi. Tunnistagem samas, et kas või vasaku käega kirjutamine on manuaalse tegevusena inimesel üsna ebaloomulik ja mitteorgaaniline. Selleks vaadelgem vasakukäelise keha- ja käehoidu kirjutamisel.

Ja pole vaja üldse karta, et parema käega kirjutamine (ka eelnev joonistamine) kahjustaks kuidagi vasakukäelise lapse arengut — veendusime ju, et väikelapse aju on erakordselt plastiline.

5. Eesmärk ei tohiks olla sünnipäraselt vasakukäelist last õpetamise kaudu "paremakäeliseks" kujundada. Nii jäävad lapse sünnipärased eeldused täiesti välja arendamata, mida ei saa arengupsühholoogiliselt positiivseks pidada. Las laps õpib midagi ka vasaku käega tegema (näiteks füüsilist jõudu vajavaid tegevusi).

6. Praegu laialt levinud põhimõtet — las laps ise valib oma n-õ juhtiva käe — ei saa õigeks pidada ka sel põhjusel, et nii võib vasakut kätt mitmetel põhjustel hakata eelistama ka sünnipäraselt paremakäeline laps. Uuringud on toonud välja ka niisuguseid fakte.

7. Kui aga lapsel on juba täiesti selgelt välja kujunenud vasaku käe eelistamine (oletame, et vanemate või kasvatajate "süül"), siis pole vaja küll ümber hakata õppima. Eriti, kui on tunda, et see on lapsele vastumeelne ja tekitab pingeid.

8. On tähelepanekuid, et vasakukäelistel lastel, kes pealegi kasutavad mõningate tegevuste juures paremat kätt, on just algklassides teatavaid õpiraskusi. Põhjus — poolkerade vahelised funktsioonid pole välja kujunenud. Kui see toimub, siis paraneb nende edasijõudmine alates 4.–5. klassist oluliselt. Samadel põhjustel esineb taoline nähtus ka mõnel paremakäelisel lapsel.

9. Me ei näe vasakukäeliste õpilaste intellektuaalsel arendamisel koolis suuri erinevusi paremakäeliste õpilaste arendamisega võrreldes. Väga oluline on sensoorses mõttes rikastatud materjali esitus ja õpilase enese aktiivsuse ära kasutamine. Tuginedes senistele uurimustele, tundub, et vasakukäelise mälu protsessid on assotsiatiivsema iseloomuga ja kognitiivsel alusel. Ja muidugi olgu õpetaja väga tolerantne vasaku käe kasutamise suhtes, eelkõige keskmises ja vanemas koolieas.

Lõpetades julgeme loota, et eespooltoodu paneb pedagooge (eriti lasteaias ja 1. klassis) taas mõtisklema õpilaste individuaalsete iseärasuste üle ning kasutama oma töös teaduslikult põhjendatud töövõtteid. Kõige raskem ongi vist õpetajatöös üldise ja üksiku dialektiline ühendamine.

### Kirjandus

1. L e p p i k P. Õpilased tundides mõtlema! – Haridus, 1992, nr 10, lk 2-6.
2. L e p p i k P. Õpilasest lähtuv õpetamine. – Haridus, 1993, nr 7/8, lk 15-18.
3. T u l v i n g E. Mäletamine ja mineviku tundmine: Mälu. Tallinn, 1994, lk 149-161.
4. Б р а г и н а Н. И., Д о б р о х о т о в а Т. А. Функциональные асимметрии человека. М., 1981.
5. С и м е р н и ц к а я Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. МГУ, 1985, 189 с.

Kui lapsel pole käe eelistus selgelt välja kujunenud, tuleb toetada parema käe arendamist.

Kui vasaku käe eelistamine on selgelt välja kujunenud, pole tarvis hakata ümber õpetama.

Vasakukäelistel võib olla alguses õpiraskusi, kuna ajupoolkerade funktsioonid pole välja kujunenud.

Tugineme vasakukäeliste arendamisel rohkem nende meeltele.

# Eesti kooliõpilaste keelenõudlus

URVE LÄÄNEMETS, TPÜ kasvatusteaduste osakonna dotsent

**E**esti õpilaste keelenõudluse uuringutega alustati tollase PTUI keeledidaktika sektoris Reet Selja juhtimisel 1984. a. Keele-  
nõudluse uuringuid on tehtud paljudes maades, eriti tulemus-  
rikkalt Hollandis, kus on osatud saadud andmestikku mitmete  
riiklike programmide rakendamiseks kasutada. Tulemuseks on elanik-  
konna kõrgel pädevusastmel mitmekeelsus.

Eestiski on korraldatud longituuduuringus. 1984. a esmastest keeleka-  
sutusviiside kirjeldusest on tänaseks jõutud valiidse andmestikuni, mis  
peaks võimaldama asjaosalistel teha järeldusi keeleõppe paremaks kor-  
ralduseks.

Kirjutise eesmärk on eeskätt näidata keelenõudluse dünaamikat  
seoses hiljutiste poliitiliste muutustega ning esitada mõningaid prognos-  
tilise kallakuga järeldusi.

**Uuringu aluseks** on keelekasutajate küsitlus, milles paluti vastajaid  
määratleda vajadus kasutada erinevaid keeli — kas kõnekeelena, amet-  
liku asjaajamisekeelena, ajakirjanduse ja ilukirjanduse lugemiseks või  
tehnilise ja teaduskeelena. Samas paluti hinnata keelepädevust (keele  
valdamist) üksikute keelte ja funktsionaalstiilide kaupa. Kuigi on  
tegemist nn subjektiivse andmestikuga, on see parimaks vahendiks  
keeleõppe võimaliku motivatsiooni selgitamisel. Keeleõppe motivatsiooni  
võib prognoosida positiivseks, kui nõudlust hinnatakse kõrgemaks kui  
enesehinnangut olemasoleva keeleoskuse kohta. Võimalikud on ka vas-  
tupidised variandid, mis viitavad mingi keele vähesele rakenduslikkuse-  
le. Lisaks keeleõppe motivatsioonile keelekasutajate hulgas võimaldab  
taoline uuring iseloomustada antud geopoliitilise regiooni sotsiaal-  
lingvistilist situatsiooni (millised keeled on enamkasutatavad, millised  
on keelte tüüpilised rakendusvaldkonnad, millised tendentsid on  
keelekasutuse dünaamikas seoses sotsiaalsete ja poliitiliste muudatuste-  
ga jm). Samuti on selline andmestik aluseks erinevate õpilaskontingen-  
tide ja üldhariduskoolide kui elanikkonnale põhiharidust andvate  
haridusasutuste keeleõppe sisu määramisel.

1987/88. õppeaastal korraldati uuring nii erinevate õpilaskontingen-  
tide kui ka tollase Eesti demograafilise mudeli alusel. 1993. a keele-  
situatsiooni paremaks hindamiseks esitame võrdlusena 1987/88. õa  
uuringu koondandmed.

Tabel 1

KEELENÕUDLUS JA KEELTE VALDAMINE (%) EESTIS 1987/88.õa  
(n = 1062)

Funktsionaalstiil	Keelte valdamine			Keelenõudlus		
	inglise	vene	saksa	inglise	vene	saksa
populaarteaduslik	11,5	25,4	0,4	30,0	45,5	30,5
tehniline	15,5	33,1	10,7	35,1	50,4	34,9
kõnekeel	18,6	65,1	28,0	44,5	71,8	53,4
ametlik	11,2	52,2	20,1	35,1	66,4	38,4
ajakirjanduslik	10,2	42,2	18,6	34,6	53,9	41,0
kirjanduslik	24,2	43,8	14,5	39,9	50,1	37,9
keskmine	15,2	33,6	16,9	36,5	56,4	39,4

Keelenõudlus Eestis oli kõrge tollasteski tingimustes, mil praktilise  
keelekasutuse valdkonnad olid üsna piiratud. Mõistetavalt oli kõige

Eesti õpilaste  
keelenõudluse  
uuringuid  
alustati 1984. a.

Uuritakse  
keeleõppe  
motiive  
a regiooni  
sotsiaal-  
lingvistilist  
olukorda.

1987/88. õa oli kõrgeima funktsionaalse koormusega vene keel, inglise ja saksa keel olid võrdsel tasemel.

kõrgema funktsionaalse koormusega vene keel, inglise ja saksa keele nõudlus oli enam-vähem võrdsel tasemel. Mõnevõrra kõrgem saksa keele oskus oli seletatav tõenäoliselt sellega, et elanikkonna vanem põlvkond oskab paremini saksa keelt, silmas pidades nii keele traditsioonilist kasutust Eestimaal kui ka viimase sõja mõjutusi. Pealegi olid kontaktid sõjajärgsel perioodil tollase Saksa Demokraatliku Vabariigiga üsna tihedad, mis samuti mõjutas saksa keele oskust noorema põlvkonna hulgas. 1993. a läbi viidud analoogiline keeleuuring haaras Eesti eri õpilaskontingente, sh ka vene õppekeelega koolide õpilasi. Vahendite vähesus ei võimaldanud laiendada uuringut demograafilise mudeli kasutamisele.

Tabelis 2 on koondandmed praeguses Eestis enam kasutatavate keelte kohta. Keelte valdamise taset iseloomustav andmestik on esitatud kahe arvuga, esimene märgib arvatavat head või väga head keeleoskust, sulgudes olev number näitab, kui suur osa keelekasutajaist arvab end antud valdkonnas suhtlemisega toime tulevat. Üldist keelevaldamise taset näitab kahe arvu summa.

Tabel 2\*

KEELTE NÕUDLUS JA VALDAMINE (%) EESTIS 1993. a  
(n = 860)

Funktsionaalstiil	Keelenõudlus			Keelte valdamine		
	inglise	vene	saksa	inglise	vene	saksa
(populaar)teaduslik	50,2	26,2	29,6	6,7 (25,9)	7,7 (34,7)	3,4 (13,6)
tehniline	40,1	26,2	25,2	6,1 (25,2)	6,9 (29,9)	3,2 (11,6)
kõnekeel	63,0	52,2	39,7	17,8 (38,5)	26,2 (77,5)	7,2 (25,9)
ametlik	59,6	39,4	36,7	8,6 (31,7)	11,9 (50,3)	4,2 (15,3)
ajakirjanduslik	53,5	57,7	41,7	13,2 (48,3)	19,3 (65,7)	8,0 (26,2)
ilukirjanduslik	51,3	33,7	32,8	13,1 (42,7)	3,1 (12,1)	5,1 (21,2)

Kogutud andmestik lubab väita, et on toimunud olulised nihked keelte kasutamisel. Inglise keel on saavutanud lühikese ajaga vaieldamatu juhtpositsiooni, kusjuures võib täheldada järgmisi tendentse eesti õpilaste keelehoiakutes:

Praegu on juhtpositsioonil inglise keel.

- 1) valdav enamik soovib omandada inglise keele oskust mitmes keele funktsionaalse kasutuse valdkonnas;
- 2) vene keel on kaotanud oma senise juhtpositsiooni ja langenud nn tõrjutud keele seisundisse;
- 3) järgmise võõrkeelena (s.o teise emakeelest erineva keele õppimist alustades) eelistatakse enamasti saksa keelt.

Esmakordselt võib täheldada, et olemasolevat keele valdamise taset hinnatakse kõrgemalt kui vajadust seda kasutada (vt vene keele andmestikku), mis põhjendab vene keele õppimise motivatsiooni praegust madalset. Ometigi peaks keelteõppimise korraldamisel olema piisavalt ettenägelik, arvestades sidemete vajalikkust lähinaabriga eri eluvaldkondades (eeskätt muidugi majandussidemeid) ja selleks vajaliku keeleoskust.

Eri koolitüüpide õppesisu määratlemiseks pakub tuge andmestik üksikute keelte lõikes. Tabel 3 annab täpsema ülevaate erinevate õpilaskontingentide inglise keele nõudlusest ja valdamisest.

\* Tabel 2 annab ülevaate keelte nõudlusest hinnangulisel tasemel *vajalik* ja *väga vajalik*, mis iseloomustab nn *minimaalset keelenõudlust*. Ettekujutuse nn *maksimaalsest keelenõudlusest* annab hinnangute kogusumma (*väga vajalik, vajalik, võib vajalikuks osutada*), mis on asjast huvitatuile kättesaadav autori vahendusel.

Tabel 3

INGLISE KEEL EESTI ERINEVATE ÕPILASKONTINGENTIDE  
HINNANGUIS 1993. a (n = 860)

Nõudlus %		Funktsionaalne keelematerjal	Valdamine %	
vajalik ja väga vajalik	võib vaja-likuks osutada		hea ja väga hea	tuleb toime
<b>1. Eesti õppekeelega üldhariduskeskkoolide õpilased</b>				
42,6	30,0	(populaar)teaduslik	6,4	22,4
36,1	32,1	tehniline	6,2	21,1
67,6	19,6	kõnekeel	21,2	30,3
57,1	28,1	ametlik	9,1	23,3
61,8	27,0	ajakirjanduslik	15,2	35,3
51,5	24,8	ilukirjanduslik	14,6	29,6
<b>2. Vene õppekeelega üldhariduskeskkoolide õpilased</b>				
51,2	30,4	(populaar)teaduslik	18,7	26,0
39,8	40,7	tehniline	16,5	24,8
83,3	11,9	kõnekeel	33,9	27,6
43,0	38,8	ametlik	14,8	23,1
72,0	22,4	ajakirjanduslik	30,7	38,7
66,7	14,5	ilukirjanduslik	37,9	28,2
<b>3. Ülikoolide ja rakenduskõrgkoolide õpilased</b>				
60,3	23,0	(populaar)teaduslik	7,2	15,6
45,5	25,1	tehniline	5,9	16,5
56,9	24,1	kõnekeel	13,3	31,4
62,9	24,1	ametlik	8,1	22,8
67,9	24,1	ajakirjanduslik	10,6	34,9
51,0	25,7	ilukirjanduslik	9,7	29,7

Mõtlemisainet peaks pakkuma ka andmestik vene õppekeelega koolide õpilaste hinnangutest eesti keele kui riigikeele kohta. Sellekohase ülevaate annavad tabelid 4 ja 5, milles kolmanda näiduna on toodud keelekasutajate hulk, kes ei pea vajalikuks osata (tabel 4) või ei suuda tulla toime riigikeele kasutamisega teatud valdkondades.

Tabel 4

EESTI KEELE NÕUDLUS VENE ÕPPEKEELEGA  
ÜLDHARIDUSKESKKOOLIDE ÕPILASTE HINNANGUIS (n = 232)

Funktsionaalne keelematerjal	Väga vajalik ja vajalik	Võib-olla osutub vajalikuks	Ei pea vajalikuks
kõnekeel igapäevases suhtlemises	91,2	4,8	3,2
ametlikuks asjaajamiseks	40,3	37,1	13,7
ajakirjanduse lugemiseks, TV ja raadiosaadete jälgimiseks	68,8	22,4	5,6
ilukirjanduse lugemiseks	50,0	29,0	12,9
tehnilise dokumentatsiooni kasutamiseks	28,9	40,7	21,1
(populaar)teadusliku kirjanduse lugemiseks ja ettekannete koostamiseks	31,7	41,5	20,3

VENE ÕPPEKEELEGA ÜLDHARIDUSKOOLOIDE ÕPILASTE  
HINNANG EESTI KEELE OSKUSELE (n = 232)

Funktsionaalne keelematerjal	Valdab heal tasemel	Tuleb kuidagi toime	Ei tule toime
kõnekeel igapäevas suhtlemises	26,8	46,3	4,1
ametlikuks asjaajamiseks	8,9	19,5	45,5
ajakirjanduse lugemiseks, TV ja raadiosaadete jälgimiseks	17,1	40,7	7,3
ilukirjanduse lugemiseks	14,0	28,7	15,6
tehnilise dokumentatsiooni kasutamiseks	5,7	18,7	47,2
(populaar)teadusliku kirjanduse lugemiseks ja ettekannete koostamiseks	5,6	21,8	38,7

Mõistagi on võimalik statistilisi andmeid mitmeti interpreteerida, ometi tuleb tunnistada, et vene õppekeelega keskkooliõpilased suhtuvad positiivselt eesti keele oskuse vajalikusse.

### Kokkuvõte

Kuigi senini on õnnestunud tegelda põhiliselt vaid keelekasutuse ja keeleõppe instrumentaalse motivatsiooni uurimisega, peaks olemasolev lähteandmestik pakkuma mõtlemissainet eeskätt õppekavade koostajatele, õpikute autoreile ja haridusjuhtidele. On ju maailma hariduskogemuses hulgaliselt tõendeid selle kohta, et kõige otstarbekam (loe: kõige odavam ja saavutuskindlam) on korraldada õpinguid üldhariduskoolis, mis kohustuslikus astmes garanteerib teatud keele-, arvutus- ja oskuse.

Praegune 20- kuni 50aastaste eestlaste eesti-vene kakskeelsus on ju möödunud üldharidusliku hariduskorralduse tulemus. Juhul, kui seada eesmärgiks meie kultuuriregioonis esmavajalike keelte valdamine, tuleb selle saavutamiseks koostada ka vastav riiklik keeleõppe kontseptsioon, milles on määratletud riiklik keelepoliitika ja selle realiseerimiseks kavandatud tegevusprogramm. E. Savisaare ja R. Loigu tellimisel koostati 1990. a esimene taoline programm, mida täna vastavalt uutele arengutele Eesti keelenõudluses oleks juba vaja uuendada.

### Kirjandus

1. L ä ä n e m e t s U. Keelte funktsionaalsest koormusest Eestis – Nõukogude Kool, 1988, nr 1, lk 14–16.
2. L ä ä n e m e t s U. Keeleõpetus üldhariduskoolis ja kultuurikontekstis. Keeledidaktika probleeme. Tallinn, 1988, lk 110–119 (vene keeles).
3. O x f o r d R. L. Language learning strategies. Heinle & Heinle Publishers, 1990, 342 p.
4. S h e i l s J. Communication in the modern languages classroom. Council of Europe Press. 1993, 309 p.
5. S t e r n H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press, 1984, 582 p.
6. The Dutch National Action Programme on Foreign Languages. Recommendations and Policy Reactions drawn up by Dr. T. J. M. van Els et al. – Enschede, 1992, 94 p.
7. К о н д р а ш о в Н. А. Основные вопросы русского языка. Москва, Просвещение, 1985, 128 стр.

Kõige otstarbekam on korraldada head keeleõpet üldhariduskoolis.

# Algkooliõpilaste õpioskused

HELLE SIKKA, TPÜ algõpetuse lektoraadi dotsent

**E**esti Vabariigi 1921. a õppekavades rõhutati õppeainete vahelise seose ideed algkoolis, soovitati arvestada õpilaste individuaalset eripära. Vastandina senisele teadmiste passiivsele andmisele rõhutati tööprintsipi tähtsust — õpilane pidi teadmisi ja oskusi omandama iseseisva töö kaudu. Tolle aja õppekavad koostas J. Käis (1). Juba mitmed aastad on J. Käisi kooliuuenduslikud ideed algkoolis jällegi au sees. Peame oluliseks õpilaskeskset õpetamist, valmismaterjali pakkumise asemel õpilase abistamist. Peale teadmiste ja oskuste peavad õpilased omandama ka õpioskusi. Just algklassides tuleb luua alus oskusele õppida. See eeldab mitte ainult elementaarsete kommunikatiivsete oskuste omandamist, vaid ka selliste intellektuaalsete oskuste, nagu analüüsi, sünteesi, üldistamise jne arendamist. Inimese koolis edasijõudmise otsustavad esimesed kümme eluaastat, millest 3–4 jäävad kooliaega. Nende aastate vältel kujunevad ja kinnistuvad õpioskused, suhtumine kooli. Uurimused näitavad, et õpilased, kel nelja kooliaasta jooksul kujunesid õpioskused ning oli jäänud püsima vähemalt üks kindel harrastus, tulid järgmises kooliastmes paremini toime (4, lk 24).

Õpioskuste kujundamisel algklassides tuleks alustada kõige lihtsamast (aja planeerimisest, töörežiimist jms), sellele järgneb üldiste vaimse töö oskuste kujundamine (oskus õpetajat kuulata, lugeda, oma mõtteid loogiliselt väljendada) ja ainealaste oskuste arendamine. Loomulikult on oluline intellektuaalsete oskuste (analüüsi, sünteesi, konkretiseerimise jne) kujundamine.

Kuigi eri autoritelt leiame erinevaid õpioskuste liigitusi (2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 12), on ühine, et õpioskustes nähakse alust arendavale õpetamisele, eeldust eneseharimiseks ning võimalust tõsta õpetamise efektiivsust. Oskus õppida välistab tuupimist, soodustab materjali teadlikku omandamist.

Algklassides on olulised oskus lugeda, iseseisvalt õpiku ja muu õppematerjaliga töötada, loomingulised oskused (iseseisev tekstülesannete koostamine jms). Oluliseks õpioskuseks peavad mitmed autorid ka enesekontrollivõtete rakendamist.

Oma uurimuse eesmärgiks seadsime algkooli (4 klassi) lõpetanud õpilaste mõningate õpioskuste diagnoosimise. Kuna analoogilised uurimused 3aastase algkooli lõpetanute kohta on varem avaldatud, siis oli võimalik tulemusi kõrvutada.

## Katse meetodika

Üldised õpioskused kujunevad konkreetse aine omandamise kaudu. Algklasside matemaatikatundides kujundame oskusi iseseisvalt lahendada ülesandeid, tekstülesandeid — lugeda teksti, seda mõista, eraldada oluline, osata leida andmed ja küsimus, koostada lahendusplaan jne.

Õpioskuste mõõtmiseks koostasime matemaatikast kirjaliku iseseisva töö, mis sisaldas 4 tüüpi ülesandeid: 1) ülesanded, millised mõõdavad õpilaste oskust lugeda ning mõista tööjuhendi teksti ja täita seal antud korraldused (*Mõõda lõikude AB ja CD pikkus. Joonesta ristkülik, mille pikkus on võrdne lõigu AB pikkusega ning laius on võrdne CD pikkusega*); 2) ülesanded, mis mõõdavad oskust kasutada õpikut ülesandes puudevate andmete leidmiseks (*Kaie ostis 2 pudelit limonaadi hinnaga... pudel ja kaks pakki küpsiseid hinnaga ... pakk. Kui palju maksis Kaie ostu eest? Puudevate arvud leiad õpikust lk 60 ülesandest 340*);

Algklassides tuleb luua alus õppimisoskusele.

Alustada tuleb kõige lihtsamast.

Uurimuse eesmärgiks oli diagnoosida mõningaid õpioskusi.

3) iseseisev tekstülesannete koostamine (*Koosta ise tekstülesanne avaldise  $2 \times 16 + 8$  järgi. Kirjuta see ülesanne. Lahendada pole vaja*); 4) ülesanne etteantud enesekontrollivõttega. Esimest tüüpi ülesanded selgitavad õpilaste oskust töötada kirjaliku tööjuhendi järgi, lugeda instruksiooni, mõista selle sisu ning täita antud ülesanded. Iseseisev ülesannete lahendamine oleneb eelkõige sellest, kuidas õpilane loeb ja mõistab ülesannet.

Algklassides õpetame last töötama õpikuga, omandama iseseisvalt õpikumaterjali, orienteeruma selles, kasutama õpikut tekkinud raskuste ületamiseks ülesannete lahendamisel. Teist tüüpi ülesanded selgitavad välja õpilaste oskuse töötada kirjaliku tööjuhendi järgi ja leida õpikust ülesandes puuduvad andmed. Tööjuhendis on märgitud õpiku leheküljed ja ülesannete numbrid, millistest on võimalik leida puuduvad andmed.

Ülesande iseseisval lahendamisel on tähtis enesekontrollivõtete valdamine. Pärast iga ülesande lahendamist peaks õpilane endale esitama küsimuse vastuse õigsuse kohta. Sellise harjumuse tekkimiseks on vaja järjepidevalt oma töötulemusi kontrollida, vead parandada. Kirjalikku töösse on lülitatud ülesanne, mille lahenduse õigsust peab kontrollima kontrollülesande abil. Antud töös on vaid ühte tüüpi enesekontrollivõtete rakendamine ja saame seega üldise ettekujutuse enesekontrollioskusest.

Oskus ja soov lahendada loovülesandeid on tähtis loovvõimete ja loominguilise iseseisvuse arendamiseks. Meie töös oli ka loovülesanne — tuli koostada ise tekstülesanne. Kirjaliku iseseisva töö ülesannete täitmine eeldab loomulikult, et lapsel on ainealased teadmised ja oskused olemas. Õpilased lahendasid ülesanded iseseisvalt, õpetaja juhendamise-ta, kuid võisid kasutada matemaatika õpikut mälu värskendamiseks. Aega töö tegemiseks oli terve õppetund. Katse viisime läbi 116 5. klassi õpilasega (neist 85 linnast ja 31 maalt) septembris ja oktoobris 1992. a.

Katse korraldati  
1992. a sügisel  
116 5. kl  
õpilasega.

### Katse tulemustest

Kirjaliku iseseisva töö põhjal teeme kokkuvõtte: 1) kogu uuritud õpilashulga kohta (eraldi ka üksikute klasside andmed) ning 2) võrdlevalt linna- ja maaõpilaste kohta.

Tabel 1

#### ISESEISVA KIRJALIKU TÖÖ TULEMUSED

Klassi nr	n	Punkte keskmiselt	Lahendusprotsent %
Linnaklassid	1.	21	16,8
	2.	20	28,5
	3.	23	12,8
	4.	21	14,8
Kokku	85	18,0	54,5
Maaklassid	5.	14	16,4
	6.	17	19,4
Kokku	31	18,0	54,5
Üldse	116	18,0	54,5
Maksimaalselt punkte		33,0	

Tabelist 1 selgub, et nii maa- kui ka linnaõpilased said kirjaliku iseseisva töö eest keskmiselt 18,0 punkti, mis maksimaalselt võimalikust



33,0 punktist on 54,5%. 1983/84. õa 3. klassi kevadel läbi viidud analoogiline kirjalik töö lahendati 60% ulatuses. Tunduvalt kõrgem oli siis lahendusprotsent (74%) eksperimentaalklasside õpilastel, kes kogu õppeaasta vältel said süstemaatiliselt lahendada individualiseeritud iseseisva töö ülesandeid (11).

Õpioskuste tasemes on klassiti suured erinevused. Kõigest ülejäänud klassidest on silmapaistvalt paremini lahendatud töö linnaklassis nr 2 (lahendusprotsent 86,4). Sama õpilaskontingendiga viisime läbi ka aine kontrolltöö ja peastarvutamise kontrolli ning eespoolnimetatud klassil on ka need tulemused kõrgemad. Teistest madalam keskmine tulemus õpioskustes on linnaklassil nr 3 (lahendusprotsent 38,8). Samal klassil olid madalad tulemused ka aine kontrolltöös (lahendusprotsent vaid 39,7).

Tüdrukud (n=51) lahendasid kirjaliku iseseisva töö 56,1%, poisid (n=65) aga 53,3% ulatuses. Seega ei ole siin olulisi erinevusi.

Nimetatud iseseisev töö koosnes nelja tüüpi ülesannetest, mis mõõtsid õpilaste erinevaid oskusi. Järgnevalt analüüsime õpilaste eri tüüpi ülesannetega toimetulekut.

Tabel 2

KESKMISED TULEMUSED ERI TÜÜPI ÜLESANNETE LAHEDAMISEL

Ülesande-tüüp	$\bar{x}$	Maks.võimalik punktide arv	Lahendusprotsent
1.	5,7	7,0	81,0
2.	6,6	16,0	41,3
3.	2,6	5,0	51,2
4.	3,1	5,0	62,6

Tabelist 2 selgub, et hästi tuldi toime 1. tüüpi ülesannetega, kus õpilane pidi toimima kirjalikus tööjuhendis antud korralduste järgi. Need ülesanded lahendati 81% ulatuses. Paremini tulid õpilased toime ka 4. liiki, s.t enesekontrollivõttega ülesande lahendamise (62,6%). Kui aga nimetatud ülesande lahendusi täpsemalt analüüsida, siis selgub, et osati küll lahendada ülesande esimene pool — sooritada aritmeetilised tehted (lahendusprotsent 82,4; 86,3; 87,3), kuid eksiti lahenduste kontrollimisel või oli kontroll tegemata (protsent keskmiselt 51,5 ja 49,5).

3. tüüpi ülesanne oli tekstülesande iseseisev koostamine antud avaldise järgi. Sellele eelnes tekstülesanne, kus tekst oli antud, õpilane pidi ise lisama andmed ja koostama küsimuse. Paremini tulid õpilased toime tekstülesande oma andmetega täiendamisega ja siis selle lahendamisega. Andmete leidmine (84,3%) oli tunduvalt hõlpsam kui ise küsimuse koostamine (62,9%) ja lõpuks ülesande lahendamine (57,8%). Halb on olukord uurimuse andmetel tekstülesande iseseisva koostamisega — lahendusprotsent vaid 25,0. Seejuures tuleb märkida, et näiteks ühes klassis koostasid peaaegu kõik õpilased tekstülesande ja said maksimaalse arvu punkte. Samas aga teise (5. klassi) õpilastest ei olnud keegi võimeline loovülesannet koostama.

Uurimused algklassiõpilaste hinnangutest matemaatikatunni erinevatele osadele näitasid, et õpilased ei taha tekstülesandeid ise koostada ega lahendada. Neid ülesandeid ei soovi lahendada ei hea ega halva edukusega lapsed (10). Analoogiline oli olukord ka 1983/84. õa läbi viidud uurimuse põhjal — oluline osa algklasside õpilastest ei oska tekstülesandeid koostada ega lahendada.

Olukorra ilmestamiseks tooksin mõned näited koostatud ülesannetest avaldise  $2 \times 16 + 8$  põhjal. Hea näide: *Kaks poissi töid aiast mõlemad 16*

Kõige halvemini tuldi toime tekstülesande iseseisva koostamisega antud avaldise järgi.

õuna. Üks poiss tõi veel 8 õuna. Mitu õuna on kokku? Mida arvata aga järgmistest ülesannetest, milles ei ole mingisugust seost arvudega? 1) Ma keerasin 32 korda kraani lahti ja 52 korda keerasin kinni. Mitu korda ma kraani lahti keerasin? 2) Lasin kana 150 korda ja 16 korda sain pihta. Mitu korda ma lasin mööda? Taolisi ülesandeid koostanud õpilased said kogu töö eest minimaalselt punkte. Vaimukalt ja ausalt on aga lahendanud olukorra õpilane, kes koostas järgmise sisuga ülesande: *Juku arvutas  $2 \times 16 + 8$ , aga ei saanud hakkama ja kutsus ema appi. Aita Jukat, palun!*

Iseseisva kirjaliku töö tegemisel võisid õpilased kasutada õpikut ja 2. tüüpi ülesannete lahendamine nõudiski puuduvate andmete otsimist õpikust. Puuduvad andmed küll viidatud ülesannetest enamasti leiti, kuid selgus, et paljud õpilased ei osanud õpikut kasutada n-ö ununenud teadmiste värskendamiseks (ristküliku pindala leidmine, aja arvutamine). Ainekontrolltöös oli samuti ristküliku ümbermõõdu ja pindala leidmise ülesannete lahendusprotsent vaid 45,2, mis viitab sellele, et need ülesanded on algkoolilastele rasked. Samas aga ei osatud käesolevas töös ära kasutada õpikut vastava lahendusvalemi leidmiseks.

### Kokkuvõte

Käesolev uurimus annab ülevaate algkooli lõpetanud õpilaste mõningate õpioskuste tasemest. Järeldub, et õpilased tulid kirjaliku iseseisva tööga toime vaid osaliselt. Paljudel õpilastel ei ole veel algkooli lõpuks kujunenud oskust töötada iseseisvalt kirjaliku tööjuhendi järgi, leida vajalikke valemeid, näiteid õpikust, kontrollida ise oma töö tulemusi, koostada loovülesannet. Mõnedele õpilastele sai tööjuhendi järgi töötamisel komistuskiviks halb lugemisoskus.

Rohkem  
iseseisvat tööd  
matemaatika-  
tunnis.

Järgmisel kooliastmel ootavad õpetajad lastelt suuremat iseseisvust õppimises ning seepärast on madal õpioskuste tase üheks põhjuseks, miks osale üleminek algkoolist keskastmesse nii raske on. Et õpioskused kujunevad harjutamise käigus, siis tuleks matemaatikatundides rohkem töötada iseseisvalt õpikuga, koostada tekstülesandeid, kasutada ülesannete kontrollimiseks erinevaid võtteid. Õpilane peaks harjuma enam ise töötama kirjalike juhendite järgi ja vähem küsima täpseid instruksioone õpetajalt.

### Kirjandus

1. El a n g o Õ. Õppetööst kodanliku Eesti algkoolis. – Nõukogude Kool, 1988, nr 6.
2. H a a m e r A. Õppimisvõtete kujundamise meetodikast. – Nõukogude Kool, 1982, nr 4.
3. K a l l o n e n – R ö n k k ö M. Oppilas oppijana oppimisprosessis. Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla. Oulu, 1993, s. 38–51.
4. K ä ä r i ä i n e n H. Minäkuva kehitys. Loimaa, 1988.
5. L e i n b o c k A. Küsimisoskus – õpioskus. – Nõukogude Kool, 1988, nr 4.
6. L e i n b o c k A. Katse liigitada õpioskusi. – Haridus, 1991, nr 8.
7. M a a n s o V. Mõnda õpioskuste kujundamisest. – Nõukogude Kool, 1983, nr 9.
8. N u r k E. Mõnda õpioskustest. – Nõukogude Kool, 1986, nr 11.
9. S i k k a H. Mängu ja õpitegevuse integratsioon matemaatikatunnis. Algõpetuse akutaalseid probleeme III. – Tallinn, 1991, lk 83-90.
10. U n t I. Õpilaste iseseisva töö oskustest. – Nõukogude Kool, 1981, nr 5.
11. С и к к а X. Индивидуализация учебных заданий в начальных классах. Дисс. канд. пед. наук. Тарту, 1987.
12. Ш а м о в а Т. И. Активизация учебных школьников. М., Педагогика, 1982.

# Sotha Rusthaveli "Kangelane tiigrinahas"

KALEPH JÕULU

*Oo maailm, milles on su olemus,  
miks sa nõnda vaevad meid?  
Kõik, kes end on sulle usaldanud,  
nutavad kibedaid pisaraid.  
Kuhu sa paiskad inimese,  
kust kisud välja ta juured?  
Kuid Jumal ei jäta inimest maha,  
kellest sina oled lahti öelnud.*

(Stroof 940)

*Sõnad sellest raamatust toovad lohutust,  
kergendavad murekoormat, annavad jõudu  
mõistusele ja juhivad headuse suunas.*

ILJA TŠAVTŠAVADZE,  
Gruusia kirjanik

**G**ruusias kingitakse abiellumisel mõrsjale eepos "Kangelane tiigrinahas" ja malemäng. Küsimusele, miks nii, vastas sõber Teimur poedi Važa Phšavela sõnadega: "Rusthaveli on Gruusia ja Gruusia Rusthaveli." See sümboolsus talletab endas eepose sõnadesse peidetud esivanemate elumõtted, mida abiellunuil tuleb oskuslikult ära tabada nagu malekäikegi. Kogu elu on omamoodi malemäng, kus tuleb ette rohkem kaotusi kui võite. Vanasõna õpetab, et vanadus on tugev arust, noorus kätest ja jalust. Gruusia ema on alati koos lastega, isa aga peab pere elumurede tõttu pidevalt viibima eemal, rännakutel, ja võitlema, kui vaja, elu hinnaga. Teismelised pojad liituvad kaelakandmise east isa ja küla meestega. Isa koos poegade kaitses kodus varastatud pruuti (seda tehti vere-sugulusest hoidumiseks), ema lastega tegi ära ka välitööd. Kuigi see kõik oli nii ennemuistsel ajal, on rahvaste tavadel ja traditsioonidel äärmiselt sügavad juured nagu nende iidsetel tabudelgi.

## Poemist lähemalt

"Kangelane tiigrinahas" (gruusia keeles "Vep-histkaossani", täht-tähelt "Tiigrinahatatu"; esitrükk ilmus 1712. a) on maailmakuulus poeem ja gruusia *kuldse ajastu* kirjanduse tippteos, mida võib julgelt pidada rahvuseeposeks. Teos, pühendatud kuninganna Thamari-le, ülistab valitsejannat ja ta meest Davith Soslanit (võimul aastatel 1189–1207), rääkides sellest poemi proloogi 3. ja 4. stroofis. Siit otsigem ka võtit poemi dateerimiseks (12. ja 13. saj vahetusel). Autori elust võib aimamisi teateid saada teose autobiograafilisest sisust, eriti epiloogist: "Nagu Rusthaveli kirjutan seda mina — meshlane [pärit Meshetist], luuletaja" (stroof 1583). Autori arenenud ja avar silma-

ring, kõrge kultuuritase ja hämmastamapanevalt hea keeleoskus viitavad isiku kõrgele haritusele. Oma mõtteviisilt on ta lähedane uus-platoonikute õpetusele. Tema elu ja päritolu kohta on kogutud rahvasuust rikkalikult legende. Pole välistatud ta tegevus ministrina Thamari õukonnaski. Jeruusalemmas Püha Risti kloostris viibis ta oma elu lõpul ja on sinna ka maetud. Kloostri ühel sisesambal leidub tema portree, millel ta on kujutatud targa vanakesena, seljas suurniku uhke riietus, mida kandsid kõrgemad riigiametnikud või kuninga lähikondlased. Kodumaast lahusoleku mõtteid kajastab poemi 940. stroof. Väga palju iseloomulikku pakub ka U. Ussisoo hoolikalt koostatud eepose järelsõna.

Poemi sündmestik hargneb ja põimub Idamaades — Araabias, Indias, nende naabermaades ja ranniku avarustel, loomulikult autori enda kodumaal Georgias. Teose õhkkonnas ja miljöös tajub lugeja 12. saj Gruusiat, kus kunstipäraselt, ometi tõetruult kujutatakse Georgia õukonna komplitseeritud elu. Autor iseloomustab poeetiliste kirjelduste ja mõtteavalduste kaudu oma tegelaste sisetundeid, tõekspidamisi ja arvamusi, tutvustades poeesia keelerikkuse abil nende rikast ja kirglikku siseelu ning vaimusuurust rohkete ja väga eripalgeliste sündmuste ahelas. Eepos on seiklusrikas, kus imepäraselt ristuvad kord india, kord araabia tegevustsükliid. Põhimõtteliselt keskendub luulendus autori suval aadlikultuuri näitamisele, tõrjudes kõrvale viited gruusia rahvakultuurist. See pole etteheide, sest poeem oma olemuselt on kiidulaul valitsejale varasel keskajal. Rusthaveli sai kirjutada ikkagi sellest, mida ta antud olukorras ja ajastul tajus ja hindas, Bütsantsi–Iraani kultuuri-maailma. Iialgi ei saanud ta end pidada eurooplaseks ja seda polnud ka vaja.

Lugedes tajume äärmiselt isikupäraseid ja elavaid mees- ning naistegelasi: **Rostevan, Avthandil, Tariel, Phridon, Nestan-Daredžan, Asmath, Phatman** jt, keda ajendab võitlema mitte üksnes oma, vaid sõprade õnn ja heaolu, hoolimata otse muinasjutulistest takistustest. Meessangarite kõrval pälvib erilist sümpaatiat kaunitar Nestan-Daredžan oma vooresliku, leebe ja siira olemusega. Sattunud vanemate sundabieli ohvriks, paneb kaunitar maksma oma temperamendi ja nõuab väljavalitult rüütli tegu, mis tuleneb kohusest südamedaami vastu. Tarieli ja Nestani armastus on surematu. Naise hingevalu ja äärmine trots sümboliseerivad vastuhakku türanniale, julmusele ning vaimupimedusele Idamaades.

Rusthaveli nagu rõhutaks inimtödesid tema kodumaal, kus vastupidi islamlikule Idale jagati austust, armastust ja lugupidamist õrnemale poolele just naise headuse, truuduse ja armsuse eest. Ta sooviks on näidata, kui võõrad olid seal naise orjastamine ja haaremise sulgemine.

V saj gruusia kirjanik I. Tsurthaveli ja "Püha Niina elu" tundmatu autor (VIII–IX saj) ütlesid, et mehed ja naised on Jumala ees võrdsed. Suurepäraseid naisi leidub X saj suurima gruusia kirjaniku Giorgi Mertsüle loomingus. Naistel oli sageli tähtis koht ka riigi poliitilises ja vaimses kultuurielus. Ristiusu pärimuste kohaselt loeti **Georgiat jumalaema Maarja valduseks** ja grusiinlaste ristiusku pöörajaks on peetud naist Kapitookiast — **püha Niinat**. Rusthaveli kaasaegne kirikutegelane N. Gulaberidze (XII saj) koostas püha traktaadi naise au ja väärikuse kaitseks ning ülistuseks. Rusthaveli ise aga teenis truualamlikult oma valitsejannat Thamari. Nagu näha, oli Rusthaveli sajand ka naise au ja väärikuse tunnustuse aeg.

Poemi kaks meespeategelast, Taniel ja Avtahandil, esindavad rüütleid, kelle lugupidamine, armastus ja kaitse kuuluvad jäägitult nende kallimatele, südamedaamidele. Sõbralikku mõistmist ja abi jagab ka Mulgazanzari (väljamõeldud kohanimi) valitseja Phridon, kelle vennastumine eepose sangaritega ja siiras osavõtt nende suurest murest Nestani vabastamisel on meelikõitev ja usutav.

Teose eepiline sisu on paigutatud 61 peatükki, mis on omavahel hästi ühendatud, lisaks veel mõttesügavusega antud proloog ja epiloo — kokku 1587 stroofi. Poem on kirjutatud saairides (neljast värsist koosnevad monoriimilised stroofid). Võib ette kujutada, millist mõtetööd ja vaeva nõudis see kaunis lugu **Juta Bedialt** eestindamisel. Gruusias on seda teost illustreerinud kümned kunstnikud, siia on valitud Sergo Kobuladze (1909) 11 pilti.

### Koolikäsitlusest

Mu kunagine Tartu ülikooli kirjanduse õppejõud professor **Sergei Issakov**, suurepärane ja erudeeritud idamaise kirjanduse tundja on öelnud: "Pean täiesti võimalikuks poemi õppimist keskkoolis, kuigi näen siin palju raskusi, mis tulenevad sellest, et Š.R. ajastu on seitsme sajandi kaugusel meist. Need on täiesti erinevad ajajärgud, täiesti erinevad inimeste maailmavaated. Õpetaja peaks avama õpilastele selle, mis eristab tolle aja inimesi meie aja inimestest ja mis lähendab neid."

Õpetaja olgu siin delikaatne ja andku tunnitööks õpilastele kätte olulisi pidepunkte, mida teose lugemise käigus tähele panna. Kindlasti tuleks teha märkmeid.

Ajastu on üsna lähedane meie "Kalevipojas" kujutatule, kuid sisuline ülesehitus toetub siin jõukamale valitsuskihile, mitte maa pärisperemeestele nagu eesti eeposes. Ka meie lugu-

laulus esinevad maa valitsejad ja võimukandidad, raudmehed ja sõdalased, kuid "Kangelases" on need antud eksootilistes paikades ja ülikute õukondades. Meie eeposes taunitakse raudmehi ja nende võite eestlaste muinasvabaduse üle, sellega ühenduses ka ristiusustamist tule ja mõõgaga, mõisnike head elu meie maal. "Kangelases" on autori tegevusaines seotud läbinisti kristlike piiblitõdede ja kristliku maailmavaatega. Kui eesti eeposes ei hinnata kirikuõpetust, siis siin osutub kristlaste Jumal selleks jõuks, kelle nimel elatakse ja kelle õpetused on saanud rahvale käsunadeks ja argielus otseseks teejuhiseks. Jumalat austatakse ja armastatakse, jumaluse armutunne kandub üle ka inimtunnetesse. Sotsialismi tingimustes avaldatud kirjatööd "Kangelase" kohta püüdsid sellest vaikida või rääkida hoopis vastupidist. See viga on vaja õpetajal nüüd parandada. Olgu teada, et grusiinlased ei andnud ka nõukogude ajal ateismile alla. Veel 1980. aastate lõpul oli vähemalt 3/4 Gruusia rahvast usklik. Usulistel traditsioonidel on Gruusias sügav põhi.

Kunagine Eesti kirikuelu on liikumas tõusu- teed, sellepärast on õpetajal vaja selgitada ka selle nähtuse inimlikku tähtsust. Meie ristiusul on samad juured, mis grusiinlaste usulgi.

Kindlasti võiks peatuda harmoonilise isiksuse probleemil poemimis, mõistuse (intellekti) ja inimtunnete keerulistel vastastikustel suhetel, samuti armastuse ja sõpruse rollil inimese elus. See tekitab noortes elevust ja vajaduse öelda oma arvamus. Sobivaks pean isikute võrdlemist, näiteks Avthandil ja Taniel kui kaks erinevat psühholoogilist karakterit (kooleerik, melanhoolik).

Professor S. Issakov püüdis oma loengutes valgustada ja rõhutada poemi tegelaste vaatluses *kolme armastuse tüüpi*: jumalik, lihalik ehk madal (vulgaarne) ja tõeliselt maine armastus, kusjuures see viimane näib asuvat kahe eelmise vahel. Rusthaveli näitab, kuidas armastuse kaudu ilmnevad inimeste individuaalsus ja iseloom. Taniel on tüüpiline meeleto armastaja, kelle emotsioonid on ratsionaalsetest tunnetest üle. Ta on erakordselt hingestatud, kirglik ja meeletu. Madala (lihaliku) armastuse kehastaja on Phatman, kaupmeheemand, kelle kaudu on märgatav ka suhtumine kaupmehesisusse. Ratsionaalset armastust näib evivat Avthandil. Temal on tahet ja jõudu kangelastegudeks, mis mõjutavad ta hinnanguid eriti sõprade silmis. Tema enesekindlus köidab.

Küllap nii mõnigi noor lugeja märkab hämmastunult sedagi, et *idamaised kaunid mehed* on väga lembesed, armuvad üksteisesse silmapilkselt ja hellitavad teineteist jäägitult, kirglikult ja unustamatult. Nii see oli ja nii see on. Siin on mängus temperament, iidsed tavad ja kindlad traditsioonid. Sellist tunnete väljendamist aga võib leida mitte ainult Šohta Rusthavelil, vaid ka Öhtumaa keskaja ja renessan-

siajastu autoritel. See oli nendel ajastutel tüüpiline. Sellel ei pea olema alati ühist homoseksualismiga, mis tõsi küll, levis Ida- ja Hommikumaades väga laialt. Neis paigus kirjutati tõepoolest rohkesti raamatuid homoseksualismi ülistuseks, ent need väljaanded rabsid lugejaskonda oma madalama, vulgaarsema sõnastusega, kusjuures loetud kujutluspildid (ka illustratsioonid) taotlesid vastas- või samasugupooltes seksuaalset erutust ja kirgi, pilastust jne. Nagu näha, "Kangelane" seda küll ei evi. Oma sügavast pieteeditundest ja religioosest hoiakust tavatseb Rusthaveli näidata armastust truuduse ja sõprade südamlikkuse seisukohalt kui esmast lähenemisteed üksteise mõistmiseks. Asi on selles, et keskajal peeti armastust ja sõprust küllaltki lähedasteks tundeelamusteks ja nende väljendusviisid sarnanesid paljus. Poesias kirjeldati armastust naise vastu ja meeste omavahelist sõprust üsna sarnaselt. Küllap see nii siis ka oli.

### Probleeme ja küsimusi õpilastele

Poemi valgustuseks on igal õpetajal loomulikult oma plaan olemas, pakun vaid mõningast tuge.

- Milliseid muljeid tekitab poeem?
- Mis viitab sellele, et poeem on panegüürika? ("Algus", lk 5.)
- Iseloomustage poemi tegevuse liikumist (hargnemine paikkonniti; dünaamilisus, kiirus, loogilisus; iga ptk väljakasvamise eelmisest (näidete varal) jne).
- Mis on meile selles eeposes lähedane, mis kauge ning võõras?
- Milliseid põhilisi probleeme pakub teos? Milliseid lahendusi pakub neile autor ise? Kuidas see rahuldab lugejat?
- Järjestage poemi olulised dramaatilised situatsioonid ja iseloomustage neid. Millised neist kujunevad poemi pöördepunktideks?
- Mis on autori arvates armastus, mis sõprus? (Vt värsse 20–31, kommenteerige). Leidke eeposest näiteid, kus armastus on kannatus, katsumus või abieluõnne alus. Mida autor siinjuures taunib?
- Arendage mõttevahetust suhtumises naisesse (poeemi, aga ka näiteks idamaise muinasjutukogu "1001 ööd" põhjal).
- Vastandage teose tegelasi (omal valikul),

andke omapoolne arvamus nende mõistmiseks.  Püüdke iseloomustada eepose religioosset kandepinda. Kuidas hinnata autori religiooni tundmist ja kasutamist oma mõtetes?

Lugege läbi ptk "Avthandil leiab Tarieli". Mida pakub see kangelaste mõistmiseks (võrdlemiseks)? Keda pidada vandevendadeks? Tooge veel näiteid.

"Kangelast" on peetud maailmakirjanduse aforismirikkaimaks teoseks. Teadlased arvavad, et mõningad oma sententsid on autor üle võtnud rahvaluulest. Pange lugemise käigus neid leide kirja ka enda jaoks. Rahvas on neid meelde jätnud ja kasutanud vanasõnadena.

Leidke üles eepose sümboolika (Päike, Neli Päikest, Kuu, Lõvi jt). Kelle kohta miski käib ja kuidas see mõjutab lugeja tundeid?

Miks Tariel kandis tiigrinahka (648)?

Sõnastage teose idee.

Iseloomustage teose pateetilist stiili, tooge näiteid. Kas selles võiks olla ka midagi lähedast meie "Kalevipojale" (ülevus)?

Kui on läbi loetud Homerose eeposed, siis kõrvutage neid "Kangelasega". Mis neist on lugejale lähedasem? Miks?

Koostage referaate teemadel: Mõtterännakul gruusia rahvuseepose "Kangelane tiigrinahas" tegelastega. Uitmõtteid Šohta Rusthavelist ja ta poeemist. Päikseline Gruusia vana aja taustal. Milles avaldub Rusthaveli saladus?

Kirjanditeemasid: Mida pidada Šohta Rusthaveli teeneks? Mõttevõrdlus "Kalevipojast" ja "Kangelasest tiigrinahas". Mõtetega Tarieli (Nestan-Daredžani jt) juures. Armastus ja sõprus gruusia rahvuseeposes. "Targad võtavad nõu kuulda, rumalad talitavad omapead (894)". "Mis sind ennast vaevab, sellest tunned kaasa teistelegi" (895). Kirjand gruusia mõttetarkusest. Kas armastus võib olla surematu?

### Kirjandus

1. B a r a m i d z e A. Šohta Rusthaveli. – Keel ja Kirjandus, 1966, nr 9, lk 560–563.
2. Eesti entsüklopeedia, III kd. 1934, lk 378.
3. G e n a d z e S. Mõistatused Šohta Rustaveli ümber. – Looming, 1966, nr 9, lk 1436–1444.
4. Sergei Issakovi kiri K. Jõulule. Tartus 30.IX 1992, omaniku valduses.
5. U d a m H. Kas viimane eeposetõlge? – Eesti Ekspress, 1991, 30.VIII.

# Rahvusvaheline ühisprojekt "Minu kodu"

Lillian Niitsoo, Toila Keskkooli ajalooõpetaja

**O**salesin Euroopa Nõukogu ja Inglismaa haridusalaste vahetuste ja külastuste kesknõukogu korraldatud kursusel "Euroopaliku dimensiooni kujundamine kooli õppekavades". Kursus toimus Walesis 1993. a oktoobrikuus. Osalesid õpetajad 24 Euroopa riigist, ka Balti riikidest. Sain kursuselt rohkesti huvitavaid kontakte ja ideid ning asusin neid ellu viima kodukoolis — Toila Keskkoolis. Loodan, et Toila Keskkooli õpetajate kogemused ühisprojekti elluviimisel pakuvad huvi teistelegi Eestimaa õpetajatele.

Juba Walesis olles töötasime koos Hollandi õpetaja Karin de Koningiga välja ühisprojekti "Minu kodu". Projekti eesmärk oli suunata eri maade õpilasi paremale üksteisemõistmisele, leida kodude sarnasused ja erinevused. Projekti olid haaratud järgmised õppeained: inglise keel, matemaatika, kunstõpetus, geograafia ja klassijuhatajatunnid. Toila Keskkoolist osalesid 13–14aastased õpilased.

Käesoleva aasta jaanuaris alustasime eel- tööga. Pildistasime iga õpilase kodumaja. Ühe foto saatsime Amsterdami, teise Montpel- lier'sse. Fotod jäid õpetajate-projektijuhtide kätte lõppnäituse tarvis.

Esimeses inglise keele tunnis kirjeldasid õpilased oma kodu välisvaadet ja tõlkisid selle inglise keelde. Kirjeldasime maja ja akende suurust, katuse kuju, ehitusmaterjale ja värvigammat. Toila kooli õpilastele oli see ülesanne kõige raskem, sest nad õpivad võõrkeelena saksa keelt. Aga hea tahtmise korral on kõik raskused ületatavad. Aitasin õpilasi tõlkimisel. Saatsime oma kodu kirjeldused Hollandisse ja Prantsusmaale. Sama tegid meie partnerkoolid.

Kunstõpetuse tunnis tuli õpilastel kirjelduse järgi joonistada pilt kirjasõbra kodust. Lapsi juhendas õpetaja Age Saks. Sageli pidi appi võtma ka fantaasia, eriti kui tuli joonistada Lõuna-Prantsusmaal Vahemere kaldal asu- vaid maju, millel on aknaluugid. Joonistused saatsime Hollandisse ja Prantsusmaale. Kõik projektis osalenud koolid eksponeerisid laste joonistusi lõppnäitusel. Kui hiljem joonistusi võrdlesime, selgus, et prantslaste ettekujutus kirjapartneri kodust on prantslaslik, hollandlastel teistsugune ja eestlastel veel omakorda erinev, eestipärane. Polnud meist ju keegi partnerite kodusid näinud ega nendes riikides ringi reisinud.

Matemaatikatunnis tegid lapsed eeltööna oma kodu plaani ja arvutasid nii kodu kui ka suurima akna pindala. Tunnis arvutasid õpilased õpetaja Inna Toovise juhendamisel kodu- de keskmise pindala. Õpilased leidsid samuti

keskmise inimeste arvu peres ja keskmise pinna inimese kohta, aga ka suurima akna keskmise pindala. Selgus, et 25 õpilasest 13 elavad üürikorteris ja 12 eramajas. Domineerisid viilkatusega majad.

Saatsime saadud 7 arvu partnerkoolidele. Kui olime saanud keskmised arvud ka Hollandist ja Prantsusmaalt, oli neid hea ja õpetlik võrrelda (vt tabel 1).

Tabel 1

## KESKMISED ARVUD KODUDE KOHTA

	Prantsusmaa	Holland	Eesti
Kodude keskmine pindala (m <sup>2</sup> )	119,2	155,5	119,6
Elanike arv kodus	3,9	4,2	4,8
Keskmine pind ühe inimese kohta peres (m <sup>2</sup> )	30,4	38,1	24,7
Suurima akna pindala (m <sup>2</sup> )	4,6	4,7	3,1
Korterid	14	6	13
Viilkatusega maju	11	19	9
Lameda katusega maju	1	3	3
Rahvastikutihedus (inim/km <sup>2</sup> )	115	480,5	36,4
Osalenud õpilaste arv	26	28	25

Geograafiatunnis uurisid õpilased õpetaja Signe Ilmjärve kaasabil Hollandi ja Prantsusmaa kliima- ja majandusolusid, täitsid kontuurkaarte ning leidsid rahvastiku tiheduse. Rühmatöös võrdlesid õpilased 7 arvu Hollandi, Prantsusmaa ja Eesti kodude kohta. Õpilased tegid lõppjärelused ja koostasid kirjaliku kokkuvõtte.

■ Kuna elatustase on Hollandis kõrgem, siis on kodude keskmine pindala seal suurem kui Eestis. Hollandlased võivad endale osta eramaju aedlinnas. Prantslased eelistavad kortereid.

■ Hollandi kliima on mereline ja soojem kui Eestis. Seal on rohkem viilkatusega maju ja suuremad aknad, et pilvise ilmaga enam valgust tuppa pääseks. Vahemere ääres on rohkesti päikest ja soojust ning seetõttu on prantslaste majadel aknaluugid.

■ Eestis on suuremad pered ja vahel elatakse koos vanavanematega, seetõttu on Eestis keskmine inimeste arv peres suurem.

Saatsime oma järelused partnerkoolidele.

Projekti lõpetuseks organiseerisime mai- kuus lõppnäituse oma klassis. Eksponeerisime joonistusi ja fotosid kodudest, postkaartide Hollandi ja Prantsusmaa vaatamisväärsustega,

fotoalbumeid ja muid materjale, mida sõbrad Amsterdamist ja Montpellier'st olid meile saatnud. (Meie saadetud materjale eksponeeriti partnerkoolides.) Kaunistasime klassi Hollandi tulpidega ja kuulasime Prantsuse muusikat. Näitust külastasid meie kooli õpilased ja õpetajad, klassi lapsevanemad. Õpilased esinesid ettekannetega tehtud tööst.

Püüdsime uurida ka hindu ja elatustaset

ning võrdlesime Hollandi, Prantsusmaa ja Eesti olusid (vt tabel 2).

Ühisprojekt "Minu kodu" õnnestus ja pakkus huvi nii õpilastele kui ka õpetajatele. Sai me teada mõndagi elust Hollandis ja Prantsusmaal. Ühtlasi tutvustasime Eesti kodusid ja eluolu meie koostööpartneritele.

Usun, et meie üksteisemõistmine süvenes, leidsime uusi sõpru.

Tabel 2

HINNAD HOLLANDIS, PRANTSUSMAAL JA EESTIS\*

	kuldnates	frankides	kroonides
kilo õunu	4.00	8.50	10.00
purk moosi	2.50	7.50	6.50
6 muna	1.80	7.20	4.50
1 pudel lauaveini	5.50	14.20	40.00
pakk sigarette (20 tk)	5.50	13.00	5.00
purk coca-colat	1.50	2.50	6.00
pereleib (800 g)	2.50	9.50	4.30
šokolaad "Mars"	1.00	4.50	4.50
paar teksaseid (14 a)	70.00	180.00	200.00
kassett	24.00	18.00	25.00
värviteler	1000.00	4490.00	5000.00
auto "Peugeot 205" (Eestis "Peugeot 305")	23 000.00	62 800.00	117 000.00
kinopilet	15.00	38.00	5.00
Big Mac hamburger	6.95	30.00	12.00
<b>Elatustaseme võrdlemiseks</b>			
algaja õpetaja aastapalk (netopalk: maksud maha arvatud)	30 300.00	78 000.00	6396.00
abitöölise tunnitasu restoranis	10.00	30.00	5.00
keskmine riigipension kuus	1408.00	6000.00	350.00

K u r s s: 1 kulden = 7.12 krooni  
1 frank = 2.33 krooni

\* Eesti hinnad on 1994. a jaanuari-veebruari seisuga.

# Naiskäsitöö kui õppeaine koolis

Eve Kärner, Tartu Ülikooli kultuurikeskuse lektor

Naiskäsitöö kooli õppeainena ei tohi jääda ainult elu jaoks praktiliste oskuste omandamiseks, vaid sellest peab saama aine, mis rikastab hinge, arendab ilutunnet ja maitset.

## Käsitöö ja kooliharidus

Euroopa koolihariduses tekkis huvi tööõpetuse vastu umbes 17. sajandil. Pedagoogilises kirjanduses propageeriti tööõpetuse kasulikkust, rõhutati eriti eluks vajalike tööoskuste omandamist. Locke'i arvates on käsitöö vahelduseks vaimsele tööle. Rousseau räägib käsitööõpetuse tähtsusest ühiskonnale. Praktikasse viis need mõtted Kindermann, kes oli koolide revident, tema algatusel avati palju õppeasutusi, kus teiste õppeainete kõrval õpiti ka töötegemist. Kahjuks peeti tihti silmas ainult majanduslikku kasu, tagaplaanile jäi õpetuse üldarendav mõju. Õpetusest oli välja jäänud õpilaste mõtlemisvõime, tahtejõu, ilumeele arendamine, korra ja täpsuse kujundamine. Seepärast hakati 19. sajandil propageerima käsitööd kui õppetöö metoodilist printsiipi. Selle mõtte suuremateks levitajateks olid Pestalozzi ja Herbart. Eestis hakkas C. R. Jakobson 1876. a Soomest saadud muljete põhjal rääkima tööõpetusest kui õppeainest. Mõnedesse maakoolidesse viidigi sisse heegeldamine, silmuskudumine, õmblemine, rõivaste paikamine ja tikkimine. 1877. a asutati Tartus Tütarlaste Käsitöö Kool. 1878. a organiseeris parun A. von Strick Liivimaa Kodukäsitöö Edendamise Seltsi. Korraldati ka kursusi õpetajatele, kus koos käsitööoskustega omandati enamasti ka saksameelsus. Vastukaaluks saksameelsusele asutas C. R. Jakobsoni õde N. J. Pärna 1880. a Tallinnasse Tütarlaste Era Tehnika Käsitöökooli. Koolis õpetati kudumist, heegeldamist, tikkimist, papi- ja köitmistoid, kunstlillede valmistamist. Kool sattus baltisakslaste põlu alla ja suleti seetõttu 1885. a.

Eestlaste hinge oli aga külvatud seeme, mis hakkas idanema. Soomes õppinud L. Rebenitz avas Tallinnas Naesterahva Käsitöö ja Soome Kunst Kudumise Kooli. Sellel koolil olid filiaalid ka Rakveres, Paides ja Haapsalus. 19. sajandi lõpul avati veel mitu naiskäsitöökooli. Loodi kunstkäsitöö ja majapidamise õppeasutuste võrk. Naiskäsitööd propageeriti ka toleaegetes ajalehtedes ja ajakirjades. 1890. a hakati välja andma esimesi käsitööõpikuid. 1928. a loodi Eesti Maanaiste Kesksekselts, mis organiseeris mitmesuguseid käsitöökursusi. Igas maakonnas oli kodumajanduse konsultant. Kesksekseltsi häälekandjaks sai "Taluperenaine", mis hakkas ilmuma 1927. a. Loodi aktsiaselts "Kodukäsitöö", mis organiseeris

käsitööesemete tootmist ja müümist. Kuni 1920. aastani kopeeriti välismaiseid ajakirju, hilisemates väljaannetes hakkasid valitsema eesti stiilis rahvuslikud ornamendid. Rahvakunsti ornamente jäljendati, stiliseeriti, püüti sobitada uue aja moeskeemidega.

Eesti NSV üldhariduskoolides püüti teatud perioodil käsitööd seostada kutseõpetusega, siiski säilis ka õpetus, mis aitas omandada eluks tarvilikke oskusi.

Tänapäeval on käsitöö õpetamise üks põhieesmärke siduda see rahvuskultuuriga. Käsitööd õpetatakse nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis. Kutsekoolide asemele on loodud kodumajanduskoolid. Palju on ilmunud metoodilist kirjandust õpetajale, töövihikuid õpilastele. Tuntud autorid on L. Kivilo, E. Aljasmets, L. Aarne, E. Alliksoo, E. Talts jt.

## Käsitöö seos rahvakunstiga

Põhikoolides õpetatakse käsitööd üldiste programmide alusel, gümnaasiumiõpilastel on valida mitmesugused valikkursused: toitude valmistamine, õmblemine, rahvuslik tekstiiliõpetus, rahvuslik tikand, tekstiilitrükk, kangakudumine, aparaadil kudumine, heegeldamine. Õpetust püütakse siduda rahvaloominguga. Naiskäsitöös kerkivad üles järgmised probleemid: autentsete rahvarõivaste valmistamine ja kandmine ning rahvalooming tänapäevases moepildis. Järgnevalt vaatleksimegi esimest.

Tänapäeval mõtleme rahvarõivaste all tavaliselt 19. sajandil kantud rahvarõivaid, kuigi traditsioonid pärinevad hoopis varasemast ajast. Ajaloolisel rahvarõival on püsiv väärtus. Iga rahvarõiva ülikond on rahvakunsti mälestusmärk, mida tuleks ehtsalt jäljendada. Seetõttu on rahvarõivaste võimalikult õigeks jäljendamiseks minev töö ja kulu kestva väärtusega. On juhtumeid, et rahvarõivaid kohandatakse uuemale moejoonele, moonutatakse ajalooliselt kujunenud komplekte. Esinemisülikonnad laulupidudel seati kokku omavahel ajalisel või paikkonniti sobimatutest üksikosadest, neid kanti valesi. Näiteks võis kohata naist, kellel oli seljas muhu vana seelik kirivööst traksidega, jalas tarvastu laiasäärelised sukad, peas põhja-eesti pärja ja muhu argitanu vahepealne moodustis, linnid kuklas. Juba 1920. a astus rahvakunsti moonutuste vastu välja A. Laikmaa. 1930. a võeti seisukoht, et rahvarõivaste taaselustamisel tuleb lähtuda õigetest eeskujudest. Tuleb teha selget vahet rahvarõivaste ja nende aineil kujundatud uueaegse rõivastuse vahel.

Üheks raskemaks teemaks käsitöötundides ongi rahvaloomingu kasutamine ja kokkusobi-



tamine kaasaegse moega. Moekunstnikud arvavad, et tänapäeval võib kanda nii argipäeval kui ka pidulikel juhtudel autentse rahvarõivakomplekti üksikesemeid. Näiteks soovib moekunstnik K. Kasesalu kasutada autentseid triibuseelikuid, mis on kokku sobitatud kampsunite või džempritega.

Tänapäeval on tegemist juba professionaalse kunstiga, kuna talupojaeg omab järjest väiksemat tähtsust. Külades, kus puudusid kontaktid teiste kultuuridega, toetuti põhiliselt vanematelt päritud ilumeelele ja traditsioonidele. Praegune eestlane, sakslane või rootslane ei saa läbi krükitud mustriaraamatuta. Traditsioon kipub jääma üha vähemaks, enam toetatakse fantaasiale. Näiteks vaibakunstnik P. Eensalu huvitub rahvakunstist, abstraktsetest vormidest ja maagilistest süsteemidest. Tema peamisteks inspiratsiooniallikateks on noorpõlve keskkond, maakoht. Ta muudab oma töödes looduses nähtu ruudustiku abil abstraktseks, kasutab rahvuslikke kujunduselemente ja arvudemaagikat. Iga vaibakavand on tal asetatud ruutu või ringi, mis tähendab tema jaoks universumit või maad. Väga heaks metoodiliseks materjaliks on T. Toometi raamat "Kodused asjad", milles jutustatakse asjade ajaloo, nende muutumisest aegade jooksul.

Lisaks praegu nii levinud rahvakultuuri ja vanade traditsioonide tutvustamisele tuleks õpilastele käsitöötundides tutvustada ka uuemaid moeajakirju, kunstnike ateljeesid, uusi tehnoloogiat. Õpetuses tuleks selget vahet teha autentse rahvaloomingu ja selle põhjal loodu vahel.

### Käsitöö ja metoodika

Metoodika on pedagoogika haru, mis uurib õppeaine õpetamise seaduspärasusi, kus leitakse ainele eriomane õpetuse organiseerimise vorm. Ka praegu tuleb tuttav ette E. Hakkineni 1924. a kirjutatud tekst: *"Eestis on käsitöö olnud aineks, mis tihti kõrvalise õppeainena on antud õpetajatele, kes on vajanud tunde oma ainetundide normi täiendamiseks. Niisugustel õpetajatel on arusaamine käsitööst kui õpetusest väga puudulik ja sellepärast on õpetus ka tagajärgedeta olnud. Õpilased on teinud oma maitse ja arusaamise järgi seda, mida on osanud, ja koolist ellu astudes on nende käsitööoskus väga puudulik. Halva õpetuse tagajärjel vaatavad tütarlapsed käsitöö kui ühe igavama ja vähetarviliku asja peale elus."*

Tööõpetuse tundides on võimalik kasutada väga palju eri meetodeid. Erineva suulise või kirjaliku informatsiooni, tehnoloogiliste kaartide ja jooniste, näidistööde lülitamine õppeprotsessi aitab tagada õpilaste mõttetegevuse arengu ja nende aktiivsuse. Millised vahendid igas vanuseastmes on kõige efektiivsemad, seda otsustab juba õpetaja. Väga tihti minnakse aga lihtsama vastupanu teed ja tunnis

õpitakse ainult töövõtteid. Paljud õpetajad on veendunud, et ainult tööd tehes kujunevad lapsel kujutlused, tähelepanu ja tahteomadused. Tihti ei tunta sellise õpetuse tulemusest tööõpetuse terminoloogiat ega suudeta suulise seletuse põhjal täita tööülesandeid. Näiteks kudumisel ei tunta kõiki kudumismärke, ei osata joonise järgi iseseisvalt töötada.

Eriti palju on selliste probleemidega kokku puutunud vaimset alaarenenud laste õpetajad. Isegi abikoolis on vaja eelkõige kujundada vaimseid oskusi, mis kindlustavad iseseisvuse tööõpetuses. Tööõpetuse tunnid arendavad õpilast, nende vaimset tegevust ainult juhul, kui õpetaja spetsiaalselt suunab õpilasi, kui tunnis toimuvad analüüs, võrdlus, töö järjekorra määramine jne.

Käsitöötundides on peale töö tegemise tähtsad 3 tegevust: kavandi koostamine, töö planeerimine ja kontroll.

Kõik need nõuavad õpetajalt paindlikku tegutsemist. Toome mõningad näited: 1) töö võib valmistada ilma kavandita, 2) töö valmistatakse õpetaja kavandi järgi, 3) õpilased kopeerivad kavandi ajakirjast, 4) valmistavad kavandi näidismaterjali alusel, 5) valmistavad kavandi iseseisvalt, 6) kavand valmistatakse joonistustunnis. Esimesel juhul on töö tulemus juhuslik, teisel ja kolmandal ei arene õpilaste loomingulised võimed. Neljandal juhul loome baasi, mille alusel õpilased lähevad ise edasi. Viiel peavad õpilased ise leidma selle baasi, kõik oleneb õpilase tahtest, andekusest. Kuendal juhul ei arvestata tihti töö tehnoloogilist külge.

Töö planeerimisel peaks kõigepealt lahti mõtestama eesmärgi, selle saavutamiseks valitakse vastav tehnoloogia, koostatakse tööplaan. Õpilasel peaks olema õppimisse teadlik suhtumine. See eeldab aktiivset tähelepanu, huvi õpitava vastu, valmisolekut ületada õppimisraskusi. Tund tuleks läbi viia organiseeritult, kõrvaldada segavad ärritajad. Näiteks vahel on klassis valgustus nõrk, mõnel õpilasel ei ole töövahendid korras, käärid on nürid, õmblusmasin katki vms.

Õpetaja võib õpilasi juhendada frontaalselt, grupiti või individuaalselt. Õpetaja ei peaks ütlema seda, mida õpilane võib ise öelda. Õpetaja ei peaks näitama seda, mida õpilane ise võib näidata. Õpetaja ei peaks tegema seda, mida õpilane ise saab teha. Igale küsimusele vastamise eelduseks on küsimusest aru saamine. Väga soovivad probleemküsimused, millele vastus on õpilase iseseisev otsus. Kontrollküsimuste puhul peab õpilane teadma seda, mida õpetaja temalt nõuab. Tagasihoidlik peaks olema ergutustega *kuule* ja *mõttele*. Peab arvestama õpilase loomulikku mõttekiirust ja tarbe korral kannatlikult ootama. Tööjuhised sisaldagu lühikesi seletusi, uusi oskussõnu. Tööjuhiseid võib olla raskemaid ja kergemaid. Planeerimisel on tähtis, et õpilane tunnetaks oma tegevuse eesmärgi, valdaks tööoperat-

sioone, lahendaks ülesande loovalt, leiaks töö sooritamiseks õige rütmi ja tempo.

Õpilaste kontrollimine ja aitamine sõltub õpilaste võimetest. Tööprotsessi käigus korregeeritakse vahel ka töö plaani, kohandatakse seda õpilaste võimetele vastavaks. Võimeteks nimetatakse isiksuse psüühilisi omadusi, mis on teatud tegevuse edukaks sooritamiseks vajalikud: nendeks on tööõpetuses tehniline arusaamine, käteosavus, loov suhtumine tehtavasse. Osale õpilastele peab õpetaja töövõteteid selgitama, lahkama töövõtteid üksikuteks tööliigutusteks. Edukalt on võimalik töövõtteid omandada tabelite abil, kus need on kujundatud staatiliselt. On õpilasi, kes haaravad töövõtteid tervikuna, neid üksikuteks osadeks jagamata.

Õpetamisel on vaja arvestada ka õpilaste temperamentitüüpi. Sangviinikud on iseseisvad ja sõltumatud, hoiavad ennast vaos ka ettetulevate äparduste puhul. Tööst tüdinevad nad aga üldiselt ruttu, ei talu üksluisust ega monotoonsust. Flegmaatikutel esineb raskusi ühelt tegevuselt teisele ümberlülitumisel. Nad ei suuda kiiresti otsustada, töö planeerimisel kaaluvad kaua. Koleerikud ärrituvad juba väikeste ebaõnnestumiste puhul ja keelduvad neile antud ülesandeid täitmast. Melanhoolikud kardavad tööd, töövõime on väike, neil on vähe initsiatiivi, väsivad kiiresti.

Töövõtteid omandatakse töö käigus. Vilumuste kujunemine sõltub harjutamisest. Alguses demonstreeritakse töövõtteid aeglaselt, ka õpilased alustavad aeglase tempoga.

Alustatud ei tohi pooleli jätta. Töö valikul tuleb arvestada, kas ettenähtud tundide arv võimaldab alustatu lõpuni teha. Neid õpilasi, kes ei suuda toime tulla, tuleb aidata ka pärast tunde.

Käsitöös on palju tööliike, näiteks kudemine, heegeldamine, mis otse sunnivad iga töövõtet ja sammu tähelepanelikult kontrollima. Kui töös esineb kasvõi üksainus ebatäpne koht, on kogu ese rikutud. Tehtu kontrollijaks ei saa olla ainult õpetaja. Õpilased peaksid olema suutelised enesekontrolliks. See eeldab, et õpilane oskab kasutada käsiraamatuid, juhendeid.

Õpilased peavad tunnetama, et nende töö on vajalik. Käsitöös on maksivad üldised õpetamisseadused, kus mehaaniline, kopeeriv töö peab muutuma mõtestatud tööks. Koolikäsitöö peaks andma õpilastele oskused kõikides naiskäsitöö liikides, et pärast kooli võiksid nad end täiendada. Õpilastes tuleb kasvatada huvi ja armastust töö vastu.

### Kirjandus

1. Aljasemets E., Rihvk E. Tööõpetuse õppevahendid. Tallinn, 1977.
2. Kais J. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Tallinn, Koolibri, 1992.
3. Negro H. Eesti rahvakunstist. Eesti Rahva Muuseumi väljaanne nr. 16, Tartu, 1918.
4. Toomet T. Kodused asjad. Tallinn, Eesti Raamat, 1987.
5. Vunder E. Eesti rahvapärane taimornament tikandis. Tallinn, Kunst, 1992.

## Miks ja kuidas kuulata muusikat

Monika Pullerits, Laste Loomingu Studio '94 muusikaõpetaja, TPÜ magistrand

**K**ui väikese lapse käest küsime, mis on muusika, saame tavaliselt vastuseks *laulmine*, ka *pillimäng*. See on muusika, millest ta aru saab. Laps tuleb muusika juurde läbi eneseväljendamisvajaduse. Talle meeldib laulda ja lihtsamaid rütmipille mängida. Kuid muusikast võib osa saada ka seda kuulates. Muidugi siis, kui laps tahab muusikat kuulata. Küllap tahab, kui oskab. Pean laste muusika kuulamise oskust väga oluliseks, sest see on seotud nii tundeelu kui ka intellektiga. On teada, et intellekt kaotab, kui tundeelu on vähe arenenud. Suuremaks saades jäävad muusikaga tegelema need lapsed, kel enam eeldusi ja muusikaalsust. Kuulajana muusikast osa saamine ei vaja aga looduslikke eeldusi.

Esmalt võtab laps muusikat vastu kui välise, teda ümbritseva elu kirjeldajat. Kuid midagi jääb alati silmale nägemata ja kõrvale

kuulmata. Tähtis polegi mitte niivõrd teada, kui võrd ise kogeda. Ja laps tajub intuiitiivselt enamat — midagi veel, millest ei räägita. Kogetu jääb temasse ja selle mõju tuleb esile hiljem.

Muusikast arusaamise taga on pikk protsess — areng, mis algab oskusest märgata ja kuulata. Püsivamat tulemust annab intellekti arendamine tundeelu, mälu arendamise emotsionaalse mõjustamise kaudu. Just algastme muusikaõpetuses peaks esikohal olema lapse kujutlusvõime, fantaasia, loovuse väljatoomine. Teadmised ja oskused kinnistuvad nende kaudu. Ka muusika kuulamise kaudu.

Muusikas võib kujutleda kuuldot, s.t mõteliselt kuulda, näha, tunda. Õpetaja saab sellele kaasa aidata suunavate küsimustega.

Näiteks: *Kas te võiksite ette kujutada erinevaid vihmahääli? Seenevihm? Paduvihm? Äikesevihm? Kas te oskate ette kujutada, millist*

häält teeb vihm, kui ta krabistab vihmavarjul? Aga katusel? Kuidas vihm sajab ladinal maa-pinnale või voolab sorinal mööda vihmavee-torusid?

Me võime ka ise teha vihma hääli oma ke-haga, kätega, sõrmedega, kasutades selleks erinevaid pindasid. Nii saame erinevaid kõla-tämbreid.

Igal vihmahäälel on oma iseloom. Seene-vihm on ettevaatlik, vaikne ja mõnikord ehk pisut arglikki (*piano*). Paduvihm on tugev, enese-kindel ja vali (*forte*). Kui vihmahoog lõpeb, tilguvad katustelt alla üksikud vihmapiisad (*staccato*). Tuul puhub sahistades puulatvades

ja kuivatab lehti (*legato*). Iga vihmahoog algab peale vaikselt ja muutub siis tugevamaks (*crescendo*) ning lõpeb jälle vaibudes (*dimi-nuendo*).

Õpetaja võiks erinevaid karaktereid esitada klaveril, viiulil, flöödil või mõnel muul pillil ning lapsed püüaksid ära tunda esitatava muusika sisu. Pean tähtsaks, et õpetaja esi-neks lastele kui interpreet. See annab võima-luse näha, kuidas sünnib muusika.

Lihtsamate rütmipillidega võivad ka lapsed ise imiteerida vihma hääli, esitada lihtsam pala või laulda laul. Nii saab mõte eneseväljen-duseks.

## VIHMAVARI

KSÜLOFONID \*

KSÜLOFONID

KELLAMÄNGUD

LAUL

VIHMAVARI, VARJU ANNAD MINA VIHMA-VARJU PEAL ON

VIHMAVARI, VIHMAVARI VARJU ALL VIHMAVARI.

KS

KM

KS

\* Lisada võib kõlapulki, harjakesi vms.

Vihmale võib anda ka erinevaid rütmikom-binatsioone ja reaalivses noodiõpetuses ast-mekõrgusi, näidates kätega kaasa meloodia liikumist.

C R S M L J J J

Vihmakene krabistab  
Taevast alla sabistab.  
Mõni piisk on lombi sees.  
Mõni alla sajab veel.

C R S M L J | x | x | x

Vihm tilgub tilk, tilk, tilk, tilk.

Kui klassis on piisavalt ruumi, võiksid lap-sed kujutada vihma liikudes või tantsides.

Erinevaid karaktereid, tämbreid ja strihhe on võimalik ka joonistada. Kas kriidiga tahvlile

või võimaluse korral (näiteks kunstiõpetuse tunnis) värvidega paberile. Mõtteimpulss annab kujundiefekti ja vastupidi.

Nauditav võib olla mitte ainult tulemus, vaid ka seisund, kui laps muusikaga tegeleb ja midagi ilusat avastab, s.t protsess, kuidas tule-museni jõutakse.

Kui nüüd lõpetuseks pakkuda lapsele kuula-ta näiteks A. Vivaldi "Kevade" I osa — esimene kevadvihm, "Suvi" II osa — loodus äikese ootel või III osa — äikesevihm, siis oskab ta kuu-lates sellest rõõmu tunda. Laps on saanud läbi teda ümbritseva elu, läbi seose loodusega ka isikliku muusikalise kogemuse. Kauni ja nau-ditava, mis ei vaja enam selgitamist, sest nüüd mõjutab ilus muusika iseenesest. Kuid meenu-tagem — kõik sai alguse sellest, kuidas me kujutasime ette vihmakrabinat.

# Noored ja intiimsuhted

HELLE SAAREMÄGI, TÜ teadur

**V**imastel aastatel on Eesti ühiskonnas toimunud pöördelised muutused. Paljud senised tõekspidamised ja arusaamad on seatud kahtluse alla või tunnistatud hoopis vastuvõetamatuteks. Lisaks raskele majandusolukorrale viidatakse sageli eetilisele kriisile, mille positiivne lahenemine on elu inimväärsmaks muutmise võtmeks.

Raskesti elavad niisugust nihet elu põhitõdedes üle need inimesed, kelle moraal kujunes nõukogude võimu aastatel. See on põlvkond, kes kujundab praeguse Eesti näo ning kelle lapsed hakkavad elama sootuks teistsuguses ühiskonnas, kui see, milles elasid nemad. Palju oleneb sellest, kas praegune põlvkond suudab toime tulla raskete probleemidega ühiskonnas — kasvanud on kuritegevus, enesetappude arv, langenud sündivus jpm. Kindlasti on nende inimeste kätes ka praeguste noorte eetiliste veendumuste kujundamine. Suur vastutus selles töös lasub õpetajatel, sest nende elukutse võimaldab tihedat suhtlemist noorsooga. Oluliseks moraalse teekspidamise kujundajaks on pedagoog eriti neile lastele, kelle kodu ei toimi positiivse mudelina.

Paljud autorid on rõhutanud perekonna ja lähisuhete olulisust kogu ühiskonna elujõulisusele. On väidetud, et inimühiskonna põhielementideks on väikesed lähedased tugevate omavaheliste sidemetega inimgrupid, mille hulgas põhiline on perekond (4). Seega võib üksnes niisugune ühiskond, mis väärtustab perekonda, kujuneda hästitoimivaks ja edukaks. Perekonna aussetõstmine on pikaajaline protsess ning eeldab sellekohaste sügavate eetiliste arusaamade kujunemist. Viimaste hulgas on eriline koht intiimsuhteid korraldaval väärtustel ja normidel.

Paari viimase aasta jooksul on keskkooli lõpuklassides mõõdetud noorte hoiakuid intiimsuhtlemist puudutavates valdkondades. Käesolevat kirjutist illustreerivad ühe niisuguse küsitluse tulemused, milles peegelduvad uuritud kontingendile tüüpilised suhtumised.

Küsitleti ühe Tartu keskkooli õpilasi, kasutades A. Herkeli välja pakutud meetodikat (2). Antud meetod on valitud eelkõige seetõttu, et see on kättesaadav kõikidele perekonnaõpetuse õpetajatele ning peaks andma head võrdlusmaterjali neile, kes sarnase küsitluse ka oma õpilaste seas on läbi viinud.

Vastajateks olid 32 17–18aastast noort, 13 noormeest ja 19 neidu. Õpilaste ülesanne oli hinnata väiteid, mis tinglikult jagunesid kolme alagruppi.

## I. Armastus ja seksuaalsuhted

1. Seksuaalvahekord ilma armastuseta partneri vastu pole minu jaoks mõeldav.
2. Olen tundnud, et *eros* ja *agape* võivad suunatud olla eri isikutele.
3. Kui armastus on tõeline, siis suguline karskus vaid suurendab seda.

## II. Truudus lähisuhetes

4. Ideaalne oleks, kui mu seksuaalsuhted piirduksid terve elu jooksul vaid ühe partneriga.
5. Oma tulevaselt abikaasalt ootan täielikku truudust.
6. Seksuaalkontakt väljaspool abielu peaks olema seadusega keelatud.

## III. Moraal

7. Meie seksuaalmoraal peaks olema hulga vabam.
8. Rasestumisvastaste vahendite kasutamine mõjub halvasti meie moraalile, sest mees ja naine minetavad seksuaalsuhetes vastutuse võimaliku tekkiva elu ees.

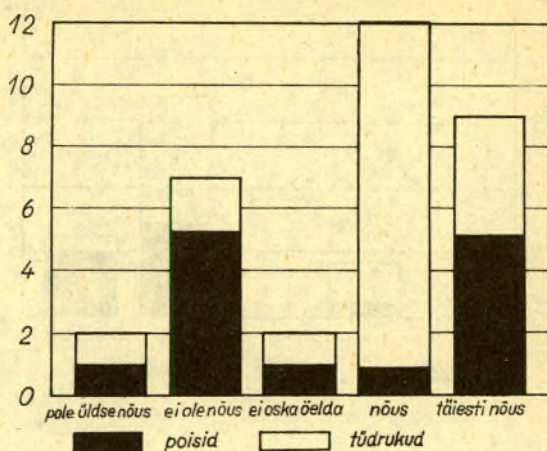
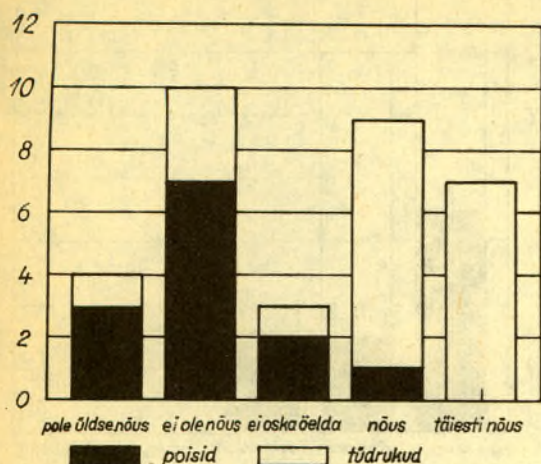
Hinnagud anti 5pallilisel skaalal: pole üldse nõus, ei ole nõus, ei oska öelda, nõus, täiesti nõus.

Vaatamata sellele, et mõned väited on mitmeti mõistetavad, annavad küsitlusandmed huvitava pildi klassis valitsevatest arusaamadest.

Tulemusi analüüsime väidete kaupa, kasutades tulpdiagramme, mis näitavad hinnangute jagunemist ülaltoodud skaalal. Jooniste x-teljel on hinnatavad väited, y-teljel vastajate arv. Ülevaatlikkuse huvides esitame järgnevas tekstis tulemusid protsentides.

### 1. Seksuaalvahekord ilma armastuseta partneri vastu pole minu jaoks mõeldav (joonis 1).

Väitega nõustuvaid noori inimesi (hinnagud "nõus" ja "täiesti nõus" oli 47%, vastu oli aga 43%, seega on tundeid seksuaalsuhetes tähtsaks või mitteoluliseks pidanud üsna ühepalju. Pilt muutub aga märgatavalt, kui süveneda vastuste soolisse jagunemisse. Nimelt peab enamik poisist (77%) võimalikuks intiimvahekorda tõsiste tunneteta partneri vastu. Ligi kolmveerand (74%) vastanud tüdrukutest seevastu ei pea mõeldavaks seksuaalvahekorda inimesega, keda ei armastata. Tahaks uskuda, et erootiliste trükiste ja filmide uputus ei ole suutnud kõigutada tüdrukute traditsioonilisemat suhtumist seksi ning enamik noori neide suudab veel üsna täpselt teha vahet seksi ja armastuse vahel ega pea seksuaalsuhteid eesmärgiks omaette. See, et poisid ei pea intiimvahekorras hingelist lähedust alati oluliseks, illustreerib tuntud



tõde seksuaalkäitumise soolistest erinevustest (3), milles oma osa on kindlasti bioloogilistel iseärasustel.

## 2. Olen tundnud, et eros ja agape võivad suunatud olla eri isikutele.

Üle poolte noormeestest ja neidudest väidab end tundnud olevat seda, et erootiline kütkestavus ei pruugi veel kaasneda hingelise kiindumusega. Ilmselt on paljud neist (59%) märganud, et inimene, kelle suhtes tajutakse seksuaalset külgetõmmet (*eros*), ei suuda esile kutsuda kiindumuslikku sõprusarmastust (*agape*) ja vastupidi. Kuna aga väide ei sisalda ühe eelistamist teisele, on ka märgatavate soolistest erinevuste puudumine mõistatav. Nii ei ole ka saadud tulemus kinnituseks varem tehtud uurimustele, milles väidetakse, et just meeste seas on levinumateks armastustüüpideks *eros* ja *ludus* — mängu- ja lõbujanuline armastussuhe (1).

## 3. Kui armastus on tõeline, siis suguline karskus vaid suurendab seda.

Ilmselt seetõttu, et väite sisu on mitmeti mõistatav, pole 34% vastanuist osanud kindlat seisukohta võtta. 42% neidudest ei usu, et suguline karskus võib armastust suurendada, 47% kaldub seda siiski võimalikuks pidama. Vastupidiselt tüdrukute vastustes ilmnenu tendentsile eelistada platoonilist suhet kaldub 38% poistest eelistama niisugust käitumisvarianti, kus seksi ja armastust ei pea üksteisest lahus hoidma. Huvitav on, et 15% vastanud poistest arvab, et suguline karskus võib tõelist armastust vaid suurendada. Niisugune puhast armastust õilistav suhtumine saajandi lõpu noormeeste seas mõjub meeldiva tõsiasjana.

## 4. Ideaalne oleks, kui mu seksuaalsuhted piirduksid terve elu jooksul vaid ühe partneriga.

Selle väite puhul demonstreerivad poiste vastused selgemat suhtumist kui tüdrukute

omad. Ainult ühe seksuaalpartneriga kogu elu jooksul olid nõus leppima üksnes 2 noormeest. Niisuguse kitsenduse vastu on 10 noormeest. Tüdrukute vastused nii selget tendentsi ei näita. Poolt ja vastu seisukoha võtjaid on tüdrukute seas praktiliselt võrdselt: vastavalt 42% ja 37%. Väga võimalik, et sellised tulemused kirjeldavad naiste suuremat alalhoidlikkust ning suuremat soovi säilitada monogaamseid suhteid.

## 5. Oma tulevaselt abikaasalt ootan täielikku truudust (joonis 2).

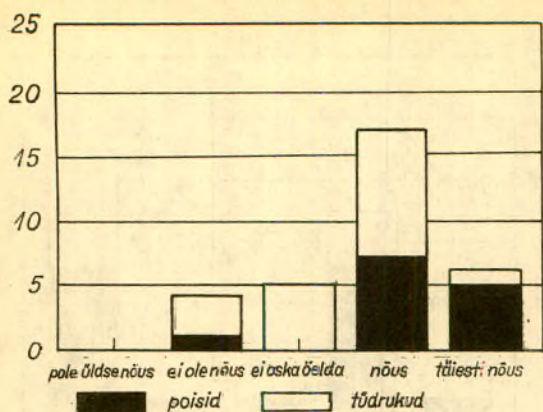
Kuna seegi väide puudutab truudust intiimsuhtes, ei olegi väga üllatav, et hinnangud jagunevad eelmise omadega võrreldes täpselt skaala teisele poole. On täiesti võimalik, et inimene, kes tahab veeta kogu elu vaid ühe intiimpartneriga, ootab sama ka oma tulevaselt abikaasalt. Imestama paneb aga noormeeste liberaalne suhtumine tulevase elukaaslase truudusesse (46% ei oota temalt truudust). On vaieldav, kas vastajate niisugune suhtumine näitab kõhklusi truuduse võimalikkuse üle või hoopis seda, et poistel pole olnud veel nii lähedast partnerit, kelle truudusetus võiks neid tõsiselt häirida, või on noored mehed ületamas senist, vaid mehele seksuaalvabadust lubavat moraali.

Seevastu on tüdrukud oma ootustes ja ettekujutustes märksa kindlamad ja üksmeelsemad: suurem osa (79%) tüdrukuid loodab, et nende tulevane abikaasa saab olema täiesti truud.

## 6. Seksuaalkontakt väljaspool abielu peaks olema seadusega keelatud.

Väide on nii kategooriline, et sellega on noortel raske olnud nõustuda — 88% nii ei arva. Ei tahaks aga uskuda, nagu oleks vastusest võimalik välja lugeda pooldavat suhtumist abieluvälisesse seksuaalsuhtesse. Pigem näitab see noorte üksmeelset arvamust sedasorti sanktsioonide kehtestamise kasutusse või hoopis seda, et seksuaalsus ei ole formaal-juridilisel reguleeritav.

Joonis 3



### 7. Meie seksuaalmoraal peaks olema hulga vabam (joonis 3).

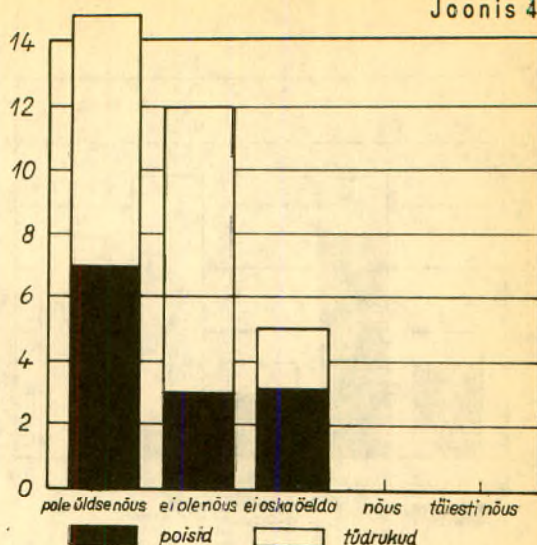
Suur väitega nõustujate protsent (72%) võib olla märgiks, et noored peavad suhtumist seksi veel liiga kammitsetuks. Ilmselt lasub vanemal põlvkonnal endiselt viimastel aastakümnetel valitsenud ebaterve suhtumine kõigesse, mis oli seotud erootikaga. Siinkohal võib üsna kindlalt väita, et praegune noorsugu on niisugusest suhtumisest üle saamas.

### 8. Rasestumisvastaste vahendite kasutamine mõjub halvasti meie moraalile, sest mees ja naine minetavad vastutuse võimaliku tekkiva elu ees (joonis 4).

Selle väite sõnastus on mitmemõtteline. Saadud vastuste põhjal selgub, et enamik noori ei näe midagi halba kontratseptiivide kasutamises ega nõustu väitega, kus seda püütakse seostada moraaliküsimustega. Kindlasti demonstreerib vastajate üksmeelsus ka tõsiasja, et noored on teadvustanud endale AIDSi ja sellega seonduva probleemivaldkonna.

Muidugi ei tohi ühe klassi arvamuste põhjal

Joonis 4



teha kaugeleulatuvaid üldistusi, nende andmete tüüpilisuse kasuks räägivad aga eri keskkoolilendudes tehtud küsitluste sarnased tulemused. Kindlasti tahaks loota, et meie keskkoolinoorte suhtumised ja hoiakud, mis puudutavad lähisuhteid ja nende väärtustamist, annavad julgust vaadata tulevikku optimistlikult. Lähedaste inimsidemete ja vastastikuse usalduseta ei saa edukalt toimida ka suuremad inimgrupid ega ühiskonnavormid, mis on vajalikud demokraatlikus riigis (4).

Need olid ühe koolitunni põhjal tekkinud mõtted, mis on kirja pandud lootuses, et lugejagi neist mõtlemissainet ammutab.

### Kirjandus

1. H e n d r i c k C. Roles and Gender in Relationships. Handbook of Personal Relationships. New York, 1988, pp 429–447.
2. H e r k e l A. Mina, sina, meie. Tallinn, 1989.
3. S a b i n i J. Social Psychology. New York-London, 1992.
4. S e r m a t V. Oma aed ja kodumaa. – Looming, 1993, nr 12, lk 1669–1677.



# Villem Normann — Virumaa kooli-, laulu- ja kirjamees

HEINO ROSS, kodu-uurija



Teatavasti nägi Otto Wilhelm Masing palju vaeva loa taotlemisega talurahva kooliõpetajate seminari avamiseks. Aeg läks, kuid luba jäi saamata. Asjast oli kindlasti teadlik ka Villem Normann, kelle unistuseks oli samuti kooliõpetajate ettevalmistamine. Saanud Simuna köstriks, hakkas ta peagi ettevalmistusi

tegema oma unistuse täideviimiseks. Paari aasta pärast alustaski tööd kool, alul küll ainult prooviks. Ilmselt see õigustas end, sest mõne aja pärast asutati kihelkonnakool. Kuna V. Normanni asutatud Simuna kihelkonnakool oli tol ajal esimene ja ainus õppeasutus Virumaal, kus valmistati ette talurahvakoolide õpetajaid, võib V. Normanni õigusega pidada Virumaa talurahvahariduse isaks. Koolmeistriks said Simunas ainult heade muusikaliste võimetega õpilased, kes võtsid koolist kaasa aktiivse laulupisiku.

Villem oli perekonna kuuest lapsest vanim, sündinud 4. augustil 1812. a Põlula mõisas Kingsepa Jakobi ja tema naise Anne pojana. Vaderiteks olid parun Wilhelm Stackelberg, valitseja Ulberg ja Amalie Grass.<sup>1</sup>

Villemi isa Jakob ei olnud Põlulas kohalik inimene. Ajavahemikul 1795. kuni 1811. aastani tõi parun Stackelberg Väike-Maarja kihelkonna Triigi mõisast Põlula mõisa kaksteist 16 kuni 39 aasta vanust meest. Nende hulgas oli ka Jakob, kes pärines Eipri külast.<sup>2</sup> Ka ema ei olnud Põlulast. Väike-Maarja koguduse abieluregistris seisab kirjas — 1. oktoobril 1811. a abiellusid Põlulast Kingsepa Jakob ja Äntu mõisa tüdruk Ann.<sup>3</sup>

Esimesed koolitarkused omandas Villem kodus, siis Rakvere köster Gööki koolis. 10. jaanuaril 1823. a astus Rakvere Kreiskooli, mille lõpetas kahe aasta pärast. Gööki elementaarkoolis paistis Villem silma oma ilusa tugeva lauluhäälega ja Gөөk kasutas kõiki võimalusi selle ande arendamiseks, ka Rakvere Kreiskoolis, kus Gөөk oli lauluõpetaja. Gөөki eeskujuks võttes unistas Villem saada kord köster-kooliõpetajaks.<sup>4</sup>

Esimene töökoht oli Villemil Põlula mõisas, ta oli kammerteener ja raamatupidaja. Viru-Jaagupi praost F. A. Horschelmann, kes

Villemit hästi tundis, saanud teada Simuna köstri Hermann Hirschi surmast, kirjutas Simuna pastorile Pauckerile ja soovitas Villemit sellele kohale. Varsti tuligi pastor H. W. Pauckerilt kutse ning Villem "läks ja sooritas laulu-, kooli- ja kirjatundmise ning oreli-mängimise proovi ja sai ametisse seatud".<sup>5</sup> Köstri kohale asus Villem Normann 3. märtsil 1832. a. Üsna pea pärast ametisse saamist kutsus ta Avanduselt 10 poissi ja 10 tüdrukut laulu õppima ning neist kujunes Simuna esimene talurahva laulukoor, mis oli ilmselt esimene kogu Eestimaal.

Paar aastat oli Villem köstriameti kõrval juba kooli pidanud, kui 2.09.1836. a kirjutasid kiriku eestseisjad M. von Essen ja A. von Hahn ning pastor Paucker Eestimaa Evangeeliumi Luteri usu Provintsiiaalkonsistoriumile, et "köster ja õpetaja Villem Normann on alati innukalt püüdnud olla hea normaalse eluviisiga ja kõige truumaga agarusega siin oma ametis nelja aastase ametipidamise jooksul".<sup>6</sup>

Juba nädala pärast saatsid Konsistoriumi president R G. Maydell ja sekretär H. Horschelmann kirja Eestimaa Kubermangu Koolidirektorile parun von Rossillonile sooviga, et V. Normann "saaks eksamineeritud kui kihelkonna talurahvanoorsoo õpetaja ning et talle pärast sooritatud eksamit selle kohta atestaat saaks antud, selleks et ta siis kihelkonna koolmeistriks saaks pandud".<sup>7</sup>

Üllatavalt ruttu, juba 11. septembril on Tartu Öpperingkonna Eestimaa Kubermangu Koolidirektoraat V. Normannile Tallinna Gümnaasiumi juures eksami korraldanud. Märgitakse, et V. Normann on eksami eeskirjade kohaselt ära teinud ja õpetamise loa saanud.<sup>8</sup>

1836. a novembris tunnistavad kiriku eestseisja A. von Hahn ja pastor Paucker, et V. Normann on 6. oktoobrist k.a Simuna Kihelkonnakooli õpetaja ametisse pandud. (Simuna Kihelkonnakooli asutamise ajaks tuleks lugeda tegelikku alustamist 1834. aastal.)

See ei olnud siiski esimene kooli asutamine Simunas (või tolaeagses Katkukülas). Nagu näeme Eestimaa Konsistoriumi visitatsioonist 9.12.1689. a, ei olnud köster võimeline kooli pidama ja pastor lubas sellele kohale leida sobiva inimese.<sup>9</sup> Pastor J. Schwiger mainib aga 1691. a kiriku kroonikas, et köster peab nüüd ka kooli pidama ja noori õpetama.<sup>10</sup> Seega oli kool tol ajal olemas. Seni tõestamata andmeil

asutati kool Simunas piiskop Iheringi poolt 1641. aastal, mis oli vast esimene kool antud maakohas.

Järjekordselt loodi kool Simunas 1754. aastal ja seda nimetati kihelkonnakooliks. Koolmeistriks oli köster Jeck (Göök), kes oli järgmiseks kevadeks kümme last hästi lugema õpetanud.<sup>11</sup> See kool näib olevat töötanud üle kolmekümne aasta, sest alles 1786. aastal mägib pastor H. J. Paucker kirikukroonikas köstrilt (nüüd oli köster O. J. Stein) koolmeistri palga äravõtmist seoses kooli seismajäämisega.

V. Normanni kihelkonnakooli asutamise ajal oli kihelkonnas kaks külakooli — Lõusus, asutatud 1822, ja Rahklas, asutatud 1830.

Simuna Kihelkonnakooli astusid 1837. a jaanuaris kuus noormeest, kellest kolm olid abielus. Kolm õppisid omal kulul, kolm osalt mõisa, osalt talupoegade kulul. 1839. a märtsis lõpetas kihelkonnakooli esimene lend. Üks noormees oli Oonurmest ja läks sinna ka koolmeistriks. Teine, Juhan Pahle Põlulast, läks aidameheks Haljala kihelkonda (hiljem on Kaarma mõisa omanik Väike-Maarja kihelkonnas). Piibe tiseri poeg Karl Bank loobus koolmeistri kohast ja hakkas tiseriks. Villem Vilkis Määrast, Tomas Tanneberk Muugast ja Juhan Vegel Paasverest läksid oma küladesse vastasutatud koolidesse õpetajaks.

10.09.1839. a abiellus V. Normann Iisaku köstri Jakob Masingu tütre Karoline Helenega (21.09.1811–7.11.1897). Abielu oli lastetu. Küll aga kasvatati Villemi venna Gustavi lapsi pärast tema esimese naise surma (Gustav oli esimene eesti soost oreليهitaja Eestis.)

Samal aastal ehitas orelimeister Thal Simuna kirikusse oreli, seni oli oreli lähikonnas ainult Koerus.

1840. a astusid kihelkonnakooli neli noormeest: üks Preedist, Jakob Villberg Sallast, Jakob Öis Rahklast ja Juhan Müllerhof Koilast. Esimesel polnud lauluhäält ega muusikalist kuulmist ja temast ei saanudki koolmeistri. Ta läks 1842. a kevadel Jõhvi kihelkonda Tammiku mõisa raamatupidajaks. Salla poiss sai Kärusse, Jakob Öis vabaks jäänud Rahkla kooli ja Koila poiss vastasutatud Koila kooli õpetajaks. Selleks ajaks oli asutatud 12 valakooli.<sup>12</sup>

1852. a töötas Simuna kihelkonnas 15 kooli, kus õppis 499 poissi ja 457 tüdrukut, kihelkonnakoolis 14 poissi.<sup>13</sup>

11.09.1857. a pühitseti V. Normanni 25aastast ametijubelit ja õnnistati uus köstrimaja. Vana oli eelmisel aastal ära põlenud.

1863. a oli kihelkonnas 17 kooli.<sup>14</sup>

Kuna koolidel puudusid õpikud, tuli V. Normannil ka seda puudust kõrvaldama hakata. Ta on oma elu jooksul kirjutanud ja välja andnud üle 30 raamatu: õpikuid, laiemale üldsusele mõeldud õpetliku sisuga raamatuid, raamatuid kooliõpetajatele, lapsevanematele jne. Näiteks "Õpetus koolipidamisest ja laste

kasvatamisest", "Vanemate kaasaand lastele", "Õpetus laste kasvatamisest", "Raamat noorele rahvale", 158–leheküljeline "Kooli lugemise raamat", "Veike arvamise raamat" valla koolide heaks välja antud jne. Enamik neist väljaandest elasid üle mitu kordustrükki. Näiteks "Veikese arvamise raamatu" esimene trükk oli 1873., teine 1877. ja kolmas 1882. aastal. "Vene keele ABD raamat" trükiti 1873. ja 1880. a.

V. Normanni algatusel ja läbiviimisel toimus 1866. a jaanipäeval Simuna Laulupäev.<sup>15</sup> Kuna segakoori kooshoidmisega oli raskusi, asutati meeskoor, mis koosnes 19 vallakoolmeistrit ja käis koos V. Normanni juures. Sel laulupäeval laulis koori koosseisus ka suur osa Simuna praostkonna köstritest ja nii esines koor 40–liikmelisena. Esitati 13 neljahäälsel meeskoorilaulu ja 9 orelipala. Oreli oli selleks puhuks häälestanud Tallinna orelimeister Gustav Normann. Kontserti olid kuulama tulnud ka kaugemate koguduste köstrid: Lall Lüganaselt, Eichhorn Viru-Nigulast, Douglased Koerust ja Paidest. Rahvast oli koos murruna, nii et kõik kirikusse ei mahtunud.

1868/69. õppeaastal oli kihelkonnas 18 külakooli, kus enamik õpetajatest olid V. Normanni õpilased. Kihelkonnakoolis õppis 16 õpilast ja abiõpetajaks oli Voldemar Eichhorn. Koolid puudusid veel Mõisamaa, Emumäe, Puidvere ja Laekvere mõisas. V. Normanni õpilasi töötas õpetajatena juba ka hulgaliselt väljaspool Simuna kihelkonda. 1873. a Mart Linnas Arknal, Gustav Ups Kohalas, Jüri Tanneberg Rakvere Laanemõisas, Hermann Sachsen Andjas, Hans Villberg Rägavere Vettikul jne. Kokku rohkem kui 30 koolis.

1874. a lõpetas V. Normanni kooli Hans Väinaste, hilisem Sagadi koolijuhataja, kohaliku segakoori ja keelpilliorkestri asutaja ja juhataja. 1876. a lõpetas Jüri Müllerbeck, kes oli abiõpetaja Simuna Kihelkonnakoolis, õpetaja Avanduse vallakoolis ja hiljem organist Viru-Jaagupis. Ka hilisem Türi-Alliku tütarlaste kutsekooli juhataja ning õpetaja Tallinnas ja Jänedal Hans Viermann oli selle kooli lõpetanud.

1877. a autasustati Simuna köstri ja kihelkonna koolmeistrit Villem Normanni pika ja truu teenistuse eest kuldmedaliga Aleksandri lindi otsas, rinnas kandmiseks.<sup>16</sup> Üldse autasustati V. Normanni ühe hõbe- ja kahe kuldmedaliga.

1880. a töötasid Simuna Kihelkonnakooli lõpetanud Hans Krikmann Malla-Iilas (oli tuntud Viru-Nigula kultuurielu eestvedaja), Otto Uhlberg Padal, Juhan Gleitsmann Põdrusel. 1883. a Gustav Kriisk Kestlas, Eduard Johann Saukas köstri ja köstriks kooli õpetajana Rakveres. Sel aastal oli Simuna kihelkonnas 22 vallakooli, milles õppis 408 poissi ja 406 tüdrukut. Ühel kontrollitud päeval oli õppijaid 329 poissi ja 305 tüdrukut.<sup>17</sup> 1883/84. õppeaastal oli



kihelkonnas 21 vallakooli 22 õpetajaga ja kihelkonnakoolis õppis 20 õpilast, neist 2 olid tüdrukud (vist esimest korda kooli ajaloos). Abiõpetajaks oli kihelkonnakoolis Ernst Peterson.

Kirjas V. Reimannile 1889. a juunis teeb V. Normann kokkuvõtte oma tööst Simuna Kihelkonnakoolis.<sup>18</sup> Kooli lõpetas selle tegevuse jooksul 563 õpilast, neist said koolmeistriks 99, köstriks 6, mõisaomanikuks 2, tohtriks 1, kirikuõpetajaks (pastoriks) 2, mitmesugusteks ametnikeks ja põllumeheks 453.

Tänu Vello Paatsi artiklile "Kas esimene eesti loodusloõpik", teame, et "Eestimaa kubermangus ... õpetati seda ainet (looduslugu) üksnes Simuna kihelkonnakoolis".<sup>19</sup>

V. Normanni õhutusel tekkis Simuna kihelkonnas hulgaliselt koore, segakoorid Kärus, Avandusel, Salla-Traksil ja Sellil.<sup>20</sup> Kihelkonna 23 koolist olid koorid kahekümnese.

Simuna koor korraldas ümbruskonnas sage li kontserte: 27.06.1882. a Vägeva mõisas, juulis 1884. a Salla-Traksil,<sup>21</sup> 23.06.1885. a Avanduse koolimajas, kus esinesid veel ka Avanduse koor, meeskvarlett ja Viru-Jaagupi pasunakoor,<sup>22</sup> 24.06.1888. a oli palvemajas näitusmüük ja kontsert uue oreli heaks. Esinesid kihelkonna koolmeistrite koor, Nadalama kooliõpetaja Brehm oma koolilastega.

22. mail 1883. a esines meeskoor kirikus. Sellele järgnes rongkäik Orguse metsa ja metsapidu, millest võttis osa 1700 last kogu kihelkonnast. Toimus kooride võidulaulmine, kus paremad olid Kärü, Avanduse ja kihelkonnakooli koor. Eriti kiideti Kärü koori hea laulu ja ilusa lipu eest. Kohal oli üle 20 koori.

Suure koormana lasus V. Normanni õlul Simuna kiriku suuremaks ehitamine, mis algas 1885. a mais ja kestis 1886. a augustini. Tänuks selle vaeva eest seisab kiriku idaseinas must graniitplaat pühendusega.

Sündmuseks V. Normanni elus kujunes uue oreli õnnistamine Simuna kirikus. Oreli ehitas Villemi vend Gustav 1889. suvel. Gustav Normann on ehitanud Eestis 26 orelit, nende hulgas ka kolm suurt orelit Tallinnas. Viimased on nüüdseks ümber ehitatud, säilinud on prospekt Jaani kirikus. Veel on teada 8 tema ehitatud orelit Soomes ja mõned Ingerimaal.

Mainimist väärib ka V. Normanni tegevus kirjasaatjana. Ta oli paljude aastate jooksul "Meelejahutaja", "Eesti Postimehe", "Misjoni-lehe", "Tallinna Sõbra" jt kaastööline.

V. Normanni on püüdnud näha usupropageerijana. Seniuuritu alusel seda väita ei saa, küll võib aga öelda, et ta kasutas usu abi, et saavutada oma eesmärke. Need olid rahvahariduse taseme tõstmine, lauluharrastuse süvendamine ja võitlus joomise vastu.

Kaasaegsete mälestustena V. Normannist on kasutada eluaegse koolimehe Gustav Martini ülestähendused. Viimane oli Kärus õpetajaks 1880-1881. a. G. Martin kirjutab muu hul-

gas: "Käisime siis Müllerhofiga järgmisel laupäeval Simunas koolikonvendil, kus ka esimene kord vana suurt kooli- ja kirjameest Villem Normanni näha sain". Kõik järgneva kooliaasta õppeained küla kooliõpetajatele andis tema üles, mitte õpetaja (pastor) Paucker. Ta seisis siis suures sulesõjas C. R. Jakobsoniga. Vaidlesid ajalehes ühe (tähen-dus) sõna üle. V. Normann toonitas: "Inimene on aabitsalaps surmani." Ta peab alati ikka oma elus midagi juurde õppima. Jakobson toetus apostel Pauluse sõnadele: "Igaüks täiesti õpetatu on kui tema õpetajagi."<sup>23</sup>

1882. a tuli Simunasse abiköstriks ja kihelkonnakooli abiõpetajaks Ernst Peterson. Villem Normann lahkus 1886. a kihelkonnakoolist seoses venestamisega (selle järele kool ka pea suleti) ja köstriametist 1892. a. Seega oli Villem Normann pidanud kihelkonna rüügepanija ametit 40 aastat, õpetajaametit üle 50 aasta ja köstriametit 60 aastat.

Ametist lahkudes siirdus V. Normann koos abikaasaga Tallinna, pärast abikaasa surma 1897. aastal tuli Simunasse tagasi ja elas köster E. Petersoni juures kuni surmani 6. veebruaril 1906. aastal. Matustel 16. veebruaril oli rohkesti saatjaid, ka meeskoor ja ametivennad.

"Postimees" kirjutas 24.02. 1906 V. Normanni surma puhul muuhulgas: "Et ümbruskonnas kõrgemaid koolisid polnud, siis sai Simuna kihelkonnakool varsti kuulsaks ja igalt poolt Eestimaalt tuli noori mehi, et endid koolmeistriteks valmistada. Simuna Kihelkonnakool oli ainus Virumaal."

## Viited

1. EAA F-3114 n 2 sü 13 lk 23 p
2. " F-1864 n 2 sü VI-56
3. " F-1232 n 2 sü 5 lk 247
4. KM KO F-105 M 19:39
5. " F-105 M 19:39
6. EAA F-1187 n 2 sü 1470 lk 1
7. " F-1187 n 2 sü 1470 lk 2
8. " F-1187 n 2 sü 1470 lk 6
9. " F-1187 n 2 sü 374
10. " F-1229 n 1 sü 20 lk 57
11. " F-1187 n 2 sü 415 lk 3 ja 9
12. " F-1229 n 1 sü 20
13. " F-1187 n 1 sü 10 lk 7
14. " F-2569 n 1 sü 77 lk 200-201
15. Eesti Postimees, 27.03.1866. a
16. " " 1.06.1877. a
17. EAA F-987 n 1 sü 3 lk 35
18. KM KO F-105 M 19:39
19. Eesti Loodus, 1986, nr 9, lk 612
20. Eesti Postimees, 31.10.1884.a
21. Olevik, 2.07.1884.a
22. Eesti Postimees, 24.07.1885.a.
23. Käsikirja, G. Martini pärijate valduses

## Tagasipilk Kevade tänavasse\*

ARNOLD LAUGUS

**27.** Olen töötanud koolis juba üle kümne aasta. Miks mulle meeldib möödunud aegu elustada, ei tea isegi. Kui vahel kipub raskeks minema, siis otsin abi ja pidepunkte minevikust.

Aga tol ajal oli minevik nagu mingisugune negatiivne nähtus. Kes selles armastas sorida, sellele vaadati kui igandiga inimesele.

Koolielu mõrkjatel hetkedel tundus, nagu oleksin ka mina juba pensionieas ja väsinud. Mis on nende aastatega toimunud? Varadest olijatest on järele jäänud ainult mõned. Muidugi Moller, kelle renomee näitab pidevat tõusu, sest tema selja taga on Libe. Reipana töötab veel Ründva, kelle elumõte näib olevat kõditavate uudiste edastamine, mitte enam petlik isikliku õnne lootus. Siis on veel Trulla, kuid mitte enam elurõõmus naine, vaid selle vari. Ja siis veel mina.

Oleme vana kaardivägi Raatmani-aegsest koolist, teised kõik on lahkunud. Ka Väina kadus nii, et ei saanud hüvastijätul muud teha, kui ainult silmi pühkida. Keegi ei laulnud talle tähtsal päeval "Õrna ööbikut", sest ei teatudki ta lemmiklaulu. Kunagine ööbikut laulnu ei ilmunud vana kolleegi saatmaga.

Pudivere on me koolist juba paar aastat ära. Selinova sokutas talle kuhugi tehnikumi parema kohta.

Uusi tuleb järjest juurde, nii et ei tea ega tunnengi pooli õpetajaid.

Vahel tekib selline tühjusetunne, nagu oleks õpetajatöö mõttetu. Teeme küll pingelist tööd, aga kus on selle tulemused? Tundub, nagu muutuksid lapsed iga aastaga aina rahutumaks ja meie, õpetajate töövilja ei ole kusagil märgata.

Olen püüdnud oma kasvandikke õpetada selliselt, et nad armastaksid oma kodumaad, rahvast, kodu ja vanemaid, oleksid ausad ning et neil jätkuks julgust astuda välja tõe ja õiguse kaitseks.

Ma ise ei kannata ülekohut, valet, silmakirjalikkust ega vassimist. Meie koolielu kaldus aga just sellesse suunda: lokkasid lipitsemine, klatš, umbusaldus, simuleerimine ja uue ülemuse ees kannuste teenimine. See oli sama halb kui kisa ja kära Naruski ajal.

**28.** See õppeaasta kujunes minu elus sündmusterohkeks. Mul oli jälle uus klass — üle neljakümne poisi-tüdrukuga. Lapsevanematega tuli lahendada mitmesuguseid keerulisi olukordi, kuid eriti masendav saatuselöök

tabas ühe pisitüdruku perekonda, seega puudutas ka mind.

Ruti isa paigutati parandamatu närvihaigena haiglasse, ema ei kannatanud seda saatuselööki välja, sai südameataki ja suri. Väike Rutt jäi päris orvuks. Kodus oli tal veel pooljalutu ja haige üheksakümneaastane vanaema.

Ruttasin seda direktorile rääkima, kindlas lootuses, et kool abistab õnnetut last. Sisenesin direktori kabinetti, olin ilmselt ärritatud ja enesest väljas, rääkisin juhtunud õnnetusest Künarpuule.

Tal oli parajasti lõunaoote aeg. Taldrikul olid soojad saiad, võileivad ja mees mugis neid isuga, rüübates vahetevahel teed peale. Istet pakkumata kuulas ta mind ükskõikselt nagu mõnd tülikat töösoovijat ja tegi ainult paar korda neelamise vahel: hm, hm.

Kui ma oma jutu lõpetasin, pühkis ta taskurätiga suu puhtaks ja küsis siis lakooniliselt: "Mis te siis minu käest tahate?"

"Kas kool ei saaks siin kuidagi esialgu aineiliselt abistada, sest lapsel ei ole kedagi?"

"Ei saa, see on eraasi," oli lühike vastus. Ta hammustas jälle saiakest ja hakkas matsutades mäluma. Tema mõtted olid söömise, mitte aga üht kasvandikku tabanud õnnetuse juures.

Olin sellisest käitumisest lausa jahmunud. Kujutlesin end selle väikese tüdrukuna, kes oli korraga kaotanud oma ema ja isa. Ta kindlasti veel ei mõistagi selle kaotuse suurust, kuid see muutub iga päevaga tuntavamaks.

Direktori kõhatus katkestas mu mõttelõnga.

"Küll siis leiame teisel teel abi," ütlesin, lõin ukse kinni ja lahkusin. Aga kust ja kellelt? Äkki vilksatas peas lootustandev mõte: lapsevanemad. Õige, neid on palju. Kutsusin veel samal õhtul kokku klassi lapsevanemate koosoleku. Nad tulid nagu alati peaaegu kõik. Mu hää ja sõnavõtt olid tõenäoliselt sütitavad. Kuna koosolekul olid enamasti emad, siis olid paljudel pisarad silmis. Tegin ettepaneku abistada väikest Rutti iga kuu kindla summaga ja asetasin omapoolse panuse lauale. Vastu ei olnud keegi, ettepanek leidis kõikide toetuse.

Valisime lapsevanemate ettepanekul kolmeliikmelise komisjoni, kes hakkab asjaga tegelema. Sellega oli suur mure murtud.

Tuli lahendada ka matuse küsimused. Selgus, et pisut raha oli kodus olemas, ainult korraldajat ei olnud, isal ja emal puudusid sugulased. Asusime koos klassi lapsevanematega ühiselt tegutsema. Muretseti puusärk ja me saimegi eeltöödega hakkama.

Oli varakevadine pühapäev, kui sängitasmine Ruti ema maamulda Peelisteks olid põhi-

Algus "Hariduses" nr 1, 1993.

liselt minu klassi lapsevanemad. Oli lõpmata kurb näha väikest habrast tüdrukukest, kes meeleheitlikult nuttis oma ema kääpa juures. Ja mitte ükski temal, peaaegu kõigil emadel olid pisarad silmis. Ka minul oli väga raske ja hääl kippus värisema, kui hauld ainsana kõnelesin. See oli minu senise koolielu kõige tumedam päev...

Elasin juhtunud raskesti üle. Lontroos käis minuga iga päev juttu ajamas. Ta oli kuulnud direktori ja minu kõnelusest. Ma ei varjanud midagi, ehkki oleksin meelsasti vaikinud. Rääkis ka matuste korraldamisest ja nagu kogemata tuli jutuks, et pidin seal kõnet pidama.

"Ah siis sina matsidki teda? Vaata aga vaata, mis kõik võib koolmeistril ette tulla," imestas Lontroos.

"Mis seal matta, keegi pidi ju midagi ütleva. Neil omakseid ei olnud, muidu oleks nagu loom maha maetud," lisasin juurde.

Ta vaatas äkki kella ja lausus siis kiiresti, nagu oleks jaamakorraldaja ja peaks rongi vastu võtma: "Oh, ma pean veel õpetajate tuppä minema!" Ja ruttaski jooksusammul eemale.

Ühel päeval tuli Ründva kavala näoga ja alustas juttu: "Kas te olete kuulnud, et meie majas pidi üks usklik õpetaja olema?"

Vaatasin kolleegile otsa ja muigas.

"Ei, ärge naerge midagi! Ma kuulsin päris kindlast allikast. Ta pidi töötama isegi meie vahetuses ja olema meesõpetaja." Kõneleja tasandas häält ja rääkis siis edasi: "Ma ei oska kohe kedagi arvata. Rohkem mehi pole kui Lonto, Moller ja teie."

Naersin esimest korda üle hulga aja südamest. See oli alles uudis! "Õige, kolmekesi. Mehi rohkem pole," vastasin.

"Siin majas sünnib lausa imelikke asju ja vahel päris vastukäivaid jutte. Ei tea enam, keda uskuda, kuid ma mõtlen, et see on küll Lonto," sosistas ta tasa ja vaatas ise vilksti ümber, nagu oleks kedagi kartnud.

"Lonto?" Naersin päris suure häälega, kuna tema paistis tõesti palvevenna moodi olevat. Milleks ta muidu viimasel ajal end minuga nii suureks sõbraks teeb, arvab, ehk olen mina ka.

**29.** Esimene mai oli väga lähedal. Sel aastal kavatses meie kool pidustustele välja panna midagi ainulaadset. Hakkasimegi ehitama direktsiooni juhtnõõride ja jooniste järgi kooli suures töökojas tsepeliinikujulist piklikku õhupalli, mille pikkus oli üle kümne meetri ja ümbermõõtki neli-viis meetrit.

Kõik meesõpetajad olid pärast tunde sellega hõivatud. Tõmbasime traate raamistikule pinguli, katsime purjeriidega, joonistasime loosungi tähti.

See ehitus kavatseti rongkäigu kohal paraadile viia. Meil kellelgi ei olnud õiget ettekujutust, kuidas ja missugusel moel see õhus püsib. Direktiivid saime ülemuselt. Küll tema juba teab. Igaks juhuks aga tegime alla ka neli trosi, mille abil teda kinni hoida. Kandjateks oli

valitud turskeid keskkoolipoisse.

Ootasime 1. maid suure põnevusega. Viimaks saabus pidupäev, kuid meie tehnikaimele oli veel vaja lihvi. Ta oli mailaupäevaks peaaegu valmis: pikk, üleni punane, keskel suurte valgete tähtedega kooli nimi ja embleem. Uudistasime kõik seda ennenägematut elukat, mis oli valminud meie meesõpetajate suure töö tulemusena.

Küünarpuu muheles, tegi paar korda: hm, hm! ja käis tähtsa näoga ringi, nagu oleks mõni raketikonstrueerija.

"Ilus asjake, ega teistel koolidel niisugust ole!" muheles mees ja tegi siis meile korralduse ehitis ruumist välja viia. Nüüd aga tuli uus häda, mida polnud nähtavasti varem arvestatud: aknaavad olid kitsamad kui meie tsepeliini läbimõõt. Mis nüüd saab! Lontroos las kis küll paar kangemat sõna lendu, kuid need ei aidanud ühtigi.

Ka peakonstruktor proovis, mõõtis, kuid elukas oli tõesti suurema korpusega kui aknad koos lengidega.

"Seda oleks pidanud enne arvestama! Kuidas te ometi selle maha magasite?" pöördus ta pahasena Lonto poole ja ülemuse kulg tõmbus kortsu.

"Ma... ma..., seltsimees direktor, tegin täpselt teie mõõtude järgi," vabandas brigadir alandlikult ja tõmbas selja kühmu.

Meil teistel tikkus kangesti naer peale, sest õnnetu töökaaslane vingerdas kui ussike ülemuse ees. Ka Moller võitles naeruga ja hakkas äkki kõhima, nagu oleks Tamkalt bronhiidi üle võtnud.

Seisime kõik nõutult kui kilplased pimedate raekojade ees ja pidasime aru, mida nüüd teha ja ette võtta.

"Oleks puumaja, siis võiks aknaid pisut suuremaks teha ning asi oleks nudi," arvas Lontroos.

"Ega sellepärast siis riigi maja lõhkuda või," mornitses direktor.

Meie kõik vaikisime, sest olime ainult lihttöömehed, meil puudus sõnaõigus.

"Teda tuleb teha loopergusemaks, siis saame välja," leidis äkki konstruktor.

Vaat, kus alles taibukas ettepanek!

Mõõtsime veel kord aknaavasid ja hakkasime ehitist kandiliseks muutma. See oli aga suur ja ränk töö ning meie "õhulaev" kaotas palju oma esialgsest ilust.

Lõpuks saime siiski niikaugele, et tirisime ta kui suure vaala välja ja viisime kooliaeda, et õõsel mõned poisikesed seda ära ei veaks.

Ega sellega äpardused veel lõppenud. Teisel hommikul, kui algas rongkäik, asusime varakult kohale, et oma kooli tehnikaimet pidustustel demonstreerida.

Kahjuks aga osutus kogu meie töö viljatuks: tsepeliin ei tõusnud õhku, kuna konstruktor oli unustanud ühe olulise asjaolu — maa külgetõmbejõu.

Me ei saanud teda maast üldse üles, kuigi

oli tuuline ilm. Ta vajus õõnsa ohkega kokku nagu vana ja väsinud setukas.

Pidime jätma ehitise poiste naeru ja itsituste saatel kooliaeda.

Tsepeliin aga puhkas varjulises nurgas ja keegi ei pööranud sellele enam tähelepanu. Tuul rebis riide tükkideks, tädid aitasid ka omalt poolt kaasa, et saada sellest mõnda tolmulappi.

Lõpuks jäi "imest" järele ainult traadist sõrestik, mis roostetas kevadvihmade käes. Poisid käisid seda vaatamas nagu mõnda eelajaloolist sauruse luustikku ning murdsid seal traadijuppe ragulkade tegemiseks.

\*

Jälle on käes kevad. Juba mitmeteistkümnes kevad koolielus.

Õeldakse, et kevaded on kõik ühtemoodi: looduse ärkamine, vete voolamine ja rändlindude tagasitulek. Ometigi on nad kõik erinevad ja kordumatud. Kui oleks võimalik kõiki kevadeid kõrvutada, siis alles näeksime nende erinevusi.

Ainult üks asi oli igal kevadel muutumatu — tuli suvevaheaeg ja õpetajate puhkus, mida me kõik alati ootasime.

Enne puhkust tuli jälle vana tuttav ja sosistas salapäraselt: "Mõtelda, ta käib musta kleidiga — nüüd kevadel! Ammu see oli, kui ta nagu vau siin ringi liikus."

Mullegi meenus Trulla sidrunivärvi kostüüm, tema elurõõm ja pulbitsev energia. See oleks nagu äsja olnud, kuid ometigi oli möödasaatnud üle kümne aasta. Vaatasin ka sõnumitoojat. Kas tema siis ei vananegi? Nüüd alles märkas, et kolleegi nägu oli hall ja veretu, täis kurde ning jalad palju tõntsimeks muutunud. Ta lahkus nagu nähtamatutel karkudel — põnts-põnts! Ka tema juures oli aeg oma töö teinud. Iseennast ei näe, aga mulgi olid juba lapsed — kaks tütart, kes käisid koolis.

Alati olime läinud Molleriga kooli viimasel päeval kohvikust läbi ning Trulla oli meie lahutamatu kaaslane. Kas sel aastal jääb käik ära?

Õpetajate tuba oli tühi. Heledad päikesekiired langesid ruumi ja valged laigud tantsisid väreldes üle tühjade laudade.

Tahtsin lahkuda koolimajast, kuid äkki oli Trulla mu kõrval. Ta oli kuidagi elevil, mustas rõivas ja haiglaselt kahvatu näoga. Silmade all olid hallid rõngad, ent pilk siiski trullalikult rahutu ja tuline. Ta haaras mu käest kinni ja lausus lühidalt: "Lähme!" Seisatasin nagu kahevahel olles, sest kolleegi välimus jättis leina mulje, puudus veel must loor, siis oleks võinud teda peieliseks pidada.

"Kuhu?" küsisin ebaledes.

"Vanasse tuttavasse paika, kus me igal kevadel oleme olnud..."

"Aga..." poetasin ja vaatasin otsivalt ringi.

"Teda ei tule. Ta on isegi majast lahkunud."

Trulla hääl värises kuidagi eriliselt.

"Olgu pealegi!" lahusime kahekesi, et vana

traditsiooni täita, sest kes teab, kaua seda kommet siin majas veel pidada saab.

Teel puistas ta mulle kui ustavale sõbrale ja töökaaslasele oma südant. See oli aastatepikkune mure, mis nüüd nagu paisu tagant valla pääses.

Naise jutust koorus jahmatamapanevaid fakte, mida ta oli viimastel aastatel üle elanud, ilma et meist keegi oleks seda võinud arvata või mõista. See oli ühe naisõpetaja elutraagika.

**30.** Trulla on meilt lahkunud. Ta läks kuhugi rajooni, et seal uut elu alustada.

Oleme nüüd vanast kollektiivist järele veel kolmekesi ja liigume kärarikas majas nagu lehed tulvavoolus. Õigemini küll kahekesi — Ründva ja mina, sest Molleril on uutega palju tegemist ja ta nagu häbeneb meid. Ma ei puutu temaga ka enam vahetundides kokku, sest minu klass on viidud kolmanda korruse lõppu, tema oma on aga otse õppealajuhataja kabineti vastas.

Meie koolis on nüüd enamikus uued õpetajad, enamasti noored. Või tundub see mulle kui vananevale õpetajale nõnda?

Aasta on eriti raske olnud, sest mul ei ole Küünarpuuga head läbisaamist. Minu tööd püütakse igati halvustada ja olen sunnitud kogu aeg nagu häireseisukorras olema, teadmata, kus või millal jälle midagi õeldakse, et mind häirida.

Midagi on lahti, mõistan seda alateadlikult. Kõik selgus enne puhkust.

Ühel päeval ootas mind koolimaja kõrval pargis vana tuttav kolleeg. Ta oli hädine ja hirmunud. Ma ei olnud teda sellisena veel kunagi näinud. Sõnumitooja ootas mind puu varjus ja piilus ise kartlikult ringi.

"Lähme siit eemale. Ma tahtsin teid hoiatada. Kas te teate, missugused jutud käivad ringi? Ma ei usu neid kõiki isegi enam, aga Küünarpuu kavatseb teiega midagi ette võtta."

"Ah nõnda..."

"Ma ei julgenud koolis rääkida, sest meid pannakse tähele ja iga pisem asi on direktoril teada. Olge väga ettevaatlik. Üks klass pidi koondatama ja eks siis jääb keegi ilma tööta. Ärge te sellest kellelegi öelge, et minu käest kuulsite."

Ja juba ta ruttaski minema. Ma ei jõudnud teda öieti tänadagi. Nüüd oli mul kõik selge — see oli ammu ettekavatsetud plaan. See keegi olen muidugi mina, kolleeg ei tahtnud taktitundest otse välja öelda. Mind vallandatakse ja minu töö jääb pooleli. Aga mille eest? Ma ei leidnud selleks mingisugust põhjust.

Õpetaja elukutse oli mulle saanud kutsumuseks, seda taipasin alles nüüd. Mis saab minust edasi? Kas ma suudan ennast kaitsta või olen äkki Küünarpuu järjekordne ohver, sest tema valitsuse ajal oli koolist lahkunud üle viiekümne õpetaja.

**31.** Sõnumitooja teated osutusid õigeks. Midagi oli tõesti minu tagaselja toimunud.

Mõningate kolleegide suhtumine oli muutunud: ühed vaatasid mind poolimestades, teised nagu kahetsedes. Tähendab, nad olid paremini informeeritud kui mina. Katsusin Lontroosiga vestelda, kuid ka temal oli nüüd äkki kiire. Siis püüdsin Molleriga juttu teha, kuid tal polnud samuti aega. Mul ei olnud enam kellegagi rääkida — olin jäänud üks.

Ka direktsioon ei tundnud minu töö vastu mingit huvi. Libe ei külastanud tunde ega pärinud andmeid nõrgemate õpilaste kohta, talle ei läinud korda, kas ma jätan või terve klassi kursust kordama. See oli pahaendeline märk. Ka Ründvaga ei olnud mul enam juhust kõnelda, sest ta kartis enda pärast.

Mind kollektiivi ükskõiksus eriti ei häirinud, mul olid klass ja lapsed. Nende siirad näod, säravad pilgud olid nagu jõulätted, millest mina vastupidavust ammutasin.

Iga päev tõi lähemale teadmise, et mul tuleb jällegi neid ära saata ja meie teed lähevad lahku. Nad tunnetasid vist sama mis minagi, sest viimaste päevade tunnid muutusid aina südamlikumaks. Nad olid mulle armsad ja minagi hellitasin neid.

Viimane koolipäev oli käes. Olime äsja tulnud aktuselt ja ma jagasin klassis õpilastele tunnistusi, kui mind direktori juurde kutsuti. Kutsujaks oli Libe. Ta ei tulnudki klassi, vaid palus mind tunnist välja: "Direktor tahab kohe teiega rääkida, tulge kiiresti!"

Näinud mu käes tunnistustepakki, ärkas vist temaski õpetaja ja ta lisas ebaledes: "Ah te annate tunnistusi?"

"Jah, ma saadan ühtlasi ka oma õpilasi ega saa praegu tulla."

"Nojah, seda muidugi, eks ta siis ootab..." lisas ja ruttas nagu kuller kiiresti minema.

Ma jätkasin tööd, kuid olin nõrдинud. Püüdsin väliselt ennast vaos hoida, kui äkki kostis ukse tagant tasane kahin. Kas jälle mõni on saadetud? Lõin ukse ootamatult lahti, millele järgnes mürts ja keegi oli seal käpuli, hoides pead kinni. See oli Lonto. Mees oli üleni näost punane ja õhetas, kas valu või häbi pärast. Tal oli otsaesel muhk. Ma ei õelnud talle sõnagi, kui ta omaette pobesedes ja pead kinni hoides minema koperdas. Ta oli nüüd lõplikult paljastatud ja ka märgistatud.

Saatsin oma lapsed käepigistusega teele. Viisin veel viimast korda nad rivikorras trepist alla päris koolimaja ette.

Sisenesin kiiresti koolimajja. Miski minus nagu purunes, otsides väljapääsu. Ma ei suutnud enam ennast valitseda. Ruttasin kiiresti oma klassi ja jäin sinna mõneks minutiks üksi istuma, et pisut rahuneda. Üks raske hetk oli seljataga, teine veel, võib-olla raskemgi, ootas ees. Lahkusin sinna, kus mind oodati.

"Hm! Ah te nüüd tulite kah? Me ootasime teid juba. Meil oli siin direktsiooni ja ametiühingu juhatuse ühine koosolek, et arutada tulevase aasta klasside komplekteerimist..."

Jäin ukse juurde püsti seisma nagu kooli-

poiss, kes oli välja kutsutud. Ma ei tahtnudki nendega ühes istuda, kuna need inimesed tundusid mulle täna väga kaugete ja võõrastena. Neid ei olnud palju: direktor, ülemusele sõnakuulelik ametiühingu esindaja ning Libe. Viimane kadus kohe ruumist ja läks kedagi kiiresti otsima. Teised kuus komisjoniliiget puudusid. Nad ei olnud ilmunud või hoidsid eemale. Künärpuu teatas isiklikult otsuse:

"Klasside koondamise tõttu kaob tuleval aastal üks noorem klass ja seega jääb keegi õpetaja ilma tundideta. Me otsustasime seda, et teie jääte ilma, kuna teised on naisõpetajad ja perekonnainimesed, Lontroos aga läheb varsti pensionile. Siin on vabastamise käsk-kiri."

See oli kõik. Ruumis oli äkki masendav vaikus. Künärpuu matsutas paar korda suud, ametiühingu esindaja vaatas oma uusi kingi ja mina vaatasin neid kahte, peamiselt aga seda ühte — oma ülemust, kes minu koolielule oli täna kriipsu peale tõmmanud. Ma nagu ei taibanud veel õieti selle otsuse fataalsust.

Siis aga kõhatas direktor ja astus sammu minu poole, nagu oleks tahtnud hüvastijätuks kätt ulatada.

Ma ärkasin, võtsin lauvalt paberi ja väljusin, pea püsti.

Ülemuse ettesirutatud käsi jäi õhku rippuma. Ma ei vajanud nende sõrmede leiget puudutust, sest tahtsin jätta mälestuseks väikeste tüdrukute ja poiste õrnad ja haprad, kuid südamlilikult tulised käepigistused.

Varjulises koridoris, eemal akendest värelevatest valguslaikudest, viirastus mulle äkki hämaras trepikojas nägemus minu esimesest juhatajast. Raatma kuju ilmus äkki minu mälestuspeeglisse. Ta oli tõsine ja nukker, kuid viipas mulle sõbralikult käega, nagu oleks tahtnud julgustada: "Pea püsti!"

Terendus kadus niisama ruttu kui ilmuski. Mind ei olnud keegi saatmas, sest Künärpuu juures peeti koosolekut ja õpetajad olid mööda maja laiali.

Vaatasin veel hetkeks selja taha. Siin olid möödunud minu elu kõige viljakamad, tegevusrikkamad, kuid ka tormilisemad aastad. Siia jäi maha tükike minevikku, noorusaega ja otsinguid. Instinktiivselt heitsin veel viimase pilgu selja taha, et siis jäädavalt lahkuda, kuid mulle tundus, et keegi vaatab mind. Jah, seal ta oligi! Ta lähenes vargsi ja pooleldi hiilides nagu vari, peos paar-kolm lilleõit. Kolleeg surus mulle need pihku ja ma nägin tema silmis pisaraid. See oli minu teekaslane — sõnumitooja ja nüüd ainuke saatja Ründva.

Lahkusin teadmisega, et olin avastanud veel ühe inimese.

Kui ma pöörasin Nooruse tänavas ümber nurga, tundus, nagu oleksin pööranud ümber paljude nurkade, mida mul enam ei tule võib-olla iialgi teha...

(Lõpp.)

## Talis Bachmann

### Curriculum vitae



Talis Bachmann, sündinud 27. jaanuaril 1951 Tartus. Erialalt psühholoog. Teaduste kandidaat (1979, Vene NFSV TA Psühholoogia Instituut, "Nägemistaju selektiivsuse uurimine pertseptiivse tegevuse mikrostruktuuris", juhendaja akadeemik V. P. Zintšenko). Psühholoogiadoktor (1989, Moskva Riiklik Ülikool, "Visuaalse maskeerimise psühhofüsioloogia", konsultant akadeemik J. N. Sokolov).

Lõpetas 1969. aastal Tartu 5. Keskkooli ja 1974. aastal Tartu (Riikliku) Ülikooli psühholoogia erialal. Lõpetanud ka Tartu Laste muusikakooli viiuli erialal. Aastatel 1974–

1977 õppis Moskva Riikliku Ülikooli psühholoogiateaduskonnas statsionaarses aspirantuuris, 1977–1992 töötas Tartu (Riikliku) Ülikooli psühholoogia kateedris assistendi, vanemõpetaja, dotsendi ja professorina. Oktoobris 1992 valiti Tallinna Pedagoogikaülikooli rektoriks. 1980/1981. õppeaastal töötas USAs Vanderbilti Ülikooli psühholoogiaosakonnas International Research and Exchanges Board'i (IREX) teadusvahetuse programmi raames, 1990. a kolm kuud USA Arizona osariigi ülikooli psühholoogiateaduskonnas adjunktprofessorina. Töötanud külalisteadurina Saksamaal Münchenis Max-Plancki Psühholoogia-uuringute Instituudis (1992 mai–juuli). Esi-  
nenud loengute ja ettekannetega mitmel pool USAs, Soomes, Saksamaal, Leedus, Venemaal jm, paljudel rahvusvahelistel teaduskongressidel, konverentsidel ja sümposiumidel Soomes, Taanis, Saksamaal, Itaalias, Hispaanias, Prantsusmaal, Suurbritannias, Belgias, Hollandis, USAs, Leedus, Venemaal, sealhulgas juhatanud istungeid ja toimetanud konverentside materjale. Eesti Teadlaste Liidu, Eesti Psühholoogide Liidu, Euroopa Kognitiivse Psühholoogia Ühingu asutajaliige ja selle organisatsiooni Rahvusvahelise Konsultatiivnõukogu liige. Aastatel 1984–1992 teadusühingu *Attention and Performance* rahvusvahelise konsultatiivnõukogu liige. USA Rahvusliku Psühholoogiaühingu *Psi Chi* auliige, teadusajakirjade *European Journal of Cognitive Psychology* (Suurbritannia) ning *Psychological Research* (Saksamaa/USA), alates 1994. aastast ka ajakirja *Consciousness and Cognition* (USA) toimetuskolleegiumi liige. Avaldanud üle 100 teadustöö ja enam kui 20 populaarteaduslikku tööd.

Valdav enamik Talis Bachmanni töid kuulub interdistsiplinaarsesse valdkonda, mis paikneb eksperimentaalse kognitiivpsühholoogia, psühhofüüsika, neuroteaduste (sh psühhofüsioloogia) ja tehisintellekti ühisalal. Uurimused ja publikatsioonid nägemistaju, tähelepanu, kognitiivpsühholoogia, neuroteaduste ja psühhofüsioloogia, eksperimentaalesteetika ja reklaamipsühholoogia alalt. Kasutanud peamiselt eksperimentidimeetodit.

Abielus, nelja lapse isa.

# Tallinna Pedagoogikaülikool tähistas 75. aastapäeva

**Ajaloo.** Asutatud 1919. a Tallinna Õpetajate Seminarina. 1928. a muudeti Tallinna Pedagoogiumiks, 1937. aastast taas õpetajate seminariks 4aastase õppeajaga, vastuvõtt keskkooli baasil. 1947. aastast Tallinna Õpetajate Instituut, mis 1952. aastal muudeti Tallinna Pedagoogiliseks Instituudiks. Tallinna Pedagoogikaülikooli staatus omistati 30. jaanuaril 1992.

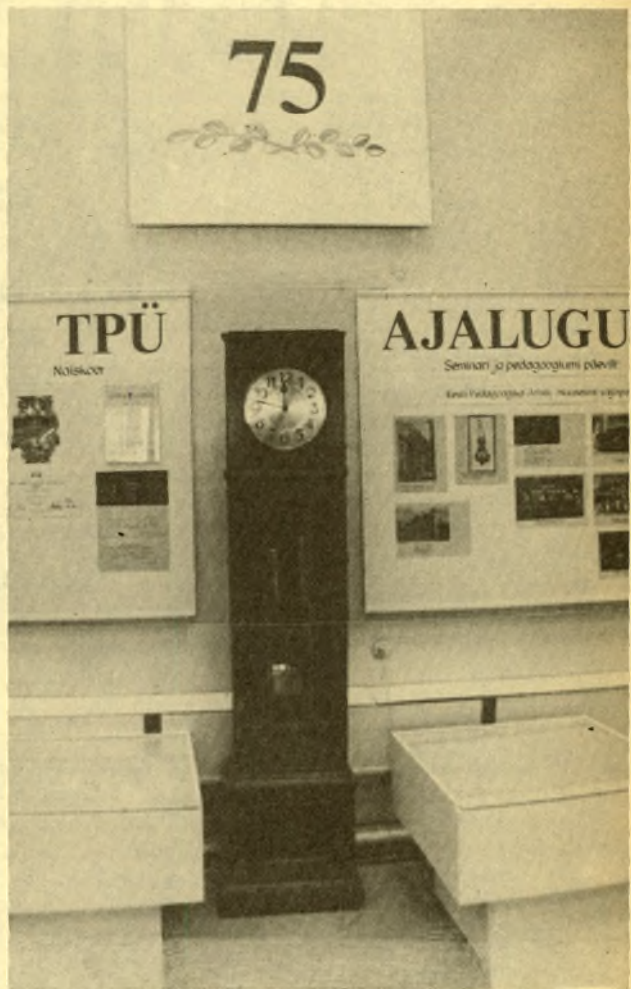
**TPÜ tänapäeval.** Üliõpilasi ca 3500, põhikohaga õppejõude 340, neist 49,6% teaduskraadiga. 6 teaduskonda: filoloogia-, kasvatusteaduste, kehakultuuri-, kultuuri-, sotsiaal- ja matemaatika-loodusteaduskond. Teaduskondade struktuuris on osakonnad ja lektoraadid, osakonnad koosnevad õppetoolidest. Ülikooli staatuse annavad integreeritud teadus- ja õppetöö, magistri- ja doktoriõpe, teaduslik uurimistöö, partnerlussuhted paljude välismaa ülikoolidega.

18.–20. oktoobrini toimunud aastapäeva tähistamise juhatus sisse ülikooli juhtkonna ja dekaanide pressikonverents. Avati õppejõudude publikatsioonide näitus, püsinäitus "TPÜ minevik ja tänapäev" ning kunstinäitus.

19. oktoobri kaalukaim sündmus oli ülikooli nõukogu lahtine istung. Sellest võttis osa ka Eesti Vabariigi president Lennart Meri, kes pöördus koosolijate poole sõnavõttega ning viis läbi TPÜ rektori professor Talis Bachmanni inauguratsiooni. Oma sõnavõtte märkis vastne ametissepühitsetu:

"Luban ausalt ja kohusetundlikult teenida *alma mater* 'it Eesti kultuuri igikestvuse nimel; selle nimel, et jääda kuuluma Euroopa kultuurikodusse selle loomupärase osana; luban täita seadusi ja kohustusi ning töötada rektori ametikohal oma südametunnistuse järgi, mitte kahjustades või nõrgestades Eesti riigi huvisid. Kõrgesti haritus ja kõrge kultuursus on rahvusele ja riigikodanikele nii eesmärk kui ka tagatis ja selle põhilisi garantiisid on kõrgtasemel akadeemiline õpe. Õppetöö integreeritus teadusega kasvatab "maa soola", mida ei uhu välja infoajastu tulvaveed. Integreeritud õppe- ja teadustöö kristlike eetiliste väärtuste toetatuna tõstab hariduse maine Eestis taas kõrgele."

Järgmise rituaalina toimus TPÜ värskete



audoktorite promoveerimine. Kõrge tunnustuse osaliseks said Helsingi Ülikooli raamatukogu (Soome Rahvusraamatukogu) juhataja filosoofiadoktor professor Esko Häkli, Tartu Ülikooli matemaatika õpetamise metoodika kateedri rajaja, juhataja ja kauaegne professor, Eesti koolimatemaatika reformimise eestvedaja emeriitprofessor Olaf Printits ning Jyväskylä Ülikooli kehalise kasvatuse ja terviseteaduste teaduskonna dekaan, teaduste doktor professor Pauli Vuolle.

Aastapäevapidustused lõpetas aktus "Estonia" teatrisaalis, kus päevakohased ettekanded pidasid professor L. Andresen ("Tallinna Õpetajate Seminarist Pedagoogikaülikoolini") ja rektor professor T. Bachmann ("Pedagoogikaülikool Eesti haridus- ja teaduspildis").

# HARIDUS

LII aastakäik

1994

## Sisukord

### PÄEVATEEMA

P. LEPPIK. Õpetaja professionaalsus ja isikupära.....	(1)	8
J. ORN. Küsimisi õpetajate koolituse asjus .....	(1)	12
Õpetajatöö koolijuhi pilgu läbi (V. EKSTA usutleb R. REBAST).....	(1)	14
V. RAJANGU. Aineõpetajate koosseis .....	(1)	16
M. MERISTE. Erakoolid Eestis .....	(1)	19
M. LEINO. Probleemsed lapsed ja nende õppimisvõimalused.....	(1)	24
Kolm küsimust endistele haridusministritele.....	(2)	2
L. TÜRNPUU. Leida head argimudelid — hariduspoliitiline prioriteet .....	(2)	7
K. VÖLLI. Põhikool täna ja homme .....	(2)	13
H.-M. KADAJAS, A. LEINBOCK. Õppima õppimisele koht õppekavas .....	(2)	17
T. TUISEK. Kas koolivägivald on probleem? .....	(2)	21
P. OLESK. Haridusaasta ei tule kerge. ....	(3)	2
G. AHER. Kooliaasta alustuseks .....	(3)	3
V. RUUS. Õppekava ja demokraatlikud otsustusmehhanismid ehk õppekavapoliitikat suurde poliitikasse .....	(3)	4
M. OKSA. Haridusasutuste võrgu uuenedmine Eestis .....	(3)	9
E.-M. VERNIK. Lastekaitse, kool, õpetaja .....	(4)	2
L. TÜRNPUU. Hariduspoliitika tänapäeva Eestis .....	(4)	7
T. MÄRJA, Ü. VOGLAID. Eesti täiskasvanute haridusprogrammist .....	(4)	11
Pedagoogika ja kooli uuendus (ülevaade 21. ja 22. oktoobril toimunud TÜ ja EAPSi teaduskonverentsi seksioonide tööst.....	(4)	14
Pöördumine avalikkuse poole.....	(4)	21

### MEIE INTERVJU

Teod ja töed (V. LEHE intervjuu T. MÄGIGA) .....	(1)	2
Haridusest ja haritusest Voldemar Milleriga (V. LEHT) .....	(2)	23
Vastab TPÜ rektor Talis Bachmann (T. PENJAM) .....	(3)	14
Juubilar on Ferdinand Eisen (V. EKSTA) .....	(4)	22

### TEISTE MAADE HARIDUSELUST

T. ODER. Muljeid Inglismaalt .....	(1)	28
M. TUULIK. Reformpedagoogika XX sajandi teisel poolel .....	(4)	27

### ÕPETAJALT JA TEADURILT ÕPETAJALE

I. UNT. Andekate laste arendamise probleeme.....	(1)	30
T. JÕESTE. Edukas laps (meenutame tuntud tõdesid).....	(1)	35
J. MIKK. Illustratsioonid õppekirjanduses.....	(1)	37
R. MAASILD. Mürsikute ainehuvide dünaamika.....	(1)	42
M. SAUL. Kooliraamatukogu osast haridusuuenduses .....	(1)	48
K. KARLEP. Mõnda logopeedia terminoloogiast väliskirjanduses.....	(1)	51
J. MIKK. Võitlus õpikute pärast.....	(2)	27
L. TALTS. Ühist ja erinevat Eesti ja Põhjamaade laste väärtushinnangutes.....	(2)	31
S. KERA. Sotsiaalne õppimine kasvatusinstitutsioonis .....	(2)	34



K. TAMM. Kuidas tunda andekat last? .....	(2)	37
L. LEPMANN, E. PEHKONEN. Õpetaja arusaam korrallikust matemaatikaõpetusest .....	(2)	42
T. TULVA. Sotsiaalsed probleemid Eestis.....	(3)	20
M. TILK. Lapsesõbralik kodu .....	(3)	24
E. MÄGI. Õpiraskused.....	(3)	29
Ä. NEEMRE. Õpetaja, kas me läheme raamatukogutundi? .....	(3)	32
M. MÜÜRSEPP. Mõistatus on see igatahes .....	(3)	37
M. ARVISTO, M.ROOSALU, J. UNGER. Õpilane ja sport .....	(3)	42
A. TOOMSOO. Kodu, tänav ja kool ning alaealiste kuritegevus .....	(4)	35
S. SAMM. Kasvatuseprobleeme murdeas.....	(4)	42
P. LEPPIK. Vasakukäeline õpilane.....	(4)	46
U. LÄÄNEMETS. Eesti kooliõpilaste keelenõudlus .....	(4)	49
H. SIKKA. Algkooliõpilaste õpioskused .....	(4)	53

## ÕPPETUND

T. ÕUNAPUU. Eesti keele grammatika õpetamisest vene koolis.....	(1)	53
K. KRUSE, K. VELSKER. Võrrandi lahendite kontrolli didaktilisi probleeme.....	(1)	57
K. KALAMEES. Aktiivsusmeetodite ja aktiivsusprogrammide tähtsus keskkonnahariduses.....	(1)	60
U. KOKASSAAR. Lihtsad mikroskoopiaalased tööd koolibioloogias.....	(1)	64
V.-L. KINGISEPP. Tulevased eesti filoloogid eksamil.....	(2)	48
H. TIITS. Sõnavara rikastamine iga õppeaine tundi.....	(2)	51
H. KARIK. Keemiliste elementide ringe looduses ja tehnogeense fooni kujundamisel .....	(2)	53
J. UMBORG. Raadioelektronika õpetamisest tehnika aluste tunnis.....	(2)	56
T. OTSUS. Abiks fuuga õpetamisel.....	(2)	59
T. LEPMANN. Avatud ülesanded koolimatemaatikas .....	(3)	49
A. TELGMAA. Matemaatika õppimisest ja õpetamisest .....	(3)	52
A. TÕLDSEPP, V. TOOTS. Perioodilisustabel jaotusmaterjalina.....	(3)	56
U. KOKASSAAR, M. ZILMER. Tabelid, joonised ja märksõnastik rakubioloogia kursuse õpetamisel .....	(3)	59
P. RÕOMUSSAAR. Loodus- ja tehnikaõpetus algkoolis .....	(3)	64
K. JÕULU. Šooha Rusthaveli "Kangelane tiigrinahas".....	(4)	57
L. NIITSOO. Rahvusvaheline ühisprojekt "Minu kodu".....	(4)	60
E. KÄRNER. Naiskäsitöö kui õppeaine koolis .....	(4)	62
M. PULLERITS. Miks ja kuidas kuulata muusikat .....	(4)	64
H. SAAREMÄGI. Noored ja intiimsuhted.....	(4)	66

## KOOLIEELNE KASVATUS

S. SAMM. Esteetiline kasvatus koolikohanemist soodustava tegurina .....	(1)	66
S. ALMANN. Lapsevanema ootused koostööks lasteaiaiga .....	(1)	69

## AJALOO LEHEKÜLGEDEL

F. LOMAN. Ernst Enno koolinõunikuna.....	(1)	72
S. KÄGI. Riho Pätsi pedagoogiline tegevus .....	(2)	61
H. MUONI. Hans Männiku elu ja pedagoogiline tegevus .....	(2)	64
L. ANDRESEN. Tallinna Õpetajate Seminarist pedagoogikaülikoolini.....	(3)	66
H. ROSS. Villem Normann — Virumaa kooli-, laulu- ja kirjamees.....	(4)	69

## MEIE TERVIS

T. MERILOO, R. GANN. Lapse väärkohtlemise juhtude avastamise võimalusi haiglas .....	(2)	67
K. PAPPEL. Õpilase toitekäitumise uurimine .....	(3)	71

## PUHKEVEERUD

A. LAUGUS. Tagasipilk Kevade tänavasse .....	(1)	75, (2) 69, (3) 76, (4) 72
--	-----	----------------------------

## KROONIKA

Peeter Tulviste. <i>Curriculum vitae</i> .....	(2)	72
Taas Bengt Gottfried Forseliusest ja temanimesest seltsist (O. TOOMET).....	(2)	73
Eesti Teadusfond ja pedagoogika anno 1994 (J. KÖRGESAAR) .....	(2)	75
125 aastat Eesti esimesest üldlaulupeost .....	(3)	79
Talis Bachmann. <i>Curriculum vitae</i> .....	(4)	76
Tallinna Pedagoogikaülikool tähistas 75. aastapäeva.....	(4)	77

**A S E e s t i K o o l i t a r v e**

**m ü ü b**  
**T a a n i s v a l m i s t a t u d**

**k o o l i t a h v l e i d**  
**suurusega 4 x 1,2 m**

Tahvlid on keraamiliselt töödeldud pinnaga, rohelised ja ümbritsetud alumiiniumprofiiliga, all kriidirenn.

Tahvli metallist kirjutamispinna tehase garantii on 40 aastat.

Tahvlid on kriidiga kirjutamiseks.

**Hind 5070 krooni** + käibemaks

**Müügil ka teisi koolitarbeid (kriit, õppevahendid jm) .**

**Tallinn EE0013 Viadukti tee 30**  
**tel/ fax 55 64 22**  
**tel 55 64 23**



# HARIDUS

Hind 7 EEK Indeks 78 189

Head

Unit

Asst!