

ISSN 0235-9146

HARIDUS

4 · 1990





APRILL

Aprill on naljakuu. Kui palju on meie igapäevases poliitikaarohkes ja majandusvaevades elus huumorit ning nalja! Vähe, väga vähe! Kõik etteasted, esinemised ja kirjatükid on surmfõised, karedad. Eesti inimesele on omane kõnelda vaid sellest, mis on viltu, mis kõver. Head peetakse iseenesestmõistetavaks. Aga ometi aitab hea sõna, naljaga pooleks öeldu üle algavast (alanud) stressist, maandab pingeid. Mitte ainult poliitikas, vaid ka kodus ja koolis. Huumorimeelela õpetaja võib küll väga hästi oma ainet tunda, kuid tema tund väsitab. Naerupahvak, mõnus muie muudab õhustiku lahedamaks ja töö laabub taas. Nali peaks tulema loomulikult, kasvama välja konkreetsest olukorrast klassis. Mõnikord, kui materjal väga keeruline, poolitab ainega seotud anekdoot või nali tunni, annab hetkeks lõdvestust, et siis taas tõsiselt jätkata. Seda ei tohiks ükski koolmeister unustada. Nii saab tund edukam, teadmised kindlamad. Täheandab, ärge unustagem nalja!

Aprillikuu keskpaigas on samale päevale langenud kevadpühad ja teadusepäev. Esimene neist (st lihavõtted) on sajanditepikkune tava, mida meil avalikult pühitseda peeti suureks patuks, kuid kodudes ometi tähistati. Juba nädalaid enne müüdi pajuurbi, otse pühade eel kadusid poodidest munad ja kohupiim. Nüüd, mil seegi päev lubatud, jõuab ehk mõnigi pere kõik koos kirikussegi. Palju aastaid ei teadnud me sedagi, et 15. aprill on ülemaailmne kodutute laste päev.

Nõukogude teaduspäeva tähistamine ei ole pikaajaline. Suurest teadusest kõnelemise kõrval on Õpilaste Teaduslik Ühing selle päeva läheduses oma teaduskonverentsi pidanud. Nii tänavugi. Lihavõttelaupäeval tullakse kokku Tallinnas. Kuu viimasel nädalavahetusel toimub Vilniuses Baltimaade õpilasteadurite konverents, milles osalevad ka meie parimad.

Teadusest üldse pole ehk meie ajakirja veergudel põhjust rääkida, pedagoogikateadusest aga küll. Jõulukaises «Hariduses» ilmunud vestlusingis arvati, et meie pedagoogikateadurite arv küünib kolmesajani. Ometi on üsna vähe suudetud teha kooliuuenduse heaks. Jätkub põlve otsas nokitsemine, igaüks teeb midagi oma ammuallustatud teema laiendamiseks, suunamise suhtes ollakse väga tundlikud. [Mis parata, kibe kogemus pealesunnitud teemana «Kool kui ideoloogiaasutus» on olemas.] Vähene keelteoskus sunnib jalgratast ikka ja jälle avastama. Senine koordineerimise puudulikkus on jätnud hulgaliselt valgeid laike valdkondades, mis kooliuuenduses väga olulised. Vaja on koordineerivat organit (ehk sobib selleks uuenev teadusnõukogu). Ikka veel kõneleme EHA teabekeskuse asutamisest. Aga kas poleks juba aeg esimesi tulemusi anda: mis tehtud, kus tehtud ja kust leiab materjali. Meie kooli laialdane diferentseerimine, suurte vabaduste andmine vajadusi arvestamata, võivad anda tagasilöögi niigi üpris keskpärasele üld- ja ametiharidusele. Palju on räägitud kooli puudustest ja hädadest, nüüd on aeg neid leevendada.



AIME RUUBEL

HARIDUS

4 · 1990

KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **K. LUTS** Vene kool Eestis ja kooliuuendus ●
 7 **K. VÖLLI** Kuidas hindavad õpilased oma esimest üldõpetus-aastat ●
 9 **I. SAULEPP** EHA töötab neljandat kuud ●

SILMARING JA VAATENURK

- 11 **J. TEDER** Traditsiooniline haridussüsteem on asendumas pidev-haridussüsteemiga — mis muutub? ●
 16 **J. TRUUSA** Pädevusdiplom täienduskoolituse kaudu ●

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 18 **U. PILVRE** Haridusest siin- ja sealpool La Manche kanalit ●

JUHT. STIIL. MEETODID

- 21 **H. TILGRE** Haridus uues haldussüsteemis ●

KASVATUSTEEMADEL

- 24 **M. TUULING** Koolipidu ●
 27 **M. PALTSER** Ei saa olla suur see, kes väikestele peale astub ●
 29 **M. TUULIK** Mis on kasvatus? ●
 30 Eesti esimene parlament võitluses viinakuradiga ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 33 **A. LEINBOCK** Uusi andmeid une kohta ●

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 37 **H. TOMBU** Eesti õpetajaskond eile ja 65 aastat tagasi ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 40 **E. KÄRNER** Normaalse ja alamõistulike laste joonistustegevus ja joonistuste eripära ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 44 **K. JÕULU B.** Alveri loomingu käsitlemise võimalusi ●
 46 **U. ALAS** Kõrgtemperatuurilised ülijuhgid — huvitav teema füüsika fakultatiivtunniks ●
 49 **H. LAST** Teatriõpetus kirjanduskursuses ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 52 **H. SARAPUU** Õppemängud lasteaia igapäevatöös ●

MEIE TERVIS

- 55 **K. NEILINN** Õlekehakaal ja toitumine koolieas ●

PUHKEVEERUD

- 57 **M. TIKS, T. TIKS** Ja kui teile siin ei meeldi... (Järg.) ●

SOOVITAME

- 60 Silmapaistev panus kehalist kasvatust käsitlevasse kirjandusse ●

- 61 KOGEMUSNÕU



MALL PALTSER, Tallinna 20. keskkooli õppealajuhataja. Lõpetas 1956. a Tallinna 10. keskkooli ja 1961. a TRÜ matemaatika-loodusteaduskonna keskkooli matemaatikaõpetaja kutsega. Samast aastast õpetaja Tallinna 10. keskkoolis. Aastatel 1976—1981 ja 1986—1989 Tallinna 20. keskkooli matemaatikaõpetaja, 1981.—1986. töötas Haridusministeeriumis kooliinspektorina. 1989. a sügisest praegusel ametikohal. ÕPUI liige. Avaldanud kirjutusi Eesti pedagoogilises perioodikas.



MARGUS TUULING, TPedi režiikateedri dotsendi kt. Lõpetas 1960. a Pärnu 1. keskkooli ja 1965. a Tallinna Riikliku Konservatooriumi lavakunstieriala. Peale keskkooli töötanud elektrikuna; aastatel 1965—1980 Riikliku Noorsooteatri näitleja. Juba näitlejatöö kõrvalt alates 1975. aastast E. Viilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi näitlejameisterlikkuse ja režiikateedri õppejõud. 1987. a kaitses Leningradi Kultuuriinstituudis pedagoogika-kandidaadi kraadi teemal «Ajaloolised traditsioonid kaasaegsetes eesti rahvapildustustes». Mänginud kümnekonnas mängufilmis, kirjutanud ja lavastanud näidendeid.

EESTI NSV HARIDUSMINISTERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLVIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja **A. TAKLAJA**
Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **К. ЛУТС** Общеобразовательная школа с русским языком обучения и обновление школы ●
- 7 **К. ВЫЛЛИ** Оценка учителей первому году интегрированного обучения ●
- 9 **И. САУЛЕПП** Центр развития образования Эстонии работает уже четыре месяца ●

КРУГОЗОР И УГОЛ ЗРЕНИЯ

- 11 **Ю. ТЕДЕР** Традиционная система образования заменяется системой непрерывного образования ●
- 16 **Ю. ТРУУЗА** Диплом компетентности через систему повышения квалификации ●

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 18 **У. ПИЛЬВРЕ** Образование по обе стороны Ла-Манша ●

РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 21 **Х. ТИЛГРЕ** Образование в новой административной системе ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 24 **М. ТУУЛИНГ** Школьный вечер ●
- 27 **М. ПАЛТСЕР** Великим не может быть тот, кто не считается с малым ●
- 29 **М. ТУУЛИК** Что такое воспитание? ●
- 30 Первый парламент Эстонии в борьбе с алкоголизмом ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 33 **А. ЛЕЙНБОК** Новые данные о сне ●

УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

- 37 **Х. ТОМБУ** Учителя Эстонии вчера и 65 лет тому назад ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, СЪБОБЩЕНИЯ

- 40 **Э. КЯРНЕР** Особенности рисунков нормальных и умственно отсталых детей ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 44 **К. ЙЫЛУ** Возможности рассмотрения творчества Б. АЛЬВЕР ●
- 46 **У. АЛАС** Высокотемпературные сверхпроводники — интересная тема факультативного урока физики ●
- 49 **Х. ЛАСТ** Обучение театральному искусству в курсе литературы ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 52 **Х. САРАПУУ** Учебные игры в повседневной работе детского сада ●

НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

- 55 **К. НЕЙЛИНН** Избыточный вес и питание в школьном возрасте ●

НА МИНУТУ ОТДЫХА

- 57 **М. ТИКС, Т. ТИКС** И если вам здесь не нравится... (Продолжение) ●

Vene kool Eestis ja kooliuuendus

KALJU LUTS,
õppe- ja kultuurikeskuse «Sakala»
direktor

Täna annab valusalt tunda, et aastakümneid on erisugused koolid ekslikult arvatud ühesugusteks. Nii nagu allakirjutanu sai pahandada, kui ta ajalehes «Rahva Häälel» mõned aastad tagasi avaldas, et keel ei ole niivõrd suhtlemisvahend kui kultuurikandja, niisamuti said pahandada paljud haridustegelased (kaasa arvatud ka allakirjutanu), kui nad tulid välja seisukohaga, et iga-sugune kool Eestimaal peab ennekõike lähtuma Eestis väljakujunenud kultuurisituatsioonist. Kahju, et kriitika oli siis ja on ka praegu n.ö mõlema äärmuse poolne. Ühelt poolt öeldi ja öeldakse, et mis pistmist on Eestil ja eestlasel näiteks vene kultuuri, vene keele ja siit ka vene kooliga — elagu igaüks omaette. Teisalt nõuti kõvasti ja nõutakse ka praegu (nõudjad pole väheharitud inimesed), et kõik peab olema ühesugune. Kui-võrd kool ja haridus peavad lähtuma üldhumanistlikest printsiipidest, pole sugugi vaja vaeva näha Eestis vene kooli korraldamisega. Kui tahavad, võtku üle, mis eesti koolil on, kui ei taha, tehku nii nagu Vene NSFVs, aga siis tuleb venelastel jt muulastel end Eestis ka ajutiste elanikena tunda ning püsivamad eluplaanid siduda emamaaga, öieti emakeelemaaga.

Mitte ainult teaduse ja kirjanduse, vaid ka elukäigu tõttu olen igal elujärgul ja ametipostil kokku puutunud peale oma emakeelse eestimaaluse ka teiste rahvuste esindajatega ning olen veendunud, et iga inimese tasakaalustatud eluks on vaja käia läbi niisugune kool, kus arvestatakse tema päritolu ja tingimata ka seda, kus ta elab. Muidu on sisemised ja välised konfliktid vältimatud, isiksuse areng igal juhul pärsitud ja moonutatud. Eriti võin seda öelda 12 tööaasta kohta Järvakandi keskkooli direktorina. Selle aja jooksul sain tõdemuse, kuidas on vaja korraldada õppeprotsessi eestlastele ja Eestimaal elavatele teistele rahvustele. Järvakandi keskkool oli kakskeelne ja sealt käis läbi peale venelaste ka hulgaliselt sakslasi, soomlasi (ingerisoomlasi) jt. Täna on mul

heameel, et peaaegu kõigist neist, kes just Saksa LVsse edasi ei rännanud, on saanud head eestimaalased.

Eestile on äärmiselt tähtis mõista muukeelse kooli kohta Eesti kultuuripildis ja ühtaegu kujundada Eesti venekeelse kooli kui kõige suurema muukeelse kooli arengutee. On hea, et nn Narva grupp on nüüd oma seisukohad ning nägemuse neis asjus välja öelnud ja üldiselt on need õiged. Allakirjutanu aga tahaks veel kord läbi mõelda võimaliku edasitee.

EESTI JA VENE ÕPPEKEELEGA KOOLID EESTIS ON MINU ARVATES LÄHTUNUD JA ARENENUD ERI TEID PIDI, ehkki üldhumanistlikud printsiibid ja haridustaotlused on mõlema poole parimatel esindajatel olnud sarnased. Et sarnasust on alati rõhutatud, erinevustest aga kas vaikutud või neid mitte mõistetud, siis peatun seekord erinevustel ja minu subjektiivsetel vaatekohtadel.

On üldtuntud, et eesti koolile pandi alus enam kui 300 aastat tagasi. Alus pandi piibli kaudu kui **kõlbluskoolile**. Edaspidi seisid eestlaste kirjaoskuse eest head eelkõige kirikuõpetajad ja siit jätkus kooli arengulugu kuni 19. sajandini, mil Carl Robert Jakobsoniga seotult toimus esimene tõsine kooliuuendus. Siitpeale on eesti kool olnud suuresti seotud nn kodulooga, loodusvaatluste ja ajaloo demokraatlike arengukäsitlustega. Kõik edaspidised kooliuuendajad — Juhan Tork, Johannes Käis, Voldemar Raam jpt on allakirjutanu arvates vaid uuel tasandil, nüüdisaegsemalt ja õpetatumalt edasi arendanud Jakobsoni ideid kodu- ja elulähedasest koolist, koolist kui ümbruskonna kultuurikeskusest, elukultuuri kujundamise eeskujust. Nendele põhimõtetele oli allutatud nii õppeplaan, õppekirjandus, kui ka pedagoogide ettevalmistus. Kõik see sündis rivaliteedis kirikuga. Samas tuleb öelda, et eestlaste omaksvõetud luteri kirik on läbi teinud klerikaalse uuenduse ja seega progressiivne uuenduskirik. Unistustele rajatud kõlbluse asemel pakkus eesti progressiivne kool lähtumist elust, katset ja tulemuste nähtavakstegemist kas või iseenda elukultuuri läbi.

Seega jõudis eesti kool frontaalselt ja ammu samadele arenguorientiiridele, kuhu **Pavlõši kool** (ja ikkagi teistsuguses kastmes) oma kuulsa direktori **V. Suhhomlinski** töödes ja arutlustes 1960. aastail. Vene kool on minu meelest olnud alati pisut **teaduslikum**. Tuginemine Deržavinile ja Tolstoile, ka Ušinskile oli kantud kõrgidealistikust vaimust. Ja kuigi räägiti tööst ja kodustki, oli see n.ö suurte asjade varjus. Eestis lisandus vene koolis veel kohatine vanasuliste mõju, mis selle kooli uuendustaotlustest veelgi kaugemale juhtis. Ometi suutis vene kool sõjaeelses Eestis, vähemalt suuremates linnades nagu Tallinn, Tartu ja

Narva saavutada vägagi hea taseme ning seda tänu eesti ja vene koolide pedagoogide suhteliselt tihedale läbikäimisele. Mis eriti oluline: saavutati koolide nähtav mõju kultuurile. Vene gümnaasiumidest tuli meie kultuuriareenile hulk nimesid ja vene koolide ümbrus ei erinenud oluliselt eesti koolide ümbrusest, olles mõlemal juhul väga kultuurne. Mälestan veel hästi Narva eesti ja vene gümnaasiumi ümbrust.

SÕJAJARGSEL AJAL MUUTUS VENE KOOLIDE OLUKORD EESTIS JÄRSULT. Tuli täielik juhendumine Vene NFSV koolikorraldusest ja vaimust. Tähelepanu hakati rõhutatult pöörama millelegi «tõsisemale». Eesti kooli füüsika ja keemia, ajaloo ja looduslooo õpikud olid «liiga lihtsad», ajalookäsitlused liiga «ühekülgised» jne. Õppeplaanis oli liiga palju «kergeid» aineid nagu muusika, joonistamine jm. Kõik see muudeti. Muudeti ka eesti koolis, aga nende muudatuste kõrvale jäi eesti õpetaja, kes mitte inertsi, vaid ikka töökspidamiste sunnil püüdis lähendada põhimõtetest, et kodumaa algab koduuksest, et tarkade asjade juurde jõudmine käib läbi lihtsate asjade, et esteetika on inimesele sama tähtis kui soov piiritult uskuda oma kodumaa erilisse ossa ajaloos, mida eriliselt rõhutati, jne. Vene kooli õpetaja tuli üldreeglina Eestimaale koos oma töökspidamistega. Ta ei mõistnud, miks peab kooliümbrus niisama hea välja nägema kui Peterhof. Ta ei olnud harjunud sellega, et õpilast tuleb õpetada istuma ja astuma, laulma ja vait olema, teisi inimesi arvestama ja neid jälgima, et kõik hea omaks võtta. Tema teadis, et kõige tähtsamad on teadmised, ning kuni on vene koolides häid ainespetsialiste, saavad Narva, Tallinna, Sillamäe ja Tartu vene koolide lõpetajad hästi sisse Leningradi üldiselt kuulsatesse kõrgkoolidesse. Kõik see on hea, aga et paljude aastakümnete töö pole piisavalt head vilja kandnud n.ö kultuurilises ülesehituses, näitavad Tallinna Vene Draamateatri tühi saal ja sümfooniakontsertide publik, kus keelebarjäär ometi mingit rolli ei mängi.

Mis aga eriti oluline, valmistõdede saamine, mida reklaamiti kui pedagoogilise mõtte tippu, ning nende tekkeallikate kaugus Eesti vene koolist, **JÄTTIS MEIE VENE KOOLI ILMA TEOREETILISE MÖTTE ARENGULE KAASALOUMISE VÕIMALU-SEST.** Seetõttu algas eesti ja vene õppekeelegra koolide (mis vahepeal olid lähenenud, kui täienduskursuste süsteem oma 1960. aastate teise poole ja 1970. alguspoolel kõrgperioodi üle elas) üksteisest eemaldumine. Suuresti aitas eemaldumisele kaasa ka pealiskaudne kaadripoliitika ja surve segakoolide tegemiseks. See mõningatel tingimustel õige nõue sai kohe vastulöögi praktikas, kuna surve muutus liiga tugevaks. Tulemuseks oli vastupidine efekt — eesti koolid ei kontak-

teerunud enam nii tihedalt vene koolidega kui varem. Nendes tingimustes alustas eesti kool taas ja küllalt tormilist kooliuuendust, kui pidada silmas õpetajate kongressil 1987. a väljaõeldud ideid. Ekslik oleks aga arvata, et need ideed olid uued. Juba hulk aastaid tagasi olid analoogsed ideed arutusel kitsamas ringis nii tookordse haridusministri F. Eiseni juures kui ka mujal. Juba 1970. aastatel sündis eesti tulevikukooli kontseptsioon. Kahjuks jäi juba siis vene õppekeelegra kool kogu uuendusliikumisest kõrvale. Ja eelõeldule lisaks tahaks põhjusena öelda ikka veel kummitavat arvamust, et mitte elukeskkond ja elukoht ei määra hariduse sisu, vaid keel. Et kui vene keel, siis olgu ka Moskva õpetuste järgi. Alles ligi aasta tagasi taibati lõpuks ka vene koolide laiemates ringkondades, et kooliharidust ei saa kultuurilisest harimisest lahutada, lähtumata sellest kultuurikontekstist, kus elad. **VENEJA MUUKEELNE KOOL EESTIS PEAB OMA TEGEVUSE ÜHEKS LÄHTEKOHAKS VÕTMA SISSEELAMISE KOHALIKKU KULTUURIKONTEKSTI, UNUSTAMATA SEALJUURES ÄRA OMA EMAKEELEMAA KULTUURITULEMIT.** Tuletan meelde eesti kooliuuendusliikumise n.ö märksõnad: hariduskorralduse demokratiseerimine, hariduse sisu humaniseerimine, pedagoogilise protsessi humaniseerimine, hariduse väärtustamine, alternatiivhariduse tunnustamine, haridus-süsteemi avatus, hariduse ja kultuuri vääramatu ühtsus, kultuuriautonoomia kõigile Eestis elavatele vähemusrühmadele (siin hulgas näiteks vene kooli väljaarendamine Eestis), hariduse pidevus, õppija- ja andekesksus, ametiõppe korralduse muutmine, haridusasutuste majanduslik kindlustamine.

Nendest märksõnadest tuleb juhinduda ka vene õppekeelegra kooli uuendusprobleeme lahendades. Esialgu aga tuleb alustada märksa selgematest ja «lihtsamatest» asjadest, millest oli juba eespool juttu. **Kõigepealt on jutt iga kooli kohast oma piirkonna kultuuri-keskusena.** Kool ei tohi soovida ainult üldsuse heatahtlikku tähelepanu, kuigi see peab enesestmõistetavalt olema. Kool ei tohi piirduda ka ainult lastele õppetundide korraldamisega. Kui kool ei mõista, et tema koht elus on märksa kaalukam, on tulevikuedu välistatud. Praegu on kõikidel, vähemalt linnakoolidel ja eriti veel vene õppekeelegra koolidel aeg võtta käsile oma ümbruse väljaehitamine ja selle pidev korrashoid. Teater algab garderoobist, kool veelgi kaugemalt, oma territooriumi servast.

Edasi on vaja algõpetus üles ehitada võimalikult koduloolisel printsibil. Kui elatakse Eestis, siis emotsionaalseks koduks ei saa olla ei Jasnaja Poljana, ei Mihhailovskoje, ei Nevski prospekt ega Moskva Kreml. Kodu algab tallinlastel Tallinnast, kohtlajärvelastel Kohtla-Järvelt. Häbi on kuulata, kui kiidetakse Stockholmi rahu või Helsinki puhtust,

ise sealjuures lärmates või mitte midagi tehes, et ka oma ümbrus puhas oleks. Kust algab patriotism?

Edasi, kust peaks laps õiget käitumiskultuuri saama, kui kooliski on lärm ja labasus, kodust sageli rääkimata. Kust peaks lapsel tekkima tahe kontserdile minna või teatrijanu, kui koolis ei õpita pähe luuletusi, ei käida teatris ega hiljem arutleta etendust. Kust tekib puhkusekultuur, kui koolis ei nähta piisavalt koolilpidude ettevalmistamise vaeva. Just väikese vaevaga kokkupandud pidu on kultuuri suurim vaenlane.

Nagu näete, alustasin hoopis kultuuripin-nast, enne kui n.õ sisulise töö juurde jõuda. Kui sellest koolis ei alustata, ei saa rääkida hariduse ja kultuuri lahutamatu ühtsusest, veel vähem sellest, et iga kultuuri alus on hea haridus. Selle esmane realiseerija on õpetaja. Siit ka Eesti vene õppekeelega kooli suurim probleem — õpetaja. Vene kool vajab praegu rohkem kui kunagi varem hea kultuuritajuga, kohalikku arengut hästitund-vaid pedagooge, tõelisi vene haritlasi vene kõrgkultuuri tähenduses. Venelastele suudab vene kultuuri kõige paremini edastada vene haritlane, kes ei unusta, et vene kultuuri häll on Venemaa.

Et niisuguseid pedagooge saada, on kaks teed: kohalikud kõrgkoolid ja kolledžid (kellega peab venekeelne kogukond oma kultuuriseltside kaudu märksa tihedamalt suhtlema hakkama) ning -täienduskoolitus. Täiendus-koolituse eeliseid on kaks: see vorm võimaldab vene pedagooge kiiresti kurssi viia eesti kooli-uuenduse põhimõtete ja ajaloo ning kultuuri arenguga, teisalt saab paremini kui kõrg-koolides kasutada eesti kaadrit. Kõrgkoolis tuleb õppida kas venekeelsetes õppegruppides või eestikeelsetes gruppides eesti keelt kõrvalt omandades ja eksameid ka vene keeles sooritades.

Nii viisi ettevalmistatud õpetaja tuleb paremini toime ka õpikuprobleemiga, mille kiiret lahendamist ei ole oodata. Pealiskaudse või vildakaid seisukohti propageeriva õpiku kiire asendamine teisega on ka mõttetu. Õige õpiku valmimine on aastatepikkune töö. Korrutades õppeaineid ja klasside arvu me näeme, kui suur on see kündmata või halvasti küntud maa. Uusi õpikuid luues loodame kõigepealt õpetajale.

Meelde tuleb minu kunagine vaidlus akadeemik Kašiniga, kes väitis, et hea õpetaja õpetab ka halvast õpikust hästi, kehvale tee aga ükskõik kui hea õpik, tulemused on ikkagi kehvad. Arvan, et õpikuid üldreegliina ei maksa kirjutada õpetajale, vaid õpilasele. Õpetaja peab olema igast õpikust üle, kui ta tahab olla koolmeister. Praegu on olukord üldjoontes järgmine: hoopis teistmoodi, objektiivsemalt tuleb õpetada ajalugu; ei rahulda bioloogia- ja geograafiakursus, kuivõrd nendes on vähe ökoloogiaharidust andvat ja peaaegu puudub Eesti looduse

osa; vene koolide õpilastele pakutakse tühisel hulgal teavet eesti kirjandusest; kehvajärjel on keelteõpetus üldse, eesti keele ja võõrkeelte õpetus eriti; eesti koolidega võrreldes on mõneti erinev keemia-, matemaatika- ja füüsikaõpetus; väga tagasihoidlik on esteetilise tsükli ainete kaal ja suured erinevused on ka tööõpetuses.

Olukorrast saab välja tulla ainult niiviisi, et õpetaja valib, mida olemasolevast õpikust õpetada ja mida pole vaja. Õpetaja peab leidma ja soovitava lisakirjandust, kujundama tunniväliselt raamatuga töötamise ja iseseisvate vaatluste oskusi ning enese-kasvatuse suunamise kaudu kujundama õpilase kõlblust ja esteetilisi vajadusi. Niisugused nõuded on õpetajale olnud igas vanas kultuurriigis. Et kultuurilist ja kooli-uuenduslikku mahajäämust võita, on esmane — nõudlikkus isenda, oma kolleegi ja õpilase vastu. Nõudlikkus alaku klassi ja koolimaja kordapanekust. Mitte näitagitatsiooni hulk, vaid kord ja sisu on kooliseinte kasvatusmõjurid. Eesti koolis on pikka aega arvatud, et korrektne puhas sein kasvatab rohkem kui seintele kleebitud loosung «Hoidkem puhtust ja korda».

Koolikorralduse demokratiseerimine tähendab seda, et headele tegudele oleks rajatud roheline tee. Demokratiseerimine ei tähenda, et võib ka kehvemini õpetada. Koolijuhtimise demokraatlikkus seisab vajaduses tugineda üheaegselt pedagoogilise, õpilaskollektiivi ja lastevanemate arvamuste ja soovide konsensusele. Kooli uuenduse ühe ideena on välja pakutud, et pedagoogiline protsess kujutab endast dialoogi, mille iseloom pole detailides reglementeeritav. Tuleb loobuda pedagoogilise protsessi jäigast ettekirjutusest, välisest survest. Kooli uuenduse üks põhi-idee on õppetöö diferentseerimine. Vene õppe-keelega koolis tuleb paljude muude diferentseerimisvõimaluste (humanitaar- või reaalkallak, üldtüüpi või süvendatud õppega kool, eriprogrammi, Eesti NSV Haridusministeeriumi pakutud või VNFSV programmide alusel töötav kool jm) kõrval arvestada ka õpilaskontingenti, st missugustest kodudest on õpilased. Kuigi praegu kahtlustatakse, ja mitte aluseta, paljusid mitte-eesti perekondi selles, et Eestimaale on tulnud lihtsalt mõnusama/tulusama elu järele, on ometigi väga paljud tulnud ka sama siira sooviga ennast sobitada uude kultuurikeskkonda selle perspektiivse osana, nii nagu eestlasedki on paljudel juhtudel lääne poole vaadanud. Pole saladus, vaid tõsiasi, et Venemaa suhtes on Eesti ikkagi lääs. Niisiis pole «Dvigateli» töötajate laste kool ja Tallinna 26. keskkool kaugeltki ühtemoodi käsitatavad, isegi siis, kui jätta kõrvale 26. kooli keelteõpe.

Kuidas hindavad õpetajad oma esimest üldõpetusaastat

KAI VÖLLI,
PTUI koolieelse kasvatuse ja algõpetuse sektori vanemteadur

Eelsalga järel jõuab esimene voor õpetajaid üldõpetuslikke põhimõtteid proovides teise õppeaasta kevadesse. Mida arvasid nad eelmise aasta tulemustest? Vestlusringi muljeid sai lugeda ajakirja mullusest septembrinumbrist, sedapuhku püüan vahendada ankeetidesse kirjutatud hinnanguid.

Vastamisega ja -tahtmist oli 61 õpetajal, kes kõik, ühe erandiga, olid möödunud õppeaasta tulemustega kas rahul (53 õpetajat) või väga rahul (6 õpetajat) — (üks õpetaja on jätnud küsimuse vastamata). «Ei ole rahul» põhjuseks märkis õpetaja suutmatust 6 õpilast vajaliku tasemeni viia.

Konkreetsemate hinnangute saamiseks palusime õpetajail oma õpilaste saavutusi valdkonniti hinnata mõotu võttes aineõpetuslikus töös kujunenud taustteadmistest. (Võib küll oletada, et hulk tööviisist sõltuvaid arengunäitajaid avaldub aastate möödudes. Mõne oskuse kujunemist võiks hinnata 2. klassi lõpus.) Valdkondade valikus on kõrvuti traditsiooniliste aineoskustega õpilaste teatud seisundid. Eriti viimaste puhul on ankeedivastuste ühtevõtmine üsna tinglik, sest hindamisalused võivad õpetajati väga erinevad olla. Teatud ühtlusmomendi peaks sisse tooma ankeedi läbiviija ühine selgitus kõigile. Et tagasiside ülesanne pole aga hinnata üldõpetuse sobivust, vaid selgitada tendentse, mida tööviisi omaks tunnistanud õpetajad oluliseks kinnitavad (oma töö

või hinnangutega), siis sõandame arvulised suhted esitada.

Valdkonniti palusime õpetajail märkida õpilaste arv, kes sügisel olid teistest õpilastest tunduvalt viletsamad, kes teistest tublisti ees. Samasugused hinnangulised otsustused tehti õppeaasta lõpu kohta (vt tabel).

Valdkonniti on hinnatud erinev arv õpilasi, sest vastanud õpetajate arv on erinev. Madalaimale tasemele on langenud kevadeks õpilasi rohkem nendes valdkondades, kus sügisel oskusi tegelikult hinnata ei saadudki. Üldine paranemistendents on ilmne. Mõnevõrra ootamatu on suurem tagasimineku fantaasias. Ka õpetajaile on olnud üllatav, et nende õpilastel «on nii vähe fantaasiat» ja nad kurdavad, et ei oska seda ka arendada. Mahajäämise põhjusteks on paljudel juhtudel ka õpilaste vaimne küündimatus (mitmete õpilaste kohta märgitakse arsti diagnoosiga kinnitatud ajukahjustust või vaimse arengu peetust), nõrk tervis, mis toob kaasa palju puudumisi.

Kõrgeima tasandi puhul pole küll arengu tõkestus/aeglustumine ilmnenud eriliselt paljudel õpilastel, ometi osutavad arvud, et õpetaja pole osanud õpilasi nende erinevaid võimeid ja erinevat võimekust kasutades tööle panna. Kas mitte seetõttu, et selleks vajaminev tuleb tal endal otsida ja valmistada? See ei tähenda ainult üldõpetusõpetajale vajaliku materjali nappust, ka aineõpetuslik töö on seotud õpetuse diferentseerimisega ja sealgi ilmnevad samasuunalised tendentsid. Tundub, et see võib olla üks põhjusi, miks ühistöö ei laabu: kui õpetaja ei rakenda võimetekohasele tööle, ei suuda /ei oska/ ei pea vajalikuks seda teha ka õpilased.

Üllatuslik oli, et vaatlemisega seoses loobus nii palju õpetajaid vastamisest. Sealjuures võib tagasimineku hindata suhteliselt suureks, eriti edasijõudnumatel. Ometi peaksid vaateõpetuse traditsioonid meie algkoolimetoodikas kandvaimad olema, üldõpetus selle arendamiseks rohkem soodsaid võimalusi

Hinnangu saanud õpilaste arv

Valdkond	kokku	Hinnangu saanud õpilaste arv					
		madalaimal tasemel				kõrgeimal tasemel	
		sügisel		kevadeks		sügisel	
		vähenes	suurenes	vähenes	suurenes	vähenes	suurenes
lugemine	1178	430	251	—	161	10	221
jutustamine	1122	320	226	9	233	18	150
käe kindlus	1034	266	189	9	197	2	228
ärakiri	1117	201	150	23	134	11	263
vaatlemine	887	171	129	8	165	15	141
matemaatika	1090	186	128	16	179	9	248
muusika-							
tunnetus	932	114	73	1	185	14	85
tervislik seisund	1009	61	20	6	369	8	26
psüühiline							
seisund	1005	62	26	5	294	—	61
fantaasia	1046	132	82	22	183	7	181
eneseväljendus	1056	162	98	4	283	8	142
ühistegevus	921	123	85	15	253	14	165

pakkuma. Näiteks lugemisoskuses on edutenditsid tugevamad. Või kajastub siin aastatepikkusest lugemisoskuse eraldi kontrollimisest sünenud suhtumise tulemus? Ometi kurdab keskaste, et õpilased ei oska lugeda.

Vabavastustes oli võimalik täpsustada edu või ebaedu valdkonniti. Kõige rohkem märgiti erilisi edusamme lugemises (26 mainingut), käelistes tegevustes (23 mainingut), väljendusoskuses (19 mainingut), matemaatikas (17 mainingut), vaatlemises (13 mainingut), muusikas (9 mainingut), fantaasias (7 mainingut). Edenemispõhjusest toodi näiteks esile, et kodus on käelistele tegevustele seni vähe tähelepanu pööratud; lastel oli iga päev võimalik muusikaga tegelda; leiti oskuse arendamiseks palju ja erinevaid tegevusi; jutustati ja loeti palju; õpetus oli lapsepärane ja elulähedane; oskused saadi kätte tänu kindlale programmile ja pidevale tegelemisele; grüpiülesanded olid huvitavad ja õpilaste olek/tegevus vabam; tegutsemistahet oli suur jmt. Tunduvalt vähem toodi esile arengu teatavat taandumist: lugemine (9 mainingut), muusika (7 mainingut), käelised tegevused (5 mainingut), väljendusoskus (4 mainingut), fantaasia (4 mainingut), matemaatika (2 mainingut), vaatlemine (2 mainingut). Põhjusest märgiti — *vähe oli klassis viisipidajaid, oli vähe klaveri kasutamise võimalusi, puudus muusikaõpetaja, lastel puudusid omad mõtted, aega jutustamiseks jäi vähe, suure klassis pole õpilased valmis kaaslast kuulama; kõik lapsed olid tublid suveräänid, teise arvamuse omaksvõtt seetõttu raske, kodused lapsed ei sulanud kollektiivi, lapsed ei julge end vabalt väljendada, puudusid toredad õppematerjalid; pole sobivaid kääre, liimi, pintsleid jmt, kodus ei pöörata käelisele tegevusele tähelepanu.*

Õppeaastat tervikuna silmas pidades alustati töötulemuste hindamisel paljudel juhtudel ikka oskustest-teadmistest: *jõuti vajalike teadmiste ja oskusteni.* Paljud õpetajad rõõmustasid laste silmanähtavast arengust, tõstsid esile laste omavaheliste suhetega seotut: *lapsed on sõbralikud, seltsivad; ka väänikud muutusid teisi arvestavateks; lapsed on abivalmid, sõbralikud; kõik on sõbralikud, kollektiivsed; klassist kujunes üksmeelne pere; kujunes sõbralik terve kollektiiv.* Tunnustati ka 6—7aastastele loomupärast teotahet ja tarmukust: *lapsed on teadmishimulised; lapsed on huvitatud oma tööst; teotahetelised ja aktiivsed lapsed.* Märgitakse suhteid õpetaja-õpilane (*meeldiv oli lastega töötada; sai lastega palju huvitavat koos läbi elatud; lapsed muutusid väga omasteks*), kool-kodu (*vanemad ei kardavad minu juurde tulla; esinesime palju vanemate valmistatud riietega*). Kool on seotud rõõmsate elamus-tega: *tekkis huvi kooli vastu; töötasime pingevalt; ka nõrgemad olid heas tujus ja terved, säilitasid soovi õppida; lastel*

säilis koolirõõm; lapsed olid lustlikud; positiivne suhtumine kooli, õpetajasse; suutsin säilitada koolirõõmu. Rõõmsaid elamusi on jagunud õpetajalegi, mis põhimõtteliselt olid kahetüübilised: *lastega sai palju huvitavat koos tehtud ja läbi elatud ning oli võimalik end teostada, olla vahel ISE.* Märgitakse sedagi, et oodatud tulemusteni (oma teeni) veel ei jõutud: *kindlasti saab veel paremini; vaimne potentsiaal ja ettevalmistus on madal, imet teha pole võimalik; saavutasin head tulemused, lootsin veel paremaid; oli ka mahaääjaid.* Nendest ja teistestki vastustest võime välja lugeda ka seda, kui võrd oldaks häälestatud ja valmis puuetega laste õpetamiseks, kui võrd suudetaks vältida laste võrdlemist omavahel ja teatud «keskmisega». Üldmulje on, et kool häälestub ikka vaid õpetuslikult, valdkonniti, sest tunnistus ja kontroll on seesuguse suundusega. Mis tahes põhimõtteid järgides jääb teises plaanis püsima tavaarusaam koolitöö tulemuslikkuse kriteeriumidest. See võiks lugejale ehk seletada, miks olen nii üksikasjalikult peatunud üsnagi harjumuspärastel hinnangutel, võiks selgineda seegi, kui võrd võimalikud on koolis revolutsioonilised muudatused.

Üldõpetuslik tööviis eeldab tihedamat sidet koduga. (Koostöö koduga on laiemalt võttes küll mis tahes kooliuuenduse oluline tingimus, millele seni on vähe tähelepanu pööratud.)

Koostööd lastevanematega näeb õpetaja optimistlikult; 40% õpetajaist on veendunud senise koostöö tõhususes. Otsese abi ja koostöö kõrval toetab õpetajat ka hea kontakt lastevanematega. Siiski leiab 16% vastanuist, et vanemate huvi oma laste vastu peaks olema suurem (sealjuures 17% õpetajaist pole oma suhtumist hinnanud).

Tuge otsitakse teatme- ja aimekirjandusest, lastekirjandusest. Ometi jääb umbes 1/5 õpetajate jaoks see tugi nõrgukeks: lastele sobivat kirjandust on vähe, see on raskesti kättesaadav kaupluses, raamatukogus, koolis. Tõenäoliselt arvestab õpetaja mitte ainult temale sobivate ja kättesaadavate raamatutega. Lugemismaterjalina peaks seda jaguma ka õpilastele.

Oma harrastusest on üldõpetuslikus tööviisis virgutust saanud enamik õpetajaid. Vaid 2 maaõpetajat 58st sellele küsimusele vastanuist pole osanud oma harrastusest koolitöös abi saada (või ei jätku neil harrastuseks aega). 36% õpetajatest aga märgib, et harrastus on nende tööd eriliselt toetanud.

Õpetaja enda kohta käivaid küsimusi võinuks ankeedis rohkem olla, nüüd on võimalik teha kaudoletusi. Üks niisuguseid võiks olla: laste puhul tõstetakse üpris sagedasti esile nende avatust, taiplikkust, fantaasiat ja rõõmsat meelt, õpetaja tööpäevas on need omadused kahjuks veel alla surutud, kammitsatest vabanemiseks ei piisa tööviisi põhimõtete propagandast, õpetaja

vajab rohkem tuge — kolleegidelt, juhtkonnalt, lastevanemait, rajooninõunikult, ja teistelt. Alustada võiks mõistmisest, see ei tohiks jääda passiivseks kõrvaltvaatamiseks, ja usaldamisest, mida õpetaja ka tunnetaks. Ehk suudavad selles suunas rohkem kasu tuua üldõpetuse kohalikud kursused? Ja muidugi on teine oluline valdkond, kus õpetajat on vaja aidata — õppematerjalid. See ei oleks kitsalt ühest õppeviisist lähtuv vahendikogu: teemaraamatuid ja tööjuhendeid õpetuse diferentseerimiseks vajavad kõik algklassiõpetajad. Võib-olla tuleks õppekirjanduse ümbertöötamise ja täiustamise asemele leida rohkem võimalusi väiksemahuliste lisamaterjalide (vihikute, töölehtede) väljaandmiseks?

Niisiis jäid õpetajad oma üldõpetusaastaga rahule. Eriti rahule on terve klassi õpilastega jäänud 4 õpetajat, 24 õpetajat arvab, et enamik nende õpilastest annab põhjust eriliseks rahuloluks ja ainult 3 õpetajat arvavad, et nende klassis on seesuguseid lapsi alla 25%. (Küsimusele vastas 56 õpetajat.) Neljal juhul on huvi õppimise vastu ilmutanud õpilaste arv märgitud/hinnatud õpetaja poolt väiksemaks nende õpilaste arvust, kellega õpetaja on eriti rahul. Vastupidine tendents ilmneb 37 juhul ja 10 juhul langevad arvud kokku (10 ankeedi andmed olid lünklikud.) Õppimishuvi arvavad õpetajad kevadeks säilinud/ tekkinud olevat vähemalt 40% õpilastest. 46 õpetajat usub selle säilimist/tekkimist enamikul õpilastest, 5 õpetajat nende hulgas peab õppimishuvilisteks kõiki oma õpilasi. Õpetajate eelvust senistel kursustel mäletades jääb loota, et teise voo üldõpetusõpetajad on mõndagi osanud eelkäijatelt õppida ja küsitlitud võivad sel kevadel väita, et nad on käesoleva õppeaastaga palju juurde õppinud, et nad jaksavad ja tahavad üldõpetuspõhimõtteid rakendada, sest näevad nende tulemuslikkust.

EHA töötab neljandat kuud

ILMO SAULEPP,
EHA direktor, pedagoogika-kandidaat

Eesti Hariduse Arenduskeskuse (EHA) tegevuse alustamisest on möödunud neli kuud. Põhiline osa kaadrist on komplekteeritud. Uuesti on tööd alustanud ainenõukogud (endiste ainekomisjonide asemel). Praeguseks on neid moodustatud kõigi ainete peale kokku (k.a kutseharidus) 58. Ainenõukogu on mingi aine (valdkonna) peaspetsialisti (metoodiku) juures töötav ühiskondlik nõuandev ja selle valdkonna probleeme lahendada aitav organ.

Ainenõukogud on moodustatud antud ala spetsialistidest, ühendades õpetajaid, eri õppe- ja teadusasutuste spetsialiste, samuti asjaomaste liikumiste esindajaid.

Ainenõukogud vaatavad läbi programmid, vastava õppekirjanduse, soovivad õpikute-õppevahendite autoreid, analüüsivad eriala kaadri tööd ja teevad ettepanekuid kaadri ettevalmistuse täiustamiseks, aitavad korraldada olümpiaade, kutsevõistlusi jpm. Tööpõld on üpris lai. Nende entusiastide töö materiaalseks kompenseerimiseks oleme koostanud tööliikide nimistu koos tasutarifiidega tehtu tasustamiseks ning esitanud selle kinnitamiseks Haridusministeeriumile. EHA funktsioneerimise lühikese aja jooksul on enamik ainenõukogusid aktiivselt tööle asunud.

Teravalt on tõusnud päevakorda vene ja muukeelse hariduse küsimused. Vene õppekeele koolides seni tegemata jäetu on võimalunud vabariigi poliitilise situatsiooni taustal. Üles on kerkinud küsimused venekeelse hariduse kestusest, õppetöö sisust (Eesti tingimustes), pedagoogilise kaadri adapteerimisest, ettevalmistusest ning täienduskoolitusest, keele-(keelte) õpetusest, rahvuskultuuridest, vene intelligentsist tervikuna, ametihariduse omandamisest jpm. Probleeme on tõstatanud mitmesugused ühiskondlikud liikumised, õpetajate ja direktorite aktiivid jt.

Kaasa aitamaks üleskerkinud probleemide lahendamisele on kavas lähemal ajal EHA juurde moodustada vene ja muukeelse hariduse osakond, kus ka vastav kabinet. Osakonna uurimistellimusi hakkab täitma EHA juurde loodav kateeder. Osa kabineti ametikohti kavatsame anda Narva ja Tartu linnale, püüdes seega moodustada regionaalsed tugipunktid. Osakond kutsub kokku ülevabariigilise nõukogu, mis hakkab tegelema vene ja teiste hõimkondade üldiste haridusküsimustega. Ainealaste küsimuste lahendamine kuulub EHA spetsialistide (metoodikute) kompetentsi.

Seoses hariduskoondiste moodustamisega likvideeriti rajoonide/linnade metoodika-

kabinetid, lammutades nii silla täiendus-
koolituskeskuse ja kooli vahel. Oma tege-
vuse sisuliseks tervendamiseks vajab aga
kool pidevat ja värsket infot nii üldprobleemidest kui ka aineti. Samas on EHA
tegevuse paremaks korraldamiseks vaja
pidevat tagasisidet (programmide ja õppe-
komplektide kõlblikkus, õpetajate metoodiline
töö, õpetaja metoodikauendused, tema nõud-
lus jne). koolidest.

Praegu, mil pole veel jõutud teha uurin-
guid metoodikatöö süsteemi kujundamiseks,
oleme pakkunud variandi, mille kohaselt
rajoonis leitakse igas aines (või ainevald-
konnas) inimene (nt vanemmetoodik), kes
rajooni piires on ühenduslülilik EHA pea-
metoodiku ja rajooni õpetajate vahel. Loo-
mulikult peaks see tegevpedagoog saama
rajooni (maakonna) hariduskoondiselt lisa-
tasu. Olgu märgitud, et olemasolevatel and-
metel on selleks võimalusi leidnud Lääne-
Virumaa ja Saaremaa.

Tooduga seoses peame oluliseks lähemal
ajal välja kuulutada ainemetoodikute (õpe-
tajate) päevad, et õpetajad saaksid aineti
planeerida oma nädalaplaani ühe kindla
õppetundidest vaba päeva metoodiliseks
tööks.

Peale selle vajab täienduskoolituse kor-
raldamine rajooni (maakonna) tasandil ühte
inimest, kes koordineeriks ainete nn vanem-
metoodikute tegevust, selgitaks rajooni nõud-
luse kursuste ja seminaride järele, kursustele
suunatavad; aitaks korraldada kohalikke
kursusi jm. Teisisõnu, ta peaks olema EHA
esindaja rajoonis. Kuivõrd tegu on rajooni
õpetajate harimisega, peaks rajoon leidma
võimaluse selle spetsialisti töö tasustami-
seks.

Omaette tähelepanu väärib teadustöö, mida
mõned spetsialistid peavad EHA jaoks luk-
suseks või teadustöö ja kaadri killustami-
seks. Vaidlen sellistele arvamustele vastu
ja esitan meie seisukohad.

Kõigepealt asutuse nimetuses esinev sõna
«arenduskeskus» eeldab teaduse ja seega ka
teadlaste olemasolu, mille või kelle baasil
seda arengut teostatakse. Teiseks: vabariigis
pole ühtki asutust, kus uuritakse täiendus-
ja pidevhariduse probleeme. Täienduskoolituse
osatähtsuse pideva suurenemisega kasvab ka
vajadus uurida protsessi eri tahke, välja
töötada soovitusi täienduskoolituse korralda-
miseks. Ühtlasi tuleb selle käigus ette val-
mistada andragoogika spetsialiste. Seda tühi-
mikku aitame jõudumööda täita. **Kolman-
daks:** seni pole veel asutust, mis tegeleks
operatiivselt kooliuuenduslike rakendusuurin-
gutega ning looks selleks ajutisi uurimis-
kollektiive. Praeguseks on alustatud kahe
väga olulise probleemiga — Eesti haridus-
uenduse programmi ning õpetajate kvalifi-
katsioonijärkude ja palgasüsteemi välja-
töötamisega. PTUI ja kõrgkoolid on ju seotud
pikaajaliste uurimisprogrammidega (riigi-
eel-

arveliste või lepingulistega), ja nende tööta-
jate paiskamine ühelt probleemilt teisele
pole ilmselt otstarbekas. Tõsi, meid kimbutab
teaduskaadri nappus, kuid eri teadusasutuste
spetsialistide rakendamine ajutistes uurimis-
kollektiivides osalise koormusega on reaalne.
Tähtis on ju siiski probleemi operatiivne
lahendamine kogu hariduse arendamise hu-
vides. Lisaks võimaldab see ühendada eri
asutuste teadusjõude. **Neljandaks:** Ei ole
mõeldav, et EHA metoodik vahendaks kõike
teadlaste poolt pakutavat. On ju teadlaste
«toodangus» ka sellist, mis pole ikkagi
piisavalt põhjendatud ja seega ka mitte
alati rakendatav. Selleks on vaja spetsia-
liste, kes seisavad koolile lähemal ja suuda-
vad õpetajale soovitada otstarbekamat me-
toodikat.

Eraldi tuleb tähelepanu pöörata kutse-
haridusele. EHA juurde loodud erihariduse
(õigem vast küll kutsehariduse) osakond
pole veel jalgu alla saanud. Osakonna töö-
tajate konkreetsed tööfunktsioonid on seni
täpsustamata, sest pole tehtud uuringuid
vabariigi kutsehariduse õppeasutuste metoo-
dikatöö spetsiifika valdkonnas. Me ei tea
õppeasutuste tegelikku nõudlust, pole selge
IME tingimustes kutseerialade nomenklatuur
ja nende otstarbekas, territoriaalse ette-
valmistuse paiknevus jm. Kutsehariduse (mõt-
len siin ka keskeriõppeasutusi) probleemistik
on väga lai ja seni pole Eesti tarbeks
rakendusuuringuid tehtud. Selleks puudub ka
vastava ettevalmistusega kaader.

Praegu oleks küll viimane aeg nende küsi-
muste juurde asuda. Arvan esialgse sammuna
nägevat kutsehariduse väikese labori,
kus töötavad erialaspetsialistid, loomist nime-
tatsud osakonna juurde.

Senisest enam tuleb rõhutada kutseõppe
meistrite koolitamist kui tööliiskaadri välja-
õppe ühte põhilüli. Tuleb mõelda kursuste
lühendamisele, meistrite huvitatuse tõstmisele
pedagoogilis-psühholoogilise ettevalmistuse
saamiseks erinevates õppevormides, konsul-
tatiivteenistusele jm.

Viimaste aegade olulisemaks probleemiks
on meil kujunenud **koolitajate koolitajate
koolitamine.** See tähendab kõrgkoolide õppe-
jõudude ning arendus- ja täienduskoolitus-
keskuste pedagoogilise personali koolitamist.
Ilmselt lülituvad sellesse ringi mitmete vast-
loodud kooperatiivide töötajad. Seni puudub
siin süsteem, koordineerimine ja vahendid
(eriti valuuta); pole ka häid spetsialiste.
Arvan, et esialgu tuleb meil püüda anda
Eestis olemasolevast parim ning ühtlasi luua
võimalusi stažeerimiseks keeli valdavatele
spetsialistidele. Nende inimeste hulka peaksid
kuuluma ka rajoonide ainemetoodikud. EHA
on sellel teel esimesed sammud astunud.
Käesoleval aastal sõidavad esimesed spetsia-
listidegrupid stažeerima välismaale.

Suur töö seisab ees pidev- ja täiendus-
hariduse kateedril, kelle ülesandeks on täien-

dushariduse kontseptsiooni väljatöötamine, kus ühe osana peab kajastamist leidma ka nimetatud kategooria töötajate täienduskoolituse ja võimaliku ümberõppe süsteem. Probleem väljub antud juhul haridussüsteemi piires. Selleks annab alust ENSV Riikliku Plaanikomitee määrus nr 15, 23.01.90. a «Täienduskoolituse ja ümberõppe organiseerimisest».

Eriti oluliseks peame oma meetodikute eeliskoolitamist. Selleks kehtestatakse ka EHA töötajatele keeltekursuse nõuded. Vastavat hoiakut oleme püüdnud luua EHA töötamise esimestest päevadest alates. Juba on korraldatud mitu keeltekursust.

Uudne EHA tegevussfääris on infoteenistuse moodustamine. Peame oluliseks infopanka haridus- ja teadustöötajate, Eesti, NSV Liidu ja välisriikide teadusuuringute, meetodikauuenduste ja palju muu kohta. Siis on ehk kergem ka lepingulistel uurimisgruppidel, kes saaksid fooniandmed ja lähteinfo juba EHA infokeskusest (infokabinetist). Kavandame sellekohaseid uuringuid ja infokeskuse projekteerimist. Loodan, et EHA enda töö materjalid suudame arvutisese sisestada kevadeks, kui saame sobiva võimsusega kompuutrid.

Sellesse valdkonda kuulub ka kavandatava ühise infobülletääni väljaandmine koos Haridusministeeriumiga. Büllätäänis oleksid Haridusministeeriumi käskkirjad, juhendid, haridussüsteemi statistika, EHA ürituste plaanid, teated, kommentaarid, info ilmuva kirjanduse kohta. Büllätääniga kavatseme koolidesse viia peatselt valmivad aineülevaated — aine seisu iseloomustus koos väikese statistikaga.

Veel sel õppeaastal tahame EHAs tööle rakendada konsultatiivteenistuse õpetajatele, koolijuhtidele jt soovijatele hariduskorralduse, ainetoodikate, tervisenõustamise jm valdkondades.

Me oleksime väga tänulikud, kui lugejad esitaksid oma heatahtlikke soovide ja ettepanekuid EHA töö parandamiseks; võimalik, et ka mõnede lõikude, mida me veel ette näinudki pole, katmiseks. Teretulnud on ka ettepanekud huvikursuste osas.

SILMARING JA VAATENURK

Traditsiooniline haridussüsteem on asendumas pidevharidussüsteemiga — mis muutub?

JUHAN TEDER,
TTÜ kõrgkooli ökonomika labori teadur

Ühiskonna igale arenguastmele vastab teatud haridussüsteemi arengu tase, hariduse sisuline suunitluse ja õpetamise eesmärk. Meie tänast olukorda iseloomustavad vastuolulised tendentsid: vaieldamatu on hariduse rolli tõus ühiskonnas, samas võib aga märgata rahulolematuse kasvu, mille põhjuseks on ühiskonna taotluste ebapiisav rahuldamine haridussüsteemi poolt. Oma osa on selles mänginud traditsioonilise haridussüsteemi (THS) võimaluste absolutiseerimine, nende vastandamine ühiskonna teistele institutsioonidele, hariduse vaatlemine väljaspool ühiskonnasuhete konteksti. Lõpetatud hariduse kontseptsiooni (õpe nooruses kogu eluks) pikaajalise valitsemise tagajärjeks on funktsionaalse ja tehnoloogilise kirjaoskamatus levik, poliitiliste, majanduslike, tehniliste, sotsiaal-psühholoogiliste, ökoloogiliste jt teadmiste defitsiit, inimese vöörandumine tööst, loodusest ja ühiskonnast (3).

Selline olukord põrkab kokku reaalsete ühiskondlike muutustega. Õpitud teadmised vananevad kiiresti. Üha kasvavad on edukaks tegevuseks vajalike teadmiste hulk; nende omandamise võimalused lõplikes haridussüsteemides on aga piiratud. Eluaegselt kitsalt spetsialiseerumiselt on vaja üle minna teadmiste ja oskuste tsüklilisele uuendamisele kogu elu jooksul. Vastavalt sellele ongi püstitatud ühtse pidevharidussüsteemi (PHS) loomise ülesanne. Tuleb arvestada, et ühtsus ei tähenda seejuures mitte unifitseeritust, vaid seda, et haridus- ja kasvatussüsteemi kõik lülid, etapid, suunad ja küljed on omavahel sisemiselt seotud, töötavad koos ja moodustavad ühtse terviku.

Omaette probleemiks on pidevhariduse sfääri piiritlemine. Vahel haaratakse selle mõistega kõik teadmiste ja kogemuste saamise vormid (sealhulgas ka telesaated, kultuuriasutuste tegevus, juhuslik teadmiste vahetamine kolleegi või naabriga jne). Sel juhul avarduv hariduse mõiste sedavõrd,

HARIDUSASUTUSTE KLASSIFIKATSIOON

	Laste ja noorukite haridus	Täiskasvanute haridus
Baasharidus.	Koolieelsed lasteasutused, päevased üldhariduskoolid, kutse-, keskeri- ja kõrgkoolide päevased osakonnad. Päevane aspirantuur.	Õhtused üldharidus- ja kutsekoolid, keskeri- ja kõrgkoolide mittestatsionaarsed osakonnad. Kaugõppe aspirantuur.
Täiendav haridus.	Koolivälised lasteasutused. Noortele mõeldud ringid, lektoriumid, seksioonid, rahvaülikoolid. Massiinfovahendid.*	Kvalifikatsiooni tõstmise ja ümberõppe süsteem (vastavad instituudid, teaduskonnad, kursused, koolid, loengud). Üldhariduslikud kursused, loengud, lektoriumid, rahvaülikoolid. Massiinfovahendid.*

* Massiinfovahendid on tabelis näidatud täiendava hariduse osana; arvestatud on vaid juhtumeid, mille abil viiakse ellu eesmärgistatud haridustegevust.

Tabel 2

TRADITSIOONILISE JA PIDEVHARIDUSSÜSTEEMI ÜLDISED (tehnooloogilised) OMADUSED

Iseloomustav tegur	THS	PHS
1. Ajaline.	Hõlmab indiviidi elu ühe perioodi.	Haridusprotsess on eluaegne.
2. Ruumiline.	Õpe piiritletud õppepaigas.	Piiramatu ruum.
3. Väline.	«Suletud kool», eraldatus teistest ühiskonnaelu allsüsteemidest. Eluks ettevalmistamise ja elu enda eraldatus.	«Avatud kool», osalemine kõigis ühiskonnaelu sfäärides, seostatus ühiskonna teiste allsüsteemidega.
4. Sisene.	Struktuurielementide jäik eraldatus. Erinevate haridusastmete õppe sisu, vormide ja meetodite suured erinevused. Kutse- ja üldhariduse eraldatus.	Struktuurielementide seostatus ja järjepidevus. Erinevad õppevormid ja õppeasutuste tüübid täiendavad üksteist.
5. Koguseline.	Haarab ühiskonna vähemiku.	Haarab ühiskonna kõik liikmed.
6. Funktsionaalne	Õpilane on pedagoogilise tegevuse objekt, passiivne (mittekriitiline) teadmiste vastuvõtja. Ülesandeks on õpetatu täpne meeldejätmise.	Õpilane kujuneb õppeprotsessi subjektiks. Rõhk mõistmisel.
7. Arenguline.	Stabiilne, ekstensiivne tee. Iseloomulik on kindel teadmiste maht, mis tuleb omandada ning õppe sisu, vormide ja meetodite stabiilsus. Arengu ekstensiivsus väljendub õppematerjali mahu, õppetundide arvu, õppeaja, pedagoogide kaadri kasvus.	Uuenev, intensiivne tee. Võõras on lõpetatus, väljendab eelkõige teadmiste omandamise protsessi, isiksuse arenemist. Mingi teadmiste taseme saavutamine (formaalselt) on vaid üheks arenguetapiks. Õppe sisu, vormide ja meetodite pidev uuenemine. Arengu intensiivsus väljendub õppe- ja pedagoogilise töö efektiivsuse tõusus.

Tabel 3

TRADITSIOONILISE JA PIDEVHARIDUSSÜSTEEMI SOTSIOLOOGILISED OMADUSED

Iseloomustav tegur	THS	PHS
1. Majanduslik sisu.	Mittetootmissfääri haru (täidab küll ühiskondlikult tähtsaid funktsioone, kuid tarbib rahvatulu ega loo seda).	Rahvamajanduse spetsiifiline haru, omab läbivat iseloomu, on seotud kõigi teiste harudega. Kulutused haridusele on üks tähtsamaid tootlike jõudude arengule suunatud kulutuste liike.
2. Tegevuse iseloom.	Peamine on vaimne, mittetootlik õppetöö.	Vaimse töö seostamine praktilise tegevusega.
3. Tüübid.	1. Mitmekülgne üldharidus. 2. Ühekülgne kutseharidus teatud tööülesande täitmiseks.	Üld- ja kutsealase hariduse integratsioon. Fundamentaalne laiaprofiilne ettevalmistus.
4. Kätesaadavus.	Võib sõltuda klassiprivileegidest, soost, vanusest jm teguritest.	Võimaluste võrdsus eri sotsiaalsetele, rahvuslikele ja demograafilistele gruppidele.
5. Resultaat.	Sotsiaalsete privileegide omandamine.	Ei anna iseenesest sotsiaalseid privileege, küll aga arenevad eneserealiseerimise võimalused.
6. Eesmärk.	Sotsiaalsete erinevuste kinnistamine ja süvendamine.	Sotsiaalsete erinevuste ületamine, ühiskonna kõigi liikmete igakülgne areng.
7. Väärtus.	Eesmärkide saavutamise vahend (sotsiaalsed eelised, materiaalsed hüved).	On iseseisvaks väärtuseks.

et me ei saa rääkida sellest kui eri sotsiaalselt nähtusest. Mõistet «haridus» on otstarbekas kasutada siis, kui toimub inimese süsteemaatiline mõjutamine õppe-kasvatustel eesmärkidel. Pidevharidus jääb vastavate õppe- ja kasvatusasutuste (baasiliste ja täiendavate) pärisosaks. See hõlmab ka enesetäiendamist, mida võib vaadelda isiksuse enda poolt juhitava süsteemaatilise tegevusena oma haridustaseme tõstmiseks.

Haridusasutuste klassifikatsiooniks on mitmeid võimalusi. Üks neist on näidatud tabelis 1. Pidevharidus moodustab ühtse süsteemi, koosnedes põhiliselt nooruses saadavast baasharidusest (üldharidus pluss eriharidus) ja kogu elu jooksul kooskõlas isiklike või tootmisvajadustega saadavast täiendavast haridusest. Edasise arengu käigus piir nende vahel hägustub.

Traditsioonilise ja pidevharidussüsteemi omaduste võrdlus on kontsentreeritult toodud tabelites 2 ja 3. (Tabelite esitamisel on tuginetud kirjandusallika (5) eeskujule.) Kõigil tabelites toodud teguritel me pikemalt ei peatu, eraldi rõhutame vaid mõningaid arengutendentsi.

Haridus täidab tunnetuse ja maailma edasise arengu kujundamise käigus juba omandatud teadmiste, oskuste ja kogemuste säilitamise ja edasiandmise ülesannet. Selle kõrval kujuneb aga hariduse põhiolemuseks inimese õppima õpetamine, teadmiste süsteemaatilise täiendamise oskuse andmine. Seni on õppetöös olnud esiplaanil meeldejätmise. Õppematerjal on olnud informatsiooniliselt ja faktoloogiliselt üle koormatud, mis on pidurdanud tunnetushuive arengut. Õppekasvatustsents on olnud orienteeritud mõeldunud kogemuse taastootmisele. Selle asemel peaks esiplaanile kerkima oskus lahendada mittestandardseid ülesandeid, leida loomingulisi lahendusteid, kasutada teaduslike teadmisi praktikas. Õppe arendav iseloom baashariduses loob ühtlasi eeldused edasiseks enesetäiendamiseks kas iseseisvalt või täiendava hariduse õppeasutuste abil, andes oskuse omandada iseseisvalt teadmisi, orienteeruda erineva sisu ja iseloomuga infos, kasutada kaasaegseid tehnilisi vahendeid. Õppeprotsessi aktiveerimise põhisisuks ongi ettevalmistus tulevaseks õppeks.

Vastavalt sellele kujunevad pedagoogi ja õppuri suhted ümber alluvussuhetest koostöösuheteks, mis tagab loomingulise aktiivsuse. Õppejõud muutub valmisteadmiste edasiandjast loomingulise arenguprotsessi juhiks, õppurite aktiivse iseseisva tunnetustegevuse organisaatoriks.

Sellega on lähedalt seotud ka õppe individuaalsuse printsiibi rakendamine (see ei ole samane individuaalse lähenemisega õppureile). Iga isiku kordumatu eripära ning vajadus igapäevase vaimset potentsiaali maksimumselt arendada nõuab mitte ainult erilist lähenemist ja vastavaid õpetamise meetodeid,

vaid ka unikaalset õppesisu, valikuvõimalust. Inimene on ühiskondliku progressi eesmärk, mitte vahend, teda ei tohi vaadelda kui haridussüsteemi programmeeritud elementi, kel puudub valikuvabadus.

Teadmiste moraalse vananemise eest kaitseb tuginemine ettevalmistuse fundamentaalsusele, orienteeritus eelkõige üldistele, teaduse ja tehnika alusprintsiipidele, mis loob eeldused edasiseks arenguks kooskõlas ühiskondlike ja isiklike vajadustega.

PHSi kõigis lülides on probleemiks optimaalse suhte leidmine üld- ja kutsealase ettevalmistuse vahel (s.o ametialase hariduse ühendamine sotsiaalselt vajalike teadmiste omandamisega). Hariduse sisu ei piirdu ju vaid ettevalmistusega muutuvates töötingimustes töötamiseks. Ülesandeks on samuti teadusliku maailmapildi loomine ja inimese sotsiaalse kultuuri kujundamine laias mõttes, mis haarab ka suhtumise loodusesse, ühiskonda, töösse, tehnikasse, poliitilisse korda, ideoloogiasse, kollektiivi ja teistesse inimestesse, kõlbelistesse, vaimsetesse ja esteetilistesse väärtustesse. Eelnevaga on seotud hariduse humanitariseerimine. Kultuuri- ja kunstiväärtused ning moraalnormid muutuvad õppe objektist hariduse sisuliseks aluseks. Viimastel aastatel on langenud humanitaarainete osakaal eri hariduslülides, mis ei ole aga end õigustanud. Edaspidi on otstarbekas humanitaarainete tsükli osakaalu tõus, seda ka tehnilise kallakuga õppeasutustes.

Kõige muu tähtsa kõrval täidab haridus ka sotsialiseerimise funktsiooni. Toimub inimese lähendamine ühiskonnale, aktiivne lülitamine ühiskondlike rollide süsteemi, ühiskonna poolt tunnustatud väärtuste ja normide omaks võtmine. Nii ei tähenda täieliku keskhariduse omandamine ainult ettevalmistust kõrgkooliõppeks, vaid kujutab endast vajalikku haridustaset igapäevasele (mõistagi diferentseeritud kujul), ettevalmistust tööks ja edasiõppeks, ühiskonna majanduslikus ja poliitilises arengus orienteerumiseks, perekonnaeluks ja sisukaks puhkuseks. Huvitav on aga märkida, et mida laiemad on sotsiaalsed sidemed, seda rikkam on inimese individuaalne elu, tema eneserealiseerimise võimalused, võimete ja kalduvuste väljarendamine. Seega paralleelselt sotsialiseerimisega toimub ka individualiseerimisprotsess.

PHSi ülesehitamise aluseks on integreerituse printsiip. Pidevharidusele ülemine ei tähenda mitte uue süsteemi loomist, vaid olemasolevate haridussüsteemi elementide ülevaatamist eesmärgiga kujundada erinevate haridusasutuste integreeritud võrk. Uute lülide lisamine haridussüsteemi võib küll olla vajalik, kuid see pole omaette ülesandeks. Otstarbekas on tagada paindlik üleminek ühelt haridusastmelt teisele, muuhulgas võib selleks kasutada sünteesvormi (nt lasteaiast ja kooli piiril mõlema asutuse pedagoogide osavõtul), valmistada keskkooli viimastes klassides õpi-

lasi ette õppimiseks kõrgkoolis (loengute ja seminaride kasutamine, iseseisva töö oskuse arendamine). Sellised sammud vähen-davad adapteerumisraskusi õppeasutuse vahe-ttamisel. Integratsiooniprobleemide ring on mõistagi märgatavalt laiem.

Haridussüsteemi üldjuhtimisel on otstarbe- kas asetada rõhk hariduse põhifunktsiooni- dele tervikuna, mis läbivad kõiki haridus- lülisid nende vastastikusiseses ja tingitu- ses. Hariduse juhtimise tsentraliseerimise uueks sisuks saab õppeasutuste tegevuse de- tailse reglementeerimise asemel **süsteemi funktsioneerimise reguleerimise mehhanismi väljatöötamine** kõigi huvitatud organisatsioo- nide ja isikute, kes osalevad ka selle meh- hanismi realiseerimisel praktikas, osavõtul. Hariduse areng peab vastama ühiskonna sot- siaalsele tellimusele, järelkult on vajalik, et tema arengu kujundamisel osaleks kogu üldsus; haridusjuhid, pedagoogid, lapse- vanemad, õppurid ise, kohalike võimuorganite esindajad, majandusjuhid, loominguilised liidud jne. Ühiskond esitab tellimuse kodanike ja töötajate kujundamiseks ja arendamiseks ning loob ühtlasi tingimused oma tellimuse realiseerimiseks. Selle kõrval toimub hariduse detsentraliseerimisprotsess, mis seisneb iga haridussüsteemi elemendi iseseisva arengu ja iseregulatsiooni tingimuste loomises. Nagu mitmed teisedki ühiskonnas toimuvad muutused, nii algas ka hariduse reformimine «ülalt», kuid efekt jääb poolikuks, kui ei kaasne vastuliikumist «alt».

Õppe aktiveerimisega kasvab praktilise tegevuse osa õppetöös, seda nii õppeasutustes kui ka läbi integratsiooni tootmis- ja teadus- asutustes. Toimub ühtse tegevuspoliitika ku- jundamine kaadri ettevalmistamiseks ja aren- damiseks regiooni vajadusi arvestades.

Otstarbekas on kasutada haridusprotsessi ülesehitamisel **tsükllisuse põhimõtet**, mis muuhulgas võimaldab ka õppe- ja tööprotsessi vaheldumist. Näiteks kõrgkoolis võib õppekursuse jaotada küllaltki iseseisvateks perioodideks, mille jooksul tudeng omandab teatud teadmised ja oskused, jõudes iga kord üha kõrgema teadmiste tasemeni. Tsükli lõpetamine kinnitatakse dokumendiga, mis annab kindlaksmääratud õigused nii tööle asumiseks kui ka õpingute jätkamiseks. Tsüklliline õpe kõrgkoolis võimaldab jätkata õpinguid järgmisel astmel ka pärast mõne- aastast tööperioodi (mille jooksul näiteks lei- takse tulevane töökoht ja selgitatakse edasises tegevuses vajaminevad oskused); samuti tagatakse tihedam side diplomijärgse õppega. Tsükllisus ja arvestuspunktide süsteemi kasutamine (võimalus koostada õpitavate ainete valik, mille õppimine annab vajaliku arvu punkte) tagavad eeldused õppe indi- vidualiseerimiseks, ettevalmistuse paindlik- kuse ja variantsuse, iga tudeng saab töötada talle sobivas tempos ja vajaliku spetsiali- seerumisega.

Siduvaks lüliks diskreetsete spetsiaalselt organiseeritud õppe astmete vahel on **enese- täiendamisprotsess**, mis annab haridusprot- sessile katkematu, lõpetatud, tervikliku ise- loomu. Tema roll on seda suurem, mida pikem on vaheaeg organiseeritud õppe etap- pidel. Inimese võimeid ja oskusi enese- täiendamiseks ei saa siiski vaadelda kui uni- versaalset pidevõppe elluviimise põhitegurit, mis annaks pidevharidusele utoopilised jooned ja looks ühtlasi selle kerge elluviimise il- lusiooni.

Enesetäiendamise oskuse ja vajaduse kujun- damisest ei piisa, üksikisik ei suuda põhi- töö kõrval infoplahvatuses orienteeruda, kogu vajalikku materjali töödelda. Vajalik on arene- nud täiendava hariduse süsteem, mis pakuks kõigile soovijaile võimaluse teadmiste täienda- miseks erinevates vormides, valdkondades ja tasemetel. Hariduse saamise võrdsete võima- luste tagamisega peab kaasnema eri teedel ja vormides saadud hariduse võrdne tunnusta- mine ühiskonna poolt.

Kuid ei piisa ka kõigile võrdsete õppe- võimaluste loomisest, vajalik on kujundada soov neid võimalusi kasutada, häälestatus õppida. Teame ju, et kõige vähem õpivad need, kes seda enim vajaksid — vähemharitud ja eakamad inimesed. Suhtumine õppesse on suhteliselt harva eitav, sagedamini ükskõikne või pooldav. Küll aga on vaja konsulteerida neid, kes õppida sooviksid, vastavatest võimalustest (üksikisik ei suuda alati teha valikut, orienteeruda haridusasutuste hargne- nud võrgus) ning aidata ületada õppega seotud raskusi.

Teaduse ja tehnika progress mitte ainult ei nõua **pidevharidussüsteemi** loomist, vaid loob ka selle **eeldused, milleks on:**

1. Elanikkonna kõrgem haridustase (võrrel- des varasemate perioodidega), kultuuritaseme tõus, huvide laienemine.
2. Paranenud on võimalused enesetäienda- miseks (elamistingimused, vaba aja kasv).
3. Eeldused kiireks infoleviks tänu massi- infovahenditele.
4. Kujunenud on paindlik haridusvormide süsteem, mis hõlmab nii koolieelse, kooli- kui ka koolijärgse hariduse.

Arenenud riikides on pidevõppe elluviimisel suur roll täita massikommunikatsioonivahen- ditel. Kasutatakse nii telesatelliite, üldriik- likke ning kohalikke raadio- ja teleprogra- me, ettevõtete teleseadmeid, videomagne- tofone. Videokassettidele loevad loenguid parimad lektorid, praktiliselt piiramatud on illustreeriva materjali kasutamise või- malused. Kuna loenguid saab tiražeerida vastavalt nõudlusele, on nende hind suhtelisel odav. Paljudes riikides tegutsevad avatud ülikooli tüüpi õppeasutused, mille töös on massinfovahenditel samuti suur osa täita. Eri riigid püüavad seejuures oma jõupingutusi ühendada, viia avatud kõrg- koolide tegevus rahvusvahelisele tasemele.

Kasutamist leiavad telesatelliidid, koostöö tagab ressurside ökonoomia.

Rõhkude ümberasetamisest meiegi haridus-sfääris olgu toodud järgmine näide. Kui 1970. a moodustas kvalifikatsiooni tõstmise õppuse läbi teinud tööliste, teenistujate ja kolhoosnike arv 29% üldharidus-, kutse-, keskeri- ja kõrgharidussüsteemis õppijate arvust (vastavalt 76,6% ja 265,3 tuhat inimest), siis 1987. a oli sama arv juba 128% (380,6 ja 297,7 tuhat inimest) (1, lk 237; 313). Lisagem siia veel näiteks rahvaülikoolide, lektorooriumide jm tegevus, mis on suunatud üldhariduslike, teaduslike, ühiskondlik-poliitiliste jt teadmiste andmisele laiaulastele hulkadele, siis näeme, et haridustegevusega pole meil enam hõivatud vaid ühiskonna vähemus. Rahvaülikoolide kuulajaskond oli Eestis 1987. a andmeil 343,3 tuhat inimest, kellest 14,6% tõstsid erialast kvalifikatsiooni, 19,3% õppisid ühiskondlikke erialasid ja 66,1% tõstsid üldist haridus- ja kultuuritaset. Seejuures 59,7% kuulajatest olid vanemad kui 29 a (4).

Praegusel ajal on pidevõpe arenenud kujul siiski vaid teoreetiliseks mudeliks, mis peegeldab tuleviku haridussüsteemi üldisi jooni. PHSi rajamine ei ole ühekordne, kiiresti läbiviidav üritus. Tegemist on pikaajalise protsessiga, pigem võib rääkida arengu suuna muutumisest, teatud üldisest peasuunast reale muutustele. Ümberkorraldustele asumise eel peaks olema perspektiivse haridussüsteemi teoreetiline mudel. See võimaldaks konkreetsemalt ette kujutada üldisi eesmärke, millele tuleb orienteerida õppe- ja kasvatusts protsessi sisu, vormide ja meetodite täiustamine. Selle alusel saab eraldada ajutisi või osalisi uuendusi fundamentaalsetest, perspektiivsetest. Pidevharidussüsteemi mudel võimaldab vaadelda haridust terviksüsteemina, käsitleda iga kavandatavat muudatust elementide omavahelises seoses.

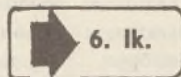
Järgnevalt tuleb formeerida kaugeleulatuvate muudatuste programm, valida selle elluviimise strateegia ja määrata ajalised piirid. Kavandatavad sammud peavad arvestama süsteemi kujundamise printsiipe. Muudatuste programmile tuginedes toimub süsteemi struktuurielementide, nende organisatsiooniliste vormide ja koostöömehhanismi kujundamine.

Probleemiks on kaugema lõppeesmärgi ja lähemate, ajalooliselt tingitud eesmärkide suhe. Vahe-eesmärgid on küll vahendid lõppeesmärgi saavutamiseks, kuid seejuures on need tihedalt seotud jooksvate vajadustega, mis võivad varjutada strateegilisi nõudeid. Keerukate sotsiaal-majanduslike süsteemide transformeerimisprotsesside põhi-ohuks on nende esialgse innovaatilise sisu etapiviisiline deinnoveerumine (2). Seda ohtu peabki vältima pikaajaliste muudatuste programm. Ümberkorralduste juures olgu valdavaks suund pikaajalist efekti andvatele

muudatustele, vastavatele jõupingutustele ja kulutustele, et jooksvad vajadused ja lühiajalise efekti taotlus ei varjutaks kaugemaid eesmärke.

Kirjandus

1. Eesti NSV rahvamajandus 1987. aastal: Statistika aastaraamat, Tallinn, 1988, 437 lk.
2. Антонюк В. И., Клепикова Е. Г. Единая система непрерывного образования: проблемы формирования и управления — ВНИИ системных исследований. Сборник трудов. Вып. 13 «Проблемы совершенствования системы управления народным хозяйством», 1987, с. 82—90.
3. Концепция непрерывного образования — Бюллетень Госкомобразования, 1989, № 7, с. 9—20.
4. Народные университеты Эстонской ССР по состоянию на 1 июня 1987 года. Таллинн, 1987, 25 с.
5. Турченко В. Н. Методологические проблемы развития системы непрерывного образования — В кн.: Актуальные проблемы непрерывного образования, М., 1987, с. 1—28.



Kooli humaniseerimise loosung on aga väga sügava sisuga. Oleks lihtsustatud ettekujutus, et see tähendab kõigepealt kooli humanitariseerimist ja siit omakorda kõigepealt keelteõpetust. Mõistagi tähendab humanitariseerimine mõnes mõttes ka kooli humaniseerimist, aga tähtis on muu. Muidugi on vaja ka esteetikakursust, joonistamist ja loogikatki, kunstiajaloo st rääkimata, aga peamine on praegu eriti vene õppekeelega koolis, et me humaniseeriksime reaalinete õpetamise, et me just nende ainete kaudu jõuaksime senisest enam inimese tarvete juurde.

Kui ma kirjatüki alguses ütlesin, et vene kool on alati olnud, või olla tahtnud pisut teaduslikum kui eesti kool, siis on see väljendunud nii reaalinete osakaalu õppeplaanis kui ka reaalinete raskusastmes. Vene pedagoogikateadlased ja ka koolimeistrid on sageli kartnud, et pakutakse liiga lihtsat. Keerulisuses nähti teaduslikkust. Mitteiluliseks on peetud ka keemias rääkida loodushoiust, füüsikas tehnika positiivse rolli kõrval ohtudest, bioloogias inimest kujundavast ümbrusest jm. Eesti vana kooli pedagoogid on alati lähtunud inimesest. Seepärast kuulavad nad nüüd ka imestusega, kuidas need töed Steineri-kooli kastmes Eestimaa le tagasi jõuavad kui välismaa saavutus.

Lõpetuseks tahaks öelda, et kooliuuendus Eestimaa vene koolile peab tähendama eelkõige õpetajaisiku tõusu kohaliku ajaloo arengu mõistmiseni ja seeläbi kutsemeisterlikkuse tõusu ning lülitumist uurimistevõttesse. Ilma vene koolide liikumiseta selles suunas jääb lõhe Eestimaa eesti ja vene koolide vahel püsima.

Pädevusdiplom täienduskoolituse kaudu

JÜRI TRUUSA,
Eesti Majandusjuhtide Instituudi
õppedirektor, tehnikakandidaat

Praegu, mil Eestis töötatakse välja riigi poliitikat ideoloogias, majanduses, rahanduses, keskkonnakaitses jne, on riikliku hariduspoliitika seisukohtade kujundamine jäänud kuidagi märkamatuks unarusse.

Igakülselt läbitöötatud hariduse arengukava ei ole, muidugi kui mitte piirduda vaid Eesti NSV isemajandamise koondkontseptsiooni (1) vastava peatükiga. Koostamata on isegi üldstrateegia hariduse edendamiseks, rääkimata juba alastrateegiast põhikooli, erihariduse ja ametiõppe, kõrgema hariduse ja täienduskoolituse jaoks.

Tõsi, maailma mastaabis on üha enam populaarsust võitmas seisukoht, mille kohaselt üldstrateegia formeerub järkjärgult iseenesest alastrateegiast väljaarendamise teel. Sel puhul lähtutakse kontseptuaalsetest seisukohtadest, mis omandavad nüüd põhimõttelise süsteemina esitatud vaadete tõttu üldstrateegia iseloomu.

Tundub, et momendil on suhteliselt kaugele jõutud juhtide ja spetsialistide täienduskoolituse reformimisega. On kujunemas täienduskoolitusasutuste võrk, koostatakse täienduskoolitusnõukogu ja vastava tugifondi moodustamise alusdokumente, täienduskoolitusasutuste litsenseerimise korda ja muid regulatiivset iseloomu omavaid dokumente. Täiendusõppe nõudluse-pakkumise vahetõttu näitab stabiliseerumise märke. Võimekamatel õppejõududel on viimasel ajal olnud märksa avaramad võimalused enesearendamiseks, sealhulgas ka arenenud riikide koolitusasutustes või firmades.

Ülalloetletud eeldused võimaldavad lootusrikkamalt tulevikku vaadata, kuigi probleemiderohkus on sellelegi koolitusala iseloomulik edaspidigi.

Üheks spetsiifiliseks probleemiks on kujunemas juhtimis- ja majandusalase täienduskoolituse efektiivsus ja põhikursuse teatav jäikus.

Lootuses, et joonisel 1 esitatud täienduskoolituse põhimõtteline skeem on kasutatav mitte ainult juhtide ja majandusspetsialistide, vaid ka õpetajate, arstide, inseneride jne. täienduskoolituses ning äratav laialdasemat huvi, juhin tähelepanu selle eelistele:

1. puudub sunniviisilisus;
2. täienduskoolituse programmi saab läbida

osade kaupa sõltuvalt eelteadmistest ja endale seatud (või suunava organisatsiooni poolt seatud) eesmärkidest;

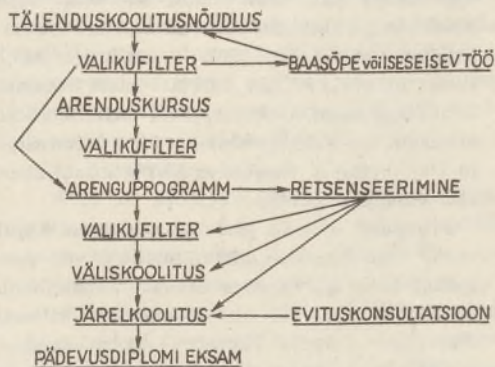
3. sidustamine praktiliste eesmärkidega on hõlbus;

4. skeemi eri blokid on omavahel hästi seostavad, üleminekud on võimalikud ka iseseisva töö kaudu;

5. täiendusõpe on hõlpsalt individualiseeritav ja seostatav uurimistöoga;

6. avaneb võimalus omandada pädevusdiplom, mis võib olla aluseks töö-, ameti-, kutsealasele edutamisele;

7. suhteliselt paremini saab õppetegevusse kaasata välisloetoreid ja väljapaistvaid spetsialiste.

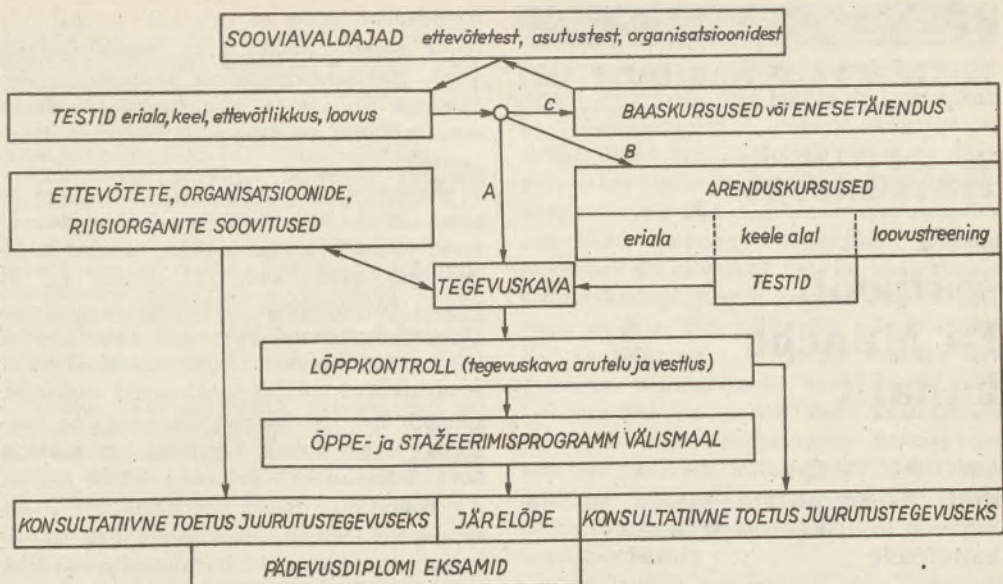


Joonis 1. Täienduskoolituse põhimõtteline skeem.

Mõnevõrra üksikasjalikuma ülevaate annab joonis 2, millel on lähtudes põhimõttelisest skeemist kujutatud Eesti Majandusjuhtide Instituudis juurutamisel olev plokk skeem majandusjuhtide ja spetsialistide täienduskoolituseks.

Pädevusdiplomi tasemekatsetest ega diplomist endast momendil veel pikemalt rääkida ei saa, sest meie tingimuste jaoks on mõte liialt uus. Maailmas on tuntumad analoogid: *master of business administration* (MBA) kraad, mis on levinud USA-s ja levimas Lääne-Euroopas ning *Pätevõitymisdiplomi* diplomeeritud inseneridele ja ökonomistidele, mille juurutamisega tegelevad Soomes mõned ülikoolid (näiteks Soome Tehnikaülikool), Soome Tehnikaselts ja Soome Ökonomistide Liit.

Täienduskoolitusele tulevad juhid ja spetsialistid läbivad eelfaasi, mis sisaldab mitmesuguseid teste: erialaseid (juhtimine, majandus), isikuteste (loovus, ettevõtlikkus), võõrkeeleteste (inglise, saksa, soome). Testide tulemused antakse eelfaasist osavõtnutele teada koos soovitusetega enesearendamise suhtes jaotusega A, B ja C tasemegrupiks. Parimad (A-grupp) võivad kohe asuda koostama uurimusliku iseloomuga arengukava, soovi korral saades individuaalkonsultatsioone. Vastavalt soovile võib A-gruppi kuuluv läbida omal valikul mõne arenduskursuse.



Joonis 2. Väliskoolituse ja -stažeerimise organiseerimise plokk skeem.

Märkus: järelõpe, konsultatiivtoetuse ja pädevusdiplomi tasemekatsete problemaatika antud juhul põhjalikumalt käsitlet ei leia.

Tabel 1

ERINEVATE TAIENDUSKOOLITUSKURSUSTE EELDATAV KESTUS

Jrk nr	Täienduskoolituse etapp	Kestus tundides	Märkused
1.	Eelfaas — testid: eriala võõrkeel loovus	1 1 1	—
2.	C-grupp baaskursus	20—100	valiku teeb kursuslane või lähetaja
3.	B-grupp arenduskursus: võõrkeel loovustreening eriala	144 72 72+72	aja hulka kuulub ka eritestiks ja tegevuskava konsultatsiooniks kuluv aeg
4.	A-grupp konsultatsioonid	4—10	—
5.	Lõppkontroll, tegevuskava kaitsmine	1	—
6.	Välisstažeering, või -koolitus kuni 10 kuud sõltuvalt vajadustest ja võimalustest		
7.	Järelõpe, järeluuring	sõltuvalt vajadusest	—
8.	PD katsed	1	—

Keskmise tasemega grupp (B) saavad suunamise vastavale arenduskursusele, mille lõppkontrolliks kasutatakse teist testprogrammi, edukad jätkavad koos A-grupiga.

C-gruppi testi kaudu sattunud on valiku ees, kas läbida baaskursus või täiendada end ise, kuid alustada tuleb neil ikkagi uuesti eelfaasist.

Praktiliselt tagatakse tegevuskava, mis tehakse oma ettevõtte või töökoha tarbeks, kaudu.

Täienduskoolituse saab katkestada peale igat etappi. Baas- ja arenduskursuse edukas lõpetamine annab õiguse kvalifikatsiooni tõst-

mise tunnistusele. Pädevusdiplomi saamiseks tuleb sooritada tasemeeksamid.

Tabelisse 1 paigutatud ajakava on aprobeeritud või aprobeerimisel EMI-s kuni 6. positsioonini, punktides 6, 7 ja 8 toodu on seni kahjuks vaid autori ettekujutluse villi.

Kirjandus

1. Eesti NSV isemajandamise koondkontseptsioon. — «Rahva Hääle» 21. mai 1989. a.
2. Kivinen O., Rinne R. On the accumulation and polarisation of adult education. Adult education in Finland, nr 4, 1989, Orviden Sanomalehti osakeyhtiö.

Haridusest siin- ja sealpool La Manche kanalit

UNO PILVRE,
Eesti Kooperatiivide Liidu teadus-
nõunik, füüsika-matemaatika-
kandidaat

Läänemaailm nimetab juba ammu XX sajandi infosajandiks. Siiani ei tundunud meile Eestis see nimetus olevat põhjendatud. Nüüd ehk küll. Infovoog nii mineviku kui oleviku kohta kipub isegi liiaks minema. Ei tea enam, mida trükistest või muudest teabeallikatest haarata. Lisaks veel suhteliselt avatud riigipiirid põhimõttel — oma silm on kuningas.

Ka minul õnnestus viimase poole aasta jooksul kaks vägevamat kapitalistlikku riiki — Saksamaa Liitvabariik ja Inglismaa — ära näha, tundma õppida nende maade hariduselu mõningaid aspekte. Üht-teist nähtust püüan allpool tutvustada. Just seda, mille teadmist arvan praegu kõige olulisemaks meie hariduse edaspidisel korraldamisel.

Kõige kõrgemasemelisem haridusnimene, kellega kohtusin, oli Saksa Liitvabariigi Baden-Württembergi kultuuri- ja spordiminister hr Gerhard Mayer-Vorfelder, kes on tuntud oma progressiivsete vaadete poolest. Piirdume tema mõne seisukohaga kutseharidusest. Ta rõhutas Baden-Württembergi juhtivat osa kogu Lääne-Saksamaa tööstuspotentsiaal. Nimetas veel, et nähtavasti on peale töökuse ja korralikkuse sellise juhtpositsiooni aluseks nende otstarbekas hariduselu korraldus. Nii näeb Baden-Württembergi kutseharidus ette teoreetiliste ja praktiliste teadmiste paralleelset ja üheaegset omandamist juba ameti õppimise algusest peale.

Sellist duaalset kutseharidust, mis kergendab noorel inimesel ka sisseelamist töömaailma, antakse juba aastakümneid.

Teoreetilised teadmised saadakse klassis, millele järgneb alati kohe nende kinnistamine praktikas. Niisiis töökohal vahetult jälgitakse või tehakse ise just neid tõvõtteid, mida õpetaja varem «kuivalt» selgitas.

Teiseks iseärasuseks Baden-Württembergi kutsehariduses pidas minister õnnestunud valitud erialaste ja üldharidusteadmiste

ühendamist, milles on kasutatud võimalikult palju seoseid nende kahe teadmiskogumi vahel. Siit saadakse tugev baas järgnevaks töömeheeluks või ka kõrgema kutsehariduse omandamiseks kuni tehnilise kõrgkooli lõpetamiseni.

«Kutsekoolid on meil hästi varustatud ja populaarsed,» lisas minister. Järjest rohkem noori suundub sinna õppima. Konkurss on pea igal erialal suur. Ta märkis ka, et paljud mitmesuguste ettevõtete ja asutuste töötajad kasutavad võimalust enesetäiendamiseks kutsekoolide juures korraldatavatel suvekursustel (siis on kooliruumid õpilastest tühjad). Kes soovib, võib omandada ka liseriala. Aastaringelt korraldatakse selliseid kursusi Käsitöökoja ja mitme tehase juures. Ka pööratakse Baden-Württembergis suurt tähelepanu kutsenõustamisele. Oige kutsevalik on tööga kindlustamise nurgakivi, see tagab inimesele enesega rahulolu ja normaalse eksisteerimise tänases ühiskonnas.

Minu lisaküsimusele, kas minister peab otstarbekaks kutsehariduse kuulumist Kultuuri- ja Spordiministeriumi alla, oli vastuseks: «Tänapäeva ühiskonnas peaaegu polegi kutseta inimesi, kutseoskust aga ei saagi eraldada kultuurinimese muudest oskustest. Kõiki neid oskusi saab isikupäraselt välja kujundada ainult terviklik haridussüsteem. Nii püüame noore inimese isiklikud huvid ühte viia riigi ja majanduse huvidega.»

Eestile soovis hr Mayer-Vorfelder head pealehakkamist uuel arenguteel. Ka lubas ta vajadusel nii nõu kui jõuga abi osutada.*

Millisest küljest me haridust ka ei vaatleks, näeme, et tegemist on alati õppija teadmiste, oskuste ja vilumuste täienemisega. Niisiis ühesuunaline informatsioonivoog. Haridusallikad võivad olla kõige mitmekesisemad, nii nagu hariduse eesmärgidki. Hariva info edastamine põlvest-põlve on ilmselt palju vanem kui hariduse mõiste ise, koolist rääkimata.

Keskharidust (alghariduse ja kõrghariduse vahepealne) võib leida juba iidsetes tsivilisatsioonides — Vanas Hiinas, Egiptuses, Indias jm ning muidugi hiljem ka Vanas Roomas. Nagu väitsid inglased, olid roomlased need, kes oma vallutussõdadega Kristuse sündimiseaja paiku tõid nii germaanlastele kui brittidele oma integreeritud keskhariduse ja õppevahenditena kivist koolitahvli, krihvli (ja kriidi?) ning abakuse. Nagu teame, impeerium lagunes, ladina keel aga jäi haritlaste-teadlaste suhtlemiskeeleks veel ligi 2000 aastaks. Kriiditahvel ja abakus on Nõukogude Liidus ikka veel laialt levinud.

Valgustusajastul kujunes välja klassikaline gümnaasium, kus õpiti vanu keeli, kirjandust jm antiikmaailma kultuuripärandit. Nii-suguse kooli kasvandikke kehalise töö tege-

* Meie kohtumine langes ajaliselts ühte peasekretär Mihhail Gorbatšovi visiidiga Saksa Liitvabariiki. Lisame, et hr ministri tervitus koos nimekaardiga anti edasi Eesti selleaegsele haridusministrile M. Piirimaale edasi-seks seisukohavõtmiseks ja võimalikuks tegutsemiseks.

miseks ette ei valmistatud. Ka mitte tol ajajärgul arenema hakkava tööstuse juhtimiseks. Muidugi oli sellise rüütelliku humanistlike ideede kandja ja kaunite kunstide viljeleja koolitamine kulukas ja sellise hariduse saamine jõukohane vaid vähestele.

Klassikalise hariduse puudused ilmsed kodanlike revolutsioonide ja Inglismaal XIX saj alguses alanud tööstusliku revolutsiooni käigus. Haridussüsteem on alati olnud konservatiivne (vastandina õpilaste ja tudengite meelsusele). Seepärast ei loobunud klassikaline gümnaasium oma senisest korraldusest kergesti. Siin-seal tekkisid humanitaarkoolide kõrvale eraldiseisvad reaalaridust andvad koolid.

Võitlus käis kogu XIX sajandi, mil sai alguse uus keskkoolitüüp: kolledž, lütseum või ka lihtsalt üldhariduskeskkool. Sellises koolis õpetati nii klassikalisi aineid kui ka loodusteadusi ja matemaatikat.

Nagu selgus vestluses nii saksa kui inglise kolleegidega, olid nad nõus, et ühiskonna arengu spiraalne kulg leiab kinnitust ka hariduses. Nüüdisaja kultuurinimest ümbritsev infotulv on sedavõrd tohutu, et kõikehaarava universaalse keskariduse andmine mõistliku ajakulu piires pole võimalik. Ka mitte kogu läänemaailma kõrgtasemelise teabedastamise tehnikatulevärgi rakendamisega. Seega ei tuleks oodata, et meie siin suudaksime enamat ära teha oma ajast ja arust vana koolivarustusega. Polütehnilise kallakuga keskkool või ka keskaridust anda püüdev kutsekool toodab paratamatult kultuuriliselt madala tasemega tehnokraate. Näeme, et kuigi aeg läheb edasi, viib spiraal meid tagasi sinna, kus mitmesuguste kallakutega koolitüübid olid igapäevased.

Pole kahtlust, et kutsekoolil oli antiikajal samuti oma prototüüp. Praegused kutsekoolid on oma nn puhtal kujul siiski loodud industriaalühiskonna nõudluse rahuldamiseks.

Pöördume tagasi Baden-Württembergi. Saksamaa Liitvabariigi investeeringud kutsehariidusele on suured. Seda nõuab heatasemelise tööjõu juurdekasvu vajadus. Näiteks 7miljonilise elanike arvuga Baden-Württembergis on 330 kutsekooli (ja 80 000 ettevõtet), kus 270 000 noort võivad omandada 3 aastaga ligi 400 elukutset. Stiimuliks on stipendium — kuni 400 marka kuus (praeguse turismikursi järgi 1200 rbl).

Üldine teooria ja praktika jaotus on — poolteist päeva kooli ning kolm ja pool päeva praktikat käitises. Ja nii töötab süsteem heade tulemustega juba üle 80 aasta!

Väljaõppe praktilise külje kõrge taseme saavutamiseks on määrav, et iga elujõuline ettevõtte (käitis, büroo, majand, tehas jne) püüab end varustada kõige moodsamate seadmetega ja uuendab neid pidevalt. Vaid see tagab maailmaturul konkurentsivõime. Ainult õppetöö vajadusteks käiks selline pidev uute seadmete muretsemine koolile ülejõu ja poleks ka otstarbekas. Moodne seade peab andma pidevalt toodangut. Moraalne vananemine enne amortiseerumist on selge majanduslik kahju.

Asjal on siiski veel teine külg, mida mulle vaimustuse mahajahutamiseks esitati. Nende 80 000 ettevõtte hulgas on loomulikult ka tööpinke tootvaid tehaseid, kus õpilane tutvub ülimoodsate, näitusele määratud masinate rakendamisega. Reeglina selliseid masinaid tulevases töökohas veel ei ole, noor tööline peab vanema sisseseadega töötama hakkama. On loomulik, et ta uue, temale koolipraktikast tuntud seadme eelseid oma teada ei jäta. See kõik võib olla konflikti aluseks töökohas (või hoopis tõukeks uue sisseseadete muretsemiseks, kui raha jätkub?). Mõtlesin siin ka nendele Eesti kutsekoolide õpilastele, kes vaimustusega Soomes jm praktilikal käivad: millised on nende perspektiivid kodumaal, millest saavad alguse nende konfliktid ja kust saada siin moodsaid importseadmeid?

Liitvabariigis on levinud neli kutsekooli tüüpi: põllumajanduslik, tööstuslik, kaubanduslik ja sotsiaalpedagoogiline (majapidamine ja hooldus). Üldaineid õpitakse 3—4 tundi, eriaineid 7—8 tundi nädalas. Õpitakse ka valikaineid: võõrkeeled, erialaarvutused (sealhulgas laiendatud arvutiõpe).

2. ja 3. aasta lõpus on kutseksamid. Nii võib tulevane arstiabiline või oreli-meister ka I astme järele tööle asuda. Samuti kokk, kelner, krohvija või teedeehitaja. Meditsiiniinstrumentide tehnik ja nahaparkal peavad siiski ka II astme lõpetama.

Selguse mõttes teeme väikese kõrvalpõike Saksa Liitvabariigi ja Inglismaa koolikorraldusse. Üldjoontes on see mõlemal maal sarnane. Koolimine on 6—7 aastastel. Algkool lõpetatakse 10—11 aastastel. Siis toimub valik. Teadlik töömehe elukutse taotleja astub reaalkooli või gümnaasiumi (kolledži). Et koolikohustus on kuni 16aastaseks saamiseni, tuleb ilmselt õppimist jätkata. Reaalkooli lõpetanu võib endale töö otsida, võib astuda ka edasi n endase kutsegümnaasiumi (sealt ka kõrgkooli). Gümnaasiumi lõpetanule on kõrgkooli ukсед kohe avatud.

Põhikooli lõpetanu õpib veel 2 või 3 aastat kutsekoolis (olenevalt elukutsest). Tehnilisse kõrgkooli pääseb tingimusel, kui erialaeksamite keskmine hinne on vähemalt rahuldav (2,5 palli), veel on vaja aasta täiendus-koolitust võõrkeeles ja matemaatikas ning Saksamaal näiteks teha läbi videokursused «Telekolleeg I». Loomulikult on sellise keskaridusega kõrgkooli lõpetanud insener või ökonomist eriti otsitud. Nimetame, et ülaltoodud kutsehariduse skeem on üldise iseloomuga ja võib erineda mõnevõrra nii üksikutes Saksa Liitvabariigi kui ka Inglismaa kui ühendatud kuningriigi eri osades.

Noorte tööpuudus on Inglismaal ligi 10 korda suurem kui Saksamaal Liitvabariigis. Mis teha, kui elu ei jõua arengule järele. Näiteks Lõuna-Wales'i söekaevanduse 80 šahtist töötab vaid mõni üksik. Seega on siin kutsehariduses aktuaalne uue elu-

kutse omandamine ehk ümberõpe. Korraldatakse väga palju mitmesuguseid kursusi, kus on kaasatud ka massiinfovahendid — trükised, raadio, televisioon. Kursuste tase on väga erinev. Alates nn kirjaoskamatusse likvideerimisest, milles püütakse osavõtjale anda minimaalne kompetentsus. See tähendab võimet end vajadusel kiiresti ja ühemõtteliselt väljendada, (näiteks ametiasutustes), aru saada moodsast ajalehekeelest, täita raskusteta mitmesuguseid formulare. Arvatakse, et paar miljonit inglasi ja vähemalt pool miljonit sakslasi vajab sellist õpet. Muidugi parandab selline harimine võimalusi uue töökoha leidmiseks ja on vajalik koolipingist tulnud noortele (pole kahtlust, et ka Eesti kodanikele). Eriti huvitav on niisuguste saadete ülesehitus. Nii raadios kui teleris püütakse kõigepealt kuulajatele-vaatajatele märkamatuks haridust väärtustada: näidata keerulisi olukordi, kus päästavad vaid teadmised ja oskused. Õpetav saade on vormilt (pildi korral ka värvilt) nii üles ehitatud, et see ei kohusta sind seda vaatama, see lihtsalt äratav sinu jälgimise huvi (näiteks jääb midagi põnevas kohas pooleli). Nii on BBC õppekompleks täielik: raadiosaade koos väga odavate helikassettide ja värvitrükistega. Või ka videokassetid koos tööraamatute ja -lehtedega. On veel ajaleht, kus igaühe kirjutis kindlasti avaldatakse jne. Tundub, et riik hoolitseb oma elanike eest.

Selliste saadete puhul ei kehti autori-kaitses, ka koolid võivad saateid lindistada, neid oma äranägemisel kasutada. Vastavad seadmed ja personaalarvutid on igas koolis olemas. Tavaliselt on koolikompuutrid värvimonitoridega. Arvutiklassis on tingimata printer. Paljudusseadmeid on nii õpetajatetoas kui koolikoridoris. Seal tuleb seadme käivitamiseks peenraha ohverdada.

Kuigi taskuarvuti on lahutamatuks töövahendiks alates 5. õppeaastast (loodusloos, matemaatikas, keemias, koduloos jm), levib järjest rohkem noorematesse klassidesse kuvariga personaalarvuti. Ja seda eelkoolieani välja. Üheks põhjuseks on arvuti levik kodudes. USAs olevat igas teises kodus kompuuter, Liitvabariigis igas neljandas, Inglismaal igas viiendas. Arvatakse, et ähmasem videotekst asendub juba lähemas tulevikus hoopis selgemalt loetava ja mis tahes soovitud teavet sisaldava tekstiga koduarvuti kuvaril. Loomulikult ei aeta väikelapsi arvuti juurest minema, kui mõni natuke vanem seal põnevusmängu mängib. Miks siis mitte viia koolieelikut juba lasteaias arvutiga teadlikult kokkupuutesse?

Oxfordis mõne aasta eest toimunud eksperiment — kompuuter lasteaias — on leidnud vaimustatud järgijaid ka Moskvas, nagu selgus 1988. a veebruaris uute õppevahendite ja meetodite näitusel. (Julgen arvata, et meie tehnika (kompuuter «Agat») ja programmivarustus pole siiski veel vajalikul

tasemel.) Oxfordi eksperiment näitas järgmist: mitu korda kiirenes lugema- ja kirjutamaõppimine, arvutamise elementaarvõtete selgekssaamine jm. Kogu õppimine toimus eranditult mängides ja lapsele märkamatuks. Paljud vastasid küsimusele, kas nad oskavad seda või teist — eitavalt. Kui aga anti konkreetne ülesanne, lahendasid lapsed selle raskusteta.

Teatavasti väidab sotsiogeneetiline suund, et lapse arengus mängib otsustavat osa ümbrus: esemed, inimesed, sündmused. Neid kõiki saab lapse elavat fantaasiat oskuslikult arvutiprogrammiga juhtides tuua kompuutriga varustatud lapse mängunurka. Kompuutrimängu stsenaariumis ettenähtud värv, vorm ja heli peab tekitama lapsel sisemise motivatsiooni arvutiga dialoogiks. Laps võib mängus personaliseeruda mis tahes kangelaseks, valida vastuseid, otsustusi või esemeid (tema arvates) parima lahenduse leidmiseks. Kui lahendus pole õige, saab laps seda kohe teada, ja võib alati uuesti üritada.

Allakirjutanal õnnestus tutvuda mõne fragmentiga pikemast geograafia õppeprogrammist kompuutril, kus lapsed vaala seljas mööda maailmamerd rändavad ja väga mitmesuguseid probleeme (ka olmelisi ja ökoloogilisi) peavad lahendama.

Kui laps on vaid 3—4 aastat vana, peab sörmisele vajutamisele kaasnema heli või värvipall kuvari ekraanil. Nii saavad ruttu selgeks suunad üles-alla, paremale-vasakule ja ka ilmakaared.

Inglaste järeldused:

- laps austab kompuutrit ega püüa seda rikkuda;
- individuaalne dialoog arvutiga ei tekita isolatsiooni, avastuse- või võidurõõm jagatakse kohe teistega;
- üllatavalt kiiresti omandatakse kasutamise oskus ja vilumus;
- kompuuter ei asenda õpetajat, on aga suureks abiks individuaalõppe korraldamisel. Kergendab ainet arusaamist ja arendab loogilist mõtlemist.

Ilmest perspektiivsusest hoolimata jäi siiski mulje, et praegu on tegu katsestaadiumiga, sest pole piisavalt heatasemelisi programme ja vastavalt sisustatud õppe-ruume.

Nüüd veel mõni sõna koolide õppevarustusest. See teema vajab kunagi hiljem põhjalikumalt käsitlemist, sest Eestis puuduvad nende uuringutega tegelevad pedagoogilised instantsid hoopiski ja õppevarustuse mahajäämuse likvideerimine on üks suurematest tuleviku ettevõtmistest.

Visuaalse informatsiooni edastamiseks on kõikjal kasutusel grafoprojektor (kuvaheiduk). Ekraan oli alati kõrgel lae all ja



JUHT. STIIL. MEETODID

Haridus uues haldussüsteemis

HANS TILGRE,
Kohtla-Järve rajooni haridus-
koondise juhataja

Hiljuti lõppes valimiskampaania ja võitlus kohalike omavalitsusorganite moodustamise eest. Arvan, et see oli üks vastutusrikkamaid perioode Eestimaa elus, sest tulemused mõjutavad otseselt meie isiklikku elu. Seepärast oli äärmiselt vajalik, et valitud saaksid inimesed, kes on suutelised loovalt ja ka praktiliselt lahendada olulisi probleeme. Arvan, et praktilised teed kujunevad tulevikus kriteeriumiks, mille alusel anname hinnanguid ühe või teise omavalitsusorgani tööle.

Oleme sattunud ajaloos ainulaadsesse situatsiooni. Olukorrast pääsemiseks ei ole eeskujuga kusagilt võtta. Peame leidma oma võimalikult valuta tee.

Tihti meenutame endist Eesti Vabariiki. Midagi saame sealt eeskujuks võtta, kuid kopeerida oleks vääri. 70 aasta jooksul on maailm palju muutunud ja mis oli õige siis, on nüüd vananenud. Nähtavasti peame toetuma teiste arenenud riikide kogemustele ja eriti põhjanaabritele, Soome Vabariigile, kuigi majanduslikud võimalused on erinevad. Üks põhikriteeriumeid, mis hakkab reguleerima muutusi meie ühiskonnas, on kindlasti majanduslikud tingimused ja neid tuleb arvestada. Arvan, et üleminekul uuele haldussüsteemile tekib meil 2 perioodi: esimene nn üleminekuperiood — me otsime, katsetame ja teeme ettevalmistusi, teine — oleme leidnud oma tee, algab praktiline tegutsemine ja saame tulemusi. Esimest perioodi on vaja lühendada seda enam, et praktiliselt on see juba alanud. Palju on muutunud viimasel ajal eksisteerivate omavalitsusorganite töös. On kasvanud nende osatähtsus regionaalsete probleemide lahendamisel, vähenenud bürookraatlik ja paberlik asjaajamine.

On julgemalt otsitud uusi vorme ja võimalusi kohalike probleemide lahendamiseks. Kuid kõik see on ainult algus, tulevast haldussüsteemi tuleb täiustada.

Puudutaksin mõningaid lahendust nõudvaid küsimusi, mis omavalitsusorganite moodustamisel hariduse valdkonnas üles keruvad. Siinesitatu on minu isiklik arvamus ja oleksin tänulik, kui kirjutatu kutsuks esile diskussiooni ning vastuväiteid. Senini oli hariduselu niivõrd reglementeeritud, et mõelda ei olnud eriti vaja. Tuli elada ainult määruste ja instruksioonide alusel. Kogu juhtimine toimus keskusest ja omavalitsuslike organite õigused olid praktiliselt nullistatud. Praeguseks on olukord juba tunduvalt muutunud ja võin julgelt väita, et tegutsemisvõimalused laialdase omaalgatuse ja initsiatiivi näitamiseks on hariduses suuremad kui ükskõik missuguses teises eluvaldkonnas. Ainsaks piirajaks on majanduslikud võimalused ja kahjuks on nende osatähtsus küllaltki suur.

Praeguse haldussüsteemi peamiseks sisuks on õiguste ja kohustuste uus jaotus kooli, valla, rajooni ja vabariigi vahel. Kui vabariigi ja rajooni tasandil on juba mõndagi tehtud, siis allpool on küsimus sisuliselt lahendamata, lahendusi peame otsima ise.

Uutes tingimustes tuleb hariduselu juhtimise õigused ja vastutus delegeerida võimalikult allapoole, arvestades tasandite materiaalseid võimalusi ja kompetentsust. Üheks tähtsamaks lüliks omavalitsusorganite reas kujuneb vald ja probleemide lahendamise edu sõltub selle organi asjatundlikkusest ning otsustusvõimest. Senini olid külanõukogu õigused ja kohustused formaalsed. Otsustavat osa regiooni arengus tal ei olnud. Sidemed kooliga seisnesid selles, et üks kord aastas kuulati ära direktori aruanne kooli valmisolekust algavaks õppeaastaks ja käidi külas aastapäevade puhul. Peab ausalt tunnistama, et suhete parandamisest ei olnud eriti huvitatud kumbki pool: külanõukogul puudus aineeline võimalus kooli toetamiseks ja kool kannatas niigi kontrollijate ülekülluse all ega soovinud seda arvu suurendada.

Uutes tingimustes peaks olukord kardinaalselt muutuma. Kui seni olid peamisteks partneriteks kool ja hariduskoondis, siis nüüd peaksid nendeks saama kool ja vallavalitsus. Seega paljud õigused ja kohustused, mis olid hariduskoondisel, tuleb anda vallale. Vallal peab tekkima võimalus mõjutada haridusprobleemide lahendamist kohapeal ja regiooni huvides. Need sidemed peavad toimima kahel tasandil: 1) õigus otsustada ja mõjutada haridusküsimuste lahendamist, 2) vastutus normaalseks õppe- ja kasvatus-tööks vajaliku materiaalbaasi ning tingimuste loomise eest. Tuleb likvideerida olukord, kus koolidirektor ainuisikuliselt, müts näpus, sandib koolile vahendeid õppe- ja kasvatus-

töoks. Need küsimused tuleks edaspidi lahendada vallavalitsusel.

Nagu eespool märgitud, oli seni hariduselu probleemide lahendamisel suur roll hariduskoondisel. See ei olnud alati operatiivne ja tõhus. Kõiki nüansse ei olnud keskusest alati võimalik tunnetada ja puudus ka vajalik informatsioon. Seepärast oleks loogiline hariduskoondise paljude funktsioonide edasiandmine allapoole, kus neid saab lahendada kiiremalt ja paremini.

Rajoonile ja tema hariduskoondisele peaks jääma:

- perspektiivne hariduse planeerimine rajoonis ja riiklike ressursside jaotamine, arvestades kohapealseid ettepanekuid;
- haridusküsimuste lahendamise kompetentsuse kontroll, riiklik kontroll õpilaste teadmiste üle;
- meditsiiniabi organiseerimine koolidele;
- vaidlus- ja tüliküsimuste lahendamine.

Valla kaalukamaks kohustuseks oleks kooliruumide remont ja korrashoid. Ma mõtlen selle all peamiselt sanitaarremonti. Kapitaaletihus ja -remont peaksid jääma siiski rajooni juhtkonna, kelle käsutuses on vajalikud ehitusorganisatsioonid, korraldada.

Kooliruumide korrashoiuks peab vald saama riiklikest vahenditest teatavad summad, mida tal on õigus kasutada oma äranägemisel. Üleminekuperioodil nendest vahenditest ei jätku, järelikult peab tekkima võimalus leida abi ja vahendeid kohapealt. Üleminekuperioodil olgu vallavalitsusel õigus administratiivselt käsutada ka tema territooriumil olevaid ettevõtteid abistama sotsiaalsfääri. Kogemused näitavad, et heast tahtest ja sõnadest on vähe. Juba praegu on tekkinud elujõulisi ja töökaid kooperative, kes saavad hakkama väiksemate ehitus- ja remonditöödega. Üleüldise puuduse taustal tuleks saavutada vähemalt seda, et haridus- ja meditsiinasutuste antaks materjali hankimisel eelisõigus.

Koolide materiaalbaasi korrastamisel mängivad erakordselt tähtsat osa kontrollivad asutused: sanitaar-epidemioloogiajaamad ja Riiklik Tuletõrje. Kahjuks peab märkima, et esitatavad nõuded ei arvesta meie riigi majanduslikku olukorda, on tihti bürookraatlikud ja vasturääkivad. Vabariigi tasandil tuleb kord majja luua. Nõuda tuleb seda, mida on võimalik teha ja mis on hädavajalik. Oleme oma rajooni kontrolliorganitega seni seda põhimõtet järginud, kuid suur on ka nende risk eirates keskusest tulevaid bürookraatlikke ettekirjutusi.

Meie riigis on sotsiaalsfääri finantseerimine olnud ebapiisav. Hariduses on see toimunud praktiliselt kahe kanali kaudu: riiklik ja ettevõtte-majandid. Ilmselt jääb selline olukord vähemalt üleminekuperioodiks, sest riiklike summade erilist suurenemist lähiaastatel loota pole. Kahjuks on tunduvalt vähenenud abi šeffmajanditelt ja ettevõtetelt.

Vallavalitsuse üheks raskemaks ülesandeks jääbki täiendavate summade leidmine ja nende jaotamine kohaliku sotsiaalsfääri arenguks. On raske ette öelda, kuidas seda teha, kuid fakt on see, et peale riikliku finantseerimise peab leidma võimalusi sotsiaalsfääri täiendavaks toetamiseks nii rajooni kui ka valla tasandil. Ebavõrdsuse kõrvaldamiseks oleks soovitatav täiendava toetuse saamisel seda jaotada mitte šeffmajandites, vaid vallavalitsuses. See tundub küll võrdsustamisena, kuid sotsiaalsfääris ei tohiks see olla patt. Viimasel ajal kostab hääl, et finantseerimisküsimused lahendatakse nii: vald saab teatava summa sotsiaalsfääri ülalpidamise kuludeks ja võib suvaliselt määrata töötajate palgad. Ei tahaks ahistada kohalike omavalitsusorganite õigusi, kuid arvan, et sotsiaalsfääri töötajate (nende seas ka õpetajate) kindlad miinimumpalgad peaksid olema garanteeritud. Finantsküsimuste lahendamisel ei tohiks jääda ootama paremaid aegu, tuleb otsida kohalikku abi ja eelisjärjekorras sotsiaalsfääri.

Muutused on vajalikud ka kaadripoliitikas. Seni on see olnud hariduskoondise ja kooli juhtkonna asi, kohalikud organid ei ole seekunud ega ka abi osutanud. Kaadripuudus on aga kujunenud meie regiooni peamiseks probleemiks. Olemasolev kaader vananeb ja noori juurde ei tule, vaatamata selleks ette võetud abinõudele. Rajooni ebapopulaarsus on liialt suur. Seepärast osutub hädavajalikuks olemasoleva kaadri kinnistamine ja vajalike tingimuste loomine noorte juurdevooluks. Arvan, et nüüd tuleb õigused ja vastutus kaadriga komplekteerimise eest üle anda vallavalitsusele.

Õpetajate leidmisel etendab otsustavat osa nende varustamine elamispingaga. Võimatu on leida kõrgharidusega õpetajat tagamata talle korralikku korterit. Selleks peab vallal olema elamispind ja õigus seda jaotada. Olemasolev elamispind kuulus mitmetele asutustele ja nende keskorganitele. Ka rajooni hariduskoondisel on maju ja kortereid koolide juures.

Need kõik tuleks üle anda kohaliku regiooni omavalitsusele, kellele jääb ainoõigus elamispinna jagamiseks koos vastutusega varustada sotsiaalsfäär kaadriga. Vastvalminud elamufondist võiks automaatselt teatava protsendi (arvan, et rohkem kui 10%) eraldada selleks otstarbeks.

Koos korraliku korteriga tuleb leida ka teisi stiimuleid vakantsete kohtade täitmiseks. Rajoonis on selleks loodud haridusfond. Vallavalitsusel peaks olema võimalus palkade tõstmiseks.

Viimasel ajal on moodi läinud asutuste juhtide valimine töökollektiivide poolt. Võibolla demokraatia seisukohalt on see õige, kuid töö huvides alati ilmselt mitte. Tuleb leida teine moodus, mis oleks demokraatlik, kuid lubaks senisest enam arvestada kandi-

daadi tööalaseid omadusi, mitte aga isiklikku võlu ja esinemisost. Kas valijateks ei kõlbaks mitte vallavolikogud? On ju nendes valitud teadlikumad ja autoriteetsemad rahva esindajad.

Ei saa mööda minna massiteabevahendites ja mujal levivatest juttudest nagu oleksid praegused õpetajad kõlbmatud tulevikühiskonna ehitamiseks. Arvan, et see on üks äärmuslikke seisukohti, meenutab omaegset proletkultlikku lähenemist, mis samuti kõike vana eitas. Meie keskel on palju õpetajaid, kes on teinud kõik selleks, et oleme nii targad nagu praegu oleme. Õpetajat on austatud igal ajal ja igas ühiskonnas. Vaatamata poliitilisele režiimile on enamik õpetajaid oma tööd teinud lähtudes õpetaja kutse-eetikast ja südametunnistusest.

Olemaolevate inimestega tuleb meil üles kasvatada uus põlvkond. Oleme astunud juba esimesi samme, moodustades kohalikud haridus- ja kultuurivolikogud. Kui need olid algselt planeeritud ainult haridusvolikogudena, siis nüüd on nende diapasoon laienenud. Positiivsest küljest võiks esile tuua Iisaku külanõukogu juurde moodustatud haridus- ja kultuurivolikogu. Viimane on lühikese ajaga saavutanud oma tegevusega rahva hulgas küllaltki suure autoriteedi. Tema eeskujul on tekkinud volikogud ka teiste külanõukogude juurde. Oleks soovitatav, et volikogusse kuuluksid kõikide külanõukogude territooriumil tegutsevate asutuste (majandid, tervishoiu- ja kultuuriasutused, külanõukogu, kool jt) esindajad. Teistest rohkearvulisem võiks olla haridusasutuste esindus. Volikogude kompetentsi peaks kuuluma regiooni sotsiaal-majandusliku arengu planeerimine, korrigeerimine ja lõplike otsuste vastuvõtmine, konfliktisituatsioonide lahendamine, taotluste esitamine kohalikele ja kõrgematele võimorganitele.

Volikogu peaks olema vaba kitsastest ametkondlikest huvidest ja lähtuma kogu regiooni üldhuvidest, arvestama reaalsust ning ainult selle alusel tegutsema. Nn üleminekuperioodil on ta hädavajalik eespool nimetatud funktsioonide täitmiseks. Kui kujuneb välja kompaktne ja autoriteetne vallavolikogu, siis võib temale need funktsioonid üle anda.

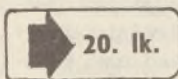
Veel ühest valusast küsimusest, mis segab õppe- ja kasvatusprotsessi. Lastevanemate osa ja vastutus järeltuleva põlvkonna kasvatamisel on seni olnud minimaalne või peaaegu puudunud. On juhuseid, kus isa ja ema on olnud rajoonis tuntud inimesed, aga lapsed sama kuulsust jaganud miilitsas ja rajooni alaealiste asjade komisjonis. Kuidas tõsta lastevanemate vastutust oma laste eest, see peaks kujunema üheks mureks tulevastes omavalitsusorganites.

Tasub mõelda, kuidas arvestada järeltuleva põlvkonna kasvatamist kodanikule materiaalsete ja moraalsete hüvituste määramisel.

Tagasihoidlik ema, kes kasvatab mitu korralikku, töukat ja haritud last, on ühiskonna koguprodukti andnud rohkem kui tööeesrindlane ja ühiskondlik aktivist, kelle lapsega tegelevad mitu ametimeest.

Koos lastevanemate vastutuse tõusuga on vaja laiendada ka nende õigusi kooli õppe- ja kasvatusprotsessi suunamisel. Nähtavasti tuleb seda teha kooli õppenõukogus ja lastevanemate komitees. Praegu on kahjuks nende osa formaalne ja mõnikord see tekitab pinget ning rahulolematust.

Kokkuvõtteks soovin, et sotsiaalsfääri ja eriti koolimured saaksid ühisteks meile kõikidele.



kaldu. Lüümikute trükkimiseks oli klassides vastavaid seadmeid. Küllalt palju kasutati diaproteksiooni (ka 6×6, mis andis väga heleda kujutise). Filmiprojektoreid oli vähe, see-eest oli videoprojektsiooniseadmeid. Viimastega saab projitseerida ka kujutist arvuti ekraanilt. Oli ka erilisi vedelkristallplaate, mida sai kasutada kuvariekraanipildi projitseerimiseks grafoprojektoriga.

Küllalt palju kasutati kriiditahvli (kriidi kvaliteet oli eriti kõrge). Saksamaal oli see tumeroheline kaheosaline üles-alla nihutatav, seega sai kirjepilti kuni laeni üles tõsta (hea nähtavus ennekõigel). Inglismaal oli levinud rulltahvel, mis valmistatud erilise tumedast vahariidest. Sellise tahvli üks osa oli tihti valgest materjalist. Kui see tahvliosa lae alla vändata ja kaldu lasta, täitis ta ekraani osa.

Väga palju oli mitmesuguseid trükiseid: töövihikuid ja -lehti, küsitlus- ja testi-materjale; õpikud muidugi kõik värvitrukis.

Ja lõpetuseks: sealmaal toimuv koolireform, mis algas üle 15 aasta tagasi, pole veel lõppenud. Inglise käivad ikka veel vaidlused ühte hindamiskriteeriumi sisseviimise vajaduse ja võimaluste üle. Sakslased analüüsivad, mida tuleks ennekõike õpetada, miks just seda ja kuidas peaks seda õpetama. Nii siin kui sealpool kanalit rõhutatakse, et tunduvalt rohkem kui seni, tuleks kooliprogrammide koostamisel arvestada nn suletud haridussüsteemi. Need on massiteabevahendid, perekonna ning muude lähedaste inimeste mõju. (Sia kuulub ka mitmesuguste näituste ja muuseumide külastamine). Kui massiteabevahendeid saab veel mingil määral juhtida, siis perekonna ja kooliväliste mõjutegurite toime suunamine on alles üsna kauge tuleviku muusika. Tööd selles suunas loetakse aga äärmiselt vajalikuks.

Koolipidu

MARGUS TUULING,
TPedI režiikateedri dots kt,
pedagoogikakandidaat

Selline peakiri äratav erinevas vanuses inimestes väga vastakaid tundeid ja vaevalt on leida kedagi, kes oma koolipidusid meenutades ükskõikseks jääb. Ma ei räägi muidugi inimestest, kes on üles kasvanud ilma koolipidudeta ja kellel on mäletada ainult koolitunde ning mõnd aktust õppeaasta jooksul. Kahjuks on ka selliseid aegu ja koole olemas olnud ning on ehk praegugi, mil elatakse põhimõttel — meie asi on koolitada, pidu toob ainult pahandust. Kui siinkohal põgusalt peatuda peo mõistel, siis tõdeme, et sõna *pidu* tarvitatakse eestikeelses kõnepruugis väga erinevates tähendusvarjundites. Kahjuks ei ole täpseid andmeid, kui sageli ja millisel kohal asub ta eestikeelses sõnavaras oma tarvitamissageduse poolest. Küll on aga teada, et eestikeelse *pidu* ekvivalendid prantsuse *fête* ja hispaania *fiesta* kuuluvad vastavates keeltes tuhande enamkasutatava sõna hulka.

Terminiga *pidu* tähistatakse kõikides keeltes teatud ajalõiku (tund, päev, mitu päeva), mis ei ole seotud töö, vaid vaba ajaga. Seejuures on vaba aeg organiseeritud sellisel viisil, et ta toob rõõmu, rahuldust, ülevust jm ning kontaktid teiste inimestega toimuvad iga inimese vabal tahtel. Seega ei tähista pidu lihtsalt töövälisest aegast, vaid sotsiaalkultuurilist nähtust, mis kinnistab ja loob üldinimlikke väärtusi nagu vabadus, enesevääriskus, rahvuslik uhkus, ühtekuuluvustunne jm.

Müütilis-poetilises ja religiooses traditsioonis tähistati terminiga *pidu* ajalõiku, mis oli erilises seoses sakraalse sfääriga, eeldas kõigi osavõtjate maksimaalset keskendumist toimuvale ja kandis alati **organiseeritud iseloomu** (isegi siis, kui tegemist oli improvisatsiooniga). Pidud olid selles traditsioonis vastandatud argipäevadele ja taotles ideaalvariandis kõikide osavõtjate optimaalset psüühilist ning kehalist lõõgastumist.

Kõiki eelnimetatud ja mõistagi paljusid muid tundeid on kutsutud ja seatud kinnistama ning tekitama ka koolipidu.

Loomulikult kätkeb mõiste *koolipidu* endas suure hulga erinevaid pidusid, mis kõik nõuavad omanäolist lahendust. Rõhutades

koolipidude erilisust muude pidudega võrreldes ja suuri erinevusi ka *koolipeo* mõiste enda piires, jõuame siiski nende probleemide ni, mis on ühised. Järgnevalt püüaksimegi põgusalt peatuda neil ühistel takistustel, mis iga koolipeo organiseerijatel tuleb ületada idee sünnist kuni lõpuvalsin.

Pidude organiseerimise sajanditevanused kogemused näitavad, et olulisi peo õnnestumise faktoreid on **sündmus**, millele pidu üles ehitatakse. Koolides on hulk sündmusi, mis oma traditsioonile toetuva emotsionaalse laenguga suudavad luua peoks vajaliku atmosfääri. Paraku on selliseid sündmusi kooliaastas ikkagi ainult paar-kolm ja nii tõusebki vajadus lokaalsema sündmuse leidmiseks, mis võiks innustada noori inimesi pidu pidama. Tähendab, maksab idee! Me ei hakka siinkohal võimalikke variante välja pakkuma, sest igas koolis ja klassis on oma ajutrust, kes sellise ülesandega hakkama saab. Juhiksin vaid tähelepanu asjaolule, et põhimõttele «teeme lihtsalt ühe peo» tuginev koolipidu on enamikel juhtudel juba ette luumisele määratud.

Kui on olemas sobiv sündmus, mis loodetavasti aitab pidu käivitada, millele nagu vundamendile saab ehitada tulevase hoone, siis võime järgneva töö jagada kaheks — **organisatsiooniliseks ja kunstiliseks**. Loomulikult on selline liigitus mõneti meelevaldne, sest pole sugugi lihtne ega vajalikki täpse piiri leidmine — on ju organisatsiooniline töögi oma parimates avaldumisvormides samuti kunst. Nimetatud tööjaotust soovitan ma esiteks seepärast, et täpsustada ülesandeid ja nii vältida olukorda, kus kõik tegelevad kõigega. Teiseks tahan juhtida tähelepanu kunstilisele küljele. Küllalt levinud on arusaam, et ladus organisatsioon isenesest juba kindlustab hea peo. Ja nii jääbki kunstiline pool tähelepanust välja või sellega tegeldakse pealiskaudselt.

Järgnevalt püüamegi piiritleda kahe tegevussuuna ülesandeid.

Organisatsioonilise toimkonna kohustuste hulka kuulub:

1. **ruum ja selle korrastamine** (enne ja pärast pidu), ka **kujundamine**. Ei pruugi ju pidu toimuda alati saalis. Kui on tegemist näiteks 8. a, b, c klasside ühissetevõtmisega, võib see toimuda ka klassides või hoopis koolimajast väljas, üüriruumis. Kuigi oma kooli maja annab koolipeole jürde hubasust, kindlust ja kaitstust, jääb ka üüritud ruumides peetav pidu ikkagi koolipeoks.

2. **Reklaam ja kutsed** (ei vaja ilmselt kommenaare).

3. **Vajaliku butafooria**, ka **toidu-joogi** (kui peetakse vajalikuks) muretsemine ja kohaletoomine.

4. **Korra kindlustamine** peo ajal.

Need on neli elevanti, millel seisab peo organisatsiooniline osa. Muidugi jaguneb iga ülalnimetatud ülesannete kogum pisemateks

kohustusteks, mis sõltuvad peo iseloomust. Organisatsioonilise tööga saavad hakkama 3—4 teotahtelist inimest. Muidugi, seda juhul, kui koolivennad-õed on valmis neid aitama.

Peo kunstilise poole eest vastutav toimkond alustab oma tööd stsenaariumi koostamisest. Kui eespool oli juttu ideest peo vundamendina, siis stsenaarium on tulevase peo sõrestik, mis ehitatakse sellele vundamendile. Stsenaarium on tegevuskava, mille järgi peo aeg-ruum jagatakse lõikudeks, mis omavaheliste sildadega ühendatutena moodustavad terviku. Stsenaariumi koostamisel tuleb silmas pida, et igal protsessil on oma algus, kulminatsioonimoment ja lõpp. Tähtis on ka üksikosade omavaheline proportsioon ja iseloom.

Nüüd kõigest pisut täpsemalt. Kuigi peo stsenaariumis ei ole tähtsusetuid osi, vajab siiski üks või teine löik suuremat tähelepanu. Peo algus kuulub selliste enamat tähelepanu vajavate elementide hulka. Kuulus vene nõukogude teatritegelane K. Stanislavski on öelnud, et oluline on nii dramaturgil kui ka lavastajal leida etenduse esimesed 60 sekundit, mis köidaksid vaataja tähelepanu ja lülitaksid ta argielu lainelt etenduse lainele. Sama kehtib minu arvates täiel määral ka peo puhul. Ebamäärane, hajukil algus ennustab samasugust järge ja igavat pidu. Seepärast tuleb peo algus kavandada nii, et kõik pidulised saaksid sellest osa. See eeldab kogunemist ja tähelepanu kontsentreerimist tegevusele, mille ülesandeks on «Algame». Tegevus ise võib olla väga erinev olenevalt peo juhtmõttest. Kuid erinevuse juures peab ta olema küllalt aktiivne, et peovankrit veerema lükata. Siinkohal tahaksin rõhutada, et aktiivsuse all ei tule mõista ainult välist, kehalist tegevust, vaid ka seesmist laetust, sugestiivsust. Kui peo algus (tegevus) on leitud, tuleb leida ka kulminatsioonimoment, st peo haripunkt, mis haaraks pidulisi oma hoogsuse ja emotsionaalsusega. Selliseid peo «kõrgeid laineharju» võib olla ka mitu. Oluline on, et neist saaksid osa võimalikult paljud pidulised. Kindlasti kujuneb omaette ülesandeks ka peo lõpetamine. Meie, eestlased, oleme ju pikatoimelised ja täiel määral kehtib peo ajal reegel «algul ei saa vedama, pärast ei saa pidama». Tundub, et just üks tants jääb puudu! Siin on palju korraldajate oskusest ja taktitundest pidu nii juhtida, et lõpp ei tunduks ootamatu lusti katkestamisena, vaid ühe ettevõtmise loomuliku otsasaamisena, mille programm on ammentatud.

Rääkides stsenaariumi tähtsatest sõlm-punktidest tuleb kõnelda ka sellest materjalist, mis moodustab peo kunstilise poole. Kust materjali võtta? Meenub kõnelus koolmeistritega, kes on oma koolis tegevad kunstilise isetegevuse juhendajatena. Opetajate mure oli, et pole sobivat repertuaari

kooliteatrile, estraadiringile jt. Küsisin, kas keegi kohalolevast 40 õpetajast on oma koolmeistriks oleku ajal lasknud kordki õpilastel koolikirjandi asemel kirjutada näidendit, estraadistseeni või luuletust. Selgus, et mõned üksikud olid katsetanud luuletustega; näidendi või estraadistseeniga mitte ükski. Ometi istuvad tulevased kirjanikud kõik meie ees keskkoolipingis. Ja kooliprobleeme tunnevad nemad küll kõige paremini. Muidugi nõuab näidendi või estraadistseeni kirjutamine õpetaja eelnevat selgitust selle töö spetsiifikast, aga julgen arvata, et tulemused oleksid üllatavalt head.

Nõnda on üks materjali allikaid kool ja autoriteks õpilased. Selle eeliseks on materjali haa tundmine, eakohasus, kindel adressaat (seega ka menu).

Teise võimalusena pakun välja klassika, kas tõsimeelses või lustlikult töödeldud redaktsioonis. Vastandamine ei olegi päris sobiv, sest on ju läbi noore inimese silma ja südame tehtud lustlik klassikatöötlus samuti tõsimeelne. Peegeldades noore põlvkonna arusaamu ja suhtumisi, populariseerib ta eakaaslaste hulgas vastuvõetavas vormis klassikat ja annab koolmeistrile hea võimaluse mõista oma hoolealuste mõtte- ja tundeelu.

Kolmas, praktiliselt põhjatu varaait, on folklooripärandid, meie esivanemate kombed, uskumused, rituaalid. Folkloorne materjal on tänuväärne seepärast, et temas orgaaniliselt ühendatud pillimäng, laul, tants ja mäng pakuvad peo peremeestele mitmesuguste tegevuste algatamisvõimalusi. Folklooripärandi kasutamine nõuab jällegi koolmeistri usna tõhusat eeltööd. Oleme ju sõjajärgsetel aastakümnetel oma minevikuvarade loomulikust kasutamisest võõrdunud. Traditsioonid on katkenud või katkemas ja nende elustamine, rahva põlise rikkuse ja vaimuvara teadvustamine, on väga raske, aga samas eneseväärne, vaba kodaniku kasvatamise tänuväärne võimalus.

Kui tarvilik materjal on koos, järgneb lõplik stsenaariumi vormistamine, mis arvestab juba ka režiilahendust. Viimases on üks olulisemaid nõudeid peo «tegevuse partituuri» loomine. Teatris öeldakse, et tegevus on lavakunsti alus. Tähelepanu tuleb juhtida kahesugusele tegevusele — kehalisele ja psüühilisele, st välisele ja sisemisele. Paralleel teatriga aitab peo analüüsimisel tunnetada neid vajadusi ja võimalusi, mis tuleb lahendada peokorraldajate brigaadil eesotsas režissööriga. Kui me räägime seesmisest ja välisest tegevusest näitleja loomingus ja rõhutame peost osavõtjatel tegevuse aktiveerivat osa, siis on selge, et iga piduline vajab nii kehalist liikumist kui ka vaimu värskendavat psüühilist tegevust.

Sellest tulenevalt peab pidu oma režiiliselt ülesehituselt olema mitmekihiline. Mõlemad eelnimetatud liikumised peavad vahelduma, põimuma, teineteist täiendama, aidates selli-

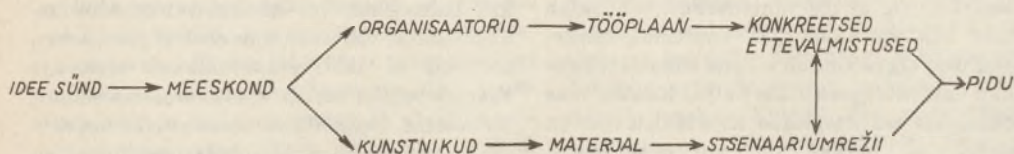
selt luua sundimatut ja vaba atmosfääri.

Kui režiiplaan on algusest lõpuni minutilise täpsusega paika pandud (nn valgeid laike ei tohi olla), tuleb arvestada sedagi, et huvitavat, intrigeerivat materjali jätkuks nii peo alguspoolde kui lõpuossa, et «püssirohi» kohe esimese poole tunni jooksul otsa ei saaks. J. Järvet on oma estraadinäitleja karjääri meenutades öelnud, et pole olemas sellist estraadikava, kus üks pärl ajab teist taga. Korraliku kava jaoks on vaja 4—5 head löövet numbrit, paar esimesse poolde, 2—3 teise poolde, ülejäänud võib ka pisut kergekaalulisem olla. Muidugi on hea, kui säravaid numbreid jaguks rohkem, aga sihile viib ka vanameistri retsepti järgi üles ehitatud stsenaarium.

Ladus organisatsioon, hea stsenaarium

ja vaimukas režii on koolipeo kordamineku eeldus, aga suur ja oluline töö tuleb teha just peo ajal. Kui ma eespool kõrvutasin teatrit ja pidu, siis lõppfaasis on nende oluline erinevus see, et teatris eesriide avanedes ja etenduse alates võib lavastusbrigaad eesotsas režissööriga istuda saalis või puhvetis, midagi muuta nad enam ei saa, kogu töö on tehtud ettevalmistaval etapil. Peo organisatsioonilis-kunstiline juhtgrupp peab olema just nimelt keset pidu ja vastavalt vajadusele tegema korrektiivse eelnevalt planeeritusse. Piltlikult öeldes võib peo juhtmeeskonda võrrelda üksteist poolt sõnalt mõistva purjelaeva meeskonnaga, kes sõidab vahelduva tuulega merel.

Eelnevat lühidalt kokku võttes saaksime järgmise skeemi:



Nagu näete, peatusin ma lühidalt kõige üldisematel probleemidel, mis tuleb koolipeo korraldajatel lahendada. Täpsem analüüs nõuaks kahe komponendi — need on peo idee ja piduliste vanus, täpsustamist. Siis oleks võimalik välja pakkuda ka täpsem organisatsioonilise töö plaan ja näidisstsenaarium koos režiiliste soovitustega, see

aga oleks juba uue kirjatöö teema.

Lõpetuseks soovin õpilastele ja koolmeistritele sõbralikkust ning lustlikku meelt, mille tagatiseks on töö ja peo mõistlik vaheldus. Kui te mind ei usu, võtke kätte mõni juba ilmunud «Eesti rahvakalendri» köidetest ja te veendute, et meie esivanematel olid pidu ja töö nagu kaksikvennad.

Eesti Vabariigi taastamine Tartu rahulepingu alusel — see oli 11.—12. märtsil «Estonia» kontserdisaalis peetud Eesti Kongressi sisu, aade ja pürgimus.

ISI TRAPIDO foto



Ei saa olla suur see, kes väikestele peale astub (A. Valton)

MALL PALTSER,
Tallinna 20. keskkooli õpetaja-
metoodik

Iga päev lapse elus peab algama röömuga ja lõppema rahuga.

(V. Levi)

Eesti kooliuuendusliikumine sai alguse 1987. a märtsis toimunud õpetajate kongressil. Haridustöötajate konverentsil 1988. a novembris arutati Eesti haridusplatvormi, mis üldjoontes heaks kiideti. Käesoleva õppeaasta näidisõppeplaan lubas koolidele mõningaidki vabadusi töökorralduses. Paistab, et mõndagi on tehtud, mõndagi on teoksil ja mõndagi sõltub koolist.

Kas aga tehtu (või teoksilolev) on selline, et hajutab viimastel aastatel väga erinevate inimeste poolt avaldatud muremõtted:

- teaduskeskne õpetamine on kriisiseisundis paljudes maades, püütakse arendada huvikesket õpetamist;
- suhtumine kujuneb välja keskastmes, vanemates klassides suhtumine peaaegu ei muutu;
- usalda õpilast, juhenda teda, tule talle appi; valitsevaks peavad saama subjekt-subjekt tüüpi suhted;
- kõige võimsam vahend on töötegemise rööm, õppida koos — õppida üksteiselt;
- on vaja uuesti õppida elama inimesena inimeste keskel, oskus elada teise inimese jaoks — selleks on vaja eetilist eeskujut.

Saksa DVs korraldatud õppetöö kvaliteedi analüüs (4) tõi esile kaks tendentsi:

1) õpetaja on endiselt orienteeritud rohkem ainele kui õpilasele, see aga ei kindlusta häid teadmisi; teeb seda orienteeritus õpilasele;

2) õpetaja käitumine, tema isiksus avaldab õpilastele tugevamat mõju kui aine kaudu tehtav kasvatus, nende eneste tegevus ja õpilaskollektiivi pedagoogiline kujundamine.

Samas märgitakse, et kooliuuendusliku eksperimendi põhirõhk ei ole aineprogrammide täiustamises, vaid ÕPETAMISE ORGANISATSIOONI PARANDAMISES, ÕPETAJATE — ÕPILASTE SUHETE TAIUSTAMISES. Õpetajal tekib uus suhtumine õpi-

lasesse kui aktiivsesse tegutsejasse. Õpetaja pole enam karm kontrollija, vaid õpilane ise hakkab ennast kontrollima.

Kas midagi taolist võib märgata ka meie koolis, meie õpetajate juures? Ei tea. Uurimusi-analüüsi juurde ei ole (ega saagi olla), on vaid põgusad muljed.

Aga mida siiski võiks teha juba praegu igas koolis, iga õpetaja — ootamata ära edaspidiseid lubamisi-keelamisi?

Austria lastepsühhoterapeut G. Eberlein (1) väidab, et hirmu võib lastel olla igas eas, kuid vanemas lapseas on üks hirmufenomeen KOOLIHIRM, eriti hirm mitte tulla toime, hirm õpetaja ees. Keskendumisraskuste, närvilisuse ja kõnehäirete, agressioonide, suhtlemisamatuse... põhjuste otsimisel satutakse ikka ja uuesti keskpunkti — KOOLI. Eneseteadvus kannatab, koos sellega sageli ka võime koolis edasi jõuda. Selgi korral, mil laps võib testi ja jõudlusvõime põhjal olla hea õpilane.

Mida arvata karistusest, kiitmisest, sisenudusjõust? Iga pedagoog peaks ju teadma (kasutama) kõike seda (3), aga kas julgeme ise endale tunnustada, kui sageli toimime vääralt. Kas suudame õpilasele anda usku oma võimetesse?

Mis on andmine? E. Fromm (2) ütleb, et vähese loovusega inimesed tunnetavad andmist vaesustumisena. Loovale naturile tähendab andmine hoopis midagi muud. Andmine on võimekuse ülilm väljendus. Andmisaktis saab kogeda oma jõudu, rikkust ja võimeid. Mitte see, kellel on palju, ei ole rikas, vaid see, kes annab palju, on rikas. Andmise tähtsaim sfäär hõlmab inimlikkust. Seega — olgem ANDJAD, kogegem sagedamini andmise röömu, sellest on enamikel lastel suur puudus. Hea on oma tööd teha, kui teadvustad enesele — ÕPETAJA ON ÕPILASE JAOKS. Andmine tähendab ka saamist — õpetajat õpetavad tema õpilased, näitlejat ergutab publik.

E. Fromm (2) rõhutab, et armastus on suhtumisviis kõikidesse, aga vennaarm on kõige tähtsamat tüüpi armastus ning selle põhinevad kõik teised armastused. Vennaarm on kõigepealt armastus abitu, vaese ja võõra vastu (omaenese liha ja verd armastada ei ole mingi saavutus).

Mida peaksime ise tegema selleks, et sagedamini kogeda just andmisröömu? Tuleb julgelt tunnustada, et ka meil on tunded, tuleb anda osa tunnetest õpilasele. «Tunne toodab tunnet. Ma olen õnnelik, kui mu klass naerab», ütles Soome pedagoog E. Loo ühes oma esinemises.

Arvan, et esmalt peaksime õpilastele looma turvalisuse tunde. Iga laps (vaatamata oma võimetele, töökusele, kasvatusle) peab tundma, et õpetaja ootab teda tundi, märkab tema tööd. Eks ole ju nii, et oma tähelepanust (tunnustusest) jätame sageli ilma just vähevõimekad, aeglased lapsed. Enamasti on

need aga lapsed, kes ei leia mõistmist ka kodus. Meie poolt (kergekäeliselt) pandud mitterahuldava hinde või jõuetuses (sest mis muud see ikka on) kirjutatud märkuse eest ootab last kodus vaid karistus (mõnigi kord kehaline) või hoopiski üsna «lõbus» näägutamine õpetaja saamatuse (oskamatus) üle. Ongi ring täis, aga kes last AITAB? Kas kõikide mitterahuldavate hinnete taga on alati laiskus? Mõnelegi kolleegile soovitaksin oma suutlikkuse kontrollimiseks aeg-ajalt vähevõimekaid, hajuva tähelepanuga või kollektiivis mittekohanevaid lapsi. Kui laps tunneb, et õpetaja on tema sõber, siis julgeb ta tulla küsima, vahel aga lihtsalt ja inimlikult rääkima, arutlema. Siit edasi — ta julgeb öelda: ärge mind veel küsige, ma ei saa aru. Õpin veel, harjutan veel. Igal juhul ta ei jookse selle õpetaja tundidest ära. Kõige eelöeldu puhul pean silmas algklasside ja keskastme õpilasi, sest normaalsete suhete korral on nende hulgas vähe lapsi, kes üldse ei taha õppida.

Jõukohasuse printsiip on igale meist teada, aga kuidas me seda oma igapäevases töös arvestame? Püüdkem enam märgata just nõrgemate edasiminekut ning selle üle koos lapsega siirast rõõmu tunda (võimekad leiavad tunnustust hoopis sagedamini). Kas me ei kipu mõnigi kord kiitma paremaid eeldusi omavaid lapsi, vaevumata nägema, et tööd ta ei olegi eriti teinud?

Ja veel pean ma väga oluliseks õpilase usaldamist. Arvan, et keegi meist ei talu eriti hästi teadmatust, asjatut närveerimist, eriti aga usaldamatust. Õpilastele tahame me kõike seda pidevalt pakkuda. Leian, et õpilane peab täpselt teadma, mida ma küsin talt homme, nädala pärast, eksamil. Mida küsib elu? Kui arvestused — siis olgu kogu süsteem täpselt teada ka õpilasele (oma koostööpartnerit peab ometi usaldama). Leian, et õpilast tuleb täpselt informeerida selles, missugused teadmised ta peab omandama. Rõhutan ikka, et **TEADMISTE OMANDAMINE** — see on õpilase tehtud või tegemata töö. (Pean täiesti vääramaks õpetaja nõudmist — kõik, millest rääkisin, õpi ära.)

Oluline on õpetaja enda töö süsteem. Õpetaja, kes rõhutab — õpi kõik ära, küsin, aga jätab küsimata ühel, teisel, kolmandalgi tunnil, ei ärata usaldust. Ta ei saagi saavutada häid tulemusi. Näidake mulle seda ülimalt teadlikku õpilast (inimest), kes meie ühiskonnas tõepoolest kõik ja kohe igaks juhuks ära teeb. Elu õpetab vastupidist.

Kes me ikkagi oleme? Õpetajad, kasvatajad või lihtsalt keskmisest veidi kõrgema vastutustundega ametnikud? Uha rohkem hakkan arvama, et üks osa meist (eriti noorem põlvkond) on kõrgelt koolitatud ainespetsialistid, kes midagi küll teavad, aga mitte seda, kuidas oma teadmisi edasi anda. Viimast suudame vaid siis, kui meie ees on kogum meie ainest äärmiselt huvitatud

inimlapsi! Tegelikkus on aga teine. Miks me ei oska (taha) olla õpetajad-kasvatajad — KOOLMEISTRID, selle sõna parimas tähenduses? Arvan, et koolmeistrid on need, kes on omaks võtnud üldõpetuse põhimõtted ja tunnustavad 5—6 klassilist algõpetust. Miks enamik meist ei suuda enam Arnole kinkida viiulit, Tootsile öelda: «Kui sa just nii palju ei saa(õppida), kui üles antud, pole viga. Ega ma sind selle eest ei karista. Peaasi kui sa õpid nii palju kui seda ka on, siis püüa hästi õppida!»

Tihti me ei oska õpetada õppima (ka oma ainet mitte), me ei oska isegi loetleda üldõpioskusi, rääkimata nende õpetamisest, arendamisest. Kas saab üldse rahuldavalt edasi jõuda laps, kel on puudulik lugemisoskus, kuulamisoskus, vaatlemisoskus?

Kõikide eelpool mainitud (ja paljude teiste) vajakajäämistele korvamiseks meie õpetajate ettevalmistuses, peab ka meil eluõiguse saama hästi läbimõeldud ja elluviidud pidevhariduse süsteem. Aga stiimul selle poolt pakutava kasutamiseks? Oma nappima kippuvat pedagoogilis-psühholoogilist haridust on olnud võimalik täiendada ka praegu — ole vaid ise hakkaja. Kas aga õpetaja on olnud (on praegu) kõikidest võimalustest informeeritud? Julgen väita, et keskmise kooli keskmisel õpetajal ei ole vajalikku teavet eneseharimise võimalustest. Temani on põhiliselt jõudnud informatsioon kohustuslikest (nüüd juba kaotatud) VÕTi organiseeritud kursustest. Aga vajadus pidevaks enesetäiendamiseks? No mis te nüüd, oma tööga tulen toime ja selle eest, mida ma lisaks teen, mulle keegi juurde ei maksa. Aga kui hakatakse maksma? Kas jääme seda ootama või püüame uskuda G. Eberleini (1): «Kui kõik, kes lastega suhtlevad, neid ka armastavad, nende harmoonilist arenemist taotlevad, siis läheb meie lastel korda elada teadlikult ja rõõmsalt.» Ja kuigi lapse päev ei alga ega lõpe koolis, arvan siiski, et tema rõõmu ja rahu tagamiseks on meie osa arvestatav.

Kirjandus

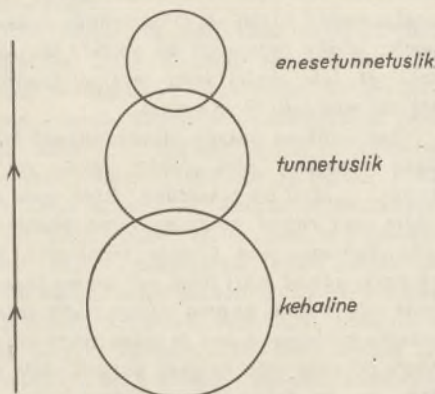
1. Eberlein G. Tervete laste hirmud. Tallinn, 1987.
2. Fromm E. Armastuse kunst. — Loomingu Raamatukogu, 1989, nr 27/28.
3. Kallam V. Koolidemokraatiast. — Noorus, 1989, nr 10.
4. Õppetöö diferentseerimise probleeme Saksa DVs (professor R. Kapi ettekande alusel) — Haridus, 1989, nr 8.

Mis on kasvatus?

MAIE TUULIK,
TPedI dotsent

Septembrikuu lõpupäevadel oli saalitäiel huvilistel võimalus kuulata Soome kasvatusfilosoofi professor Reijo Wileniuse loenguid TPedIs. Nii mõnedki asjad, mis meil teoreetilises plaanis siiaaani segased ja lahendamata on, ei ole seda Soomemaal mitte. Tahtmatult tekib küsimus — peame me ikka tõesti edasi vaidlema? Jutt on kasvusteooria põhimõistetest, mis meile siiaaani peavalu valmistavad: mis on kasvamine? mis on kasvatus? mis on lapsekeskne õpetamine? missugune on alternatiivõppe suhe nn tavaõppega jms. Reijo Wileniuse vastused nendele küsimustele olid selged ja lihtsad, ilmselt ei ole tema jaoks teaduslikkuse kriteeriumiks keerukus ja paljusõnalisus.

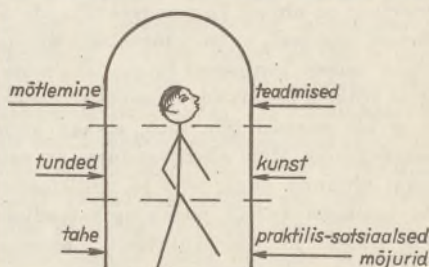
Kasvamises või arengus näeb ta tegelikult kolme astet: kehaline (ruumiline), tunnetuslik (tajunalline tai sielulline) ja enesetunnetuslik (itsetajunalline tai hengelline). Enesetunnetus on arengu kõrgeim tase, sinna võib jõuda vaid inimene. Tahvlile joonistas professor lumememmele sarnase kujutise rõhutamaks arenguvaldkondade astmelisust ja üksteisele järgnevust.



Me teame, kui palju on tegelikult erinevaid arenguteooriaid, teame, et see on ülepea arenguteooria pärusmaa. Ometi ei vähenda see teadmine vajadust just taolise üldistatud pildi järele. Nõukogude psühholoogidest on ülalloodule sarnase arenguskeemi esitanud näiteks L. Suhhobskaja ja J. Kuljutkin Leningradist. Nad eristavad kognitiivset e intellektuaalset, emotsionaal-hinnangulist

ja operatsioonaalset sfääri. Analoogete jaotuse järgi toimus ka taksonoomiate (õppetöö eesmärkide klassifitseerimise) väljatöötamine. Emotsionaal-hinnanguline sfäär on väärtustega opereerimise tasand, nii nagu seda on R. Wileniusel enesetunnetuse tasand. Nii et põhimõtteliselt on kasvamine kolmikjaotus, mille esitas Soome kasvatusfilosoof, omaks võetud meilgi. Taoline struktuurne lapse arengu esitus on õpetajate jaoks kindlalt töökindlam ja last mõista aitavam, kui seda on meil senini domineerivad «arengulahtrid» — vaimne, kõlbeline, esteetiline, kehaline ja tööalane.

Edasi küsimus — mis on kasvatus? Tuletame meelde, et «Nõukogude Kooli» korraldatud vestlusring ei osanud sellele küsimusele vastust anda. Reijo Wilenius tegi asja jälle sõna otseses mõttes piltlikult selgeks (nii nagu tema seda mõistab ja nagu Soomes aktsepteeritud on). Professor joonistas tahvlile suure kaarja ukse ja selle sisse inimese. Läbi ukse (kasvatuse), astub laps ellu. Kasvatus tähendab seda, et lapse kasvamist aidatakse (mõjutatakse) väljastpoolt (uksest sisse minnes) eesmärgistatult.



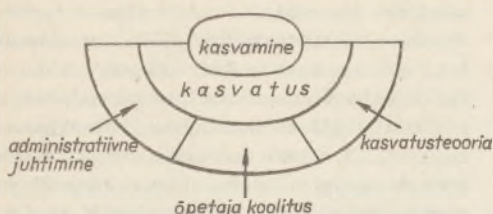
Välised mõjurid võib tinglikult jagada kolme rühma:

- 1) teadmised (need jagunevad omakorda täppisteadused-loodusteadused, inimesetundmise teadused, kultuurilis-ajaloolised teadused),
- 2) kunst (need jagunevad omakorda kahte rühma — kujutav-plastilised ja kõnelis-muusikalised kunstialad),
- 3) praktilis-sotsiaalsed tegevused (liikumine ja käeline tegevus).

Olulisim on aga selle rõhutamine, et lapse kasvamine (areng) on lähtepunkt kasvatusesele, et kasvatus aitab ja toetab seda väliselt. Nii ei saa tekkidagi küsimust lapsekesksest või ainekesksest õpetamisest ja kasvatamisest, kõige alus on igal juhul laps oma arenguga (meie jaoks segane suhe õpetamise ja kasvatamise vahel ei olnud professori meelest probleem — igal juhul on tegemist lapse välise mõjutamise ja abistamisega, kusjuures õpetamine on kitsam mõiste).

Millele toetub kasvatus? Vastus oli konkreetne: kasvatesteooriale (kasvatusteadusele),

õpetajate koolitusele ja administratiivsele juhtimisele. Joonisel nägi see välja nii:



Kõik need kolm komponenti peavad toetama kasvatust altpoolt, mitte asuma kasvamisest ja kasvatusest kõrgemal. Õpetaja vajab toetust ja abi, õpetajast ei tohi teha väikest ametnikku-käsitäitjat. Õpetaja peab olema vaba, ainult siis saab ta olla looja.

Ka kasvatustingimused peaksid õpetajat aitama ja toetama. Tingimustena nimetas professor õigeid kasvatuseesmärke, teavet või pilti igast üksikust lapsest, metoodilis-didaktilisi oskusi last juhtida.

Mille suhtes peaksime me praegu eriti tähelepanelikud olema? Oleme valmis kõik senise kõrvale heitma, nõuame alternatiivsust. Professor hoiatas radikaalsete muudatuste eest koolielus, ta soovitas hoolikalt säilitada see hea, mis meil praegu on ja mis minevikus on olnud. Ta soovitas lähtuda oma suurtest meestest, mitte võõrastest. Hoiatava niidina jooksis professori jutust läbi mõte — ärgem võtkem lastelt ära lapsepõlve. Inimene, kes ei ole saanud olla laps, ei saa kunagi täiskasvanuks. Meie ajakirjanduses on samal teemal ilmunud väga häid ja mõtlemapanevaid artikleid kahelt pedagoogikateadlaselt, Ilona Kõvelt ja Tiiu Kuurmelt. Lapsepõlve tagamine ei ole lapse esileupitamine, tema jumaldamine ja kummardamine, tema soovidele ja tahtele vaba voli andmine. Lugegem nimetatud autorite kirjutised veel kord üle!

Mõtlesin professori vastus meiepoolsele kurtmisele. Ta ütles, et nägi Tartus ühel kooliõuel ühte õpetajat, kes lastega parasjagu mingeid mängu mängis. Ta vaatas seda õpetajat ja neid lapsi, ja tal hakkas südamel soe. «Kui teil on olemas kas või üksainus selline õpetaja, ei ole põhjust kurta,» ütles professor. Aga meil on ju tegelikult igas koolis selliseid õpetajaid! Neid on palju! Olen ikka ja jälle näinud tunde ja õpetajaid, kes on oma õpetajaametis täiuslikud. Muidugi olen näinud ka selliseid õpetajaid, kes on õnnetuseks lastele, kes ei tohiks koolis olla.

Meeldis professori mõte, et igal inimesel peaks olema siiski niipalju isekust, et iseennast hävimisest päästa (näiteks ületöötamine liigsest kohusetundest ka väga halbade tingimuste juures).

Ja lõpetuseks. Niikaua, kui meil ei ole olemas terviklikku kasvatusteooriat või muid vastavasisulisi raamatuid, võiksime neid ehk tõlkida sealt, kus need olemas on. Professor Reijo Wileniuse kirjutatud raamatud on sama arusaadavad, kui ta loengud olid.

Eesti esimene parlament võitluses viinakuradiga

Karskusküsimused pole oma aktuaalsust kaotanud, kuigi riiklikul tasandil räägitaksegi nendest viimasel aastal haruharva, sest muud mured on palju karjuvamad. Ometi oli see oluliseks probleemiks ka 70 aastat tagasi, kui Eesti Vabariigi Asutav Kogu oma 3. istungjärgu koosolekul piirituse ja viinamüügi seadust arutas, kuigi noorele riigile tuli samal ajal sõdadest ja revolutsioonist laostunud majandusele kindlaimaid tugesid leida. Toonaste väitlejate-saadikute seas astusid üles mitmed tulised karskusaate pooldajad nagu Willem Ernits, Jaan Lattik, Jaan Tõnisson, Karl Ast jt.

Alljärgnev bukett sõnavõttudest peaks andma küllaldase tõendi selle kohta, et ajalugu kordub ning tagasilööke on olnud ja tuleb veelgi, aga ka toleaeagse väitluskultuuri ning kõneosavuse kohta.

Jaan Lattik: «Ettepanud seaduseelnõu on kaugemale ulatuva tähtsusega ja väärtusega, kui seda tema väike kuju oletada lubab. Meil on kõikidel meeles, kuidas meie kodumaal siamaale viinaküsimust on lahendatud ja käsitatud. Meil kõikidel seisavad silmade ees need ajad lähemast minevikust, mil 10 versta peal tervelt 5 kõrtsi oli. (Vahelehuüe pahemalt poolt: kiriku juures oli ka kõrts!) Ma tänan teid, et teie mulle seda meelde tuletasite, see jäi mul esiteks ütlemata.

Vene valitsus katsus viinaküsimust lahendada monopoli abil. Nüüd oleme ise nii kaugel... Meil on otsustada, mida meie oma riigis oma rahva kõige suurema vaenlasega teha tahame, kas temale tervitades kõik uksed ja aknad lahti teha, või asume algusest kohe sellele teele, et oma noores riigis kainust tahame maksuma panna ja viina mitte ei luba. Nagu öö enne oma tulekut varjud välja saadab, on ka selle rahva vaenlase viina ees tema varjud sammunud samagonnide, puskarite, odekolonniide ja mitmesuguste teiste lõhnaõlide ja lõpuks isegi polituuri näol. Nüüd järgneb sellele viin ise oma tüies ulatuses. Vabariigi Valitsus seisab suure probleemi ees, sest tahetakse kahte asja kätte saada — viinaga teenida ja väikesed viinapõletajad välja suretada... Mul on see kindel usk, et riik ainult siis võib raha saada,

kui tema seljataga seisab töökas, karske ja jõukas rahvas. Joodikult ei ole midagi võtta peale tema näruste riiete. Viinaseadus peab rahahädast üle aitama, aga sarnasel korral paari aasta pärast rahva käest enam midagi võtta pole...

Kui viin omal ajal kinni suruti, nägin ühte toredat naljapilti Vene lehes. Suur tiik, kaldal vaat, mille avatud kraanist vedelik tiiki vulises. Kaldal seisis hulk mehi, redelid ja hangud käes, nad kõik kandsid Vene riigiametniku vormi ja pidasid aru, kuidas saaks tiiki hüpata, sest üks mees oli seal uppumas, kuidas teda päästa. Kõrval seisis teine pilt: üks noormees astus vaadi juurde, keeras kraani kinni ja nii pääses uppuja tiigis...»

Willem Ernits: «Selle küsimuse arutamiseks on vaja teha lühike tagasimeinek ajalukku. Rahva- ja keeleteadus on kindlaks teinud, et eesti keeles ei ole põliseid soome-ugri sõnu alkoholi nimetamiseks, vaid kõik on teiselt rahvastelt laenatud. Kõige vanem on õlle nimetus, see on laenatud algleedu keelest 2000 a tagasi. On ka palju teisi laenatud sõnu, peamiselt vene ja saksa keelest. On ka ajaloolisi andmeid selle kohta, kuidas joomine Eestis laiali lagunes, kust karskusliikumine algas ja laiali levis. Eestis algas karskusliikumine umbes 1834. a, kuid karskusseltse ei saanud asutada, sest võimud olid vastu — seletati, et valitsus niikuinii hoolitseb karskuse eest. Huvitav on see, et 1920. aastal avaldab Eesti Vabariigi rahaministeeriumi eelarvekomisjon samu mõtteid. Võrdlus 1830. ja 1920. aasta vahel on ses suhtes täielik.

1914. aastal oli meil suur tõus karskusliikumises. Vene duumas peeti maha suur lahing keeluseaduse arutamisel. Et oli kurnamisabinõuks võõraste — sakslaste ja venelaste käes, siis astusid balti mõisnikkude esindajad Pilar v. Pilchau ja parun Schilling välja sellega, et seadus oleks maksev ainult vallamaade, mitte aga mõisamaade kohta, mille tulemusena kõik joogikohad Eestis oleksid alles jäänud, kuna need mõisamaail asusid. Sel puhul käis tugev pahameelehoog tervest rahvast läbi, peeti umbes 150 koosolekut, hulk proteste saadeti duumasse. Lahingu duumas lõpetas alanud sõda. Sõja algul pandi keeluseadus maksma ja paar aastat mõjus see ideaalselt. (See samm tekitas kogu maailmas sügavat hämmastust — sõtta sattunud riik löikas vabatahtlikult ära ligi 1/3 oma sissetulekust! J.T.) Paraku hakkas salaviinapõletamise kunst ikka rohkem levima ja jõudis õige kõrgele järjele... Et viinapõletamine sõjaajal väga laiali lagunes, tuli ka sellest, et järevalve oli nõrk, see seisis

ainult politseivõimu käes, seltskonda ei kutsutud kaasa töötama... Praeguse ärevuse ajal (1920. a.), kus närvilikkus tõepoolest suur ja uimastuse järgi mingi tarve on tekkinud, on õieti 3/4 aastat tšekkidega alkoholi andmisest kõneldud, inimesi ärritatud ja lõppudelõpuks ongi see kriis kätte jõudnud, kus seda otsustatakse. See kõik on muidugi mõjunud meeoleolu segamiseks ja ma olen saanud kirju, kus kooliõpilased küsivad, kuidas võib see olla, et Asutavas Kogus juuakse ja miks valitsus seda lubab.»

Juhataja A. Rei: «Kõneleja, ma palun mitte niisuguseid märkusi teha, sest Asutavas Kogus ei jooda, vaid peetakse koosolekuid.»

W. Ernits: «See märkus käis Asutava Kogu liikmete kohta. Ma tahaksin tõendada, et meil salaviina põletamine mitte nii suur ei ole, kui harilikult kõneldakse (vahelehiüded kohta-delt: «Kus teie olete elanud see aeg?». Selle suuruse toonitamine on agitatsioonibinoü, et keeluseadust mitte maksma panna... Huvitav on vaadelda, kuidas rahvas salaviinapõletamist hindab. Küsitud on, mis arvatakse sellest, kus varjatakse või mõistetakse hukka. Sellekohased ankeetlehed saadeti koolidele (Vahelehiüded: Kas lastele? Naer.). Ei, kooliõpetajale. Vastused olid kas eitavad, põlgust ja hukkamõistmist avaldavad või ükskõiksed. See on rahva ja mitte ainult õpetajate arvamine... Mis puutub karskusmeelsusesse seltskonnas, siis on viimasel ajal selle kohta rohkesti meeleavaldusi olnud. Ühel ainsal päeval pandi toime 462 karskustundi, millest 17 500 last võtsid osa. See on ühe päeva saavutus, mis tõendab, et põlgus ja võitlus joomise vastu on suur ja iseäranis noorsoo keskel...»

Karl Ast: «Keeluseaduse ajal ei ole võimalik õiget statistikat saada. Mõistagi joodikute statistika langeb, sest ei jooda kõrtsides, restoranides ja ei tulda joobnud olekus uulitsale, vaid juuakse peasjalikult kodus. Õiged andmed saaksime siis, kui joodud viinahulga kohta võiksime arvustikku koguda...»

Meie rahvas oli algusest peale viinategemises suur meister. Kui ma 1915. aastal frondilt koju tulin ja tuttavatega kokku puutusin, siis teadsid kõik viinavalmistamisest rääkida ja need, kes enne viinatarvitajad ei olnud, pakkusid külakostiks viina, mis oma kodus tehtud ja väärtuse poolest niisama hea, kui praegugi...»

Et riik alkoholi monopoli enda kätte võtab, on õige seisukoht, kuid hoopis kahjulik on tšekisüsteem, mida käesoleva seadusega tahetakse maksma panna ja mille järele iga üle 20 aasta vana meesterahvas võib saada veerand toopi puhastatud 95° piiritust või pool toopi 40° viina. Kui inimest tahetakse tõesti jooma õpetada, siis võtke see tšekisüsteem vastu. Vaba viinamüügi juures ostab viina ainult see, kes ise tingimata ära tarvitada tahab. Oletame, et ma muidu ei oleks

kõrtsi läinud, kuid et ma selle tšeki ära toon või et see lahkesti koju tuuakse, ostan ma pudeli ära. Kodus pean ma selle muidugi lahti tegema ja ära tarvitama. Nii õpetatakse just neid inimesi jooma, kes praegu ei joo. Peale selle edendab tšekisüsteem sahkendamist. . . Portsjon, mida siin anda kavatsetakse, on väike selleks, et salaviina järel enam tarvidust ei tuntaks. Peale selle on hind, 50 marka veerand toobi eest, liiga kõrge. Selle hinnaga jaksavad salaviinapõletajad vabalt võistelda. Hind peab olema sarnane, et riik väikepõletajad välja tõrjub. . .

Riikliku viinamüügi juures tuleks kitsendusi kehtestada, näiteks: viina müüakse päevas ainult teatud tundidel, laupäeval ja pühapäeval võiks viinamüük keelatud olla, tingimata kinni võtta ja trahvida joobnud olekus tänavale ilmumise eest, piirata müügihoogust. . .

Pean oma kohuseks öelda, et alkoholi vastu võitlemine ei ole mitte mõni kõlblusõpetus, vaid puht ühiskondlik tegevus. . .»

Niisiis, probleemi kergitamisel oli algus tehtud. 11. märtsil 1920. a toimus piirituse ja viinamüügi seaduse I lugemine, kus läbi-rääkimisi püüti viia asjalikumale alusele. Toogem välja Asutava Kogu liikmete poolt ja vastuargumendid, mis seaduse arutamisele enam mõju avaldasid.

Johan Jans üritas kummutada karsklaste väidet, et alkoholi tarvitavad rahvad lähevad hukka. «Vene kroonikatest on teada, et venelased on aastasadu joonud. «U nas jest veseleje pitj, ne možem bez etago bõtj.» Ei tunta ajajärku, kus venelased karskust oleksid pidanud ja ometi on see suuharu suuremaks maailmarahvaks saanud, kes geniaalsete meeste poolest teistest maha ei jää. Eestlased on meie mõisnikkude seisuse kõrtside kaudu niisuguse joomisekooli läbi teinud, kus rahvas tõesti peaks hukka minema, kuid seda pole juhtunud, vaid seisab praegu niisugusena, et kõige karedamates oludes suudab riiki ehitada.»

Kuidas rahvas suhtus salaviinapõletajatesse?

J. Jans: «1917. aastal, kui Vene valitsuse ajal Tartus maakonnavalitsus käima sai, siis esimene ringkiri saadeti välja joomise vastu võitlemiseks, muuseas paluti abi kõigilt elanikkudelt ses asjas, et nad salaviinapõletajaid üles annaks. 4 kuu jooksul tuli üks ülesandmine ja sedagi tegi üks militsionäri koha himustaja. Rahvas ei pea neid tegusid häbistavaks. Kui keeluseadus vastu võetakse, siis võib pool Eesti rahvast kurjategijaks saada: viinapõletajad, kaasaaitajad, majaperemehed, ostjad ning joojad, nende esegi täiskarsklased! Seadused paindugu elu ees, aga mitte elu seaduse ees!»

J. Ernesaks väidab, et temale jääb arusaamatuks, kas tahetakse piiri panna puskari-ajamisele või viinajoomisele. «. . .Kui valitsus tahab riigile sissetulekut muretseda viina

müügi läbi, siis peaks ta sellega rehken-dama, et rahvas jõuaks ka osta. Kui viina-müügiseadus maksma pannakse ja soovita-takse, et rahvas oma viimased pennid viina kaudu riigikassale peab tagasi andma, siis on see riigi kõige õnnetum sissetulek. Asutav Kogu ei peaks mingisugust viinamüügiseadust enne maksma panema, kui keeluseadus rahva-hääletusele pannakse ja sellega rahva enamuse otsus teatavaks saab.»

H. Kuusner: «Kui alkoholi allikas meil seni vööra kapitali käes olnud ja vööras kasu neid üleval hoidnud, siis on alkoholivastane võitlus meil rahvuslikku lippu kandnud. Kui aga see loom antakse meie oma valitseda, kas ei muutu siis lugu. Kas meie endid oma kopika-kasulise hingelaadiga siis juba tervelt alko-holismile saagiks ei anna?»

Rahaminister Juhan Kukk: «Realsematest maksudest, mis riigikassal olemas, on maks piirituse pealt. Ma ei räägi kui alkoholi tarvitamise poolehoidja, mulle on karsklaste sihid ja püüdlused lähedased, kuid nähtused, mis alkoholi salatarvitusega ühenduses — see demoralisatsioon on suurem pahe, kui alko-holi tarvitamine legaalsel teel.»

Asutava Kogu esimees August Rei. «Sü-dametunnistusega marodöörid teenivad praegu altkäe viinavalmistamise ja müümise-ga määratud raha, sest kes juua tahavad, need maksvad ükskõik missugust hinda, kas 10- või 20-kordset, kuna aga riik sellest kõige vähe-matki kasu ei saa. . .

Suurim pahe keeluseaduse juures on olnud määratu suur korruptsioon, mida ametlik alkoholi keeld ja sellega käsikäes käiv puskariajamine ja altkäe viinaga hangeldamine sünnitab. Kuna joomisetung joogisõprade juures väga suur on ja viinaga hangeldamine suurt kasu toob, siis võivad hangeldajad päratu suuri altkäemaksusid maksta, nii suuri, millele ametnikkude ausus ei suuda vastu panna. . . Arvan, et rohkem kui keelu-seadus, aitaks joomist vähendada üks tööliste-maja maal, kuhu inimesed kokku tulevad ja väärtuslikuma lõbuga oma aega võivad viita, kui alkoholi uimastusega. . . Huupi ja hooli-mata keeluseaduse pealesurumisega ning suurte trahvidega surume puskarivalmistamise ainult põranda alla, kus ta alles õieti lakkama läheb. Aga normeerime seda ja me surume alkoholi tarvitamise vähehaaval tagasi tema kahjulikku mõju samm-sammult vähendades.»

Peaminister Jaan Tõnisson: «Meile on see eluküsimus, kas saame alkoholismist üle või mitte. Meie demokraatia, iseseisev riik oma majandusliku iseseisvusega püsib ikka ainult siis, kui meie kõik oma loovad jõud saame loovate ülesannete teenistusse rakendada. . .»

K. Kornel: «. . .Nüüd võidakse öelda nagu Venemaa kohta: rahaminister laskis viina-kuradi lahti, keda siseminister peab kinni püüdma. . . Olen kindlal arvamusel, et meie enne keeluseadust ei saa maksma panna,

kui oleme koolis ühe põlve karsket noorsugu üles kasvatanud.»

A. Schulbach: «...See vana tõde on ju kõikide riikide majanduspoliitikas ära nähtud, et mida suurem sissetulek mitmesugustest joogiallikest, seda vähemaks jäävad sissetulekud kõikidest teistest allikatest, sest joomakombed hävitavad rahva majandusliku elu aluse ega lase rajada tervet maksusüsteemi. Rahva maksuvõime ja rahva rikkus põhjenevad ainult rahva töövõimel.»

Huvitavaid andmeid kogus karskusapostel Willem Ernits, nimelt kooliõpetajatelt, kooliringkondadele väljasaadetud ankeetide kaudu. Ta sai vastuse 270-lt õpetajalt (1/6 väljasaadetud ankeetidest). Puskariajamises oldi jaataval seisukohal 29 kooliringkonnas, eitava 28-s, üksiküksel 74-s. W. Ernits esitas lihtrahva arvamuse keeluseaduse kohta. See on nimelt Kaarma õpilaste ja lastevanemate üldkoosolekul 16. veebruaril 1920. a vastu võetud otsus: «Alkoholi mitmekülgset kahjulikku mõju ja karskuse kasulikku kaastööd inimsoo edenemises, hariduse kiires edasijõudmises ja rahva kultuuri tõstmise juures mitmekülgsest selgitades ja läbi arutades koosolek leidis, et alkoholi tarvitamine täiesti kahjulik on igale üksikule inimesele ning kogu rahva õnnetuks teeb ning kindel ja mõjus abinõu selle vastu võitlemises on valitsuse keeld... Kui mõjuv on valitsuse alkoholi-keeld ja kui hõlpsasti võib ta selle maksmata panna, seda näitas tervele maailmale Vene tsaari alkoholi-keeld sõja ajal, mida isegi rumal ja alkohooliga läbi imbinud vene rahvas nii südamliselt ja rõõmupisaratega heaks ja ainsamaks Nikolai II kõlbuliseks tööks tänuga kiidab...»

Rahvaesindajad ei püüdnud jalgratast leiu-tada. Oma argumentide kinnituseks, s.o. keeluseaduse poolt või vastu toodi näiteid Soomest, USAst, Sveitsist, Rootsist, Saksamaalt. Ühelt poolt — võtta ette viinamüügi normeerimine, teisalt — maksmata panna täielik keeluseadus. Mõlemal poolel oli kaalukaid põhjendusi. Näiteks rahaministri Juhan Kuke trumbiks oli 280 miljoni margane eelarve puudujääk, mida viinamüü-giga loodeti tasa teha.

Piirituse ja viinamüügi seaduseelnõu otsus-tati anda rahaasjanduse komisjoni arutada. Kolmandal lugemisel tekkis vaidlus proua N. Kurs-Oleski ja tema meeskolleegeide vahel, sest seaduseelnõu punkt 4a — «iga meesterahvas, kes üle 20 a. vana, võib nimelise loa peale 1/2 toopi puhastatud 95° piiritust ehk 1 toobi 40° viina kuus saada» — diskri-mineeris naisi.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Uusi andmeid une kohta

ARVED LEINBOCK,
PTUI vanemteadur

Une vastu on huvi tuntud ammudest aegadest ja juba sajandeid on seda ka teaduslikult uuritud, vastava ajajärgu teaduslikul tasemel muidugi. Teatud ootamatusena on nüüd selgunud, et kõik uuringud, sealhulgas ka füsioloogilised, olid kuni käesoleva sajandi II pooleni peaaegu viljatud. Alles 1953. a avaldatud uuringud hakkasid pakkuma andmeid, mida tavaline inimene oma tarkusest ei teadnud.

Teine ja mitte väiksem paradoks seisneb selles, et inimese igapäeva elu puudutavate teadmiste praktiline väärtus on jäänud erakordselt väikeseks. Ilmselt on kõigist muudest teadmistest rohkem kasu kui söömise, joomise ja suitsetamise kohta kogutud teadusandmetest, sest neid ei kasutata ega arvestata. Teades, et sama saatus tabab ka une kohta saadud andmeid, võiks selle artikli kirjutamata jätta, kuid kuna viimasel ajal kuuleb raadiost laviinina unenäo seletusi, siis tuleks vähemalt korraks lasta kõlada ka teistsugustel mõtetel.

Kui toitlustamise asjatundjad peaaegu ei räägi, palju tuleb süüa, vaid ikka sellest, mida ja millal süüa, siis nõuanded magamise kohta puudutavad vaid une kestust. Kuidas, millise sügavusega und magada, jääb organismi enda seada, mõistusega pärast unumist enam midagi muuta ei saa.

Mõistusega saab une kvaliteedi, s.o. välja-puhkamise heaks midagi teha vaid varem — end päeval füüsiliselt väsitades, magamistoas värsket õhu eest hoolitsedes, harjutades välja kommet tekki üle pea tõmmata jms.

Kestuse seisukohalt näivad lood laste

magamisega Eestis olevat veidi halvemad kui mujal. Laste tervise kõige teenekama uurija R. Silla andmeil (1) magavad meie õpilased normist tunduvalt vähem, kusjuures nooremates klassides on «alamagajaid» 90%. Käesolevate ridade autor uuris õpilaste magamist seoses massilise üleminekuga 5päevasele õppenädalale. Tallinna koolide rohkem kui 1500 7.—12. kl õpilase kohta saadi 1988. a 17. ja 21. oktoobril järgmised andmed:

Tabel 1

ÕPILASTE UNE KESTUS TUNDIDES

Klass	Õpperežiim		
	6—40*	5—40	5—45
7.—9.	8,02	8,25	8,20
10.—12.	7,39	7,72	7,65

* Esimene number näitab õppenädala kestust päevades, teine õppetunni kestust minutites.

Mujal kogutud andmed osutavad sellele, et seal puhkavad õpilased end paremini välja, magades Moskvast (10. kl, mis meie numeratsioonis vastab 11. klassile) 8 tundi ja 35 minutit, Suzdalis 8 tundi ja 24 minutit, Magnitogorskis 8 tundi ja 45 minutit, ühes Vene maakeskkoolis 9 tundi.

Osalt meie õpilastel lisandus öisele magamisele päevane uinak.

Tabel 2

PÄEVAST UINAKUT TEGEVATE
ÕPILASTE PROTSENT

Klass	Õpperežiim		
	6—40	5—40	5—45
7.—9.	25,5	24,3	22,5
10.—12.	43,8	40,2	39,9

Nagu näeme, peavad päevast uinakut vajalikuks vanemate klasside ja suurema õppekoormusega õpilased (need, kes käivad koolis 6 päeva nädalas sellepärast, et nende tunnid lihtsalt ei mahu 5 päevale). See, et nad päeval magavad, on mõistlik. Kuna aga päevast magamist dikteerib rohkem kooliväliste harastuste graafik kui oma tahe, siis võib oletada, et päevast uinakut tegijate hulk II poolaastal kasvab, sest siis jääb treeningutel ja harjutustel käijaid vähemaks, kui oli oktoobri keskel. Teistes regioonides (Moskva, Suzdal, Magnitogorsk) on päevane uinak õpilaste hulgas vähem populaarne, seda teeb 25% õpilastest, seejuures poisid vähem kui tütarlapsed.

Üldiselt peetakse unevajaduse katmist vähemoluliseks kui toiduvajaduse katmist. Seletub see nii: uni on kergemini kättesaadav, enda käest võtta, toiduga mitte. Tegelikult võib unevajaduse puudulik rahuldamine osutada saatuslikumaks kui toiduvajaduse mitte-rahuldamine. Ka on ekslik arvata, et une-probleemid tekivad alles vanadel inimestel.

Kahjuks on hoopis nii, et suurem osa neuroosidest ja neile järgnevatel tõsisematest psüühikahaigustest on alguse saanud lapsea unehäiretest. Täpsemalt: neurooside all kannatajatest on suuremal osal lapseas olnud unehäired. Praktiliselt esitab see tõsiasi järgmised nõuded: 1) juba lapseas tuleb sisse seada üldise elutegevuse ja enda individuaalsetele vajadustele vastav töö- ja puhkerežiim, 2) kõrvalekaldumised sellest režiimist olgu harvad ja kui, siis emotsionaalselt meeldiva sisuga täidetud (öö läbi tantsimine häirib edaspidist unerežiimi vähem kui pärast südaööd õppimine), 3) vältida tuleb nikotiini ja alkoholi, mis mõjuvad halvasti unele ja väljapuhkamisele.

Nagu öeldud, jäi une teaduslik uurimine kuni käesoleva sajandi keskpaigani algeliseks. Metoodika tipp seisneb selles, et magaja madratsi alla pandi kummivoolikutest seade, mis võimaldas registreerida küljepööramisi. See hõlbustas vaatlemist, ei andnud aga midagi sisuliselt. Sisulise pöörde tõi elektroentsefalograafia kasutuselevõtt, ajulelektriliste potentsiaalide mõõtmine, millega saadi une uurimisel täiskindlaid tulemusi 1950. aastate alguses. Tänu elektroentsefalograafia võime nüüd varasema ebamäärase jutu asemel rääkida une sügavusest või rahutusest, une kindlast koosseisust ja struktuurist.

Uni ei kujuta endast ajutegevuse pausi, une ajal on ajutegevus vaid teistsugune kui ärkvelolekul. Niisiis on tegemist kahe vastandliku seisundiga — ärkveloleku ja unega.

Üleminek ärkvelolekult unele toimub järsult, silmapilkselt. Katse, mis selle ka varem käibel olnud arvamus fakti seisusse viis, oli niisugune. Unele valmistaval inimesel kinnitati laugudele leukoplast, mis hoidis silmad lahti. Iga sekundi või paari järel antud välgsähvatusel pidi katseisik vastama nupule vajutamisele. Katseisiku reageerimine ei lõppenud üksikute vahelejätmistega, vaid katkes järsult ja täielikult. Inimene lakkas valgust tajumast, kuigi ta silmad olid avatud.

Järsult alanud unes võib eristada viit faasi, millest esimesed neli moodustavad erilise *aeglase* une ja viies oluliselt teistsuguse *kiire* une. Nimetus «kiire» uni sai alguse sellest, et une vastavas faasis ilmusid elektroentsefalogrammi kiired rütmid, intensiivistus aju verevarustus, kiireid liigutusi hakkasid tegema laugudega kaetud silmanunad. Viimast asjaolu peetakse võimalikuks illustreerida ka graafiliselt (joonis 1).

Nimetus *aeglase* uni tekkis une esimeste faaside eristamiseks *kiirest* unest.

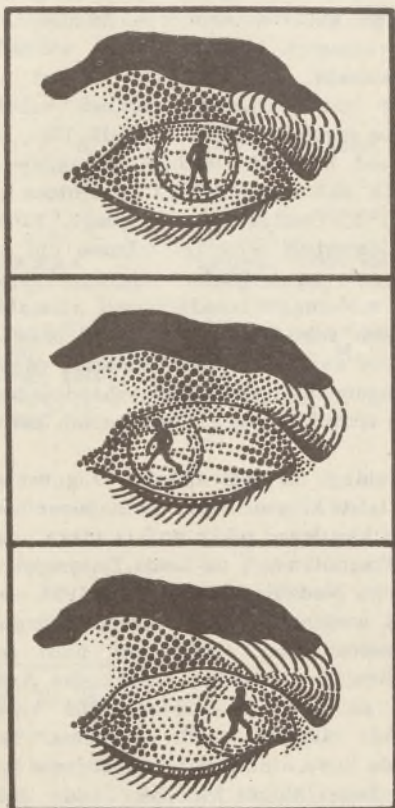
Ärkveloleku, *aeglase* une nelja faasi ja *kiire* une elektroentsefalogrammid on toodud joonisel 2.

Ärkvelolekut (Ä) iseloomustab aju alfa-rütm (elektripotentsiaalide võnked sagedusega 8—13 võnget sekundis amplituudiga kuni 50 mkW).

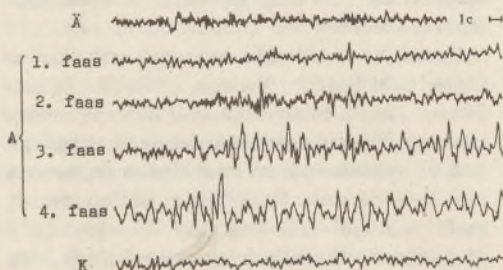
Aeglase une (A) esimeses faasis, mida võib pidada uinumise ehk suikumise faasiks, hakkab alfa-rütm asenduma madalaamplituudiliste võngetega, mille sagedus on muutlik.

2. faas on pinnalise une faas, elektroentsefalogrammi ilmuvad värtnakujulised rütmid, nn *unevärtnad*.

3. ja 4. faasi on hakatud nimetama delta-uneks selle järgi, et entsefalogrammi ilmuvad suureamplituudilised aeglased võnked — delta-lained. Delta-uni on sügav uni, millest äratamiseks on vajalikud kõige tugevamad helisignaaliid.



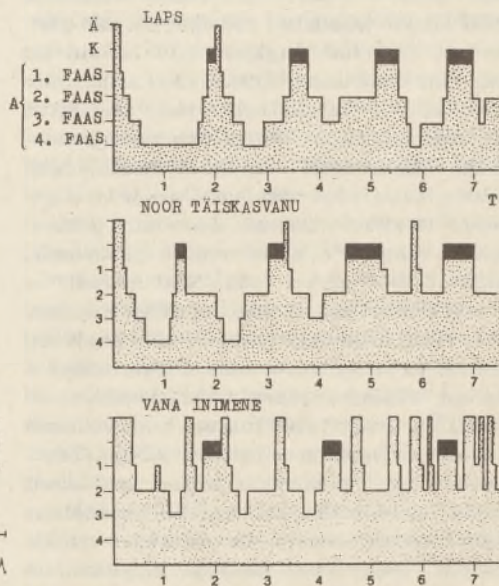
Joonis 1. Kiired silmaliigutused, iseloomulikud mingi liikumise, näiteks kõndiva või jooksva inimese jälgimisele, ongi peamine tunnus, mis andis nimetuse kiire uni /2/.



Joonis 2. Une faaside elektroentsefalogrammid. \bar{A} — ärkvelolek, A — aeglase uni oma nelja faasiga, K — kiire uni. Uni algab (nagu öeldud — järsult) aeglase une 1. faasiga, teeb läbi järgmised faasid ja jõuab kiire uneni. Viimase entsefalogramm, muide, sarnaneb ärkveloleku entsefalogrammiga /2/.

Kiire (K) uni on mitmes mõttes nii vastuoluline, et seda nimetatakse ka paradoksaalseks. Ühelt poolt on see uni eriti sügav. Iseloomulik on ka see, et suured lihased on toonusevabad. Kuid *kiire* une elektroentsefalogramm sarnaneb ärkveloleku omaga, südame töö ja hingamine on sagenenud (mõneti ebaühtlaselt), vererõhk tõusnud ja silmad, nagu öeldud, teevad kiireid liigutusi. Magajat võib *kiirest* unest olla raske, aga teinekord ka kerge äratada. *Kiirest* unest ärghates kinnitavad inimesed, et nad nägid und (*aeglasest* unest ärkamise järel väidetakse seda harva).

Öise une struktuuris esinevad need faasid korduvalt, vaheldumisi. Kogu öine uni koosneb 4—5 tsüklit, millest igaüks algab aeglase une esimese faasiga ja lõpeb *kiire* unega, mõnikord ka ärkamisega. Iga tsükli lõpul on organismi aktiivsus tõusnud ning tegevusse lülitumine suhteliselt kergem. Inimene tunneb end paremini väljapuhanuna kui pool tundi hiljem, järgmise tsükli alguses. Ka kellaaega hinnatakse tsükli lõpul ärghates õigemini. Tervetel inimestel on tsükli pikkus suhteliselt stabiilne — 90—100 minutit. Öise une viimastes tsüklites on *kiire* une kestus pikenenud, delta-une periood aga lühenenud. Teatud ettekujutuse tavalise öise une struktuurist annab joonis 3.



Joonis 3. Normaalsed une tsüklid erinevatel vanuseperioodidel. Unenägude aeg on märgitud mustaga. T — aeg une algusest tundides. Nagu näeme, on laste uni sügavam, vanad inimesed aga ärkavad sageli /5/.

Uni ja selle astmed ei ole muidugi üksnesaju elektrilise aktiivsuse tulemus. Olulisel määral sõltub elektriline aktiivsus keemilistest protsessidest aju teatud piirkondades ja nende vahel, kuid teadmiste praeguse taseme juures ja une osatähtsust õppimisprotsessile arvestades on kõige otstarbekam lähtuda

justaju elektrilise aktiivsusega seotud teadusandmetest.

Aju tegevuse mõistmiseks tuleb otsustavalt vabaneda kujutlusest, justkui oleks uni selles paus. Ei, aju ei pea pause nagu südagi. Tegevus jätkub. Vahe on vaid selles, et päeval ärkvel olles võtab inimene vastu jooksvat informatsiooni, reageerides osale sellest vastava käitumisega, osa «kõrvust» mööda lastes, osa mällu salvestades, põhiliselt niisugusena, nagu see vastu võeti. Mällu salvestatut on vaja edaspidi, kuid mitte päris naturaalsel kujul, vaid *homo sapiensi* tasemel läbi töötatult. Ja just seda teebki aju une ajal. Praegu võime informatsiooni läbitöötamise seisukohalt kõige tähtsamateks pidada delta-und ja kiiret und. Iseloomustame kõigepealt nende tähtsust, nii nagu seda on kindlaks tehtud katsete ja vaatlustega, seejärel nende funktsioone ja funktsionaalseid erinevusi informatsiooni läbitöötamisel.

Katsed näitavad, et neid vajab organism kõige rohkem. Pärast ühe- või mitmeõist magamatust pikeneb esimesel ööl kõige rohkem delta-une periood ja teisel-kolmandal ööl kiire une aeg. Eriti emotsionaalsetel inimestel on see järjekord vastupidine, nemad täidavad kõigepealt puudujäägi kiire une osas. Samad järeldused saadi katsetest, kus takistati delta- või kiiret und (andes vastavate EEG lainete tekkimisel helisignaale, mis päriselt ei äratanud magajat, vaid laskisid tal olla pinnalises unes). Hilisema väljamagamise ajal kasvas katseisikutel just takistatud une osakaal. Niisiis — organism katab puudujäägi kohe esimesel võimalusel. Puudujäägid, muide, kajastuvad vere koostises ja on organismi tervisele ohtlikud: kiire une takistamisel, vaatamata üldise uneaja piisavusele, algavad 5—7 päeval psüühilised häired.

Mis puutub informatsiooni läbitöötamisse, siis sõltub delta-unest otseselt mälu kvaliteet. Katsed on näidanud, et enne magamaminekut õpitud silpidest reprodutseeriti pärast 3-tunnist magamist seda rohkem, mida suurema osa magamisajast moodustas delta-uni. Teiste uurimustega on kindlaks tehtud, et üldiselt teada olev mälu halvenemine unehäirete puhul sõltub esmajoones delta-une puudujäägist. Tõepäraseks peetakse hüpoteesi, et delta-une ajal korrastatakse ajus informatsiooni vastavalt selle olulisusele. Nii vähendatakse informatsioonilist ülekoormust; operatiivsesse mällu jääb ainult see info, mida on vaja edasiseks tegevuseks.

Kiire uni on seotud kõrgetasemelise intellektuaalse tegevusega — otsingutegevusega. Katsed kiire une mahasurumisega on viinud inimesed kohanemiskustesse keerulistel olukordades. Usaldusväärseks peetakse hüpoteesi, et kiire une positiivne funktsioon seisneb valmisoleku taastamises otsingutegevuseks, mis on nõrgenenud une-eelse ärkveloleku ajal. Otseseid tõendeid otsingu-

tegevusest kiire une ajal on saadud organismi kahjustavate operatsioonidega loomadelt (jooks ja hüpped looma une ajal ohvri järele või ohu eest).

Mõlemal, nii delta- kui ka kiirel unel on peale nimetatute teisi omapäraseid funktsioone, mida veel pole suudetud rahuldavalt seletada. Delta-une ajal näiteks saab teoks unes käimine (lunatism), ronimine kas või katuse servale. Kiire une ajal aga suudetakse eristada peente psüühiliste nüansside alusel erinevaid stressiseisundeid: läbielatud hirmu järel kiire une aeg pikeneb, oodatava (kardetava) hirmu korral aga lüheneb. Esimesel juhul on tegemist puudujäägi korvamisega, aktiivsuseisundi taastamisega, teisel ettevaatusega, valmistumisega võimalikuks õnnetuseks. Kõige olulisem on, et pärast kiire une piknemist paraneb suhteliselt uudse tegevuse õppimine (4, lk 135—136).

Need ja teised teaduslikud andmed une kohta näitavad une kui elunähtuse otsesest seost aju ehituse ja tegevusega. Nüüd on vaieldamatult selge, et inimese uni ei ole see, mis on loomade oma. Paraku peame aga möönma, et need andmed võimaldavad rohkem seletada kui muuta ja parandada, s.t. une kvaliteeti tõsta. Seepärast paiskabki farmaatsiatööstus käibesse tuhandete tonnide viisi unerohu, mis rohkem laastab kui ravib und.

Muidugi on uusi andmeid kogunenud ka une teiste külgede kohta. Sensatsioonilisemad neist käsitlevad pikka und ja pikka unetust. Üksikasjalikumalt on teada Dnepropetrovski elaniku Nadežda Lebedina uni 1953. aastast 1973. aastani. Uni algas erutusele järgnenud külmetushaiguse ajal. Noort naist toideti sondiga, algul haiglas, hiljem kodus. Ärkamiseni säilis naine noorena, kuid ärganult hakkas silmanähtavalt vananema. Ta oli muidu terve, ainult liikumisaktiivsuse tagasisaamiseks kulus kaheksa kuud. Juhtum pikaajalise magamatusega algas samuti haigusega, gripiga. Rootslane Olaf Riksson elas alates 1919. aastast 46 aastat magamata. Isegi kirurgiliseks operatsiooniks ei õnnestunud teda narkoosi all magama panna, nii et operatsioon tuli teha kohaliku tuimestusega (3, lk 132—133).

Erandeist hoolimata on öise une kestus üldiselt küllaltki ühtlane, kõigub ilmselt vähem kui toiduvajadus. Ent erinevusi siiski on. Teatud seaduspärasustena on märgitud, et melanhoolikute unevajadus on suurem kui koleerikutel. Eriti kaua (miinimum 9, maksimum 16—17, keskmise 11—13 tundi) magavad Kaukaasias kõrgealised (3, lk 138). Varasemale teadaolevale, et lapsed magavad tunduvalt rohkem kui täiskasvanud, on lisandunud andmed, mille kohaselt väikelaste unest moodustab kiire uni 50%, enneaegselt sündinuil kuni 75%.

Kinnitust on leidnud varasematest aegadest käibiv inimeste jaotamine «löökesteks» ja

«öökullideks». Esimesteks nimetatakse neid, kelle töö ja õppimine edenevad paremini hommikutundidel, teisteks neid, kellel õhtutundidel. Välja on kujunenud arvamus, et vägisi ei tasu seda rütmi muutma hakata.

Samas vaimus tuleb teha lõppkokkuvõte. Nimelt on igaühel praktilise une hügieeni rohkem kui mis tahes tarku soovitusi õige arvestada oma isiklikku äratundmist selles suhtes, millal ja kui kaua magada, millise eluviisiga lahti saada kallale kippuvatest unehäiretest ja kuidas korraldada oma magamist, et uni oleks tööpoolest «magus». Seoses kehalise koormuse vähenemise ja hilisõhtuste telesaadete kestuse kasvuga, võib une hügieeni nõuete täitmine nõuda suurt tahtepingutusi.

Kirjandus

1. Silla R. Eesti noorsoo tervisest. — Tartu, TRÜ, 1983.
2. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение: Пер. с англ. — М., Мир, 1988.
3. Гримаков Л. П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности. — М., Политиздат, 1989.
4. Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. — М., Просвещение, 1989.
5. Шеперд Г. Нейробиология, т. 2. М., Мир, 1987.

33. lk.

Peeti maha veel üks sõnalahing naiste õiguste kaitseks. Naisõiguslase parandusettepanek lükati siiski tagasi hääle vahekorraga 36:33, seega napilt. Eestis avati jälle riiklik viinamüük nn tšekisüsteemi alusel just nii, nagu seaduse punkt 4a ette kirjutas. Hiljem tõsteti seda määra 1 toobini. 1.01.1926. aastal kaotati tšekisüsteem ja pandi maksma piirituse ja viina vabamüük, töötati välja uus vastav müügiseadus. Muuseas laiendati kohaliku keeluõigust, andes omavalitsuste piirkondade hääleõiguslikele kodanikele võimaluse alkoholi müügikohti sulgeda kohaliku rahvahääletuse abil.

Ajaloo on nii mõndagi õppida. Eesti Vabariigi esimene parlament kulutas alkoholi-küsimuse arutamiseks kümneid tunde, protokollid võtavad enda alla sadu lehekülgi. Eestist kujunes mõõdukalt karske riik. Samasugusele teele on üks taas avatud.

Protokolle sirvis
JÜRI TUISK

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

Eesti õpetajaskond eile ja 65 aastat tagasi

HILJA TOMBU,
TPedi teadur

Tallinna Pedagoogilise Instituudi uurimisgrupp dots E. Vapperi juhtimisel on juba üle 5 aasta tegelnud eesti õpetajaskonna uurimisega haridussotsioloogilisest aspektist ja jõudnud esialgsete tulemusteni, mis võimaldavad objektiivselt hinnata õpetajaskonna kvantitatiivset ja kvalitatiivset seisundit, jälgida selles toimuvaid muudatusi ja teha prognoose tulevikuks. Kuna meie uurimus toetub andmepangale, milles talletatud informatsioon on eeskätt puht-praktilise, seejärel andmete korduval sisestamisel ning omavahelisel võrdlemisel ka teadusliku väärtusega, siis lootsime, et haridusüldsus, eeskätt aga kõigi tasandite juhtorganid on huvitatud nii andmepanga kasutamisest kui ka selle põhjal tehtavatest teadusjäreldest. Meie üllatuseks hakkas kostma hoopis kahtlevaid hääli: kas seda üldse vaja ongi. Paljast teadmises, missugune on meie õpetajaskond, ei tule õpetajaid juurde ega muutu paremaks olemasolevad — nii arvajaid leidis haridusjuhtide igal tasandil. Meie lohutuseks leidis ka teisi, kes arvasid, et teadmine lisandab kompetentsust juhtimisotsustuste langetamisel. Selles nukraks tegevas situatsioonis sattus meie kätte raamat «Haridus Eestis» 1924. aastast*, mille VI peatükk pealkirjaga «Alg- ja keskkoolide õpetajad» sisaldab 1922/23. õppeaastal Eesti koolides töötanud õpetajate kohta selliseid andmeid, mis on oma struktuurilt üllatavalt lähedased meie andmepanga andmestruktuurile, mis põhineb üleliidulisel statistilisel aruandel OS-1 ja selle lisal.

1923. aastal asja vajalikkuses ei kaheldud. Õpetajad pidid vastama 26 küsimusele. «Sarnaste mitmekülgsete teadete kogumise eesmärk oli anda eesti õpetajaskonna hindamiseks objektiivsemaid aluseid, mis kõrvaldaks nii mõnegi valitsuse eksiarvamuse», on selgelt ja mõistetavalt kirjas uurimuse ees-

* Eesti demograafia. Vihik 1. Haridus Eestis, Tallinn, 1924, Riigi Statistika Keskbüroo väljaanne, lk 209—229.

märk. Huvitav on seegi, et küsitluse korraldas kokkuleppel Haridusministeeriumiga Riigi Statistika Keskbüroo. Meil on ikka vastu-
pidi olnud: statistikaorganid on otsustanud, mida haridusorganid oma süsteemi, sealhulgas õpetajate kohta teada tohivad ja hoolega valvanud, et keegi midagi rohkem teada ei saaks. Andmete kogumise tehniline külg on aga olnud haridusorganite ülesandeks. Sellest on tingitud ka asjaolu, et seda, mida teati eesti õpetajaskonna kohta 65 aastat tagasi, ei tea me täna. Kuni eelmise õppeaastani kehtinud eelpoolnimetatud statistiline aruandlus võimaldas saada mingi, kuigi mitte nii täiusliku kui 1922/23. õa, ülevaate õpetajaskonnast.

Momendil on olukord veel raskem: ajal, mil toimuvad nii ühiskonna elus tervikuna kui ka haridussüsteemis muudatused, millede kajastamine hariduselu kõige otsustavamas lõigus — õpetajaskonnas — otsustab tegelikult uuenduste saatuse, on oht kaotada igasugune üle-eestiline objektiivne info. Jääb vaid loota, et Plaanikomitee juures töötav teadurite grupp Marje Kajandu juhtimisel ennastsalgava tööga jõuab uue, 1990/91. õa alguseks valmis rahvusvahelistele standarditele vastava alternatiivse statistika ja selle töötlemisprogrammide koostamisega. Muidu võib karta, et rahvusvaheliste võrdlusandmete saamiseks tuleb Eestisse kohale UNESCO vaatleja, nagu arengumaade puhul praktiseeritakse. 1922/23. õa õpetajaskonna analüüs algab küsimusest: kes võib olla õpetaja? Vastus sisaldub hariduse ja erialase ettevalmistuse alaseid kriteeriume: algkooli õpetajaks võib olla õpetajate seminari, kesk- või kõrgema õppeasutuse lõpetaja, kes on ornanandanud õpetaja kutse; keskkooli õpetajaks võib olla isik, kes on lõpetanud kõrgema õppeasutuse ja omandanud keskkooli õpetaja kutse vastava aine õpetamiseks. Kadestamisväärselt selge seisukoht, mis muide sugugi ei tähendanud, et sellest poleks olnud võimalik kõrvalekaldumatult kinni pidada. Tegelikult töötas algkoolides 22,1% ja keskkoolides 14,2% kutseta õpetajaid. Peale selle oli olemas keskkooli õpetajate asetäitjate rühm — 1920/21 õa suvel Tartu Ülikooli juures korraldatud ajutiste pedagoogiliste metoodiliste kursuste lõpetajad. Ka haridustase ei vastanud nõutavale: kõrgharidusega õpetajaid oli alla 20%, keskkoolides aga töötas neid 26%.

Praegu on meil väga raske vastata küsimusele, kes võib olla õpetaja, kui ei luba endale lubamatut, öeldes: igauks, kes tahab. Meil ei ole tähtis õpetajakutse olemasolu. Pea me mõnevõrra tähtsamaks erialast ettevalmistust, kuid riiklikus statistikas on seni olnud ainsaks kriteeriumiks haridustase. Sellel kriteeriumil on kaks olulist puudust: esiteks ei ole selge, kas igal õpetajal (algõpetus, tööõpetus) on ikka kõrgharidusel eelised võrreldes kesk-eriharidusega; vähe-

malt siiani on kostnud eriarvamusi selles küsimuses; teiseks, suhteliselt paljud kõrgharidusega õpetajad ei tööta õpitud erialal ega oma pedagoogilist ettevalmistust. 1986/87. õa oli eesti õppekeelega koolide õpetajaskonnast ligi 57% pedagoogilise ettevalmistusega, st nende diplomisse oli märgitud õpetajakutse, (lisaks veel enamik Tartu Ülikooli lõpetanutest, kes moodustavad 28% õpetajaskonnast ja kellest tõenäoliselt enamik on ka õpetajakutsega). Ülejäänutel ei ole õpetajakutset. Õpetajate uurimused näitavad, et kutse ja kutsumuse vahel on korrelatsioon. Lisaks sellele, et kutsega õpetajad töötavad paremini, peavad muidugi olema kutse omandaja jaoks ka vastavad stiimulid: võimalus valida eelisjärjekorras soovikohast tööd ja saada selle eest ka kõrgemat tasu võrreldes õpetajakutseta kolleegidega. Kui tulevikus õpetajatega töölepinguid sõlmima hakatakse, nagu mitmel pool kavas on, võiks kutse omamine olla üheks tingimuseks eluaegse töölepingu saamisel. Teistele võiks kehtestada vastava tingimuse tähtajalise töölepingu sõlmimisel. Praegu, mil lisaks TPedI-le ja TÜ-le on olemas ka EHA, peaks õpetajakutse omandamiseks võimalusi leiduma, kui vastav eriala, haridus ja ka kutsumus olemas on. Kui keegi praegu veel kahtleb, kas ikka tõesti kutsega õpetaja paremini töötab, siis selle kahtluse saavad otseselt kõrvaldada need, kes õpetajale kutse omistavad.

1923. aastal oli Eestis õpetajaid 5199, 1987. aastal 13 800 (arvestatud on ainult neid, kelle ametinimetusega õpetaja ja ei midagi muud). Iga õpetaja kohta tuli 1922/23. õa algkoolis 29,9 õpilast, keskkoolis 16,4; 1987. a umbes 16 õpilast õpetaja kohta kõigis kooliastmetes kokku, kui jätta tunniandjad arvestamata. Selle näitajaga olemas jõudnud peaaegu arenenud maade tasemele. Meesõpetajaid oli 1923. a 52,3% (naisi vastavalt 47,7%), 1987. a meesõpetajaid 16,8% (naisi 83,2%). Nende arvude juures ei jää muud üle, kui nõustuda 1923. a tehtud järeldusega: naisõpetajate arv on liialt suur. Raske on isegi kujutleda, millise hinnangu me praegu annaksime, kui mingi ime vael suudaksime taastada õpetajaskonna soolise koosseisu 1923. a tasemel. Peamiseks hoovaks selles suunas on peetud palga tõusu. Senini on õpetajate palga tõus kindlustanud naisõpetajate positsiooni, meeste selles suurusjärgus palk veel mingit mõju ei avalda. Esitame nüüd võrdlevad andmed õpetajaskonna vanuselise struktuuri kohta:

Vanus	1922/23	1986/87
Kuni 20 a	0,9%	2%
20—24 a	21,9%	12,9%
25—29 a	23,0%	15,7%
30—39 a	28,7%	23,9%
40—49 a	14,3%	22,7%
50—59 a	7,8%	20,1%
60 ja vanemad	3,4%	2,4%

Üllatuslikult langevad järeldused ka seekord kokku: õpetajate koosseis vananeb. See kokkulangevus paneb mõtlema: kas me ikka mõistame, kui tõsine meil praegu see probleem on. Või lähtume olukorra hindamisel üldisest põhimõttest: ökonoomilises kriisis olev ühiskond peab planeerima kauba tootmist, ta ei saa arvestada tootjat. Selline lähenemine võib viia kriisini: laseme kätte jõuda ajal, mil tuleb hakata maksma kallist hinda poolikute lahenduste eest, nagu mitmes teises sotsiaalse elu sfääris juba juhtunud on. Pensioniseadus ei aita lõpmatuseni. Õige õpetaja puudumise eest tuleb maksta kaua ja palju.

Huvipakkuv on õpetajate rahvusliku struktuuri võrdlus: 1923. a oli õpetajatest eestlasi 80% (1987. a 71,4%), sakslasi 7,3%, vene-lasi 9,6% (1987. a 23,9%), ülejäänud muudest rahvustest.

Pedagoogilist staaži peetakse rahvusvaheliselt õpetajaskonna kvaliteedi oluliseks näitajaks haridustaseme järel. 1923. a analüüsis hinnatakse 5—16aastase tööstaažiga õpetajaid kui parimas tegevuseas õpetajaid: neid oli 38,9%, 1987. a 30,7% õpetajate üldarvust. 1922/23. õa erialast ettevalmistust omavatest keskkoolide õpetajatest töötas ainult 65% oma erialal, 27% oma ja kõrvalerialal, 8% ei töötanud oma erialal. Meil on **olukord erialade kaupa** küllalt erinev: 70—80% erialast ettevalmistust omavatest õpetajatest õpetavad kas ainult oma erialale vastavat või oma ja kõrvalainet. Samal ajal on kõigis ainetes seda õpetavate õpetajate hulgas palju erialade esindajaid, lisaks suhteliselt suur hulk (7,6% õpetajate üldarvust) erialata õpetajaid. Olgu siinkohal märgitud, et 1922/23. õa oli erialata õpetajate arv keskkoolides suhteliselt enam kui kaks korda suurem — 17,9%. Kuid muret tegi analüüsijatele toorkord siiski rohkem see asjaolu, et hulk vastavat ettevalmistust omavaid õpetajaid ei töötanud oma erialal. Tõepoolest, ülimalt mõistlik on erialaga õpetajate puudusel esmalt kasutada olemasolevat kaadrit võimalikult otstarbekohaselt. Selline mõttelaad ei teeks halba praegugi. Kuid meil on ju võrreldes tolle ajaga suhteliselt head võimalused koolidele vajaliku erialaga õpetajate kaadri ettevalmistamiseks. Kasutanud oleme neid võimalusi kahetsusväärset poolikult. Seda, et vahepeal pikka aega ei valmistatud ette õpetajaid väikse klassikomplektide arvuga koolide jaoks, saame veel aastaid põdeda. Juurde tulevad uued «haigused»: õppeplaanidesse ilmuvad uued ained, kuid sellise erialaga õpetajaid pole ja nende ettevalmistust pole veel alanudki. Kõikide kooli uuendajate kogemus, et reformi tuleb alustada õpetajate kaadrist, kipub olema nende kogemuste hulgast, mida teistelt õppida ei saa — igaüks peab ise omandama.

Veel üks näitaja, millega õpetajaskonna kvaliteeti mõõdetakse ja mis Eesti hariduselu eest võitlejatele muret tekitab: see on

õpetajate suur liikuvus. 1922/23. õa oli esimest aastat viimases koolis töötanud õpetajaid 25,8%, kaks aastat töötanud 17,4%. 1986/87. õa oli 0—2 aastat viimases koolis töötanuist 31,4% õpetajate üldarvust. Kuigi need protsendid ei ole omavahel päris täpselt võrreldavad, (kuna viimase arvu hulgas pole neid õpetajaid, kes viimase kahe aasta jooksul jõudsid veel kord kooli vahetada) on suurusjärk ilmselt ühesugune ja liikuvus tõepoolest kõrge. Praeguses haridussituatsioonis võtab see näitaja ühe negatiivsema värvingu: koolide diferentseerimine ja demokratiseerimine nõuab tavapärasest erinevat ainekäsitust püsivaid sidemeid kooli ning selle ümbrusega, mis lühikese aja jooksul kujuneda ei saa. Need protsessid peaksid mõjutama õpetajate kaadrit stabiliseerumise suunas. Meie jätkuv uurimus näitab, kas see nii on ja millised õpetajad püsima jäävad.

Õpetajate keskmist koormust 1922/23. õa ei arvatud. Kõige sagedamini esinev koormus (kolmandikul õpetajatest) oli 24—26 tundi nädalas, 20% õpetajatest andis 29—30 tundi nädalas. Üle 30 tunni tohtis anda ainult ministeeriumi loal, sellise koormusega õpetajaid oli siiski üle 10%. Eriti kõrged olid õpetajate koormused maal, põhjuseks õpetajate vähesus. 1986/87. õa oli keskmine koormus 20 tundi nädalas, kõige sagedamini esinev koormus 22—24 tundi nädalas. Kui lugeda veel tolaegset küllalt pikka ja mahukat lisaülesannete nimistut, selgub, et õpetajal jätkus tööd ja lisakohustusi ka 65 aastat tagasi. Kuidas talle selle eest tasuti, see analüüsist ei selgu, kuigi järgmine küsimus käib õpetajate sissetulekute kohta. Veel oli küsimusi perekonna koosseisu, ülalpeetavate arvu, huvialade, isikliku raamatukogu suuruse, ajakirjanduse tellirnise, teaduslike tööde kohta. Nende küsimuste vastustest kokkuvõtteid ei avaldatud. Ühest küljest kahju, oleks olnud huvitav teada, kuid teisest küljest meeldiv tõdeda autorite taktitunnet kogutud materjali avalikustamisel.

Kuidas iseloomustada neid muudatusi, mis 65 aasta jooksul eesti õpetajaskonnas on toimunud? Muidugi on õigus öelda, et võrdlesime võrreldamatut. Igal ajastul on oma nõudmised hariduselule ja õpetajaskonnale. Niiivne oleks hakata otsima, milles oleme edasi, milles tagasi läinud. Kuna aga tegu on valdkonnaga, kus absoluutsed mõõdupuud puuduvad, pakub see materjal huvi nimelt kui vastava ajastu hariduselu iseärasuste peegeldus võrreldes käesoleva ajaga. Ja tõsi see on: vähemalt õpetajate kaadrisse puutuvates probleemides on mingi üllatav järjepidevus olemas.

Normaalsete ja alamõistuslike laste joonistus-tegevus ja joonistuste eripära

EVE KÄRNER,
TÜ pedagoogikakateedri vanem-
õpetaja, pedagoogikakandidaat

Kunstiõpetus peab pakkuma õpilastele meeldivat tegevust, olema neile jõukohane, kuid samal ajal neid ka arendama. Üks olulisi eesmärke üldhariduskoolis ongi õpilaste emotsionaalsus ja loominguiliste võimete rikastamine, kreatiivsuse (taju sügavuse, kujutluste intensiivsuse, improvisatsiooni, paindliku ja iseseisva mõtlemise) arendamine.

Abikoolis, kus õpivad alamõistuslikud õpilased, on kunstiõpetuses tähtsal kohal korrakatsioon (taju, kujutluste, emotsioonide, sensomotoorse koordineerimise jm normi suunas arendamine). Samal ajal on võimalik õpilasi ka kunsti kaudu ergutada aktiivsele tegutsemisele, aidata mõista sotsiaalseid nähtusi, ümbritseva keskkonna ilu jms.

Eesmärki saab täita ainult sel juhul, kui tunneme õpetatava isiksust. Normaalsete ja alamõistuslike laste joonistus-tegevuses on väga palju erinevusi, mis tulenevad nende tunnetustegevusest, motoorikast jm. Kirjutises piirdume laste graafilise tegevuse vaatlusega. Analüüs toimub peamiselt joonistuste põhjal. Kõigepealt vaadeldgem normaalsete laste kunstivõimeid.

Normaalsete laste joonistus-tegevust võib vastavalt nende graafilisele tasemele jaotada mitmesse erinevasse staadiumi (4).

□ **Kritseldusstaadium** (2—3aastased lapsed): laps imiteerib täiskasvanu tegevust, tunneb rõõmu, et võib teha pliiaatsi või kriidiga mingeid jälgi. Mõttetute joonte tõmbamiselt jõutakse järk-järgult välja skeemide-sümbolite joonistamiseni, mis tähendavad tuntud esemeid.

□ **Skemaatilise ja formaalse joonistamise ühendamisstaadium** (3—6aastased lapsed): laps püüab selgitada oma skeeme, ühed ja samad jooned võivad tähistada erinevaid kujutisi; laps lisab skeemkujutisele pidevalt

juurde üksikdetalle (joonistab seda, mida teab, aga mitte seda, mida näeb).

Selle perioodi algul huvitab last tegevusprotsess, mitte aga joonistuse tulemus. Pidevalt kasvab vaatluse osatähtsus, püütakse tõepärasema kujutamise poole. Samal ajal laps ei valda veel kõiki kujutamise võimalusi, need omandab ta sõltuvalt õpetamisest ja kasvatamisest järk-järgult. Joonistustes kajastuvad lapse psüühika iseärasused. Ta joonistab põhiliselt seda, millega on tutvunud, — kujutlustes ümbritsevast peegelduvad lapse tajude ja mõtlemise iseärasused ning emotsioonid. See on otsingute ja katsetuste periood. Lapsel on ühtviisi kerge joonistada puid, kive, autosid, loomi. Kuigi need ei vasta tegelikkusele, on need lapse meelest õiged. Oma graafilisi kujutisi täiendavad nad sõnadega. Üks ja sama kujutis paberil võib omandada erinevaid tähendusi.

□ **Tasapinnaline kujutamine** (5—12aastased lapsed): esemeid kujutatakse siluetina või graafiline kujutis antakse edasi kontuurjoone abil. Puudub valgus, vari, perspektiiv, ruumilisus. Tõid iseloomustab pinnalisus, põhivaadete kasutamine, lokaalvärvused, kompositsiooni dekoratiivsus, ekspressiivsus, joonistamine vaatlusest lähtuva kujutluse abil. Sel perioodil tõuseb objekti vaatluse ja analüüsi osatähtsus, täiustub taju, tähelepanu, mälu. Enamik 6aastasi lapsi joonistab kujutluste põhjal. Peale ühekordset vaatlust unustatakse ese ja toetatakse mälu kujutlustele, kuigi joonistatav ese võib olla vaateväljas. 12aastaselt on lapse kriitikameel niivõrd arenenud, et ta võrdleb pidevalt eset ja joonist, püüdes tõepärasema kujutamise poole. Leidub ka 12aastasi lapsi, kes jätkavad mälu järgi joonistamist, kuid omandavad teatud tehnika ja vilumused. Neile on iseloomulikud kujutamistambid, mida erinevate teemade puhul varieeritakse minimaalselt. Enamus stampe kujuneb lastel välja raamatuilustratsioonide kopeerimisel saadud kogemuste põhjal. Andekad 12aastased lapsed, jälgides ümbritsevat elu, katsetavad tõepäraselt kujutada esemeid, otsivad ruumilisi kujutamise lahendusi joonistuslehe pinnal. Õpetaja ülesanne sellel perioodil oleks säilitada lapse huvi ja usk endasse. Elava tähelepanuga tuleks jälgida lapse kujutava väljenduse omapära, kuid on vähe mõtet iga hinna eest ülistada lapse oskamatust.

□ **Ruumiline kujutamine** (13aastased lapsed): esemeid kujutatakse ruumiliselt, antakse edasi valgus ja vari. Andekad õpilased jõuavad sellele tasandile ise. Keskmiste peab tutvustama perspektiivireegleid, valguse ja varju mõisteid. Andetutel, samuti alamõistuslikel õpilastel jääb see tase ka õpetuse korral saavutamata. Sellel perioodil toimub eelmisel astmel omandatud dekoratiivsuse ja ekspressiivsuse edasiarendamine, algab natuuri süstemaatilisem õppimine, valgusevarjude modelleerivasse mõjusse süvenemine,

koloriidinähtuste jälgimine. Koos sellega tuleb arendada ka lapse kätt, kuna vormitunne sõltub mitte ainult nägemiskujutlustest, vaid ka mootorikast.

Niisiis, võib öelda, et iga vanuserühma iseloomustab mingi graafilise tegevuse tase, mille poole peab õpetamisel püüdlema. Kui 6aastane laps joonistab skemaatilisel, võib pidada seda normaalseks, 13aastase lapse puhul on tegemist juba arengus mahajäämisega. Alklassides kujutavad õpilased tavaliselt mälu järgi, joonistatavat eset vaadeldakse ainult töö algul, hiljem unustatakse. Nooruk aga võrdleb pidevalt eset ning joonist, püüdes kujutada võimalikult täpselt. Oma töösse suhtub ta kriitiliselt, ebaõnnestumise korral kaotab huvi joonistamise vastu üldse. Vaimselt alaarenenud õpilasi ei saa kahjuks sellistesse vanuserühmadesse jaotada, kuna joonistusoskus sõltub oluliselt defekti sügavusest.

Õpilasi võib samuti grupeerida graafilise tegevuse iseloomu, joonistuse ülesehituse järgi. Rühmade arv kõigub aga eri uurijate töötulemustes 3—12ni (2). Kuigi päris puhataid kujutamistüpe on harva, kaldub siiski enamik õpilaskontingendist, arvestades joonistuste graafilist ülesehitust, «ehitaja»-tüübi hulka (3). Teise grupi moodustavad «vaatleja»-tüüpi. Vaatlejaks on neid gruppe lähemalt.

«Ehitaja» — õpilane alustab joonistamist üksikdetailide kujutamise, mis nagu ehitusklotsid paigutatakse üksteise peale, alla või kõrvale. Näiteks tüdruku kujutis koosneb järgmistest detailidest: pea — ring, kere — nelinurk, jalad ja käed — «vorstid». Sellisel konstrueerimisel ei suudeta aga tihti märgata tervikut. Inimese joonistamisel alustab alklassiõpilane peamiselt pea kujutamisest, kuni lõpuks jõuab jalgadeni, mis ei mahugi joonistuslehele. Jalad jäetakse sel juhul tegemata (kuigi olid planeeritud) või kujutatakse vägivaldselt väiksetena. Joonistamine naturist või mälu järgi valmistab sellele õpilasarühmale küllaltki suuri raskusi.

«Vaatleja» — õpilane suudab edasi anda terviklikku kujutist esemest, töödes esineb vähe proportsioonivigu. Selliseid õpilasi leidub klassis ainult üksikuid ja mitte kõigist ei kujune kunstnikud. Loovisiksus tekib juhul, kui ta mitte kuivalt ei kopeeri tegelikku ümbrust, vaid kajastab seda eriilmeliselt. Õpilane peab nägema maailma kunstniku silmadega — kaasa elama, huvituma sellest, mida joonistab, leidma esemete omapära. Siin võib meenutada A. Vabbe kogemusi: «Hakkasin motiivi skitseerima, määrasin joonistuses skemaatilisel kindlaks, kus valitsevad külmad toonid, kus soojad toonivarjundid ja alles pärast sellise põhiskeemi valmistamist hakkasin maalima. Esmalt, üldistatavalt ära tähendades toonide põhierinevused ja siis mõdukalt lisades vajalikke lokaaltoone ja muid detaile. Teos andis edasi hästi ruumitunnet ja atmosfääri, mida me

realistliku detailide nokitsemisega iialgi poleks saavutanud.»

Niisiis, õpilase individuaalsusest sõltub, kas ta alustab maalimisel esemete kujutamist pintsliiga kontuurjoonest või värvilistest pindadest, millest hiljem tekib vorm. Alklassides tekivad huvitavad lastepärased tööd tihti juhuslikult. Ebateadlikult tehakse proportsioonivigu, kuid samal ajal on tööd väljenduslikud, spontaanselt valitud värvid loovad meeleolu. Vanemas astmes kunstnikukalduvustega lapsed, olles omandanud realistliku joonistusoskuse, teevad proportsioonivigu teadlikult, mängulustist, parema väljenduslikkuse eesmärkidel.

Üldhariduskoolis on häid joonistajaid siiski vähe, suurem hulk lapsi on aga võimalised täitma maailmis- ja voolimisülesandeid. Erinevate graafikate ja pajundustehnikatega aga tulevad kaasa kõik lapsed (2).

Alamõistulike õpilaste hulgas võib samuti leiduda nii «ehitaja»- kui ka üksikuid «vaatleja»-tüüpi joonistajaid. Nende eripära, võrreldes normaalseste õpilastega, ilmneb joonistuste kompositsioonis, temaatikas, detailide valikus jne. Järgnevalt vaatlemegi, mis on iseloomulik vaimselt alaarenenud õpilaste joonistustegevusele.

Alamõistulike laste joonistuste juures ei saa me arvestada ealiste arengustaadiumitega. Näiteks skeemkujutisi võib esineda ka 16-aastastel õpilastel. Eesmärgi seadmisel õpetöös on kindlasti vaja arvestada õpilaste defekti sügavust, tuua välja kõrvalekaldeid normist. Paljudel vaimselt alaarenenud lastel puudub skemaatiline joonis. Kuid skemaatilise joonistamise periood on ju see aeg, mil püütakse ise leida graafilist kujutist tegelikkusest (kujutada kolmemõõtmelist ruumi tasapinnalisel paberilehel). Normaalne laps joonistab skeemkujutise perioodil ritta kõik eseme detailid, mida teab; ta armastab mängida graafiliste joontega. Joonis on tema jaoks mingi märk, mis tähistab vastavat eset. Joonistatakse ka röntgenpilte, kus paberil kujutatakse seda, mis on eseme sees. Kujutis joonisel muutub pidevalt detailide juurdelisamisega. Alaarenenud õpilased on aga passiivsed, nad ei ole huvitatud ümbritsevast maailmast ja selle vaatlemisest. Kritiseldusperioodist jõutakse õpetuse abil kohe esemete tasapinnalisele graafilisele kujutamisele. Tihti joonistab õpetaja klassitahvlile mingi stampkujutise, mida õpilased mõtlematult kopeerivad. Sellist võtet kasutatakse mõnikord ka normaalseste laste puhul, mis pidurdab sel juhul laste loovust ja algatusvõimet. Ka vaimselt alaarenenud õpilastel tekitab see suurt ebakindlust, jäädakse toetuma ainult õpetaja abile.

Enamik vaimselt alaarenenud lapsi (debiliteetide tasemel) jõuavad alklassides graafiliste kujunditega (joon, punkt) mängimisel, kus õpetajal on suunav roll, esemete primitiivse kujutamiseni. Vanemates klassides

täiendatakse joonist üksikdetaili osas, kuid ruumilise eseme kujutamiseni joonistuslehel jõuavad ainult üksikud, need on erandid. Abikooli vanema klassi õpilaste tööd sarnanevad tihti üldkooli algklassiõpilaste joonistustega. Páris sarnaseks me neid aga siiski ka lugeda ei saa, kuna neil on oma eripára. Tööde primitiivsus seisneb selles, et esemete üldist ülesehitust ja vormi lihtsustatakse või isegi moonutatakse, olulised osad ja detailid jäetakse tihti ára. Kõik see on tingitud tunnetustegevuse (tajude, kujutluste, mõtlemise, sensomotoorse koordinatsiooni jne) eripárást. Kui normaalsete laste tajutud esemete peamised omadused säilivad ja kinnistuvad málus aja jooksul, siis vaimupuudega lastel samal ajal need ununevad või võtavad isegi moonutatud kuju (6). Vaimupuudega laste joonistused on pealegi stereotüüpsed. Seda väljendab ükskord omandatud kujutamisevõtete kasutamine joonistusest joonistusse, ilma, et toimuks mingeid ümberpaigutusi ja muudatusi. Näiteks koera kujutatakse igal joonisel täpselt ühtmoodi, samas asendis. Kui skisofreenikutel stereotüüpsed kujutised joonistustes esinevad nende joonistusteemade ühekülgse tõttu, mis on tingitud patoloogilisest mõtetegevusest, siis vaimselt alaarenenud laste stereotüüpsus tekib joonistusvilumuste, erinevate graafiliste jooniste kujutamise puudulikkusest. Vaimselt alaarenenud laste joonistustes esineb ka staatilisus. Näiteks inimrühmas on kõik figuurid joonistatud eestvaates, täpselt ühtmoodi ja paigutatud ühte ritta.

Alamõistuslikel algklassiõpilastel esineb raskusi orienteerumisel joonistuslehe pinnal ning piltidest arusaamisel. Olupiltide vaatlusel ei jutusta nad pildi sisust, vaid nimetavad pildidetaile, mis satuvad nende vaatevälja (ei ühendata üksikuid esemeid mõtteliseks tervikuks). Tihti ei suudeta mõista pildil kujutatud tegelaste käitumist, näoilmet. Kõik see kajastub ka olupiltide joonistamisel. Iseloomulikud on raskused pildikompositsiooni ülesehitusel. Nagu teada, peab pildikompositsioonis arvestama figuride suhet üksteise vahel ja suhet ümbrusse, tegevuskooskõla, ruumisuhteid jne. Mitte vähem táhtis pole ka pildiobjektide grupeerimine sümmeetriliselt või vabas vormis. Abikooli algklassides enamasti ei seosta õpilane joonistuslehel esemeid omavahel üldse. Vanemates klassides paigutatakse need tavaliselt kõik ühte ritta, ühele horisontaalsele joonele, vältides ruumisuhteid (esemete paiknemist üksteisest ees- või tagapool, nende kattumist jne).

Abikooli õpilased väldivad tihti üldse inimese kujutamist. Kui anda neile vaba teema, siis joonistatakse sageli kas eelmisel tunnil õpitud esemeid või maju ja puid.

Normaalsed algklassiõpilased kujutavad aga enamasti inimesi ja nende tegevust. Nähtavasti tuleneb vaimselt alaarenenud õpilastel inimese joonistamise kartus nende puudulikust elukogemusest (ei suudeta mõista inimestevahelisi suhteid, nende tegevust) kui ka joonistamise tasemest. Olupiltidel esineb abikooli algklassides detaile, mis ei ole pildi teemaga kooskõlas. Näiteks talvepildil kujutatakse roheliste lehtedega puud. Mehhaaniliselt kopeeritakse ka teiste õpilaste joonistatud kujutisi.

Palju eksimusi on värvide valikul, kuna võetakse juhuslik värv, mis satub käehaarde ulatusse. Enamasti eelistatakse kriiskavaid toone. Joonistamisprotsessis ei suuda vaimupuudega õpilased iseseisvalt täielikult mõtestada nende ette seatud ülesandeid, mõista joonise ja pildikompositsiooni seaduspárasusi, joonise ülesehitust. Nad ei oska ratsionaalselt organiseerida oma tööd. Õpilasi võib jagada, jälgides nende tegevust joonistustunnis, mitmesugustesse gruppidesse (5):

1. Lapsed, kes küllaltki kergelt táidavad õpetaja antud lihtsaid graafilisi ülesandeid. Pliiatsiga joonistamisel on nende käeliigutused tápsed, rütmilised, eesmärgistatud, vabad (pliiatsijooned on ühes suunas, ei ületa joonistatud eseme kontuurjooni).
2. Õpilased, kes joonistamisel teevad palju üleliigseid liigutusi, kiirustavad. Nende käeliigutused on laiahaardelised, impulsiivsed. Nendel on küllaltki raske töötada aeglaselt ja tápselt. Pliiatsijooned ületavad värvimisel tihti joonistatud eseme kontuurjooni.
3. Lapsed, kellele on omane aeglus ja pidurdatus. Nende käeline tegevus oleks nagu takistatud, liigutused on väga aeglased ja pingestatud. Ülesandeid táidavad passiivselt. Jooned, mida pliiatsiga tõmmatakse, on vaevalt märgatavad.

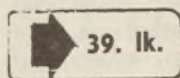
Kokkuvõtteks võiks öelda, et abikooli õpilased ei saavuta kooli lõpetades graafilises tegevuses kõrgemat taset kui üldkooli algklassiõpilased. Alamõistuslike õpilaste tööd erinevad normaalsete õpilaste joonistustest vormi ja sisu poolest. Tõid iseloomustavad primitiivne vorm ja tehnika, vaene sisu. Kui üldkooli õpilastel kaovad õpetamise tulemusena need tööde primitiivsed tunnused, mis olid õppetegevuse alguses, siis madala intellektiga lastel on väga raske omandada uusi vorme, uusi kujutamisevõtteid. Edu on võimalik saavutada ainult erimetoodika rakendamisel. Õpilastele tuleks anda rohkem ülesandeid temaatilise joonistamise alal, kus kujutatakse inimeste tegevust. Inimese kujutamise peaks toimuma läbi konstrueerimise ja voolimisülesannete. Erinevate kehahoiakute maalimine ja joonistamine aitab vältida stereotüüpeid ja puiseid kujutisi.

Niisiis võib öelda, et joonistamise ja

vaimse tegevuse arengu vahel on võimalik märgata teatud sõltuvust. Kõrget graafilist joonistustaset ei ole võimalik saavutada ilma vastava intellektuaalse tasemetä. Enam-vähem täpsed (vastavalt natuurile) joonistatud tööd räägivad sellest, et joonistaja omab teatud tunnetuslikke ja graafilisi võimeid.

Kirjandus

1. Erm V. Ado Vabbe oma õpinguteajast. — Looming, 1987, nr 8, lk 1148—1150.
2. Lepiksaar T. Väljendustüübid ja kunstikasvatuse. Esteetilise kasvatuse küsimusi. — Nõukogude pedagoogika ja kool XX. Tallinn, 1980, lk 83—96.
3. Rothe R. Kindertümliches Zeichen. Wien und Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1922, 256 S.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. 2-е изд. М., Просвещение, 1967, 82 с.
5. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. Учебное пособие для студентов дефект. фак. пед. ин-тов. М., Просвещение, 1982, 168 с.
6. Нудельман Н. Н. Представления умственно отсталых школьников. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М., Просвещение, 1965, с. 82—103.



Võib arvata, et see on mõjutatud perioodilisusest, mis on omane ühiskonna aregule tervikuna ja sealhulgas ka hariduselu arengule. Eri aegadel on nõuded õpetajaskonnale erinevad. Kui seisaku ja kriisiperioodil valitseb ühiskonnas usaldamatus õpetajaskonna suhtes, tema tegevus on pisisajadeni väljaspoolt ette dikteeritud, allutatud pidevale kontrollile ja kriitikale, siis tõusu perioodil on ühiskond huvitatud õpetajaskonnast, keda võib usaldada, kellele võib anda lahendada kõik hariduselu tähtsamad probleemid. Kui seisakuperioodil ei olnud õpetaja isiksusel peaaegu mingisugust tähtsust (normide kohaselt korraldatud töös ta ei avaldunudki), siis tõusuperioodil kujuneb õpetaja isiksus määravaks, kasvab tema autoriteet ja prestiiž ühiskonnas. Ka õpetaja ise hakkab teisiti suhtuma oma töösse ja teiste ootustesse enda suhtes, püüdes neid maksimaalselt täita. Talle selleks tingimuste loomine on ülesanne, mille lahendamisel me püüame oma uurimistöega haridusjuhtidele abiks olla selgitades täna-seid ja nähes ette homseid probleeme.

Veaparandus

Eesti kooliõpilaste kehalisi võimeid ja aktiivsust käsitlevasse artiklisse (ilmus ajakirja selle aasta jaanuarinumbris) on autori süül sattunud viga. **Nimelt on Cooperi jooksutesti tulemuste koondtabelis keskised tulemused ekslikult 10 korda suuremad.**

Teatavasti mõõdetakse Cooperi jooksutesti tulemusi vaid 100 m täpsusega. Raal arvutas suure hulga mõõtmiste alusel aga keskmise juba meetri ja selle kümnendiku täpsusega. Õnnetuseks on aga keskmiste tulemuste viimase numbriga eest koma ära jäänud. See tegigi keskmise kohe 10 korda suuremaks (koma hindl!).

Muidugi pole kõnesoleva testi keskmiste väljatoomisel vaja ka meetri kümnendikosi, see ainult koormab lugejat. Seepärast soovitan vigases tabelis viimased numbrid lihtsalt kinni kleepida või maha kriipsutada. Kes aga täpsust hindab, sellele olgu siinkohal Cooperi jooksutesti keskmiste tulemuste tabel korrektsel kujul (kümnendikosad on ümardatud).

Tabel 3

Keskmine vanus	Uuritute arv	Cooperi testi keskmine tulemus
4. kl poisid	(297)	2195
10—11 a tüdrukud	(368)	2008
8. kl poisid	(519)	2688
14—15 a tüdrukud	(484)	2174
11. kl poisid	(259)	2852
17—18 a tüdrukud	(357)	2199

Esimesed vastukajad artiklile on saabunud. Eriti huvitas lugejaid (põhiliselt koolidirektoreid) fakt, et keskkooli lõpetajate poiste üldkehaline treenitus on Cooperi testi järgi väga hea, tüdrukutel aga hea. Nii mõnedki ei taha seda uskuda.

Uuritud poistest ligi üks kolmandik oli Kohtla-Järve, Sillamäe ja Narva tehnikumide õpilasi. Neis vene õppekeelega koolides on 3 kuni 5 kehalise kasvatuse tundi nädalas. Sagedasem sportimine annab märgatavalt parema tulemuse Cooperi testis. Võib arvata, et teatud ühekeelsete uuritavate valikul võis tõepoolest veidi tõsta Cooperi testi keskmisi tulemusi. Kuid asjaga vähe kursis olevale lugejale ärgu jäägu muljet, et see on mingi erilisel kõrge tulemus. Stafistilise keskmisena on see muidugi tubli tulemus, üksikult võetuna aga mitte eriti kõrge näitaja. Näiteks siin-kirjutaja on keskkooli lõpetajatest 30 aastat vanem, kuid tema Cooperi testi tulemus on 2900 m. Kehalise kasvatuse õpetajate 1987. aasta suvistel täienduskursustel Pärnus jooksis Valeri Zelentsov Cooperi testis 3000 m (50. eluaastal!), 34 aastane Saaremaa õpetaja Endel Tustiit sai koguni tulemuseks 3400 meetrit.

Vahepeal on sama uurimisgrupp oma tööd jätkanud. Kõnesolev uurimus oli mõeldud eeltööna suuremale. See saigi teoks 1989. aasta mais, mil Eestis testiti 5106 õpilast, igaühel tehti 9 kehaliste võimete mõõtmist. Loodan, et ajakiri «Haridus» leiab ruumi ka nende tulemuste avaldamiseks. Mis puutub aga Cooperi jooksutesti, siis uue, tunduvalt ulatuslikuma mõõtmise alusel on keskkooli lõpetajate poiste keskmine tulemus 2709 m ja tüdrukutel 2153 m. 1989. aasta mõõtmise tulemused kinnitavad varasema, 1987. aastal tehtud mõõtmise omi: meie kooliõpilaste kehaline üldseisund on IGATI HEA.

B. Alveri loomingu käsitlemise võimalusi

KALEPH JÕULU,
emakeeleõpetaja

*Me põleme,
me põleme,
me südames on tuld ja tuld
ja tulevalgust otsatult.*
B. Alver «Tulelaul», 1965

Kujund luules on proosast märgatavalt keerulisem juba oma äärmuseni valitud ütlemiste ja metafoorkõne poolest. Vähe aitab siin allteksti tabamine, rohkem tuleb tunda ja mõista tekstilist ülesehitust: luulekujundeid, sõnavara, värsiehitust, stroofe. Seotud kõnes evib värsse peaaegu alati mõnd filosoofilist tõde või tarkust, seega tuleb näha poeesia seost filosoofiaga. Eks sellest ole tingitud mõned eelarvamusedki: mina luulet ei mõista, sellepärast luuleraamatuid ka ei osta ega loe. . .

Huvi Betti Alveri (23.XI 1906 — 19.VI 1989) (vt fotot Betti Alverist, üht viimast «Keel ja Kirjandus» nr 10, 1989) luule vastu lugejatel järjest süveneb, näitab ta mõtete ja tunnete omaksvõttugi. Alveri-vaimustust hakkasime märkama eriti seoses 1981. a kirjandusolümpiaadiga, mil tähistati poetessi 75. sünnipäeva. Nüüd imetletakse ta kaua varjus olnud värsirikkuste elujõudu, nähakse ta tänaste laulude jäägitut elutõde, hardutakse meie emakeele ilust ja suurusest. See B. Alveri ennistatud geniaalsus näib teda koguni tõstvat meie nüüdsete parimate luulemeistrite keskelt esikohale. Abiturient R. S. kirjutas oma kirjandis meie luulejõudu vaagides: «Minule on Betti Alver nüüd Juhan Liiv, Marie Under, Lydia Koidula. . .» Kirjandusõpetaja võib manada õpilaste vaimusilme ette neile meie kultuuripõllult lisagi: kas pole Betti Alver kui Jelena Poznjak balletilaval või Ida Urbel oma balletisürpriiside mälestusega või. . . ?

Luulekujundi avamisel on tõepoolest palju ühist balleti mõistmisega, sest mõlema kujunditunnetus nõuab saajalt nii avamis- oskust kui teadmisi — nendeta me poleks üksnes kurdid, vaid ka pimedad: nii külmaks võib jätta kaunis sõna või tants võhiku. Rõhutagem siinkohal kunstiliikide emotsionaalset lähedust tunnetamisel. Mõelda: kuidas

avada tantsides mõte, ma ootan sind veel ja veel. . . ? Milliseid vahendeid saaks siin kasutada ballettmeister? Kuidas on võimalik avada A. Puškini Tatjana tundeid Jevgeni vastu balletilaval:

*Ma armastan teid. Omaks aga
mind juba hoiab keegi muu
ja temale ma olen truu (XLVII).*

Just luulekunst paneb meid mõtlema selle üle, milleks inimene on võimeline ilu edastamisel. Miks võime nimetada balletti tantsitud näidendiks? Leida veel eluliste mõtete väljendusviise ning -võimalusi teistes kunstiliikides.

Kui B. Alveri varasemates luulekogudes («Tolm ja tuli» — 1936, «Tähelend» — 1966, «Eluhelbed» — 1971, «Lendav linn» — 1979) on täheldatud 50 elusõna, siis «Korallid Emajões» (1986) pakub neile tunduvat lisa.

ELU on võtnud Alveri luules endale sümbolse jõu, olles kord inimlikult elunägelik, elujaatav, elujulgustav, elusügav, aga samas hoopiski elukartlik või eluhull. «Korallides» paneb selline poeetiline leid meid sügavalt mõtlema: «Eluohus on pungad puus. / Eluohus on ritsikad / rohus.» (lk 37) Prohvetlikud sõnad — «Neid loeb ehk ükskord see, / kes tähtedest ja elust enam teab.» (lk 58) — rõhutavad elusõnade sügavust ja haaret vabanemaks stagnatsioonist-teadvuses. Kui «Eluhelvete» üheks eesmärgiks on häire andmine, siis «Korallid Emajões» paneb kõiki mõtlema nende kaotuste üle, mille osaliseks on rahvas saanud humanismi puudumise pärast. Kui «Eluhelbed» on kimp erinevaid elupilte ja hetkeseise stagnaagegast, siis «Korallid» aga nende vastupeegeldus nüüdispäevil. Iga luuletus kajastab konkreetset seisundit, tegu, soovi. Püüdke lugeda või kuulata tundideks valitud. Suuname noorte mõttepinge ajalaulude metafoorkõne avamisele. Analüüsis püütagu ennistada tõesid, millest inimesel on tulnud vaikida. Alveri luule pakub häid võimalusi tunnetada eesti rahva psühholoogiat aegade taustal, millelt saab minna üle iseenda ja kaaslaste vaatlusele.

Alljärgnevad värsiread kannavad endas ajamotiive, nende avamisel on tarvis aga tutvuda terviklikult luuletusega. Arutlegem neid kujundeid, jälgigem ilmumisaegasidki.

* *Hing, ära ohus karda hukku,
vaid senisest end lahti kisu
ja keera vanad ukсед lukku!*

* *Terita kui kotkas pilku, võrdle merd
ja vihmatilku,
otsi, küsi.*

* *Üks tulekübe on mu põu,
üks kübe kaduvikus,
üks kübe, mida kiigutab
hell ema —
inimlikkus!*

* «Ei?
Pühi siis nii pisarad kui pori
sa inimese näolt!
Jää iseendaks! Vihka valet!
Ja mäleta:
ma pole mängukann!»

* «Mina'p olen see tobude tolvan,
mina'p olen see põnnide põnn,
mina'p olen see loodud Lollmann
ja iseõppinud õnn!»

* Mina läksin ja tegin, mis vaja.
Rinnas raudse võrega võll,
keset ajude arsenaali
jälle ootan ma järgmist signaali.
Kuulen käsku ja ütlen
kill-kõll.
Täidan käsku ja tapan:
tik-tak.

* Ilmsi
kusagil ikka
saab kiirgava kõla
hingehämaras
hõõgub
inimlaul ---

* Elu nimel
seisad sa elava eest.
Elu nimel
oled saatuse vastu,
kui vaja.

* Aeg raputas aarded mu ette.
Sinu ees oli
raudne tee.
Raudsillal
viskasin vette
ma punakorallidest
kee.»

(«Ekstaas» — 1936, «Suurest haardest» — 1939, «Tulelaul» — 1965, «Tuulde räägitud» — 1965, «Tuju» — 1967, «Masin» — 1969, «Sim-sala-bim», «Elu on alles uus» — 1981, «Korallid Emajões» — 1986).

Tervikmulje annab loomulikult mõne luuleteose täpsem analüüs, nagu: «Ekstaas», «Suurest haardest», «Tulelaul», «Tähetund», «Sõnarine», «Masin», «Oh jeerum», «Iiru-Aaru», «Eluhelbed», «Tuju», «Elu on alles uus», «Kaduv käsi», «Inimhetk», «Korallid Emajões» (allteksti pole kerge tabada), «Üö», «Elul on väikene hingemaa» jt.

Ilusasti ütles näitleja Kulno Süvalem: «Betti Alveri luules heliseb eesti keele hing. Tema luule on keele ime» («Edasi», 1966, 20. nov).

Meeldib Harald Peebu üldistus seda kokku võttes: ta «...luulet iseloomustab erakordne võime üha uutest vaatenurkadest läheneda tegelikkusele, avada inimlikult suurt ja inimlikult madalat --- Nagu ta on meelikõitev oma pateetilistes ja iroonilistes eitus-tes, nii on ta ka vapustav ükskõiksust murdvates jaatustes, aususe, vastutustunde ja mõtestatud elu kuulutamises» (H. Peep «Täht-raamat», 1978, lk 267).

Alveri kunstiküpsel luulel peaks õpetaja pikemalt peatuma, sest siit võib klassis leida endale igaüks meeldivat tegevust: õppida pähe ja esineda, arutleda, uurida värsiehitust, püüda avada luulekujundeid jm. Huvi peaks pakkuma ka autori sõnavara kasutamise oskus kujundite loomisel. Sobib koostada

referaate, võistlustöid, nagu «Ühe ajalauliku elulugu», «Betti Alveri isikupärane talent», «Millest räägivad elusõnad?», «Sümboolsed sõnad (elu, tuli, tuul, raud) B. Alveri luules», ««Jevgeni Onegini» haaravast tõlkest», «Võrdlused Alveri luules», «Milles näen B. Alveri elusuurust», «B. Alveri ja nüüdis-noorte mõttekontaktidest» jm. Tuleks õpetada noori retsenseerima kaaslaste töid.

On olemas heliplaat B. Alveri luulega. Hinge võib minna ka õpilase või õpetaja esitus (oma kirjandusõpetajaid hindavad õpilased väga).

Kirjandid: «Prohvetlikest elusõnadest B. Alveri luules», «ELU — autori lemmik-kujund», «B. Alveri luules on nii naeru kui nuttu...», «Luuletusest «Sõnarine»» (võib valida ka mõne teise), «Kas nägija või lõpuni mõtleja?», «Luulet kogust «Korallid...»» jt.

Hea, kui õpetajal oleks kasutada V. Kaburi koostatud «Betti Alveri personaalnimestik», ENSV Kultuuriministeeriumi ja Fr. R. Kreutzwaldi nim Riikliku Raamatukogu väljaanne (1981). Lisaks väga rikkalikule teatmematerjalile leiame sealt autori üsna täiusliku eluloo (koostanud Ele Lõhmus).

Oleks väga meeldiv, kui B. Alveri luulet teataks peast. Leida selleks esinemisvõimalusi.

Kindlasti tuleks tunde pühendada ka Betti Alveri abikaasa Heiti Talviku (1904—1947) elu ja luule tutvustamisele. Autor oli 1930. aastail üks omalaadsemaid arbujaid Betti Alveri kõrval. Tema säilinud sisukas luulepärand (kogud «Palavik» — 1934, «Kohtu-päev» — 1937) ja käsikirjad on valikuliselt hiljuti avaldatud kogumikus «Luule-tused» (1988), mille pani kokku K. Muru. Kogust leiame autori elamusliku arvamuskirjanduse artikli «Elu ja luule» ning koostajalt H. Talviku elulooaatluse. On teada, et 1945. a mais arreteeriti luuletaja alusetult, peeti kinni Tallinnas ja saadeti siis Tjumeni oblastisse asumisele, kus ta suri 17. või 18. juulil 1947. Kaua on vaikitud ta värsidest. Mõelgem siin kirkastuvate luulekujundite üle:

* Hädalipp kas vinnata varda
või alandlik selga küür?
Ei! Kõhklejad kõik üle parda
ja kindlamalt pihku tüür.
(«Dies irae» — 1934)

* Meie süda on kui kannel,
riist, mis kõlab kahel keelel.
Ühel rökkab rööm — ja teisel
nuuksub mure mustal meelel.

* Ma uena tõusin tulest,
sai tuleks mu koltuv keest.
Ma kergem udusulest
ja tugevam terasest.
(---).

* Viin kõikjale valgust ja rõõmu,
mu hingusest sulab hang
ja mu südamest suuri sõõmu
joob lunastust roimar ja vang.

Kõrg- temperatuurilised ülijuhid — luvitav teema füüsika fakultatiivtunniks

URMAS ALAS,
kirjastuse «Valgus» teadustoimetaja

Kõrgtemperatuurilised ülijuhid avastati neli aastat tagasi. Alex Müller ja Georg Bednorz IMB Zürichi laboratooriumist leidsid, et kui lantaanvaskoksiidis asendada osa lantaani aatomeid strontsiumi ja baariumi omadega, on aine ülijuht veel temperatuuril 35 K (-238°C). Varasem rekord kuulus ühele niobiumiühendile ja oli ligi 12 kraadi madalam.

Õige varsti tuli analoogilisi teateid teistelki uurijatelt. Uued ained ei üllatanud teadlasi ainult kõrgtemperatuurilise ülijuhtivusega. Veelgi imekspandavam tundus asjaolu, et nendeks aineteks olid keraamilised ühendid, mida seni oli harjutud isolaatoriteks pidama.

Tegelikult on ülijuhtivus hämmastanud oma uurijaid selle avastamisest peale. Kui hollandi füüsik Heike Kamerlingh-Onnes 1911. aastal asetaski vastveeldatud heeliumisse (temperatuur 4,2 K) tüki elavhõbedat, ei tulnud talle pähegi, et see võiks kaotada kogu oma elektritakistuse. Kamerlingh-Onnes arvas hoopis, et elavhõbeda takistus kasvab lõpmata suureks — usuti ju tollal, et metallide juhtivust põhjustavad soojusliikumise tõttu aatomitest eraldunud elektronid ning Kamerlingh-Onnesi arvates pidi 4,2 K juures soojusliikumine olema nõnda nõrk, et aatomid haaravad oma elektronid tagasi. Kuid elavhõbe hoopis kaotas takistuse.

Üllatusi pakkus ülijuhtivus edaspidigi. Miks pole parimad ülijuhid vask ja hõbe, mis tavalistes tingimustes on parimad voolujuhid, vaid hoopis plii ja lantaan, mille juhtivus on metallide kohta üsnagi kehvake? Nähtust ei osatud kuidagi seletada. Alles 1950. aastatel löid USA teadlased John Bardeen, Leon Cooper ja Robert Schrieffer ülijuhtivuse nn BCS-teooria

Kvantfüüsika valemitest järeldub, et kui metalli kristallvõres valitseks ideaalne kord ning võre sõlmedes olevad aatomid seisaksid paigal, käituksid elektronid metallis ideaalse gaasina. Nad voolaksid seal hõõrdumiseta, takistust ei oleks.

Kuid aatomid ei püsi kunagi päris paigal ning vähimigi soojushulk paneb kristallvõre

vibreerima. Teadlased nimetavad neid vibratsioone foononiteks. Foononid loovad elektronide liikumises segadust ning tekitavad elektritakistuse.

Ent kvantfüüsika võrrandeist nähtub teinegi võimalus takistusest jagusaamiseks. Kui kristallvõre vibratsioonid pole väga tugevad, piisaks nende võitmiseks sellest, kui laengukandjais valitseks ideaalne kord, teisisõnu, — elektronid peaksid olema ühesuguses kvantolekus. Aga just seda tingimust ei saa elektronid täita. Nende spinn (magnetmoment) on $1/2$. Osakesi, mille spinn on $1/2$, kutsutakse fermionideks ja need kõik alluvad Pauli keeluprintsiibile: ainult üks elektron korraga saab olla ühes ja samas olekus.

Kuidas sellest vastuolust vabaneda? BCS-teooria loojad kasutasid geniaalset nippi: näitasid, et erandlik olukorras võivad elektronid ühineda Cooperi paarideks, nii et eraldi on kõigi elektronide kvantolek küll erinev, aga paaridel ühesugune. Tõsi, nendes paarides ei paikne elektronid lähestikku ja ühe paari sisse võib mahtuda miljoneid teisi paare — nagu tõelises elektroniskoteegis. Samas seletab BCS-teooria, kuidas paaris elektronid võivad kristallvõre takistuse. Muuseas, paare viivad kokku neesamad foononid, mis harilikes oludes põhjustavad elektritakistust.

Nõnda siis pöördus takistus iseenda vastu ja BCS-teooria selgitas paradoksi, mis pärast parimad voolujuhid pole parimad ülijuhid. Takistust saab võita ainult tema enese abiga.

Kuid uute materjalide kõrgtemperatuurilist ülijuhtivust ei saanud enam seletada BCS-teooria abil. Nendes ainetes on kristallvõre võnkumised selleks liiga suured, et elektronid võiksid püsivatesse paaridesse ühineda. Ja kuigi enamik teoreetikuid uskus, et ka uutes ülijuhtides on laengukandjais midagi Cooperi paaride taolist, tuli nende paaride tekkele leida teine seletus.

UUED ÜLIJUHTIVUSE MUDELID

Uute ülijuhtide ehitust iseloomustab kõige enam teatav kindel struktuur. Nende ainete kristallvõret lõikavad paralleelsed vaskoksiidtasandid, mis paiknevad teineteisest mõne aatomi kaugusel. Neid tasandeid võib kujutada ruudustikena, milles joonte ristumiskohtades on vase aatomid ja iga kaht vase aatomit ühendava joone keskel paikneb hapniku aatom (joonis 1). Harilikes tingimustes on need ained nõrgad voolujuhid ja juhvivad voolu vaid mööda oksiidtasandeid, kuid ülijuhtidena hakkavad juhtima igas suunas.

Enamik uurijaid panebki ülijuhtivuse nende tasandite «süüks»; aine ülejäänud aatomite tagasihoidlik ülesanne olevat lihtsalt struktuuri koos hoida. Kuid ainult struktuuriga ei saa nende ainete unikaalseid omadusi siiski seletada. Vaskoksiidtasandid on ka

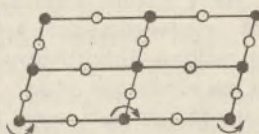
näiteks lantaanvaskoksiidis (La_2CuO_4), millest Müller ja Bednorz valmistasid esimese uue ülijuhi, asendades osa lantaani aatomeid strontsiumi ja baariumi omadega. Ent mainitud lisanditeta pole lantaanvaskoksiid voolujuht. Milles on asi?

Kristalle hoiavad koos keemilised sidemed. Näiteks keedusoola (NaCl) lihtsat kristallvõret võib kujutleda koosnevana ühesuurustest kuupidest, mille tippudes paiknevad vaheldumisi naatriumi ja kloori aatomid. Naatriumi aatom on loovutanud ühe elektroni ja muutunud positiivseks iooniks. Kloori aatom on selle elektroni juurde võtnud ja muutunud negatiivseks iooniks.

Täpselt samuti võime endile silme ette luua pildi lantaanvaskoksiidist. Kristallvõre koostoidmiseks tarvilike keemiliste sidemete loomiseks annab iga lantaani aatom ära kolm elektroni, vase aatom loobub kahest ja hapniku aatom võtab kaks elektroni juurde. Molekuli kogulaeng tuleb null.

Kolmest elektronist loobunud lantaaniooni La^{3+} välisel elektronihil on kõik kohad täidetud. Niisamuti on lood kaks elektroni «omastanud» hapnikiooniga O^{2-} . Nende täidetud elektronihid on äärmiselt stabiilsed, niisama ei anta sealt ära ega võeta juurde ühtegi elektroni, ja muidugimõista on lantaanoksiid (La_2O_3) hea isolaator.

Vaskioonil Cu^{2+} , mis on loovutanud kaks elektroni, pole aga välimine elektronkiht täidetud. Selle 10 kohal on ainult 9 elektroni. Kaheksa elektroni moodustavad omavahel paarid, milles osakeste spinnid on vastupidised. Üheksas elektron jääb paarituks. See paaritu elektron annab vasele mitu huvitavat omadust. Kõigepealt annab ta peremeesatomile spinni, ja et spinne on kahe suunaga, *up*- ja *down*-spinn, on kahte liiki spinne ka vase aatomeil. Nagu kõigis anti-ferromagnetikus, nii paiknevad ka vases järjestikku erisuunaliste spinnidega aatomid (joonis 1).

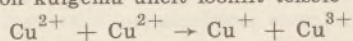


Joonis 1. Uute ülijuhtide vaskoksiiditasandid. Valged ringid on hapnik- ja mustad vaskioonid. Järjestikuste vaskioonide spinnid on vastupidised.

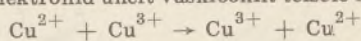
Keemiliste sidemete teooria järgi peaks nüüd La_2CuO_4 olema metalliline elektrijuht, aga ei ole. Juhiks muudab ta alles näiteks strontsiumilisand. Seega pole keemiliste sidemete teooria põhjal antud nähtus seletatav. Eriti mõtlemapanev on asjaolu, et sellel teorial tuginevad kõik vanad ülijuhtivuse mudelid, ka BCS-teooria. Kuidas siis ikkagi nähtust seletada?

John Hubbard ja Neil Mott Cambridge'i

Ülikoolist andsid järgmise seletuse. Et vaskioonid Cu^{2+} saaksid voolu juhtida, peab elektron kulgema ühelt ioonilt teisele



Niisugune laengute teisaldamine nõuab palju energiat. Ent kui osa lantaanioone La^{3+} asendada strontsiumioonidega Sr^{2+} , kaob keemilisest sidemest üks elektron. Osa ioone Cu^{2+} muutuvad ioonideks Cu^{3+} . Nüüd liiguvad elektronid ühelt vaskioonilt teisele nõnda:



See protsess ei kuluta energiat. Meenutame, et samal põhjusel viiakse pooljuhtidesse aktseptoreid. Elektrone neelates parandavad need lisandid aine juhtivust. «Puuduvad elektronid» ehk «augud» teevad tavalistes tingimustes vaskkeraamilisest ühendist nõrga juhi, kriitilisest temperatuurist madalamal aga ülijuhi.

«TÜHI KOHT» TEEB TÖSIST TÖÖD

Kuidas need nn «augud» moodustavad Cooperi paarid, millela ei saa olla ülijuhtivust? Mõni teoreetik arvab, et elektronkatete augud häirivad kristallvõret ning meelitavad nõnda ligi teisi gi auke. Teised uurijad jälle oletavad, et tekkinud auk «sokutab» ise mõne vase naaberaatomi «liigse» elektroni hapniku aatomitele. Nii ei põhjustaks auk mitte kristallvõre, vaid naaberaatomite elektronkihtide häireid. Neid teooriaid nimetatakse eksitonide teooriateks ja tunnustatuim neist kuulub Schriefferile, kes oli ka BCS-teooria loojaid.

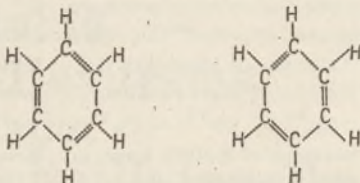
Schriefferi arvates algab paaride moodustumine siis, kui augud hakkavad tungima ühelt vaskoksiiditasandilt teisele. Aukude teke rikub vaseatomite anti-ferromagnetilist korrapära. Kui seni paiknesid need rangelt, *up*-spinniga aatom vaheldumas *down*-spinniga aatomiga, siis nüüd tekivad domeenid, kus üks või teine neist on ülekaalus.

Ent ühelt tasandilt teisele liikuvad augud lõövad sellegi korrapära segi. Tekivad korrapäratute spinnidega aatomite kogumid, mida Schrieffer nimetab spinnikottideks. Neis spinnikottides võivadki augud ühinecla paardesse ja üheskoos liikuda takistuseta läbi kristallvõre.

Originaalseim ja radikaalseim teooria, selektamaks kõrgtemperatuurilist ülijuhtivust, pärineb Princetoni Ülikooli professorilt Philip Andersonilt. Anderson on tunnustatud tahkise- (tahke keha) uurija, 1977. a sai ta Nobeli preemia magnetväljade ja -materjalide uurimise eest. Füüsiku kohta on tal üsna ebatavaline huvi keemiliste sidemete vastu. 1973. aastal avaldas ta mahuka töö isolaatoritest ning sellel töö, samuti Hubbardi ja Motti ülalmainitud uurimisel põhinebki tema resonantsvalentssidemete (RVB — *Resonance Valence Bound*) mudel.

Resonantsvalentssidemete näitena vaatleme benseeni molekuli. Selle keskel paikneb ringis kuus süsiniku aatomit. Igaühel neist on

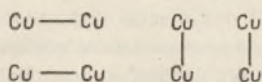
keemiliste sidemete sõlmimiseks neli elektroni. Üks elektron on seotud vesiniku aatomiga ja kaks elektroni süsinikuaatomitega. Kovalentse sideme moodustavad kaks vastupidise spinniga elektroni (joon. 2).



Joonis 2. Benseeni resonantsvalentssidemed. Mõlemad võimalused on võrdtõenäolised ja kestavad võrdse aja.

Neljas elektron võib paarduda ükskõik kumma naabersüsinikuaatomiga, seega on kaks võimalust, nagu on kujutatud ka joonisel. Süsiniksidemed on sümmeetrilised, s.t nad kõik on omavahel võrdsed. Mõlema sideme sõlmimine on võrdväärne ja see kestab võrdse aja. Niisugust tavatut tööka nimetavad keemikud resonantsiks — kiireks ja jälgimatuks valikuks sama võrdtõenäolise võimaluse vahel.

Andersoni teoorias võivad vaseaatomite «liigesed», paarilised elektronid sõlmida nõrku sidemeid «üle» nende vahele jääva hapniku aatomi. Need sidemed võttis Anderson kasutusele tegelikult tahkiste magnetomaduste selgitamiseks. RVB-teooriast järeldub muuhulgas, et need nõrgad sidemed võivad «resoneerida» hulga eri võimaluste vahel, millest kaks on näha joonisel 3. Need on toodud ülijuhtiva vaskoksiidtasandi jaoks. Selguse mõttes on hapniku aatomid vahelt ära jäetud.



Joonis 3. Resonantsvalentssidemed oksiidtasandis. Vaskioonid loovad sidemeid «üle» hapnikioonide.

Muuseas, erinevalt tavalisest keemiliste sidemete teooriast ennustab Andersoni teooria täpselt, et lisandita ei hakka lantaanvaskoksiid voolu juhtuma. Selleks tuleb temasse viia näiteks strontsiumi, mis kõrvaldab keemilistest sidemetest mõned elektronid.

Kuid nüüd vaskoksiidtasandi mõne vaseaatomiga välimine elektronikiht saab juurde elektroni, muutub vase koguspinn nulliks. Kui elektron liigub vaskoksiidvõre ühest servast teise, liigub ühiklaeng, aga teisest küljest võttes oleks see nagu 0-spinniga osakese (bosoni) liikumine. Sellesarnane olukord tekib ka siis, kui üks elektron puudub: RVB-seisundis augud on samuti bosonid. Neid bosoneid nimetab Anderson holoniteks.

Ergutust, mille käigus spinn ühelt vaseaatomilt teisele liigub, nimetab Anderson spinoniks, lisandiga ainet aga spinntahkiseks. Kui aines on piisavalt lisandeid, see tahkis «sulab». Ent erinevalt Schriefferi mudelist säilitavad vaskoksiidtasandi vaseaatomid Andersoni teoorias oma antiferromagneetilise korrapära: *up*-spinniga elektronid järgnevad alati *down*-spinniga elektronidele ja vastupidi. Elektronid liiguvad kogu aeg nende kahe oleku vahel ja vahetavad pidevalt partnereid.

Niisiis võib augu spinn oma laengust eralduda. Teisisõnu laguneb auk kaheks osakeseks: positiivse laenguga, kuid spinnita holoniks ja laenguta, kuid spinniga spinoniks.

Selles uut tüüpi metallis, nagu Anderson ainet nimetab, pole laengukandjaks elektronid ega augud, vaid holonid. Takistus tekib holonite ja spinonite põrkumisel. Takistuse võitmiseks peavad holonid paardesse ühinema.

Andersoni teooria seletab sedagi, miks niisugused materjalid juhivad voolu tavalistes tingimustes ainult vasoksiidtasandite suunas, aga «ülijuhvad» igas suunas. Vaskoksiidtasandeid üksteisele lähendades peaks Andersoni arvates olema võimalik tõsta ülijuhtivustemperatuuri.

ESIMESED PETTUMUSED

Tagasilöökk tuleb ikkagi siis, kui edus enam keegi ei kahtle. Palavikulise innuga oli kergitatud uute ülijuhtide kriitilist temperatuuri, et saada see üle 77 K — lämmastiku keemistemperatuuri. Siis oleks võimalik kasutada ülijuhtseadmete jahutamiseks kalli ja pirtsaka heeliumi asemel odavat ja vähenõudlikku vedelat lämmastikku.

Märtsis 1988 olid Sheng ja Alan Herman Arkansase Ülikoolist nihutanud rekordi 125 K-ni ja nüüd hakati küsima, missuguseid omadusi peale kõrge kriitilise temperatuuri peab ülijuhul veel olema, et seda kasutada saaks.

Üks tähtsaim omadus on voolu kriitiline tihedus — voolu tihedus amprites juhi ristlõikepindala ruutsentimeetri kohta, mille puhul aine säilitab ülijuhtivuse. Uutel ülijuhtidel oli see võrdlemisi väike.

Aasta otsa nähti kõvasti vaeva ja saavutati edu, eriti õhukeste kelmekujuliste materjalide korral. Need talusid miljoniampriilist voolu ristlõikepindala ruutsentimeetri kohta. Ent möödunud aasta aprillis jõuti ilminguteni, mis ähvardavad uutele ülijuhtidele saatuslikuks saada.

Magnetväljas käituvad ülijuhud üsna omapäraselt. Mõned, I tüüpi ülijuhud, ei lase magnetvälja endasse, vaid tõukavad seda eemale. Nende ülijuhtivuse hävitab nõrk (100-gaussine) magnetväli.

II tüüpi ülijuhud lasevad endasse magnetvälja, kui selle tihedus on ületanud nn alumise kriitilise väärtuse, kuid jäävad seejuures ülijuhtideks. Ülijuhtivus kaob alles

siis, kui magnetväli kasvab üle nn ülemise kriitilise väärtuse. Seda tüüpi on enamik ülijuhte, ka vanad. Viimaseid uurides ongi selgitatud, kuidas magnetväli peab ennast üleval II tüüpi ülijuhtides.

Kui magnetvoog on risti voolu suunaga, ei läbi voog ainet ühtlaselt, vaid tõrjutakse kokku ülipenteks sambakesteks. Sambakesed on sirged ja paiknevad korrapäraselt. Seda magnetvoo võret nimetatakse ka Abrikosovi võreks — teadlase järgi, kes nähtust teoreetiliselt ennustas.

Muidugi nõuab voovõre moodustumine energiat ja tekib nõrk takistus. Ent uutes ülijuhtides käitus võre hoopis imelikult: sambakesed vajusid viltu ja lössi ning hakkasid tantsima, nagu püüaks keegi püsti hoida poolpehmeid makarone. Võre «sulab», nagu piltlikult väljendus George Bishop firmast «AT&T Bell Labs», üks nähtuse avastajaid. Tekkis elektritakistus ja ülijuhtivus kadus kriitilisest hoopis kõrgemal temperatuuril.

Näiteks USA teadlaste Wu ja Chu leiutatud ütrium-baarium-vask-hapnikuülijuhi kriitiline temperatuur on 93 K, kuid magnetväljas sulab võre juba 75 K juures. Enamikku 70 K ülijuhtidega toimub see juba temperatuuril 30 K. Nii et lämmastiku sulamistemperatuuri alistamine jääb esialgu unistuseks.

ELEKTRON-ÜLIJUHDID

Möödunud aasta jaanuaris, kui oldi juba väsinud üllatumast uute 70 K ülijuhtide avastamisest, tekitas elevust hoopis uus 20 K ülijuht. Tokyo Ülikooli professori Y. Tokura ja tema kolleegide avastus oli tähelepanuväärne selle poolest, et esimest korda oli saadud elektronjuhtivusega vaskoksiidülijuht.

Oma keemiliselt ehituselt *uued uued* ülijuhid *vanadest uutest* suurt ei erine. Nendegi juhtivuse saladus peitub vaskoksiidtasandis, mis hakkavad tööle alles lisandite ainesse viimisel. Erilisteks osutusid need doonorid, mis keemilistesse sidemetesse «liigseid» elektrone annavad. Näiteks lisasid Tokura ja tema kolleegid praseodüümi, neodüümi või samaariumi ühendisse, mis üsnagi meenutas lantaanvaskoksiidi, millest said oma esimese ülijuhi 1986. aastal Müller ja Bednorz. Paljud *vanade uute* ülijuhtide mudelid *uute uute* korral ei kehtinud. Erandiks on nii Schiefferi spinnikotid kui ka Andersoni spinnvedelik, mille puhul on üsna ükskõik, kas laengukandjaks on augud või elektronid.

Erinevalt *vanadest uutest* on *uued uued* metallilised elektrijuhid, ja kes teab, äkki õnnestub nende abil ka kurikuulsast magnetvoo võre sulamisest jagu saada. Igatahes otsivad teadlased innukalt oma aukülijuhtidele elektronjuhtivusega analooge.

Teatriõpetus kirjanduskursuses

HERBERT LAST,
Koeru keskkooli õpetaja

Kirjandusõpetajaile on dramaatika käsitlemisel tihti probleem olnud teatriõpetuse töövormide rakendamine üldhariduskooli kirjanduskursuses. Metoodikakirjanduses leidub napilt sellekohaseid töökogemusi ja neid probleeme on ka vähe uuritud. PTUI vanemteadur A. Nahkur märgib: «Antud probleemi uurimiskogemus näitas, et rida teatri- ja filmiõpetusega seotud küsimusi (teatri- ja filmiõpetus vanemas astmes; vastava metoodika väljatöötamine; teatri- ja filmiteemaliste õpilastööde hindamiskriteeriumide täpsustamine; teatri- ja filmiõpetuse seostamine klassivälise töö erinevate vormidega jne) vajavad edasist uurimist.» (9, lk 70—78.)

1988/89. õa kirjandusprogramm piiritleb üsna täpselt dramaatika põhiteadmised ja -oskused. Samas märgitakse, et keskastmes on oluline metoodiline paindlikkus ja õpilase arengu iseärasuste arvestamine (12, lk 10).

LOOVÜLESANDED DRAAMAKURSUSES

Keskastme lugemikes leiame lisaks programmis märgituile huvipakkuvaid **teatriõpetusülesandeid**:

6. kl. Kuidas tuleks Sul toimida selle muinasjutu lavastajana? Mitmeks vaatuseks muinasjutu jaotaksid? Jutusta iga vaatuse sisu, kirjelda lavapilti. Kuidas tegelasi riietaksid? (3, lk 30. A. Puškin «Muinasjutt surnud tsaaritarist» käsitlus.)

7. kl. Joonista oma meeliste gelase kostüüm. (11, lk 34. Fr. Kreutzwald «Kullaketrjad».)

Millist peatükki võiks kujutleda näidendina, missugust mitte? (11, lk 202, I. Turgenev «Mumuu».)

8. kl. Koosta «Lõbusate lugude õhtu» eeskava. Hoolitse, et valitud palad oleksid tõesti naljakad, kuid mitte pikad. Kava koostamisel võib tugineda nii proosa-, luule- kui ka draamateoste. Otsusta iga pala puhul, kes sinu klassikaslastest võiks olla selle esitaja. (10, lk 51. A. H. Tammsaare «Härjavärsi püüdmine».)

9. kl. Jutusta (kirjuta) teemal «Meeldejäävaim teatrietendus käesolevast (mullusest) hooajast». (6, lk 229, tsükkel «Draama, teater, film».)

Millised kunstiiliidid on Sulle kõige lähedasemad (nimeta pingereas 3—4). Koostage nende andmete alusel rühmatöö «Meie klassi kunstieelistused». (6, lk 185, tsükkel «Inimene ja kunst».)

Kirjandusõpetuses püüdleme, et õpilane ei oleks ainult teose passiivne vastuvõtja, vaid ka kaasalooja. Õppetund peaks seega õpilasele rohkem loovülesandeid pakkuma. Mida pidada draamažanrist lähtuvate ülesannete eriliseks taotluseks?

Dramatiseerimisülesanne suunab õpilast oma kujutlusprotsesse aktiveerima ja loomingulist ülesannet täitma, näiteks: osaliste ja lavapiltide määratlemine; tegelaste omavaheliste suhete kujundamine; dialoogi ja remargi oskuslik kasutamine; lavalisuse kui draamateose ühe põhitunnuse arvestamine (4, lk 130—134).

Tugevamatele õpilastele pakume režiiplaani koostamist järgmise tööjuhendi alusel: 1. Jaga näidend põhisündmuse järgi stseenideks. 2. Määra peategelane. Põhjenda oma arvamust. 3. Selgita peategelase suhteid teiste tegelastega. 4. Sõnasta näidendi juhtiv idee (pealisülesanne). 5. Sinu ettepanekud näidendi lavastamiseks oma klassi õpilastega: Kes võiks olla näitejuht; osatäitjad; kunstnikkujundaja; lavameister; valgustaja; muusikaline kujundaja; helitehnik; kostümeerija; etenduse juht? Millist osa tahaksid ise mängida? Miks?

Draama põhimõistete omandamist võime kontrollida selliste töövormide kaudu nagu ositi lugemine, dramatiseerimine, lühinäidendi või dialoogi kirjutamine, näidendi(-katkendi) lavastamine, teatrikirjandi kirjutamine.

Kõiki neid loovtöid tuleb õpetajal eelnevalt juhendada. Ka näiliselt lihtne töövorm — ositi lugemine — ei tule kätte iseenesest. Sellega ühenduses peab õpilasel kõigepealt tekkima kujutlusi (mida antud tegelane tun-

neb, millest mõtleb jne). On vaja süvendada ka remargi teksti, et kujundada rolli väline liin. Seega tuleb avada tegelase tegutsemismotiivid ja vajadused.

Lavapildi ja -kostüümi kujundamisel suunake õpilane kõigepealt draamatekstist, aga ka muudest allikatest (etnograafiaraamatud jm) tuge otsima:

Mis on laval vajalik? Mis ja kuidas esemeid ruumi paigutada? Mida kandsid tolle aja peremehed ja perenaised? (Näiteks O. Lutsu «Kapsapeas» ei leia me selle kohta sõnakestki.)

Lugemike autorid pakuvad draamatsükli käsitlemisel vähe loovülesandeid (lugemiku kohta keskmiselt 5—6). Tingitud on see õpiku piiratud mahust, samuti ka asjaolust, et autoreil pole olnud piisavalt võimalusi tööülesandeid koolipraktikas proovida.

TÖÖVORMIDE ERINEVUS JA EELISTATUS KÜSITLUSE ALUSEL

Teada saamaks, milliseid töövorme ja -ülesandeid on õpetajad keskastme klassidega töötades kasutanud, ankeediti 1988. a sügisel 3 linna (Tallinn, Tartu, Pärnu) ja 5 rajooni (Hiiumaa, Paide, Pärnu, Viljandi, Võru) emakeeleõpetajaid. Tagastati 158 ankeeti. Vastajate hulgas oli 74 TTÜ ja 84 TPedI haridusega õpetajat.

Pedagoogilise staaži järgi jagunesid kirjandusõpetajad: 1—10 a — 30,4%, 11—20 a — 26,0%; üle 20 a — 43,6%. Maaõpetajaid oli 36,7%, linnaõpetajaid 63,3%.

Uurimuse autorit huvitas ennekõike, millise sagedusega mingit töövormi kasutati. Eelistusrida kujunes järgmiseks:

	vastanute %
1. tegelase iseloomustuse koostamine	91,1
2. ositi lugemine	88,6
3. näidendi (-katke) esitamine	46,8
4. luulepõimiku esitamine	39,9
5. kavalehe koostamine ja kujundamine	33,5
6. dramatiseerimine	28,5
7. omalooming (näidendi, dialoogi, kuuldemängu kirjutamine)	28,5
8. lavapildi (-kostüümi) kujundamine	27,8
9. teatrikirjandi kirjutamine	25,9
10. lavapildi kirjelduse koostamine	20,9

Reastus on üsna ootuspärane: sagedusrea eesotsas on traditsioonilisemad ning erivõimeid ja -oskusi (kujutav tegevus, draamavormi aktiivne valdamine) vähem nõudvad töövormid. Ilmselt on see vastavuses õpilaste loomuliku võimekusega ning ka õpetajate hoiakute ja oskustega. Kuid meie taotlus on loovülesannete võimalikult suur osakaal ja ei tohi arvata, nagu oleksid võimalused ammendatud.

Arvestama peab sedagi tõsiasi, et teatriõpetus ja sellega seonduvad loovülesanded pole kaugeltki kõigi õpetajate tööpraktikasse juurdunud. Ka tehakse kujutavat tegevust nõudvates ülesannetes (lavapildi ja -kostüü-

mide kujundamine) vähe koostööd kunstiõpetajaga, kui üldse tehakse. Ometi oleks see tarvilik, tähendaks ainetevahelise integratsiooni üht aspekti ja võimalust.

Missuguseid teatriõpetuslikke töövorme õpetajad ei kasuta oma koolipraktikas?

Need on: 1) kultuurilooline töö «Meie kooli(kodukoha) näiteringid ajaloo» 92,4% vastanulist, 2) uurimus õpilaste teatrihuvist 72,2%, 3) teatripäeva(kirjandusõhtu) stsenarium 64,6%.

Väidetakse, et vanemas astmes on need töövormid õpilastele jõukohasemad; ei ole täpsemad meetoodilisi juhendeid; pedagoogikakirjanduses puuduvad eelloetletud tööliikide kohta kogemuskirjutised.

Loovuse arendamise seisukohalt peame paraku tõdemata, et kasvatus ja õpetuse traditsioonilistes vormides jääb isiksuse arendamine pelgalt juhuslikuks (5, lk 6). Seetõttu peaks keskastme õpetaja pakkuma just 8. ja 9. kl andekamatele õppuritele uurimulikku laadi rühmatöid, teatrielu ülevaadete või üht teatrit hõlmava referaadi koostamist kujundamiseks noortes püsihuvijärgi ja -kontakti kultuuriväljaannetega. Mõne muusikaja luulehuvilise õpilase ühistööna võiks valmida tore luuleetendus. Tuge pakuvad seejuures brošüürid «Teater ja kool» (oma-aegsed Teatriühingu ja VÕTi väljaanded).

Autor on pidanud tarvilikuks vaadelda noorte õpetajate (staažiga 1—5 a) kasutatud töövorme koolipraktikas osutamaks nende rakendamise puudustele ja plussidele.

Ankeedivastustes nimetasid noorpedagoogid (vastajaid 19) korduvalt järgmisi tööliike: ositi lugemine 16, tegelase iseloomustuse koostamine 15, omaloomingu viljelemine 5, näidendi (katke) esitamine 5 korral.

Ei kasutata üldse selliseid töövorme, nagu kultuurilooline töö «Meie kooli (kodu-koha) näiteringi ajaloo» (19), uurimus õpilaste teatrihuvide (17), teatripäeva stsenaariumi koostamine (15), teatrielu ülevaate esitamine (15), teatrielu ülevaate koostamine (14), refereerat Eesti NSV teatrite kohta (13), sõnalis-muusikalise põimiku koostamine (11).

Keskmiselt kasutavad noored pedagoogid aktiivselt 3, samal ajal kui nende vanemad kolleegid 5 töövormi.

Et noorõpetajate osatähtsus ankeeditavate hulgas oli väike (12,0%), ei saa siit teha ka üldistavaid järeldusi. Sellele vanuserühmale peaks ju tunnuslik olema kasinam kogemus, ent ka suurem energia ja otsingukäitumus, nõtkem uuetunnetus. Järelikult ootuspärane loovamate töövormide viljelemine. Ilmselt oleks tarvilik, et täiendusõppe esimene etapp vasta vaid ergutusi annaks.

DRAAMA KÄSITLEMINE LOOVUSE NÕUDLIKUMAL TASANDIL

Koolipraktika kinnitab, et õpilastele on jõukohasemad programmis ja lugemikes toodud näidendid ja nendega seonduvad loovtööd. Iseasi, kuidas õpetajad on suutnud õpilasi häälestada käsitletava teose suhtes. «...õpilaste ettevalmistamine draamakirjanduse retseptiooniks eeldab sellist käsitlusviisi, mis annab teadmisi draamakirjanduse ja teatrikunstis spetsiifikast, õpetab neid teadmisi rakendama teoste lugemisel ja arendab selle käigus retseptiooniks tarvilikke võimeid.» (1, lk 41). Eelhäälestus mõjutab ka õpilaste loovtööde resultaati.

Näiteks õppeaasta jooksul on 8. klassi õpilased suutnud teha 9 teatriõpetuslikku tööd, neist 5 olid kõigile obligatoorsed (teatrikirjand, teatritsensioon, dialoogi koostamine, dramatiseering, tegelaste bio-

graafia). Hinnatav on, et õpetaja on andnud siinjuures loovtööde hindamiskriteeriumid (vt R. Sinimaa uurimust: 8, lk 138—141).

Napp tööülesannete valik lugemikes on sundinud loovõpetajaid täiendavaks tööks lisaülesandeid koostama.

Õpetajail paluti lisada ankeedi lõppu neid töövorme, mida nad oma koolipraktikas kasutavad, kuid mis ankeedis polnud märgitud.

Täiendavalt on kasutatud järgmisi töövorme ja -ülesandeid:

etenduse arutelu, teatri ühiskülastus, kohtumine näitlejaga, andmete kogumine nimeka(te) näitleja(te) kohta, näitleja loomingülevaate koostamine, viktoriin, teatritsensiooni koostamine, refereerat dramaturgi kohta, etelajate konkurss, õppekäik teatrimajja, kavalehtede näitus, ekskursioon teatrimuuseumi, teatriteemalise seinalehe koostamine, kuulutuste kujundamine, slaidide demonstreerimine... Kokku 22 tööülesannet vastajate endi sõnastatuna.

«Suhete loovus — kooli puhul tehakse kooli kohta kriitilisi märkusi. Näiteks: loovusele ei pöörata eraldi tähelepanu, teda «ei tunta ära», loovust tõrjuvad tagasi formaalne, igav, abstraktne ja ülekoormatud õpetus; loova ja loovust arendava õpetaja jätmise tähelepanuta (tunnustusetu)» (5, lk 21).

Edumeelsemate kirjandusõpetajate töökogemused aga kinnitavad, et õpilastele on jõukohased ja huvipakkuvad paljud loovtööd (teatriteemalised referaadid; lühiajalised õpilaste teatrihuvide kohta jm).

Mitmel aastal (1982; 1985; 1987) olen teinud teatrihuviliste õpilaste abiga 6.—12. klassides ankeedi «Teater meie õpilaste elus». Küsimustik on olnud järgmine:

1. Mitu korda aastas käite teatris? 2. Kui sageli vaatate teatriõhtuid TV vahendusel? (tihti; harva; mitte üldse) 3. Nimetage kolm Eesti parimat näitlejat. 4. Nimetage Eesti parim teater. 5. Milliste klassi- ja koolivälise ringide tööst võtate osa? 6. Teie soovid ja ettepanekud teatrikunstis tundmaõppimiseks.

Ankeedi tulemused vormistasid grupp tegevamaid õpilasi lühietteandeks, millega esineti klassikaaslaste ees ja kooli teatripäeval.

Omaette probleem on tunnivälise teatritegevuse huvi äratamine ja arendamine koolides. Lihtsam on seda teha seal, kus teater käepärast või koolis teatritusiastist õpetaja. «Rööbiti klassitööga ja sellega ühenduses peaksid kujunema otsesed teatrikontaktid: kollektiivne ja individuaalne teatrikülastamine, etenduse arutamine, teatrimuljetest lähtuv kirjand, kohtumised teatritegelastega.» (9, lk 25.)

Seega on tunnitegevus aluseks mitmetele tunnivälise töö vormidele, nagu näidendi või luulepõimiku proovid; teatripäevad; osavõtt kultuuriasutuste sõnakunsti või draamaringi, rahvateatri tegevusest; etenduste ühiskülastused; ekskursioonid teatrimajja või -muuseumi jm.

Nimetatud töövormid teenivad õpilaste kultuurihuvide arendamise põhieesmärke.

M. Kagan märgib: «Et saada kunstiliselt

haritud inimeseks, ei pea tingimata omandama kunstialast eriharidust. Piisab eneseharimisest, milleks tuleb süstemaatiliselt külastada muuseume ja näitusi, käia teatris ja kontsertidel, vaadata ja kuulata tähelepanelikult iga teost, talletades pidevalt kunsti vahetu tajumise kogemusi ning seega arendades ja teritades oma vastuvõtlikkust ja tundlikkust kunsti suhtes.» (2, lk 260.)

MÕNINGAID JÄRELDUSI

○ Edasipüüdevam osa õpetajaist pooldab dramaatika õpetamisel töövormide mitmekesisust ja hindab kõrgelt loovtööde efektiivsust (näit stsenaariumi või dramatiseeringu koostamine eeldab mõistete tundmise kõrval ka kirjandusteksti kunstilist tunnetamist või hoopis originaalset ideed).

○ Osalist võõristust tekitavad sellised teatriõpetuse töövormid (teatrireferaad, ankeedist lähtuv lühiuurimus, teatrielu ülevaate koostamine, sõnalis-muusikaline põimik jt), millest pole õpetajail endil selget arusaamist või käepärast head metoodilist käsitlust. On vaja publitseerida teatriõpetuslike loovtööde kogumik koos hädapäraste metoodiliste näpunäidetega.

○ Uutes kirjandusõpikutes peaks olema igale klassile vähemalt 2–3 näidendit (instseneeringut, kuuldemängu), et õppijail-õpetajail oleks suurem valikuvabadus. Hädavajalik on õpikuga kaasaskäiv lisamaterjal (tööjuhendid), et pakkuda õpilasele piisaval valikul loovülesandeid raskusastmeti.

○ Õpetajaskonna loovuse virgutamiseks ning teadmiste uuendamiseks on vaja korraldada regionaalseid teatripäevi ja -seminare üldteemal «Õpilane, õpetaja ja teater».

Kirjandus

1. Kadakas M. Draamakäsitluse eksperimendist IX kl kirjanduskursuses. Nõukogude pedagoogika ja kool. XX. Tln, 1980, lk 40–51.
2. Kagan M. Esteetika algeid. Tln, 1970.
3. Kriisa A., Villand L. Kirjanduse lugemik V klassile. Tln, 1986.
4. Last H. Draama käsitlus 6. klassi kirjandustunnis. — Nõukogude Kool, 1975, nr 2, lk 130–134.
5. Leht K., Lepiksaar T. Loovus ja kunstikasvatus. Tln, 1984.
6. Leht K. Kirjanduse lugemik VIII klassile. Tln, 1984.
7. Nahkur A. Teatri- ja filmiõpetus üldhariduskooli keskastmes kui esteetilise kasvatusfaktor. Pedagoogikateaduselt koolile 1981–1985. Konverentsi materjalid. — Keel ja Kirjandus. Koost E. Noor. Tln, 1986, lk 70–78.
8. Sinimaa R. Dramaatilise tegevuse võimalusi VIII klassi kirjandusõpetuses. Nõukogude pedagoogika ja kool. XX. Tln, 1980, lk 130–141.
9. Teatri- ja filmikunsti teaduslik-metoodilise konverentsi materjalid (Toim K. Leht.) Tln, 1972.
10. Villand L. Kirjanduse lugemik VII klassile. Tln, 1983.
11. Välba M. Kirjanduse lugemik VI klassile. Tln, 1987.
12. Üldhariduskooli programmid. Kirjandus IV–XI kl. Tln, 1988.



KOOLIEELNE KASVATUS

Õppemängud lasteaia igapäevatoos

HELGI SARAPUU,
TPeDI koolieelse kasvatuskateedri vanemõpetaja

Praegusaja üks sõlmküsimusi on lapsekeskse koolieelse kasvatussüsteemi loomine. Meie sügavam informeeritus eri maade pedagoogilistest suundadest kinnitab üha enam vajadust põhjalikumalt arvestada kasvatusprotsessis lapse arengu loomulikke seaduspärasusi. Seda kindlasti ka koolieelses kasvatuses, st perioodil, mil luuakse alus isiksuse arengule.

Mängu kui lapse arengut soodustavat tegurit on koolieelses kasvatuses ikka ja alati hinnatud. Mängud oma mitmekesisuses loovad tingimused lapse normaalseks arenguks. Paikapidavaks tuleb lugeda Soome filosoofi J. V. Snellmani mõtet mängu vajalikkusest lapse elus ja mänguea lühendamise kahjulikkusest täiskasvanute poolt. J. V. Snellman väidab, et lastel, kelle mänguga on kunstlikult lühendatud, tekib hilisemas eas suhtlemisraskusi. Mõtlemapanev on tema mõte, et kui laps ei saa lapseeas olla laps, siis ei saa ta täiskasvanueas ka tõeliseks täiskasvanuks.

Juba K. Ušinski rõhutas, et lapsel on kaks peamist vajadust — vajadus «olla» ja vajadus «elada». Kirjanik ja pedagoog Sergei Soloveitšik (2) seostab seda tänapäevases sõnastuses lapse turvalisuse ja arenguvajaduse omavahelise seosena. Mida turvalisemana laps end tunneb, seda tugevam on tema vajadus arengu järele. Selle poole

peaksime püüdemagi ning nägema mängudes kohta, kus laps elab ja on.

Olla ja elada peaksid aitama kõik mängud, mida laps mängib. Kui loovmängudes saab laps suuresti väljendada oma soove, fantaasiat, loovuslikkust, siis reeglitega mängudes (e valmismängudes) ilmnevad tema suhtlusoskus, tähelepanelikkus, tahteliste protsesside omapära, teadmiste iseseisev kasutamisoskus.

A. Bondarenko, V. Avanessova, N. Romahina (6; 5) tõstavad esile õppemängude osa laste sotsiaalse aktiivsuse kujundamisel. Kõik see tunnistab õppemängude mängimise vajalikkust lasteaias.

Meidki huvitas, kuidas ja kui palju mängitakse õppemänge meie lasteaedades. Selleks fikseerisime kõik mängitavad mängud ühe kuu jooksul (märts 1989) 17 erineva lasteaia rühmas. Ülesande täitjaiks olid TPedI koolieelse kasvatuse kateedri õpperühma KP-42 1988/89. õppeaasta kaugüliõpilased.

Õppemängude mängimise sagedus oli vaadeldavates rühmades küllaltki erinev. Kindlasti on see seletatav laste eaga. Arusaadavalt on nooremates rühmades laste eneste organiseeritud mängude osa väike või puudub üldse. Küll aga ei pruugi see olla väike liitühmades. Neid oli meie vaatlustes 4.

Kõige enam mängiti selles ajavahemikus õppemänge ühes 5aastaste laste rühmas (53 mängu) ja kõige väiksem mängude arv oli 6. Kokku mängiti ühe kuu jooksul 17 rühmas 335 õppemängu. Keskmiselt mängiti neid igas rühmas 19,7 (vt tabel 1).

Meid huvitas, kui palju nimetatud mängudest mängiti tunnis ja kui palju tunnivälisel ajal. Selgus, et 335 mängust mängiti tundides kasvataja eestvedamisel 126, mis moodustab 37,6% mängudest. Suurem osa

õppemängudest (209 mängu, s.o 64,2%) mängiti tunnivälisel ajal.

Püüdsime selgitada, millise osa tunnivälisel ajal mängitud õppemängudest organiseeris kasvataja ja kui palju lapsed ise.

Selgus, et tunnivälisel ajal organiseerisid kasvatajad 67 õppemängu, s.o 32% mängitud mängudest. Ilmnes, et 9 rühmas 17st ei korraldanud kasvatajad ühe kuu vältel ühtki õppemängu tunnivälisel ajal. Kuigi paljud (7 rühma 17st) olid 5aastaste laste rühmad, mängiti ka neis vähe laste eneste algatatud õppemänge. Põhjuseks võib pidada kasvataja vähest abi mängude organiseerimisel või laste poolt vaadatuna väheseid mängude valiku võimalusi. Mitmekesiste mängude õpetamine lastele on aga iseseisva mängimise üks eeldusi (4).

Laste korraldatud õppemängudes osales tavaliselt väike, 2–3 mängijaga rühm. 5aastaste laste rühmades olid juba selgelt välja kujunenud mänguliidrid ja koosmängivate laste väheseid rühmad. kõigis neis oli olemas liider, kes vaadeldaval kuul oli neljal korral mängu algatajaks. Mängijate rühma koosseisu kuulusid ka ülejäänud mängude algatajad selles rühmas. Veel kord leidis kinnitust tõsiasi, et õppemängude iseseisev mängimine eeldab mängijate häid organiseerimisvõimeid, mänguoskusi ja lisaks ka head suhtlemisoskust. Kindlate mänguliidrite olemasolu ei torganud silma aga nooremates (4aastaste laste) rühmades.

Iseseisvalt mängitavate õppemängude analüüsimisel võtsime aluseks E. Udaltsova (7, lk 4) antud õppemängude klassifikatsiooni, mille aluseks on õppemängus kasutatavad vahendid. Autor jaotab õppemänge järgmiselt: õppemängud mänguasjade ja vahenditega, lauamängud, sõnalised (suulised) õppemängud.

Tabel 1

ÜHE KUU JOOKSUL MÄNGITAVATE ÕPPEMÄNGUDE HULK JA KOHT

Vanuserühm	Ühe kuu jooksul mängitavad õppemängud	Kasvataja algatatud õppemängud		Laste organiseeritud mängud tunnivälisel ajal
		tunnis	tunnivälisel ajal	
5 aastased	9	4	—	4
— " —	19	11	—	8
— " —	41	7	—	34
— " —	6	2	—	4
— " —	12	7	—	5
— " —	10	6	—	4
— " —	53	13	16	24
4 aastased	11	4	—	7
— " —	21	13	7	1
— " —	17	10	—	7
— " —	9	3	1	5
— " —	11	4	—	7
3—4 aastased	24	6	12	6
— " —	7	5	—	2
3 aastased	37	11	16	10
3—5 aastased	32	18	—	14
— " —	16	2	8	6

Õppemängud mänguasjade ja mitmesuguste vahenditega paeluvad laste tähelepanu juba sõimerühmades. Meie vaatlusandmetele tuginedes on neil mängudel kindel koht ka 3aastaste laste rühmades. Neis mängudes saab laps rahuldada oma tegutsemisvajadust, pakutav vahend aga innustab teda selleks. Laps rõõmustab oma suutlikkuse üle tegutseda mänguasjaga ja lahendada mängus olevad ülesanded. Mängu ülesanne võib mängus korduda, kui seda täidetakse eri vahenditega. Lapsi köidab ju uudsus ning tegutsemistuge annab talle vajadus olla aktiivne ümbritseva tegelikkuse, oma võimete ning suutlikkuse tunnetaja.

Vaatlus näitas, et erilist huvi nimetatud rühma kuuluvatest õppemängudest pakuvad need, mis seostuvad liikumisega. See taas tõendab koolieelsete laste suurt liikumisvajadust, mille rahuldamiseks peame looma tingimused. Liikumisaktiivsusega kaasneb laste emotsionaalsus (rõõm, heaolu, rahuldustunne jne), mis aitab kujundada üldist meeldivat õhkkonda.

Ka **lauamängud** on üles ehitatud näitlikkuse põhimõttel. Erinevus võrreldes õppemängudega, mänguasjade või esemetega seisneb selles, et lapse kasutuses on vaid eseme kujutis. Samuti nagu didaktiline mänguasi, täidab ka lauamäng õppevahendi osa juhul, kui see nõuab lapselt lisaks mänguoskusele vaimset pingutust.

Sõnalisi õppemänge mängitakse eriti lasteaias vanemates rühmades. Lapse mänguvahendiks neis mängudes on sõna. Sõnalised õppemängud eeldavad suurt mõttetööd. Seega on need heaks vahendiks laste mõtte-tegevuse arendamisel. Lapsed õpivad väljendama oma arvamust, analüüsima ja järeldama. Märkimisväärne on nimetatud mängude osa lapse tähelepanu ja kuulmisoskuse kujundamisel, kiire vastuse leidmine ülesande täitmisel. Sõnalised õppemängud aitavad kujundada lapse vastuse valiku oskust ja iseseisvust otsustamisel. Et mänguvahendiks on sõna, rikastab sõnaline õppemäng laste teadmisi emakeele ilust, rikkusest ja omapäras.

Analüüsides 17 vanuserühmas kuu jooksul mängitud õppemänge, selgus, et **esikoht** kuulub lauamängudele (lotod, paarispidid, täringumängud jmt) ja liikumisega seostuvatele õppemängudele. Samasugusele järeldusele tuli ka üliõpilane M. Ivanova oma kursusetöös (1, lk 24). Vaatlusandmete kohaselt mängivad lapsed neid mängu, mida nad on mänginud juba eelneva kolme aasta jooksul nooremates rühmades. Täringumängud on aga M. Ivanova arvates hea vahend lastevaheliste suhete reguleerimisel.

Üliõpilase P. Mihkelsoni kursusetöö (3) andis ülevaate lasteaias valmistatavate mänguasjade ja vahendite hulgast ning otstarbest. Selgus, et õppemängudeks valmistati kolmes vaadeldavas lasteaias 1987/88. õa ja 1988/89. õa I poolaastal mänguvahendeid 4

korral. 69 mänguvahendi meisterdamisest võtsid lapsed osa üksnes 5 korral. Kasvatata ise oli aga puuduvate vahendite tegijaks 46 korral. Ühelt poolt näitab see kasvatata suurt töökoormust, kuid teisalt ka laste rakendamata mänguhuvi suurendavasse ja jõukohasesse tegevusse.

Vaadeldavate lasterühmade vähesusest hoolimata võib fikseeritu põhjal teha järgmised esialgsed järeldused:

□ **Õppemänge** mängitakse üpris juhuslikult. Mängimissagedus sõltub kasvatata isiksusest. Selgesti ilmnes seos tundides ja tunnivälisel ajal mängitavate mängude vahel: mida rohkem mängiti tundides, seda suurem oli ka tunnivälises tegevuses mängitud mängude arv.

□ Selleks et tundides mängitud mängud läheksid üle mängudeks tunnivälisel ajal, on vaja neid korrata kasvatata poolt organiseerituna. Vaatlusandmete põhjal aga selgus, et rühmades, kus mängiti kuu jooksul alla 16 õppemängu, s.o 8 rühmas 17st, ei korratud ühtki õppemängu. Et meie vaatlusandmetes ei olnud fikseeritud, kas mängiti esmakordselt või oli see juba korduv tegevus, puudub meil võimalus selgitada põhjust, miks nimetatud mängud ei lülitunud laste iseseisvatesse tegevustesse. Küll aga tekitas see küsimuse, miks mängu ei korratud vaadeldava kuu jooksul.

□ Mängitavate mängude nimistust puuduvad kombineeritud õppemängud, mis peaksid pakkuma huvi eriti 5aastaste laste rühmas. Eeldab ju kombineeritud õppemängude mängimine laste aktiivsust, iseseisvust ja initsiatiivi. 5aastaste laste huvi kombineeritud õppemängude vastu kinnitab ka M. Ivanova (1, lk 24) oma kursusetöös.

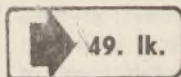
□ Iseseisvalt mängitavate õppemängude hulgas on esikohal lastele liikumist võimaldavad mängud ja lauamängud. Seetõttu oleks vaja nende arvu veelgi suurendada, et rikastada laste iseseisvat valikuvõimalust ja süvendada soovi ise mängu algatada.

□ Lapsekesksem koolieelne kasvatus eeldab tundide tunduvat vähendamist. Sellega lootsime lastele võimaluse mitmekesisteks mängudeks, vähendamata kasvatata osa rühma kasvatusst. Koolieelne laps on väga tähelepanelik vaatleja. Kõik ümbritsev pakub talle huvi. Ta tahab matkida täiskasvanute tegevusi. Eriti paelub tema tähelepanu kasvatata isiksus. Ka kasvatata mänguline tegevus peaks olema tema jaoks matkimist vääriv. Osavõtt mängitavatest õppemängudest võiks lastele olla vabatahtlik (tunnivälisel ajal eriti). Sellega suurendame nende iseseisvust ja otsustamisvõimet. Omal vabal soovil mängivad lapsed peaksid seda tegema huvi ja suure kaasaelamisega. Hiljem võivad nad õppemänge õpetada nendele lastele, kes seda veel ei oska. Nii harjuvad lapsed üksteisega suhtlema, oma oskusi ka teistele näitama. Sarnuti suureneb laste vastastikune aktiivsus.

□ Huvi õppemängude vastu saab kasvataja lisada vajalike mänguvahendite muretsemisega. Selle ülesande peab nooremas rühmas täitma kasvataja. Mänguvahendeid tuleks valmistada laste nähes, püüdes neid kaasata abilistena (asjade kätteulatamine, jõukohaste episoodiliste ülesannete täitmine jne) ja kasvataja tegevuse vaatlejatena. Nii jõuavad lapsed järk-järgult selleni, et hakkavad ise valmistama mängudeks vajaminevaid vahendeid. Vanemas rühmas oleks kasvataja hooliks mitmekesise sobiliku materjali muretsemine ja vajadusel lastele abi osutamine.

Kirjandus

1. Ivanova M. Õppemängude osatähtsus viie-kuueaastaste laste rühmas. Kursusetöö. Tln, 1989 (TPeDI koolieelse kasvatus kateeder).
2. Kas sa pürid tõe, aususe või headuse poole, kas sa usud armastusse ja südame-tunnistusse. — Nõukogude Õpetaja, 1987, 1. jaan.
3. Mihkelson P. Mängust ja mänguks vajalikest tingimustest. Kursusetöö. Tln, 1989 (TPeDI koolieelse kasvatus kateeder).
4. Sarapu H. Õppemängude osa üldises pedagoogilises protsessis. Rmt.: Mäng koolivalmidust kujundava faktorina: koolieelse kasvatus kateedri teaduslike tööde temaatiline kogumik. E. Vilde nim Tallinna Pedagoogiline Instituut. Tln, 1989.
5. Аванесова В. Н., Ромахина Н. И. Дидактические игры в самостоятельной деятельности детей 5—7 лет. В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. Сборник научных трудов. Научно-исследовательский Институт Общей Педагогики Академии Педагогических Наук СССР. М., 1979.
6. Бондаренко А. К. Формирование социальной активности дошкольников посредством настольно-печатных дидактических игр. В кн.: Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Межвузовский сборник научных трудов. Министерство Просвещения РСФСР. МППИ им. В. И. Ленина. М., 1986.
7. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. Минск, 1976, 125 с.



Kirjandus

1. Anderson P. W. Science. Vol. 235, p. 1196, 1987.
2. Anderson P. W. Phys. Rev. Letters. Vol. 59, p. 497, 1987.
3. Cava R. et al Nature. Vol. 338, p. 328, 1989.
4. Cox T. New Scientist. Vol. 1618, p. 64, 1988.
5. Gunn M., Porter J. New Scientist. Vol. 1618, p. 58, 1988.
6. Little W. A. Science. Vol. 242, p. 1390, 1988.
7. Pool R. Science. Vol. 239, p. 899, 1988.

MEIE TERVIS

Ülekehakaal ja toitumine koolieas

KARIN NEILINN,
ENSV TM Kardioloogia TUI teadur

Kas on õige praegustes toiduvaliku tingimustes kirjutada ülekehakaalust kui probleemist?

Uuringud näitavad, et ülekehakaalulised põevad teistega võrreldes sagedamini ateroskleroosi, südame isheemiatõbe, kõrgvererõhutamise, suhkruhaigust, sapi- ja neerukivitõbe ja teisi haigusi. Eestis on registreeritud ülekehakaalulisi 20—53% töövoimelistest elanikest (9) ja 27—67% vanureist (5), seejuures naisi kaks korda sagedamini kui mehi.

Ülekehakaal ja rasvumine saavad alguse juba lapseas. Professor R. Silla andmetel oli 1971. a Tallinnas 37% õpilasi (7—18 a) ülemäärase kehamassiga, 1980—1985. a juba rohkem kui pooled. Rasvunuid oli vastavalt 9 ja 19% (4).

Kuidas teada, missugune on optimaalne kehakaal? Selleks on vastavalt vanusele, soole ja kehapiikkusele koostatud kehamassi standardid. Optimaalkaalu ületamisel 10% võrra ja enam on tegemist liigse kehamassiga ning esineb oht rasvtõve väljakujunemisele.

Üks lihtsam võimalus oma kehamassi hindamiseks on Quetelet' indeksi väljaarvutamine:

$$QI = \frac{\text{kehamass (kg)}}{\text{kehapiikkus (m)}}^2$$

Kriteeriumide kohaselt loetakse õpilasi ülekehakaalulisteks järgmiste QI väärtuste puhul: QI ≥ 20 (vanuses 10—11 a); QI ≥ 22 (12—13 a); QI ≥ 23 (14—15 a poisid); QI ≥ 24,5 (14—15 a tüdrukud). Viimatinimetatud kriteeriumid on praegu Eestis kasutusel epidemioloogilistes uuringutes.

Mis on ülekaalu ja rasvumise põhjusteks? Organismi normaalseks arenguks peab toiduga saadud energiahulk olema tasakaalus organismi poolt energia tarbimise tasemega. Kui kaloreite juurdevoolu toiduga on suurem, ladestub liigne toiduenergia organismis rasvana.

Tihti tavatsetakse lapse liigset kehakaalu seletada vanematel esineva rasvtõve päriliku edasikandumisega. Kuid õige elu- ja toitmise režiimi järgimisel varasest lapseast alates võib ülekaalususe teket vältida (2). Meil levinud söömine 3—4 korda päevas ei ole üksnes bioloogiline vajadus, vaid ka selle piirkonna

elanike kultuuritava. Kuna lapseas väljaku-
junenud toitumistavad jäävad harjumuseks
kogu eluks, siis on eriti oluline neid õigel
ajal õigesti kujundada.

Koolilapsed ei pea koolieinet küllalt maitsvaks
ja näksivad sageli nälja kustutamiseks süsi-
vesikuterikkaid maiustusi. Kuid nii saavad nad
üksnes kaloreid, jäädes ilma organismile
vajalikest toitainetest. Sageli sunnivad hinge-
line tasakaalutus, üleelamised pahanduste
pärast koolis või muud põhjused last otsima
lohutust magusa söömisel. Ka nii saadud liigne
energia ladestub rasvana.

Puberteedias võib esineda intensiivsemat ke-
hakaalu tõusu seoses ainevahetusprotsesside
ümberkõlastumisega organismis. Teismelistel
tüdrukutel esineb füsioloogiliselt kalduvus
rasva ladestumisele, samal ajal kui teismelistel
poistel suureneb lihassmass. Kuna poiste põhi-
ainevahetuse tase on kõrgem, siis ka nende
toiduvajadused on natuke suuremad kui samas
eas tüdrukutel. Energiatarve tüdrukutel on
väiksem ka seetõttu, et nad on poistega
võrreldes sportliku tegevusega vähem seotud.
Seepärast on tüdrukutel kehakaalu kontrolli-
mine sel perioodil probleemiks. (1).

Üksikutel õpilastel võib esineda sisenõre-
näärmete talitluse häireid ja ainevahetus-
haigusi, millega kaasneb rasvumine.

Väljakujunenud rasvtõve korral tuleb ravi
saamiseks pöörduda endokrinoloogi poole, kes
määrab madala-kalorilise dieedi, arvestades
organismi füsioloogilisi vajadusi, ning raken-
dab teisi vajalikke ravimeetmeid. Ülesöömisest
tingitud kehakaalu tõusu saab reguleerida ise
toitumisrežiimi parandamisega.

Toiduga saadava kalorite hulga peaks jao-
tama kogu päeva peale nii, et päeva esimesele
poolele langeks üle poole sellest (1/5 hommiku-
einel ja 1/3 lõunal), ülejäänud saaks kätte
võrdelt õhtuotse ja õhtusöögi ajal. Kasvavale
organismile on väga olulised hommikusöök
ja soe koolieine, millest ei tohi mingil juhul
loobuda. Kehakaalu kontrolli seisukohalt on ka-
sulikum süüa väiksemate kogustena ja sage-
damini, kui suurtes hulkades ja harva (6).

Söögikorra eel on soovitatav juua pisut mahla,
keefiri või petti. See valmistab magu ette
toidu seedimiseks. Lahjad mahla- ja jogurtid ning
jääkaineterikkad puu- ja köögiviljad söögi-
kordade vaheajal leevendavad nälgatunnet.
Seevastu kompekid ja maiustused annavad
vaid tühje kaloreid ja kahjustavad ka ham-
baid.

Kuidas tagada organismi energeetiliste «sis-
setulekute» ja «väljaminekute» tasakaal? Me-
nüü koostamisel tuleb arvestada kasvava orga-
nismi füsioloogilisi vajadusi: piisavalt peab
saama nii valke, rasvu, süsivesikuid kui ka
mineraalaineid ja vitamiine. Kaloreid piiratakse
ülekaalulistel süsivesikutel ja rasvade arvel.

Menüü koostage põhiliselt järgmistest toi-
duainetest: piim, rasvavaesed hapupiimatooted
(pett, Tallinna keefir), lahja kohupiim, lahja
liha, rasvavaene kala, mereproduktid (meri-

kapsas), muna (keedetud või omletina), köögi-
ja puuvili, marjad, rukkileib, sepik.

Piirata tuleks võid ja rasva, saia, tang-
aineid ja makaronitooted, maiustusi.

Ülekaalulised peaksid menüüst välja jätma
peenjahu- ja kondiitritooted (koogid, tordid,
jäätis), magusad joogid (Pepsi ja Fanta),
soolatud, suitsetatud ja teravamaitseelised toi-
dud, lihapuljongid, suure rasvasisaldusega
juustu- ja vorstisordid, rasvase liha ja kala.

Nälгимise abil kehakaalu vähendamine
annab vähe tulemusi, sest kaal taastub kuuri
lõpetamisel kiiresti. Kasvuaeg võib nälгимise
tagajärjel organismis tekkida ebasoovitavaid
haiguslikke muutusi.

Et arukalt valida, mida ja kui palju süüa
või millest loobuda, on ülekaalulisele abiks
ajalehekioskites ja raamatukauplustes müügil
olev toiduenergia ketas. Selle ketta punases
sektoris on toodud kõrge kalorsusega toidu-
ained (100 g annab üle 300 kcal energiat).
Neist peab ülekaaluline loobuma või tarvitama
minimaalselt. Mis puutub taimeõlisse, siis
vastupidiselt võile ja rasvale on see soovitatav,
kuna suurendab rasva lõhustavate ensüümide
aktiivsust. Näiteks köögivilja toorsalateid on
kasulik valmistada taimeõliga, mitte hapukoo-
rega. Põhiline toiduvalik peaks toimuma energi-
giavaeste toiduainete hulgas, mis on toodud
valges sektoris. (Vt «Nõukogude Kool» nr
5, 1989).

Ratsionaalsemate toitumisharjumuste kujun-
damisel tuleb kasuks arvepidamine söödud
toidu hulga üle ja samal ajal ka regulaarne
kehakaalu jälgimine. Soovitatav on ennast
kaaluda üks kord nädalas.

Siiani oli juttu energeetiliste «sissetulekute»
vähendamisest. Aga tasakaalu saavutamiseks
tuleb arvestada ka väljaminekuid — see
täheb füüsilist koormust, liikumist. Kõige
lihtsamaks kehaliseks treeninguks on parajalt
kiire energiline kõnd linnatranspordi kasuta-
mise asemel, kas või mõni peatusevahegi.
Füüsilises vormis aitab hoida regulaarne (vä-
hemalt kolm korda nädalas, mitte vähem kui
pool tundi järjest) tegelemine mõne spordialaga
(jalgrattasõit, jooks, ujumine, võimlemine, suu-
satamine). Õhtuti teleri ees istumise asemel
võiks käia tantsimas.

Ülekaaluline ärgu heitugu sellest, et tema
füüsiline tõõvõime on madalam. Väikestest
koormustest alustades ja järkjärgult koormust
tõstes saavutab temagi lõpuks kehalise nõtkuse
ja paindlikkuse.

Kõige tähtsam noorele inimesele ongi teha
endale selgeks eesmärk. Iga tüdruk soovib olla
kaunis, liikuv, paindlik, sale. Poisid kui tule-
vased mehed — sportlikud, rühikad, tugevad,
mehelikud. Kui on olemas kindel tahtmine, siis
ei valmista raskusi ei koogitükist loobumine
ega televiisorist nägemata jäänud film.

Hea enesetunne ja tervis on suures osas
meie enda teha.

Ja kui teile siin ei meeldi. . .* (kooliromaan)

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

Kristjan pani vastu, mis jaksas. Siis krabas Järviste lukuau gust võtme, lõi ukse kinni ja keeras väljastpoolt lukku. Korrapidaja oli nüüd luku taga. Kätemaksuks viskas Kristjan Anton-Ulvari ja Järviste kotid kapi otsa ja mõtles, kus need Meeksa ja Paul munevad. Vahepeal tegi Järviste korraks ukse lahti ja küsis:

«Ega sa siin üksinda ei karda?»

Kristjan tormas ukse juurde, mis nina alt uuesti kinni löödi. Lõpuks läks asi igavaks ja ta lasti välja. Koridoris kukkusid Järviste ja Anton-Ulvar võtmega jurama, söötsid teineteisele ja Kristjan hakkas seda püüdma. Ta rabeles kõvasti ja oleks võtme just kätte saanud, kui korrapidajaõpetaja Pingu tal tukast kinni võttis ning firima kukkus.

«Mis sa rabeled siin?» vingus Pingu.

«Ma olen korrapidaja,» selgitas Kristjan. «Tahan nende käest võit kätte saada.»

«Ei ole sa mingi korrapidaja,» tõstis Pingu veelgi häält.

«Olen küll!» öiendas Kristjan, kuid Pingu nūgis teda juba jalutama. Anton-Ulvar ja Järviste itsitasid.

«Pinguin on ikka üks mõistmatu loom,» tähendas Anton-Ulvar, kui Pingu oli eemal korda pidama asunud.

«On prantsuse komöödia,» ütles Järviste, aga võtit tagasi ei andnud. Kristjan jalutas tuima näoga mööda koridori, sest Pingu hoidis tal valtsalt silma peal. Järsku märkas Kristjan, et Pinguin on kadunud. Ta tormas kähku klassi ja pörkas uksele Pinguga kokku. Kõbi võttis tal jälle tutist kinni ja kisendas:

«Sina ei tungi siia väevõimuga sisse!»

Meeksat ja Pauli ei tulnud ikka veel kuskilt välja ning Kristjan pidi vahetunni lõpuni jalutama, mis oli korrapidajale äärmiselt solvav.

Järgmine oli venna. Kristjan oli teiste korrapidajate peale vihane ja hakkas neid enne õpsi tulekut karistama. Nood togisid vastu, kuid siis ütles Meeksa oma äraoleku õigustuseks:

«Ma tean, kes veepomme alla viskab.»

See äratas huvi ning Kristjan katkestas korraks Meeksa klobimise. Veepomm oli suur vett täis plastikaatkott, ning juba pikemat aega visati neid kolmanda korruse WC aknast alla. Vahe-

tundide ajal olid kõik õues ja mitmel korral oli pomm kukkunud otse suurde summa, kõiki üleni märjaks pritsides. 8. klassi Kirp sai ükskord ilge nätaka vastu pead. Õpetajatest oli seni ainsana pihta saanud Honduuras, kes läks absoluutselt vihaseks ja näost punaseks nagu siis, kui ta Tursa õllereklaami avastas. Veepommid muutusid nii ohtlikuks, et vahetunni ajal hakati majaseina äärest eemale hoidma. Tundus väga imelik, kuidas sai pomm peaaegu alati märki tabada. Viskajad ei võinud ju aknal kõõluda ja korralikult sihtida, nad oleksid siis kohe ära tuntud. Pärast Honduurase pihtasaamist tormasid Kristjan ja Meeksa ilge ajuga kolmandale korrusele, kuid WCs polnud kedagi. Väljudes jäid nad ise Peetmannile vahele, kes samuti püüdis kurjatægijaid leida.

«Jälle seesama bande!» karjatas Peetmann võidukalt.

«Ei meie ei ole,» ruttas Kristjan asja seletama.

«Me tulime vaatama, kes neid pomme viskab,» täiendas Meeksa.

Nii ei olnud tänaseni jälile saadud, kes pomme pillub. Seepärast unustas Kristjan nüüd korraks oma äsjased kannatused.

«Noh?» nõudis ta Meeksalt selgitust.

«4. klassi pägalikud viskavad,» teatas Meeksa tähtsalt. «Mini-Pets alt vilistab, kui keegi lähedal on, ja need kohe saadavad.»

Saladus oli paljastatud ning Kristjan jätkas korrapidajate karistamist, kes oma kohust polnud täitnud. Kuid äkki krabati tal kratist kinni ja tiriti pingist välja. Kui ta sai lõpuks ümber pöörata, siis selgus, et Popka on klassi jõudnud ja sakutab teda vihaselt. Bobik ei lasknud enne lahti, kui oli ta pintsakut pidi ukse taha vedanud.

«Nüüd seisad siin!» närvas Popka. «Ja poolt sammu ka ei liigu!»

Kristjan asus ukse taga oma välimust korrastama. Lips oli täiesti puntras, pluusikrae viltu ja ülemine nõop lahti. Natukese aja pärast tuli Bobrova uuesti välja ning tiris ta klassi tagasi. Anti käsk istuda tühja pinki. Kotti võttes jäi kogemata näppu topeletpõhi ja asjad kukkusid põrandale. Sellest sattus Popka veel rohkem raevu ja virutas hunnikule jalaga. Zooloogia vihik lendas kõige kaugemale ning sellel ilutses õpetaja jalajälg. See oli juba liig.

Kristjan korjas asjad maast üles ja läks sõnalusumata talle ette nähtud kohale.

Bobik käskis Luigel alustada lugemist. Teised lugesid vaikselt kaasa. See oli Jakovlevi jutustus «Неотступный». Vene keele raamatus olid peaaegu kõik tundmatud autorid nagu Nagibin, Bagritski, Pleštšev ja Aleksin. Ainukesed, kellest Kristjan varem kuulnud oli, olid Maršak ja Paustovski. Aga eelmistega läks nii palju aega ära, et Maršakini polnud lootustki jõuda. Puškinist oli kaks rida seoses sügisega ja Turgenivist pool rida rohkem. Tolstoist ja Lermontovist, keda õpiti eesti kirjanduse tunnis, polnud venna õpikus sõnagi.

Kui «Неотступный» läbi sai, käskis Popka jutustuse kohta vihikusse plaani teha. Neid

* Algus NK nr 2 1988.

kasvasid võis jutustamisel kasutada, seepärast Kristjan tavaliselt ei koonerdanud, vaid kirjutas peaaegu terve loo vihikusse ümber. Kuid täna ei hakanud ta üldse lugemagi.

«Kuule, Kristjan,» ütles Bobik. «Miks sina midagi ei tee?»

Torkas imelikult kõrva, et Bobik nimetab teda miskipärast eesnime pidi. Seda ei teinud ta kunagi. Eesnime ei kasutanud üldse peale Metsaare keegi.

«Ma ei tee lihtsalt,» vastas Kristjan.

Popka mõtles natuke.

«Noh, oma asi,» ütles ta siis.

«On jah oma asi,» ütles Kristjan.

Selle peale pani Popka suurde päevikusse kahe. Ka Kristjani päevikusse, mille Bobik vahepeal oma lauale oli viinud, kirjutas ta punasega tohutu suure kahe ja märkuse. Moraalse tähtsusega kahed kirjutas kooli partorg Bobrova alati punasega. See rahustas Popkat tublisti, nii et ta kuni tunni lõpuni enam teistega närvama ei hakanud.

Kuid päev ei olnud veel lõppenud.

Õieti läks kuni tundide lõpuni kõik enam-vähem rahulikult. Solge tunni alguses nõudis Pingu küll korrapidajate päevikuid oma lauale, sest ta ei olnud klassi väljanägemisega rahul. Mis korda seal olla saigi, kui kõik vahetunnid käis tahvilapisõda. Selle eest pidid vastutama korrapidajate päevikud. Kuid ta unustas varsti ära, mis tal laua peal on, ning korrapidajad pääsesid märkadeta.

Pärast tundide lõppu hakkasid Kristjan, Meeksa ja Paul klassi koristama. Neile asus appi Järviste. Uues koolis jäeti põrand pesemata. Käidi ainult ridade vahelt kergelt harjaga üle. Suurem puhastus usaldati põlisisukatele. Kuna need nõmmekatele sageli kääki keerasid, siis vastati samaga, et neil võimalikult halb oleks hommikul klassis olla. Ükskord talvel oli kogu klass pabertennukeid täis olnud, mida korrapidajad pidid kooli tülles kohe koristama hakkama. Selle peale jätsid Kristjan, Paul ja Meeksa õhtul kaks aknet irvakile, mida korrapidajaõps ei märganud. Öösel tuli 17 kraadi külma ja kohalikel võis järgmine hommik klassis mõnus jahe olla. Täna leidsid Kristjan ja Paul kooli tülles tahvilil lehma, kikilips ees. See oli kohutav solvamine, mis nõudis kättemaksu.

Tahvli käisid korrapidajad alati ainult moe pärast lapiga üle ja näitasid märjalt korrapidajaõpsile ette. See ei saanud midagi aru, kuid pärast ärakuivamist jäi tahvel üleni kriidiseks. Tavaliselt visati kokkupühitud praht kühvliga aknast välja. Kord oli üks kojuminev pägalik alla jäänud, mille peale viskajad rõõmust hüppama hakkasid. Nad kujutasid ette, kuidas tubli pägalik kodus mitte millegi eest sõimata saab. Kuid täna otsustati prahti mitte niisama ära kulutada. Terve päeva jooksul oli korjatud igasgust sodi hunnikusse. Nüüd pühiti isegi kappide alused üle, mida muidu kunagi ei tehtud. Sealt alt sai ilusat tolmu, mis kõigile väga meeldis. Kogu saak aeti tahvli ette hunnikusse. Siis võttis Kristjan kühvli täis ja

poetas sealt iga pingi alla natuke. Ülejäägi laotasid nad õpetaja laua alla ja natuke ka toolidele. Seejärel kraamis abiline Järviste kotist plastiliini välja ning mätssis seda toolidele lisaks, et oleks hea. Paul kallast vett ja oli võimalus ka kontoriliimi panna, kuid sellest loobuti. Kõige lõpuks hõõrus Meeksa väikese kriiditüki põrandasse. Selle töö käigus sattus Meeksa nii hasarti, et tõmbas ka Järviste pintsakule kriidiga kriipsu öla peale. Pani seepeale näpu suhu ja teeskles öudself ehmatanut. Järviste läks vihaseks, võttis tahvililapi ja läigatas Meeksale üle näo. Meeksa krabas selle peale teise tahvililapi, kuid Järviste oli juba kaugel. Meeksa ei viitsinud teda taga ajama hakata, vaid karistas lähemal olevat Pauli.

«Mis ma sulle tegin?» pistis Paul vinguma. «Milles mina süüdi olen?»

«Keegi pole kunagi süütu,» teatas Meeksa.

«Oma viga, et lapiga said,» irvitas Järviste eemalt. Selle peale sai Paul eriti vihaseks ning hakkas Meeksat taga ajama. See formas klassist välja, Paul röökides kannul. Kristjan vaatas ukse vahelt koridori ja nägi, et see oli paksult rahvast täis, võõraid õpse ja lapsevanemaid. Meeksal polnud kuhugi joosta. Paul sai ta kätte ja virutas lapiga vastu nägu. Kumbki ei näinud, et sealsamas kõrval seisis dire. Hirmus korrarikumine võõraste nähes läks Murumunale valusasti hinge. Ta trügis Pauli silmapilkselt klassi sisse ja tõmbas enda järel ukse kinni. Siis krabas ta Pauli käest tahvililapi ära ning äsas talle sellega pähe.

«Kas te saate minema!» karjus dire nii, et kõik oli koridori kuulda. «Või nemad tulevad siia rabelema! Kurat võtaks, ma lõon teid lõhki! Või teie saatananahad tulete siia mürgeldama nigu siad!»

Dire oli näost punane ja värises. Kuigi olukord oli äärmiselt tõsine, tükkis vägisi naer peale. Leidis ikka võrdluse, mõtles Kristjan, nagu sead tuleksid peale tunde klassi rabelema. Ise veel eesti keele õpetaja.

«Või ei saa enam 6. klassi poistest jagul!» räuskas dire. «Koridoris on teise kooli õpetajad ja lapsevanemad — tema paneb teisele kontsuga pähe! Ma teile näitan! Ja mis asja te irvitatel! Päevikud siial! Ja mispärast sa talle kontsuga pähe löid?»

«Tema ise alustas,» ütles Paul ja see oli tege-likult ka õige.

Dire märkas nüüd, et Meeksat polegi klassis.

«Ja kus Meeksa on?» käratas ta. «Kui ta tagasi tuleb, siis ma talle näitan. Kasige siit minema! Või nemad tulevad siia rabelema!»

«Kasige siit minema» peale võttis Paul koti ja hiilis uksest välja. Kohe seejärel tuli Meeksa klassi, kellele Paul oli ukse taga öelnud, et «ega ta midagi ei tee». Meeksa ütles direle, et Paul alustas ja siis pani Murumuna tähele, et Paul oli läinud. Nüüd nõudis ta päevikuid.

«Näed,» hüüdis ta Kristjani päevikut nähes võidukalt, «sul on siin juba üks märkus ees!»

Siis märkas Murumuna Kristjani teksasid.

«Miks sul ei ole koolivormi?» pöördus dire raev nüüd tema vastu.

«Ma ei tohi kanda,» ütles Kristjan.

See viis dire lõplikult endast välja ning ta ähvardas Kristjani riided seljas lõhki kiskuda. Lõpuks piirdus asi siiski märkusega:

«Kristjan ei tohi kooli tulla ilma koolivormita. Teiseks: jäi omavoliliselt peale tunde klassi, et siin korda rikkuda.»

Meeksa märkus oli selline:

«Jäi omavoliliselt klassi rabelema ja korda rikkuma.»

Märkusega jäi vaid Järviste, sest dire klassituleku peale haaras ta harja kätte ja hakkas suure hoolega põrandat pühkima.

«Järviste ei saa märkust,» ütles Murumuna. «Tema oli oma kohuste täitmisel.»

Tegelikult oli Järviste ainuke mittekorrapidaja ja üks peasüüdlasi.

Lõpuks said nad siiski minema. Trammiga kosmi sõites olid kõik hirmus vihased ja uurisid oma päevikuid.

«Juba kolmas märkus sel nädalal,» tõdes Meeksa. «Ma pole veel kunagi nii tihedalt saand.»

Meeksa märkust lugedes kujutles Kristjan, kuidas see üksinda klassis rabeleb ja mürgeldab. Kuid siis tuli talle meelde tema enda tänanē saak, kaks märkust ja kaks, ning ta oli ilgelt vihane. Nagu mingi maso ostis ta rubla est viis pähklikooki, mida nii palju poleks tahtnudki, ja pani kõik nahka, et ennast lõhki süüa või sügelema ajada.

Kodus ei olnud õnneks kedagi. Mõhk mängis aias, võti kaelas. Kristjanile oli jäetud laua peale kiri.

«Oleme teatr. Toit on kõõgis laual. Anna Helenile ka. Pane laps kell 9 magama. Tuleme ca kell 10. Ema ja isa.»

Kristjan kutsus Mõhu tuppa sööma. See pidi pestud käed kaks korda ette näitama, enne kui laua äärde sai.

Kristjan urgitses noaga peki liha küljest ära.

«Jälle pekk,» torises ta.

«Mulle maitseb küll pekk palju rohkem kui tai,» ütles Mõhk. «See on nii hea libe ja ei jää hammaste taha kinni ja...»

«Ah ära seleta,» käratas Kristjan vihaselt.

Seepeale tüdines Mõhk söömisest ja läks õue tagasi.

Kristjan otsustas natuke rattaga ringi sõita, õeldes Mõhule, et tuleb varsti tagasi.

Kreegi metsa vahel kohtas ta Luike, kes luuras kahte jotat. Luuramine oli Luige lemmiktegevus ja Kreegi mets oli selleks ilge mõnus koht. Ükskord 2. klassis oli Kristjan ja Luik rahulikult trimpavatele jotadele põõsa tagant joomateemalise laulu maha pannud. Luik oli seda kusagil seltskonnas kuulnud ja õpetas ka Kristjanile kohapeal selgeks. Joodikud saftusid ülimesse häämingusse, kui põõsa tagant hakkas kostma vägev laul, mis ületas kõik nende eelnenud repertuaari.

Teine kord organiseeris Luik ümberkaudsetest lastest õudse kamba kokku, sest Kreegi metsa

oli tekkinud armastajapaar, kelle kulul võis nalja saada. Need armastasid rahulikult pingi peal ja rääkisid igasuguseid häid jutte, kui korraga ilmus põõsast üks põngerjas välja ja istus nende lähedale maha. Armastajad olid veidi häiritud, kuid siis vaatasid, et nii väike ei saa midagi aru ja kudrutasid edasi. Natukese aja pärast tuli põõsast teine väike pätt välja ja istus esimese kõrvale. Kolmas tegi näo, nagu kohtaks ootamatult vanu sõpru ja hakkas valjult juttu ajama, et «mis te siin teete» ja «näe, kah täitsa juhuslikult siin.» Neljas ja viies tulid juba eemalt valjusti juteldes ning armastajapaar vahtis hirmuga ringi. Järgmised kolm tulid kindla kavatsusega just siia omale onni ehitada ja hakkasid pingi juurde igasugu roikaid kokku vedama. Lõpuks oli neid ligi 20 tükki ja kõik tekitasid kohutavat lärmi. Õudsat lõbu pakkus mõelda, kuidas armastajapaar oli vaikselt metsasügavuses lootnud oma õnne leida. Vahepeal jäi jõnglaste kamp veidi tasasemaks ja armastajad paistsid lootvat, et jõuk lahkub. Kuid selle asemel hakkasid kõik kooris neid pruudiks ja peigmeheks narrima. See oli meesarmastajale liig ja ta tormas oma südamedaami eest võitlusse. Kuid jõnglased panid igaüks eri suunda ja peigmees ei teadnud, keda taga ajada. Kristjan tormas põõsastesse ja nägi, kuidas üks äastane punnitas puu otsa ronida. Armastajapaar tõusis püsti, et ära minna, võibolla veel sügavamasse metsa. Pruut paistis õige pahane olevat. Rahvastiku tihedus oli selle paiga kohta tõesti suur. Keegi viskas neid jumalaga-jätuks käbiga ning selle peale hakkas neile igast küljest kõikvõimalikku prahti kaela sadama. Vaenlased said minema aetud ja võitjad olid hirmus õnnelikud.

Praegu seda lugu meelde tuletades, mõtles Kristjan, et ei tea, mis sellest armastajapaarist tänaseks on saanud. Võibolla ajab see eit praegu vanameest mööda tuba pudrunuiaga taga. Või on see jota, keda Luik luurab, seesama peigmees, kellel armastusega elus ei vedanud.

«Trimpasid siin,» andis Luik olulist infot.

Üks jota seisis põõsa all, aluspükste väel ja sokkis. Tal oli seljas nahkjope ning jalas pika säärega aluspüksid nagu merekooli kursant Sergei-Leo Bubkovil, kui ta otse mereväevormis breigitrenni tuli.

«See tõmbas tal püksid ära,» osutas Luik teisele jotale, kes mõtlejanäoga kõrval tammus. Tundus, et ta arutab, mida veel võtta. Jota püüdis oma sõpra istukile upitada, et jopet kätte saada, kuid kukkus ise tema kõrvale. Ajas siis ennast uuesti püsti, võttis teise mehe koti, toppis selle teksad ja potased sinna sisse ning taarus Nurme tänava suunas minema. Kristjan viskas ratta Luige hoovi ning nad asusid jotat jälitama.

Tee peal tuli vastu veel mitu Nurme kandi poissi.

«Kus te lähete?» pärisid need Luigelt.

«Seda allakäinud indiviidi jälitama,» näitas Luik.

(Järgneb.)



SOOVITAME

Silmapaistev panus kehalist kasvatust käsitlevasse kirjandusse

**Endel Isop. Mängude suurraamat I—VII.
TPedi 1986—1987, 1220 lk.**

Eesti kehakultuuri teooriat ja ajalugu on meil suhteliselt hoolikalt uuritud, mõnevõrra vähem kehalise kasvatuse meetodikat. Selle ala üheks viljakamaks uurijaks on olnud pedagoogikakandidaat Endel Isop. Tema tähelepanu on kõitnud eriti mängude ja orienteerumisspordi meetodika. Ta alustas oma tööd aastakümneid tagasi TÜ kehakultuuriteaduskonna dotsendina ja jätkas veelgi hoogsamalt TPedi kateedrijuhatajana, viimased aastad pensionärina. Ta on kirjutanud mitukümmend õppevahendit ja käsiraamatut, ühe neist avaldanud ka üleliidulise kirjastuse väljaandel.

1986. aastal hakkas E. Isop oma elutööd kokku võtma teoses «Mängude suurraamat». Nagu ta eessõnas kirjutab, on see tema 40-aastase töö viil. Teos koosneb 7 köitest, igaüks 154—212 lehekülge, kokku 1220 lehekülge. Üldse on toodud umbes 1800 eri mängu kirjeldused ja hulk meetodilisi nõuandeid nende rakendamiseks.

Koguteose esimene osa on pühendatud mängu teooria ja meetodika küsimustele. Teises osas kirjeldatakse peamiselt ruumis mängitavaid liikumis- ning pallimängudeks ettevalmistavaid mänge. Koguteose 3., 4., 5. ja 6. osa sisuks on välistingimustes (spordiväljakul, maastikul) mängitavad mängud. Nendel mängudel, eriti maastiku- ja orienteerumismängudel, on peale otsese kehalise kasvatuse suunise veel suur rakenduslik väärtus noore eluks ettevalmistamisel. Viimane, 7. osa kirjeldab kollektiivis kasutatavaid ühismänge.

Mängude liigitamise aluseks on autor oma käsiraamatus võtnud peamiselt nende läbiviimise koha (kas ruumis, spordiväljakul või maastikul), kasuühes kogumiku iga osa lõppu on lisatud veel tabel sobiva mängu leidmiseks, arvestades mängu jõukohasust ja kehalise koormuse astet. Mängu kirjeldused on läbi mõeldud ja konkreetset, sisaldades informatsiooni mängu ettevalmistusest, selle käigust ja põhireeglitest. Vajadusel on mängu kirjeldusele lisatud selgitavaid jooniseid mängijate asetuse ja liikumise kohta. Selline materjali esitus teeb

igale käsiraamatu kasutajale mängu mõtte hõlpsasti mõistetavaks.

Põhjalikult on autor kirjeldanud liikumismängude korraldamise meetodikat alates sobiva mängu valikust, selle läbiviimisega seotud probleemidest ja lõpetades mängust kokkuvõtete tegemisega. Et mängulis-võistluslikus tegevuses võib tekkida raskusi korra hoidmisega, siis on autor juhtinud ka nendele küsimustele tähelepanu. Nii antakse juhiseid mängureeglite täitmisest, korra hoidmisest ning kollektiivsuse ja käitumisohkuse kasvatamisest.

Mängu teooria- ja meetodikaküsimuste käsitlemise kõrval võinuks autor eraldi peatuda ka mujal ilmunud sellealasel kirjandusel, tuues esile uusimaid seisukohti mängude kasutamise efektiivsusest kehakultuuri ja spordi erinevates lühtides.

Mängude liigitamine abistab pedagoogi mingi ülesande lahendamisel või eesmärgi saavutamisel. Käesolevas kogumikus on mõnevõrra raskendatud sobiva mängu leidmine teatud kehalise võime arendamiseks. Üldise koormuse määrang on selleks ebapiisav, eriti sportliku treeningu puhul.

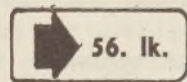
Väärtuslikud meetodilised juhendid on killutatud eri köidete vahel: liikumismängude meetodika antakse 1., maastikumängude oma 5. ja orienteerumismängude meetodika 6. köites. Kas polnuks otstarbekohasem need koondada ühte köitesse?

Kasutatud kirjanduse loetelu tulnoks paigutada teose lõppu. Praegu lõpeb teos ühismängude valikut hõlbustava tabeliga. Kasulik oleks olnud teose lõppu paigutada ka kõigi 7 köite sisukord, mis annaks ülevaate kogu teose sisust ja struktuurist.

Teose koostamisel on autor kasutanud peale enda rohkearvuliste väljaannete saksa-, soome-, rootsi- ja venekeelset kirjandust. Mõnevõrra on tal eeskujuks olnud O. Vesikanga soomekeelne teos «Suuri leikkikirja» (Porvoo-Helsinki, 1953, 543 s.).

Kokku võttes võib öelda, et E. Isopi «Mängude suurraamat» on hinnatav kirjandusallikas, mis sisaldab igale olukorrale ja aastaajale sobivaid mänge. Kehakultuurialal töötajatele on see teos asendamatuks abiliseks.

EVALD MÄEPALU,
TÜ dotsent, pedagoogikakandidaat



Kirjandus

1. Derrick et al. Nutrition and Growth. In: Human Nutrition. A. Comprehensive Treatise. Roslyn, David. N. Y., 1979, 217—252.
2. Ed. Lauer R. M., Shekelle R. B. Childhood Prevention of Atherosclerosis and Hypertension. N. Y., 1980; 187, 195—203.
3. Puska P. et al. Terveystiete. Otava, 1985, 128.
4. Silla R., Teoste M. Eesti noorsoo tarvis. Tallinn, 1989, 182.
5. Vagane E., Saava M. Eakate hoolealuste ainevahetus ja toitumine. NET nr 1, 1977, 21—25.
6. Williams S. R. Nutrition and Diet Therapy. Sain Louis, 1977, 452—459.
7. 0—18aastaste Eesti laste ja noorukite kehapikkuse ja kehamassi standardid. ENSV TM, Tallinn, 1988, 10 lk.
8. Мостовая Л. А., Петраш С. П. Ожирение у детей и подростков. Киев, 1982, 94—106.
9. Вагане Э. П., Саава М. Э. и др. О питании рабочих в машино-строительной промышленности ЭССР. Исследования по проф. медицине в ЭССР. Tallinn, 1975, 30—33.

KOGEMUSNÕU

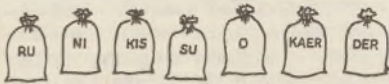
APRILL ÜLDÕPETUSNÄITEID

Noppeid Puhka keskkooli õpetaja **VILMA KRÜNYALDI** üldõpetusmaterjalide konkursitööst.

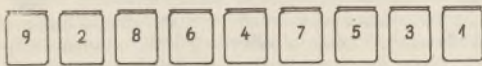
Liisusalme:
 Ära jookse jänkupoeg,
 mööda seda rajakest.
 Parem peidupaika poe,
 varja oma sabakest.
 Rebane sel rajal noolib.
 Vaevalt, et ta seentest hoolib.

Päike küpsetas kõrre,
 kõrs küpsetas pea,
 pea küpsetas tera,
 tera küpsetas jahu,
 jahu küpsetas leiva,
 leib küpsetas või,
 või küpsetas vorsti. Ampstii!

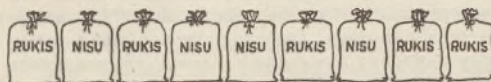
Jutu sta: Kui oleksin rukis. Mida mõtleb rukis sügisel?
 Olen hernekaunake. Mis mulle meeldib? Mida ma ei sallin?
 Olen väike konn.
 Jätka. Kasvasin peenral oma õdede-vendadega. Varsti aga jäi kasvuruum kitsaks.
 Loe. Kui sead silbid õigesse järjekorda, saad teada, mis vilil on viljakottides.



Keda meenutab a-fähe kuju? Mõtle naljalugu, kuidas figu a-ks muutus.
 Teemasid virgutusharjutusteks, kehaliseks liikumiseks: Tuulik. Vankrattad (suured, keskmised, väikesed). Hobuse perutamine. Riisumine. Hangumine. Siili veeremine, Karu kõnd. Jänese hüppamine. Ilvese hiilimine. Mättalt mättale hüppamine. Laulumäng «Rehepeks aurukatlagas» (vt Laululõimi sõõrisammul).
 Järjesta. Riivil on kurgipurgid. Kõigil on ilusad sildid valmistamispäevaga ja purgi keldrisse viimise järjekorra numbriga. Joonista purgid keldrisse viimise järgi ritta.

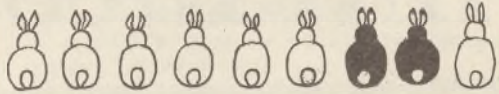


Mitmendas viljakotis on rukis, mitmendas nisu?



Mööda. Jänkupoeg jooksis oravatädi juurde kasukaproovile. Oravatädil oli möödulint. (Annan igale pingile möödulindi, igal laual on jänkuaplikatsioon.) Mööda jänku pikkus kõrvast alumise käpani! Mööda jänku laius kõige laiemast kohast! Mööda jänku parema kõrva pikkus!

Mitmes jänku on värvitud? Loenda vasakult paremale!



Arvuta. Aias töötab 5 last. Mitu poissi ja mitu tüdrukut võib aias olla?
 Mitu nädalat on ema porgandit kasvatanud?



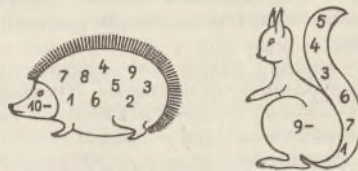
Tiit ja Taavi joonistasid funnis kuused. Kumba kuusk võiks vanem olla?



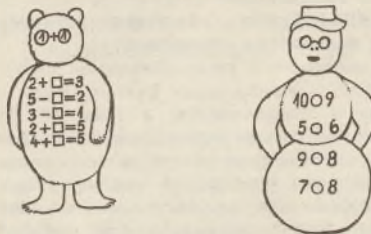
Vali igast ringist üks arv nii, et saad summaks 10.



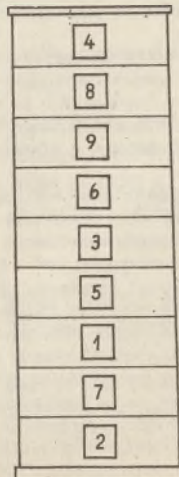
Kiirarvutamine.



Joonista ülesanne naabrile, sõbrale.



Võrdle!



HARIDUS

К. ЛУТС. **Общеобразовательная школа с русским языком обучения и обновление школы.** По мнению автора, пути развития школ с русским и эстонским языками обучения в Эстонии были разными. Речь идет о русскоязычной школе в довоенной и послевоенной Эстонии, о роли школы в более широком смысле (школа как культурный центр конкретного региона), об исключительной роли личности учителя в обновлении русскоязычной школы в Эстонии. Автор останавливается и на проблеме учебников, демократизации школы, дифференцировании учебной работы, гуманизации школы.

К. ВЫЛЛИ. **Оценки учителей первому году интегрированного обучения.** Автор анализирует и комментирует ответы 61 учителя на анкетный опрос по интегрированному обучению.

И. САУЛЕПП. **Центр развития образования Эстонии работает четыре месяца.**

Дается обзор сделанного: укомплектована основная часть кадров, начали работу советы по предметам (их 58). Автор знакомит с функциями этих советов. На повестке дня стоят вопросы об образовании на русском и других языках. Говорится также о научной работе Центра, о введении службы информации.

Ю. ТЕДЕР. **Традиционная система образования заменяется системой непрерывного образования.**

От пожизненной узкой специализации следует переходить к циклическому обновлению знаний и умений в течение всей жизни. Автор останавливается на задаче создания системы непрерывного образования (СНО), проблемах разграничения ее сфер, классификации учреждений образования; размышляет о том, как гарантировать гибкий переход от одной ступени образования на другую.

Ю. ТРУУЗА. **Диплом компетентности через систему повышения квалификации.**

Статья знакомит с реорганизацией системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов, а также с формирующейся сетью учреждений повышения квалификации. Приводится принципиальная схема системы повышения квалификации и блоковая система организации повышения квалификации и стажировки за рубежом. Приводится предположительная продолжительность различных курсов повышения квалификации, разъясняется новое для нас понятие — испытания на получение диплома компетентности.

У. ПИЛЬВРЕ. **Образование по обе стороны Ла-Манша.**

Автор знакомит читателей с организацией образования в ФРГ и Англии.

Х. ТИЛГРЕ. **Образование в новой административной системе.**

Заведующий управлением народного образования Кохтла-Ярвского района Ханс Тилгре высказывает свои мысли о месте образования в новой административной системе. Он считает, что в новых условиях права и ответственность за управление системой образования следует передать самым нижним ее звеньям. Во власть должна иметь возможность воздействовать на решение проблем образования на местах и в интересах региона. В статье определяются задачи и обязанности района и управления народным образованием.

М. ТУУЛИНГ. **Школьный вечер.**

Автор знакомит с содержанием понятия вечер (как социально-культурного явления) и показывает его значение для человека. Более подробно он останавливается на понятии школьный вечер и дает практические советы по его организации и проведению.

М. ПАЛТСЕР. **«Великим не может быть тот, кто не считается с малым» (А. Валтон).**

В статье рассматривается начавшееся в 1987 г. в Эстонии движение за обновление школы. Автор знакомит читателей с тенденциями, которые проявились в анализе качества учебной работы, проведенном в ГДР, и подчеркивает, что основной упор делается не на совершенствовании программ по предметам, а на улучшении организации обучения, совершенствовании взаимоотношений учителей и учащихся. Автор проводит параллель с господствующим в наших школах положением. Что можно было бы сделать сразу? Прежде всего учитель должен стать мастером своего дела, а ученики должны почувствовать себя защищенными в школе. Следует ликвидировать чувство страха, которое вызывает школа.

Ю. ТУЙСК. **Первый парламент Эстонии в борьбе с алкоголизмом.**

Вопросы борьбы с алкоголизмом были актуальны и 70 лет назад. Первый парламент Эстонской Республики тратил на обсуждение этих вопросов десятки часов. В протоколах обсуждений того времени содержится много интересного и для современного читателя. В статье приводятся отрывки из выступлений сторонников трезвого образа жизни Яана Латтика, Виллема Эрнитса, Яана Тыниссона, Карла Аста и др.

А. ЛЕЙНБОК. **Новые данные о сне.**

Благодаря использованию электроэнцефалографии в настоящее время стало возможным исследовать сон. В статье разъясняются понятия «медленный» и «быстрый» сон, приводится 5 фаз сна. Изучена продолжительность сна у учащихся. В связи с переходом на 5-дневную учебную неделю возникла проблема т. наз. недосыпающих. Подчеркивается необходимость удовлетворения потребности в сне, так как большая часть неврозов и последующих более серьезных психических болезней получает свое начало от расстройства сна в детстве.

Э. КЯРНЕР. **Особенности рисунков нормальных и умственно отсталых детей.**

В статье рассматриваются рисунки нормальных и умственно отсталых детей. Уровень рисунков зависит от интеллекта детей. Рисунки умственно отсталых школьников отличаются более низким уровнем выполнения. Развитие изобразительной деятельности нормальных детей можно разделить на следующие этапы, связанные с развитием самого ребенка: схематическое изображение, сочетание формального и схематического изображения, правоподобное изображение предмета без пластичности, пластическое изображение предмета. Рисункам умственно отсталых детей свойственны примитивность, статичность, стереотипность. Характерно, что умственно отсталые школьники не могут контролировать свои движения по многим параметрам. Эти данные можно использовать при обучении на уроках изобразительного искусства.

Х. ТОМБУ. **Учителя Эстонии вчера и 65 лет тому назад.**

Статья знакомит читателей с материалами 1924 г. об учителях, которые работали в школах Эстонии. Эти данные можно сравнить с результатами работы исследовательской

gruupi под руководством доцента ТПЕДИ Э. Ваппера (об эстонских учителях в образовательно-социологическом аспекте).

К. ЙЫЛУ. Возможности рассмотрения творчества Б. Альвер.

В поэзии Б. Альвер подчеркиваются символическая сила слова ЖИЗНЬ и мотивы времени. Материал содержит интересные задания для класса.

У. АЛАС. Высокотемпературные сверхпроводники — интересная тема факультативного урока физики.

Автор рассказывает о высокотемпературных сверхпроводниках, реферлируя статьи на эту тему из мировой научной литературы. Учителя познакомятся с тематикой сверхпроводников в научно-популярном изложении.

Х. ЛАСТ. Обучение театральному искусству в курсе литературы.

Учитель Козрусской средней школы Херберт Ласт размышляет о формах работы при обучении основам театрального искусства на уроках литературы в классах средней школьной ступени. Он считает, что в хрестоматиях для VI, VII, VIII и IX классов

имеются интересные творческие задания по театральному искусству. Результаты проведенной анкеты выявляют различия и предпочтительность форм работы.

Х. САРАПУУ. Учебные игры в повседневной работе детского сада.

Автор оценивает игру как фактор, способствующий развитию ребенка в дошкольном возрасте. Более подробно анализируется необходимость в учебных играх в детском саду. За один месяц в 17 детсадах зафиксированы все проведенные игры, частота их проведения, место, инициаторы, игрушки и средства. Сделан следующий вывод: в учебные игры играют мало и эпизодически, их проведение зависит от личности воспитателя.

К. НЕЙЛИНН. Избыточный вес и питание в школьном возрасте.

Автор обращает внимание на необходимость формирования привычки рационального питания, дает указания по составлению меню, объясняет, как определять оптимальный вес, говорит о причинах появления избыточного веса и ожирения.

LÄBI AEGADE ISE ENNAST AIDATES

F. Wiedemanni nim Haapsalu 9kl kooli kohta võib öelda — rikas ja õnnelik, sest ta ei elune ära vahetamiseni sarnases, tuultpidamatute akendega karpmajas. Turvalised seinad, inimsõbralik arhitektuur, maja oma saladuslike soppide ja eri sajandeid ühendava läbikäiguga alkorrusel — selline on Wiedemanni tänava koolimaja, kus 430 5.—9. kl õpilast vaimuvalgust saavad. Ligi 300 algklassilast aga õpivad 1938. a ehitatud õdusas hoones (Ehte t 14), mille ruumilahendus, puupaneelidega koridorid, avarad ukсед, parajas mõõdus aknad jm loovad kodutunde. Lisaks viib kujutus tagasi selle maja heledate toonide aega, mis hiljem hoonet kasutanud 2. keskkooli maitseti määratudpruuni katte sai ja 1964. aastast seda tänaseni kannab. Ilma remondita maja ootab nüüd küll juba nõudlikku kohendust. Loota on, et pärast seda saab hoonest üks Haapsalu ja Eesti kaunimaid koolimaja, mille puudub täpne analoog.

Haapsalus on kooliajaloo üsna raske selgust saada, sest siin põimuvad eri koolitüübid ja ühtsama maja on kasutanud mitu kooli, tunnistades oma õigusjärgsust hoonele. Haapsalu hariduslugu oskab Wiedemanni-koolis põhjalikult selgitada staažikas ajaloolane vanemõpetaja Mare Rohi, kellel on selle kohta valminud Tartu Ülikoolis 1978. a diplomitöö. Sama maja (1. kk) viilistlasena töötab ta 9kl koolis 1964. a alates.

Heidame põgusa pilgu Haapsalu hariduse arengulukku.

Haapsalu esimene — ladina õppekeelega toomkool kuulub aastasse 1280. 16. saj andis saksa-keelse linnakooli, hiljem veel saksa-, vene- ja rootsikeelseid erakooli. Esimese eestikeelse algkooli asutasid 1838. a baltisaksa arst Carl Abraham Hunnius ja tema töö jätkaja poeg Karl Arthur Hunnius, kelle järgi sai kool 1858. a nimeks Carl-Stift — Karli erakool. (Sajandi lõpul nimetati seda Berta-kooliks esimese õpetaja Johannes Petersohni tütre Bertha järgi, kes jätkas isa alustatud.)

Esimene koolimaja asus Kooli tänavas, 1845. a Ehte tänavas, kus kooli tegevuse lõpetamise järel 1918. a asus tema järglasena linna III 4kl algkool. (Maja lammutati 1920. a.) Pärast teiste algkoolidega ühendamist saab sellest I 6kl algkool. Aastatel 1927—1938 asus I algkool Kooli t majas, 1938 ehitati Ehte t 14 arhitekt Erika Nõva projekti järgi uus moodne hoone Haapsalu Linna Algkooli tarvis, kus praegu 9kl kooli algklassid asuvadki.

Vahepeal on Ehte t maja andnud peavarju Arve- ja Tööstustehnikumile, Haapsalu Õpetajate Seminarile (Pedagoogilisele Koolile) koos Harjutuskooliga, pedagoogilistele kursustele, venekeelsele 2. keskkoolile jt.

Haapsalu kõige unikaalsem Wiedemanni t 35 koolimaja peegeldab linna hariduse kulgu 200 aasta jooksul. Maja koosneb kolmest osast. Vanim mansardkorrusega maja Kalda tänavas ehitati 1805. a juba varem asutatud kreiskoolile. Selle tagakülge valmis 1888 arhitekt A. Kizeldase projekti järgi kahekorruline juurdeehitis uuele linnakoolile. Selle otsakülge ehitati 1927. a kolmekorruline Läänemaa Õhisgümnaasiumi maja, kus samades ruumides õppisid 1931—1944 ka Rootsi Erägümnaasiumi õpilased.

See Tallinna 21. keskkooli meenutav hoone on üks arhitekt Arthur Perna (1881—1940) projekti järgi valminud kolmest koolimajast. Uhesugused on kaarjad alkorruse aknad (vt tagakaane sisekülje keskmist fotot), fassaadi elustavad läbi kalve korruse nelinurksed väikese ruudustikuga kõrged aulaknad ja sambad esiseinal (tekib võrdluspilt TO klassitsistliku hoonega) ja nagu krooniks kolmnurkne katuseviil. Kivitrepp viib üles avarasse fuajeesse, kus põlengust ja 12 aastat tühjana seismisest ning läbisadamisest hoolimata on säilinud kiviparkett, sepisraust trepikäsilad (vt tagakaane sisekülje ülemist fotot), aulas stukk-kaunistused uste kohal, lava-

raamistuses ning rõdubarjääril. Majas tehtud remont on enamiku hoone endisilmest taastanud, ehkki maja seisib tuulte, vihma ja vandaalide meelevallas peremehta 10 aastat.

Klassid on nagu klassid ikka — õdusalt valged ja tuulitpidavad. Kooli umbes 700 last majja mõistagi ei mahu, isegi 430 vaevu ühte vahetusse. Vanimat, kunagise kreiskooli poolt kasutab õhtukool, aga võimlemistundideks otsib kool ulualust Ehte t võimlas, aulasa, vabriku «Sulev» saalis ja spordikoolis. Haapsalu tugevad sporditraditsioonid (vehklemine, purjesport) nõuavad ka tegutsemisruumi. Harrastatakse klassidevahelist orienteerumis- ja jüriöö jooksu, klassidevahelisi korvpalliturniire, tütarlaste võimlemist jm. Väljast vajatakse ruume ka poiste tööõpetuseks. Seepärast seisab plaanis juurdeehitus õue koos spordibaasi ja liuväljaga (nagu Wiedemanni-kooli ammustel aegadel).

Ruumide lahenedes loodab kool rakendada ka uudseid õppesüsteeme (kas või klassideta õpetus, kursusesüsteem, loengud ja arvestused vanemates klassides jm). Tegelikult sihib direktor Andres Huul, 1. kk viilistlane, 3. aastat Haapsalus, mõttes gümnaasiumile, mis oleks Wiedemanni-kooli tõeline õigusjärglane ning hoonet ka väärt. Ehte t maja muutuks omaette linna algkooliks — oma voli ja valitsusega. Praegu peab asedirektor Riina Kippak tulema seal ise toime, tegema täistöö poole palga eest ning juhutama veel 3. kl. Direktor igale poole paraku ei jõua.

Ligi 50 õpetajat (neist 10 lapsepuhkusel) seisavad nende eneste sõnutsi kenas kollektiivsus-tundes ühise mütsi all, umbes pooled on Haapsalust pärit või koguni oma maja viilistlased. Noor direktor Andres Huul ja verivärske õppedirektor Veikko Kõrv räägivad oma koolist head ja huvitavat. Olgu selle näiteks koolis traditsiooniline demokraatiaõhkkond endiste direktorite Lembitu Varblase ja Tiit Räni aegadest, alati tugev metoodikaalus või uuendustootlused.

1989. a märtsis, mil kool tähistas emakeelse hariduse 150. aastapäeva ja Haapsalu 9kl kooli 25. aastapäeva, sai kool kunagises kreiskoolis õppinud J. F. Wiedemanni nime (vt sel puhul saadud lippu esikaane sisekülje fotol). Aastapäevale eelnes Wiedemanni seotud kodu-uurimis-tegevus (Wiedemanni tänava koolid, Wiedemanni lapsepõlv ja kooliaastad Haapsalus).

Kunagi selles majas tegutsenud Rootsi Eragümnaasium viis mõttele anda koolile kuulsa keelemehe nime väärt sisu. Selleks hakkasid õpetajad ja mõned õpilasarühmad õppima rootsi keelt (2. klassidega töötab algklassiõpetaja Tiina Niils) rannarootslase arhitekt Ervin-Johan Sedmani käe all. Et püüelda humanitaargümnaasiumi poole, tahetakse peale praeguse saksa keele ka inglise keelt õpetama hakata.

Ehkki muusikaõpetus on hetkel õpetaja äraolekul madalseisus, on koolis traditsioonilisel tegutsenud koorid, ansamblid, ka rahvatantsu-, sõnakunsti-, kunsti-, käsitöö- ning mitmed aine-ringid. Hästi sisustatud raadiosõlme hooldavad ja tulevad sellega tublilt toime õpilased. Populaarsete huvitegevuste hulka kuulub korvpalliklubi poistele (õp Heinar Tuulberg), kellel sidemeid ka Soome korvpalliklubiga. Populaarsed on poiste ja meesõpetajate vahelised võistlused. Tüdrukute klubis kohtutakse juuksuri, kosmeetiku jm nende huvitavate inimestega. Klubi- ja ringitegevust võimaldab selleks otsekuuloodud ruum — võlvitud kelder 1888. a ehitatud majaosas. Aastatega sinna kogunenud meetri-pooleteise paksuse kultuurikihi vedasid välja õpilased ja õpetajad. Praegu asub keldris õdus kohvik, millest osa koguni kooperatiivile välja üüritud. Õpilased ja õpetajad kasutavad kohvikut ajaveetmiseks (vt tagakaane sisekülje fotot).

Kuid ka algklassilapsed pole kohvikus kutsumata külalised, neilgi ringitööks ruume vaja. Iga algklassiõpetaja juhendab vähemasti ühte ringi, neist tublimad koorid, ansamblid, kunsti-, rahvatantsu-, aerobika, meisterdamise, «Looduse sõbrad» jm ringid. Parematest töödest on alati näitus. Aknakaunistused, igasugune omavalmistatu muudavad maja õdusmänguliseks (vt esikaane siseküljel — volditud linnud aknal). Aastatepikkusest metoodilise töö traditsioonist kasvasid välja uued ideed — temaatilised trimestrid, mil tegevus keskendati mingile teemale, näit «Mu isamaa armas» jm. Algklassid korraldavad ka 2voorulisi aineolümpiaade. Sõprus-suhtlemises Nõo keskkooli algklasside õpetajate-õpilastega saadakse uusi mõtteid.

70 6aastast last ei taha majja oma nõutavate ruumidega ära mahtuda, seepärast tegutseb üks 1. kl lasteaias. Ka pärast tunde ei jää kool tühjaks — 7 pikapäevavõimlemisega kestab töö lapsevanemate kojutulekuni.

Wiedemanni-kooli ainebaas on samasugune nagu enamikes koolides — tehnika vana ja ebakindel, remondi ootel hooned, majandamiseks kokkuviivanud summad ja isegi sponsor «Lääne Kalur» ei suuda kooli kitsikusest välja aidata.

Haapsalu hariduse ajaloost ilmub mingi paralleel tänasega. K. A. Hunnius korraldas loteriisid ja üüris kooli juurdeehituses välja kortereid suvitajatele, et koolile sissetulekut hankida. Praegune kool üürib ruume kooperatiivi keldrikohvikule. Abi oodata pole kuskilt. Eks tublid ja ettevõtlikud aitavad end ise.

MAIMO KALMET

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Toompuiestee 30.

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

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

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

Ladumisele antud 28. 02. 1990. Trükkimisele antud 28. 03. 1990. Trükiarv 3700.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,3. Tellimise nr. 1073.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop. Орган Министерства просвещения СССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц. «Харидус» («Образование»).



Esikaanel

J. F. Wiedemanni nim

Haapsalu 9kl kooli direktor

Andres Huul, esikaane siseküljel
 asedirektor Veikko Kõrv kooli lippu
 näitamas. Kõrval pildil jutustavad
 Andres Huul ja Veikko Kõrv oma
 koolist. Allpildil on pilguke raama-
 tukogust, veel alamal ajalooõpeta-
 ja Mare Rohi koos õpilastega
 ning kõrvaloleval pildil voiditud
 linnud algklassimaja aknal. Taga-
 kaane sisekülje fotol näeb treppi,
 seinas J. Wiedemanni bareljeef,
 keskmisel fotol võlvkaarega aken
 ja alumisel pildil keldrikohviku
 nurgake. Tagakaane fotol on näha
 kõik kolm eri aegadel ehitatud
 hoonet, alumisel fotol aga Wiede-
 manni t koolimaja fassaad.

TÖNU KALLE fotod



Raamatupala

30-830a

7.05.30.

