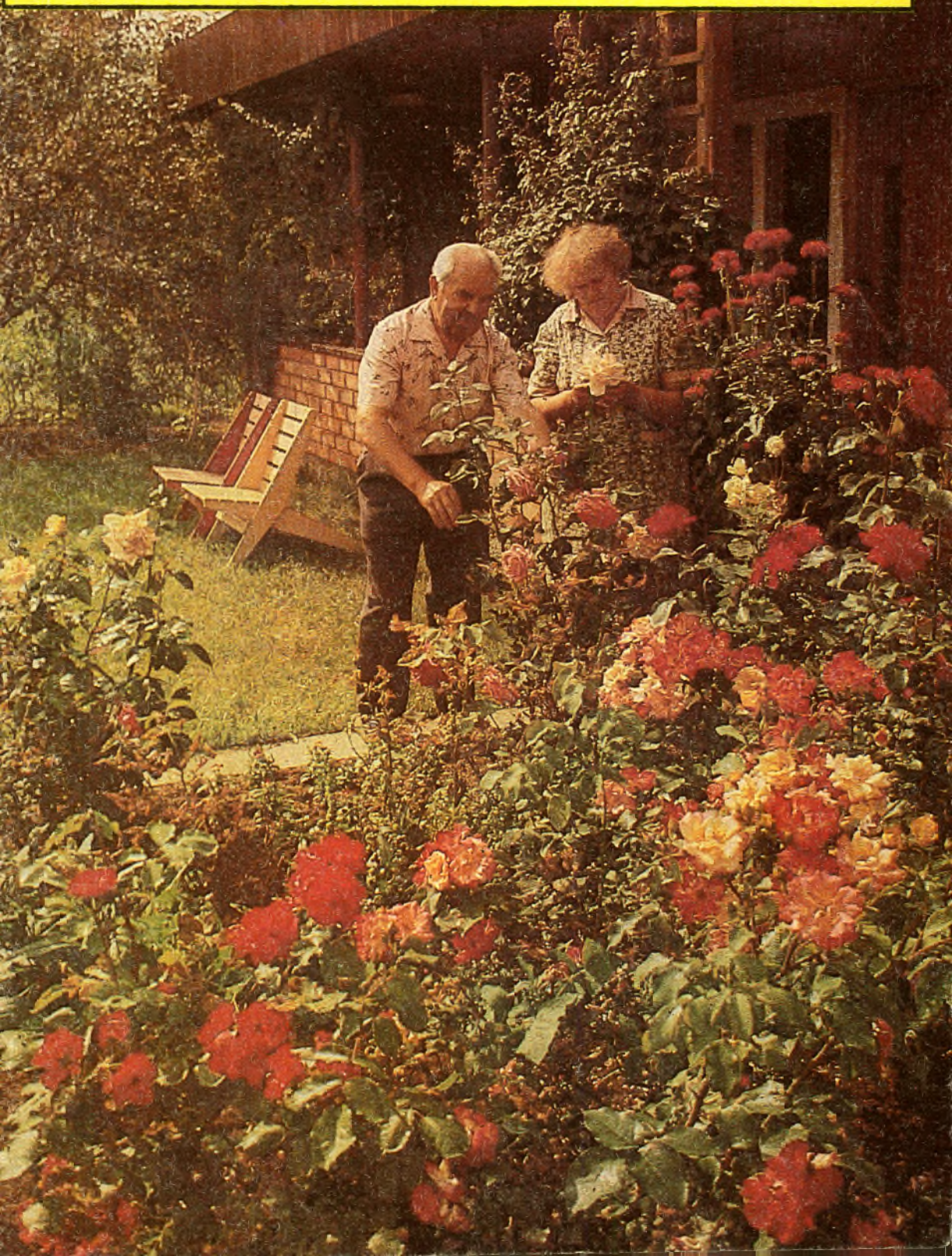


HARIDUS

OKTOOBER 10-1991



Oma kodu heaks ei tule tööle lõppu

Käes on oktoober ja selle ajakirjanumbri kaanepiitidel näha olevates suvekodudes valitseb juba mõnda aega vaikus. Suured tööd ja talitused, nii nagu mõnusad puhkusepäevadki, on lõppenud, illemeri ära kuivanud, aed- ja juurviljad talveks tallele pandud, marjad, õunad, pirnid, ploomid mahlaks, moosiks, kompotiks keedetud, maa uue kevade tulekuks ette haritud. Ainult hoolsaid peremehi võib õhtutundidel ja nädalalõppudel kohata majade või õueaia kallal midagi kohendamas, sest oma kodu heaks ei tule tööle lõppu ja päris valmis ei saa ta kunagi.

Tühi on kõrges puuvõras ka kurepesa, kust tänava kolm põega lõunamaa teekonnale lendas; peitu on pugunud küla kostil kosunud siilid. Aga neid meenutatakse ja neist räägitakse kui täieõiguslikest asukatest, kes poputamise eest tasusid hingekosutavate ja elamuslike vaatepiitidega. Üsna igapäevane oli, et siilema oma jõnglastega käis paremaid palasid nosimas ja neid juhtumisi enda söögilaualt leidmata veeres kööki inimestele oma olemasolu meelde tulemata. Eriti kiinduti kolme kurepõega, kes kodunesid inimestega sedavõrd, et kõndisid nokki plagistades ja konnaoidule lisa nõutades neil kannul nagu konvoisõdurid. Kui ühel augustiõhtul viimanegi viiest linnust enam pessa ei naasnud, olid inimesed nukrad ja murelikud. Kas sõbrad ikka jõuavad elusalt ja tervelt soojale maale! Kas saabuvad kevadel koju tagasi! Kas tõesti kurjad ilmad juba tulekul! Linna kivi-majadesse tagasi kolinuid löbustab veel kaua mälestus oravatsirkusest, trikiks majaperenaise sünnipäevatordi maitsmine ja ülejäägi peitmine puuõõnesse kehvamateks aegadeks. Ei häirinud loomakest publikki, kes üleaedsetest ja kaugematest naabritest kokku kutsufi nalja kaema.

Loodus üllatab seal kevaditi, kui Emajõgi oma suurveega laiutab, heinasaade ujutab, paate valla päästatab ja laineid vaat et üle majaläve uhab. Kes siis majadesse tahab, peab kalamehesaapad jalga ja kummitürbid üle tõmbama. Hingerahu röövib pardijahi aeg, kui lajatavad paugud ja lindude surmahirmukisa tõuseb taevani. Tapa-tööd inimeste puhkealal pole aianud lõpetada isegi ametlikud abipalved, jahimehed ajavad ikka oma õigust.

[Järg 56. lk.]



V. AAVA,
V. EKSTA
(peatoimetaja
asetäitja ajakirja alal),
V. HAAMER,
F. KUPP
(vastutav sekretär),
O. NILSON,
J. ORN,
A. PAAVO,
T. PENJAM
(ühendtoimetuse
osakonnatoimetaja),
H. RANNAP,
H. ROOTS
(peatoimetaja
asetäitja ajalehe alal),
I. SAULEPP,
J. SEPP
(peatoimetaja),
E. SIIM,
E. TALPSEP.
Keeletoimetaja
A. TAKLAJA
Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA

Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

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

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

Tallinna
Ajakirjandustrükikoda
200 090 Tallinn,
Pärnu mnt 67-a.

Ladumisele antud
29.08.1991.

Trükkimisele antud
23.09.1991.

Trükiarv 2400.

Fotoladu. Kiri skolnaja.
Trükipoognaid 7,0.
Tingtrükipoognaid 5,46.
Arvestuspoognaid 7,3
Tellimise nr 3615.

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

Praakeksplaride välja-
vahetamiseks pöörduda
Pärnu mnt 67a
Tallinna Ajakirjandus-
trükikoja TKOsse
(tel. 68 14 11).

© Kirjastus «Perioodika»
«Haridus» 1991

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 E. HIIE Alghariduse uuendamise programmist ja
algklassiõpetajate koolltamisest.
7 E. KRULL Pedagoogilise ettevalmistuse
teoreetilise sisu kaasajastamise võimalustest.

SILMARING JA VAATENURK

- 11 H. PUHKIM Pedagoogilise kaadri represseerim-
sest sõjajärgses Eestis.
15 A. LIIMETS Soome koollaste õpistillid ja
—strateegiad.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 19 H. PERHO Kutsesuunitluse iseloom ja tähtsus
pedagoogilistel erialadel. Valiku meetodid.

KASVATUSTEEMADEL

- 23 A. NEEME, I. EBBER Skisoidne aktsentueeritud
laps koolis.
25 V.–I. LAIDMÄE Ühe klassi sotsioloogiline portree
(II).

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 28 J. VENE Õpilaste kõlbelisi holakuid ja harjumusi.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 32 K. JÕULU August Mälgu rannaromanide
käsitusmõtteid.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 34 M. PIISANG Koolieelikud ja kehalsed harjutused.

KOOLIMUUSIKA

- 37 K. TAMRA Teeme lse pille.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 40 H. KURM Algkooli materiaalbaas lseselsvas Eestis.
43 Õ. ELANGO Keskkooliõpikud omariikluse aastall
(1919–1940).

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

- 46 A. ELANGO Ühest unustatud pedagoogist.
140 aastat C. H. Niggoli sünnist.
48 Õ. KUKK 100 aastat Johann Estami sünnist.

PUHKEVEERUD

- 51 R. KAUGVER Vilmse meheni. (Lõpp.)

KROONIKA

- 54 Õppekirjandus koolluenduses.

SISUKORD
10-1991



Alghariduse uuendamise programmist ja algklassiõpetajate koolitamisest

EHA HIIE, TPedI professor

*«Meie kultuuri eelmistel ajajärkudel hinnati kõige rohkem silmapaistvate hinge-
liste omadustega inimest. Ka õpetaja ei
olnud ainult — või põhiliselt — teadmiste
jagaja, tema ülesanne oli edasi anda
teatud inimlikku suhtumist ja mõtteviisi.
(ERICH FROMM)*



Väike rahvas saab olla suur üksnes oma vaimu poolest. Väikese rahva vabaduse ja iseseisvuse püüdlused seostuvad seepärast paratamatult vajadusega harida oma vaimu ja parandada koolikorraldust. Kooliuuendus on Eestis teoksil juba õige mitu aastat ja sellega on tegeldud erinevail tasandeil. Käesolevas kirjutises vaame mõningaid algõpetuse uuendamise probleeme. Lähtume seejuures 1990. aastal EV HM, TPedI ja EHA algõpetuse spetsialistide ühistööna valminud ning vabariikliku algõpetuse ainenõukogu kinnitatud alghariduse uuendamise program-

mist (1). Kuna kooliuuendus realiseerub eelkõige õpetaja kaudu, siis peatume algõpetuse uuendamise seostuvalt põgusalt ka mõningail algklassiõpetajate ettevalmistamise küsimustel.

ALGÕPETUSE FUNKTSIOONID

Algõpetus on keskendatud isiksuse arengule, lapse arengupotentsiaalide täielikule väljaarendamisele ja vajalike eelduste loomisele pidevõppeks. Keskendumine isiksuse arengule tähendab arenguks vajalike tingimuste, s.h soodsa arengukeskkonna loomist. Alklassides on seejuures tähtsaimaks nõudeks selle keskkonna turvalisus. Turvatundest koolis sõltub lapse psüühiline tervis ja kooliliku eluviisi omaksvõtmine, mis omakorda on kooli kasvatusmõju eelduseks.

Isiksuse arengu sihipäraseks suunamiseks koolis on vaja tunda iga kooliastme funktsioone ja võimalusi. Algõpetuse funktsioonid tulenevad eelkõige lapse arengu seaduspärasustest ja edasise haridustee vajadustest. Üldiselt võib need formuleerida järgmiselt:

- kindlustada põhiliste inimkommunikatsioonis kasutatavate keelte omandamine, sest järgnev areng ja hariduse saamine ning viljakad inimsuhted ei ole ilma nendeta võimalikud;

- omandada põhilised vaimse töö oskused, mis võimaldavad iseseisvalt orienteeruda

ümbritsevas tegelikkuses, on aluseks eri õppeainete süstemaatilisele õppimisele järgmistel haridusastmetel ja võimaldavad koostööd eakaaslastega;

- kujundada edasise sotsiaalse arengu alused, s.o koostöö- ja suhtlusvalmidus teiste inimestega, kindel normiteadvus ja eneseregulatsioon vastavalt põhilistele eetilistele ning ühistöös püstitatud situatiivsetele reeglitele;

- tagada õpilaste orienteerumine põhilistes inimtegevuse ja -suhete valdkondades ning tutvumine seal esinevate reeglite ja probleemidega;

- luua soodsaimad tingimused esteetiliselt ja kehalisele kasvatusel;

- kindlustada õpilaste adapteerumine kohaliku kultuuri.

Enamik teadlasi on seisukohal, et põhirõhk alklassides langeb emakeele omandamisele. Keele kui suhtlus- ja mõtlemisvahendi teadvustamine toimub eriti ümbritseva sotsiaalse ja looduskeskkonna tundmaõppimise, kirjeldamise ning nende andmete alusel kommunikeerimise ja praktilise tegevuse kaudu. H. Liimets on rõhutanud, et sellesse konteksti lülitub ka matemaatika kui tegelikult kvantitatiivselt kirjeldava keele omandamine, joonistamise kui ühe tegelikkust kujutava keele ja muusikakeele kui tegelikkusse oma suhtumist väljendava vahendi tundmaõppimine (vt lähemalt 6).

Ümbritseva tegelikkuse tundmaõppimise ja selle järkjärgulise keelelise hõlvamisega seoses omandatakse ka põhilised vaimse töö oskused nagu oskus vaadelda kindla ülesandega ning liigendada vaadeldavaid objekte, eraldada olulist, teha järeldusi ning sõnastada vaatlustulemused suuliselt või kirjas, iseloomustada vaadeldut kvantitatiivselt ja ka kujutada joonistustes, iseloomustada muusikavahenditega.

Kuigi keelte ja vaimse töö oskuste omandamine nihkuvad siin väliselt esiplaanile, täidab õppimine kui integraalne terviktegevus samaaegselt ka teisi ülesandeid, õpilane saab tabada tegelikkuses valitsevaid üldisi seaduspärasusi ning hakkab kujunema alus teadlikuks maailmapildiks.

Algkooli lõppjärgus kujuneb omaette ülesandeks tegelikkust peegeldavate tekstide analüüs, nende liigendamine ja neist

Arengu eelduseks on turvaline arengukeskkond.

Algõpetus on keskendatud isiksuse arengule.

Kõige alus on emakeel.

olulise esiletõstmine (teksti koondamine, taandamine väidete reaks või pealkirjaks). Väga oluliseks tuleb pidada informatsiooni transponeerimist ühest keelest teise (nagu näiteks pildi sisu verbaalne edasiandmine ja vastupidi, luuletuse sisu või meeleolu edastamine joonistuses, muusikas jne). Tegelikku igakülgne tundmaõppimine ja opereerimine eri keeltega võib olla tööjaotuslik ja nii luua kõikidele õpilastele neile antud hetkel, s.o juba kujunenud võimete juures parimaid eneseteostusvõimalusi ja ühtlasi anda koostöökogemusi.

ALGÕPETUSE STRUKTUUR

Praegu on algkool 4aastane. Kasvatustliiktest kaalutlustest ja lapse turvalisusest lähtudes peame soovitavaks algklassiõpetaja töötamist klassijuhatajana ja mõne õppeaine õpetajana oma klassis veel 5. ja 6. õppeaastal. Perspektiivis on üleminek 6aastasele algõpetusele ja 6klassiliste algkoolide loomine eelkõige maal.

Alghariduse uuendamise programmi (AUP) kohaselt on vastuvõtt algkooli paindlik. Kooli võib astuda 6—7aastaselt vastavalt lapse koolivalmidusele, tervislikule seisundile ja kohalikele oludele. Koolikohustus algab 7aastaselt. Riskifaktoriga sündinud lapsed võivad erandkorras, arsti soovitusel minna kooli ka 8aastaselt. Eriti võimekatele õpilastele võimaldatakse üleminek klassist klassi ka õppeaasta vältel.

Erandina võib algharidust omandada ka koduõppe korras. Sel juhul tuleb aga eelnevalt kindlaks teha koduõppe teoreetilised lähtekohad ning igal üksikjuhul selle võimalikkus (kas kodus on selleks vajalikud tingimused) ja otstarbekus. Koduõppe tulemusi on vaja kontrollida.

Algklassid komplekteeritakse tavaliselt heterogeenseina. Soovi korral võib aga moodustada ka eraldi poiste- ja tüdrukuteklasse (sel juhul peaks algklassides olema rohkem meesõpetajaid, samuti tuleks sellise eristamise otstarbekust algklassides uurida). Traditsiooniliselt töötavad algkooliastmel eriklassid ja -koolid (eeskätt aladel, kus andekus võib vara ilmnedada ning kus võimete väljaarendamiseks on tarvilik varane treening). Eriklasside ja -koolide võrku on ilmselt vaja laiendada, eriti maal.

AUPle vastavalt võivad kergemate arenguhälvetega ja puuetega lapsed õppida tavakooli algklassis. Korrektsioonitööd teeb koolis töötav defektoloog. Arenguhälvetega ja puuetega lapsed eraldatakse erikooli või -rühma juhul, kui hälbe raskus eeldab täielikku eriopetust või kui tavakooli (kooli ümbruse) tingimused ei ole hälvikut säästvad.

Riiklikule algkoolile täienduseks võib tulevikus ilmselt üha enam rakendada erakoole ja eraõpet selle kõige erinevates variantides.

ALGHARIDUSE SISU

Alghariduse sisu reguleerib haridusstandard (haridusmiinimum). Selle väljatöötamine algkoolile on üks pakilisemaid ülesandeid ning sellega tegeleb käesoleval ajal pedagoogika uurimise institut.

Alghariduse sisu tugineb rahvuskultuurile. Riikliku alghariduse sisu määratletakse õppeplaani, õppeprogrammide ja õppekirjandusega. Õppeplaan on riiklik dokument, mis oma õppeainete loetelu ja mahuga peab kindlustama haridusstandardi. Sellele lisaks peaks juba algklasside õppeplaanis olema teatav osa mahust vabaks valikuks vastavalt regiooni iseärasustele. Alghariduse keskseim õppeaine on emakeel.

Kooliuuenduse algetapil kehtib üks riiklik õppeplaani. Edaspidi tuleks aga kindlustada alternatiivsete õppeplaanide olemasolu.

Õppeprogrammid määravad õppeainete põhisisu ja haridusmiinimumi antud õppeaines. Teatud osa õppeprogrammist jäetakse regionaalseks ja õpetajapoolseks reguleerimiseks. Uued õppeprogrammid tuleks koostada n.ö avatuna, see tähendab, et neis fikseeritakse miinimumprogrammi maht ja tase ning näidatakse võimalused materjali sügavamaks omandamiseks, huvikohaseks ja sooliseks tegevuseks (hargnemiseks) jne.

Perspektiivis oleks loomulik algklasside aineprogrammide koostamine mitmes variandis ja õpetamise võimaldamine erinevate/alternatiivsete programmide järgi kooli või lapsevanemate valikul.

Kooliuuenduse edukuse üks võtmeküsimusi on õppekirjandus. Professor J. Miku andmeil määrab õppekirjanduse kvaliteet õppeprotsessi tulemustest ligi poole. Õppekirjandusel on õppeprotsessis mitmed erinevad funktsioonid: esitada süstematiseeritud õppematerjal, juhtida selle omandamist, võimaldada õpilaste individuaalsuse arendamist, kindlustada tagasiside omandamisest jne. Õppekirjanduse komplekti võivad kuuluda õpikud, töövihikud, harjutuste kogud, põhivara käsiraamatud jne.

Kuueaastaste laste koolitulekuga ühenduses muutus algharidus 4aastaseks ja kõik neli klassi said ka uue õppekirjanduse. Paraku on see kohati juba aegunud ja sisulisi korrekture nõudev. Kuna vaesus ja sellele lisaks veel paberipuudus kollitavad haridust praegu igal sammul, ei ole ilmselt reaalne kohe uusi õpikuid koostama hakata. Parandada ja täiendada

Alghariduse sisu on rahvuskultuuri keskske.

Perspektiivis on üleminek 6klassilisele algõpetusele.

Vastuvõtt algkooli on paindlik. Koolikohustus algab 7aastaselt.

Kooliuuendus soosib alternatiivseid õppeplaanide ja -programme.

Õppekirjanduse kvaliteet määrab õppeprotsessi tulemustest ligi poole.

Eelistame õpilase vaimset ja suhtlemisaktiivsust virgutavaid tööviise.

tuleb esialgu olemasolevaid. Et need parandused paremini teeniks õpilase ja õpetaja huve, tuleks anda eksperthinnangud kõigile praegu kehtivaile algklassi-õpikuile. Seni on meile teada olevail andmeil kogutud õpilaste ja õpetajate hinnanguid 3. ja 4. klassi emakeele lugemikele (vt 2). Hea oleks, kui algklassiõpetajad koguksid õpetamise käigus pidevalt informatsiooni õpikute kõlblikkuse kohta ja oma ettepanekud autoreile edastaks. Omaette probleemiks jääb ikkagi autoreile võimaluse andmine õpikute parandamiseks või ümbertöötlemiseks. Praegu on need võimalused kahjuks minimaalsed.

Paberit ei tohiks kokku hoida õpilaste arvelt. Tulevikus peaks iga õppeaine jaoks olema trükitud 2—3 erinevat õpikut. Õpetajal olgu vabadus valida sellist õppekirjandust, mis sobib tema klassi õpilastele, antud maakohale ja õpetaja isiklikule tööstiilile. Õpilasel peab olema võimalus õppekirjandust osta. Õppekirjandus sisaldagu valikuliselt ja vabatahtlikult õpitavat materjali õppetöö individualiseerimiseks, samuti tuleks algklassiõpilaste jaoks koostada mitmesuguseid nende eale vastavaid käsiraamatuid nagu piltentsüklopeedia, «Miljon miksi», mitmesuguseid sõnaraamatuid jne.

Tüviõppematerjalide ainetes on soovitatav koostada nn rikastavaid õpikuid (näiteks teemaraamatuid koduloos), mis sisaldavad õppeprogrammi süvendavat ja laiendavat materjali. Need on mõeldud võimekamaile või ainetest eriti huvitatud õpilastele, mistõttu nende tiraaž ei pruugi olla suur. Sedalaadi õpikute kaudu saab ühtlasi alustada õppekirjanduse autorite kaadri täiendamist ja ettevalmistamist.

Kokkuvõtteks rõhutame veel kord, et alghariduse sisu tervikuna olgu rahvuskultuuri keskne. Sisulise määravate dokumentide projekte on vaja avalikustada ning võimalikult laiema üldsuse osavõtul analüüsida.

ÕPPEPROTSESSI KORRALDUS ALGKLASSIDES

Haridusuuenduse kõige üldisemateks lähtekohtadeks on hariduskorralduse demokratiseerimine ja hariduse sisu ning pedagoogilise protsessi humaniseerimine. See tähendab õppeprotsessi korralduses üleminekut käsutähtsusele osalusaktiivsusele, hariduse sisu suhetamist inimese, ühiskonna, ümbritseva tegelikkusega, areneva isiksuse asetamist pedagoogilise protsessi planeerimise keskmesse ning õppurite ja pedagoogide vastastikku austavat suhtlemist.

Oma olemuselt eeldab algõpetus mitmeskesiste ja paindlike õppevormide ning meetodite kasutamist. Õppeprotsessi kor-

raldamisel eelistatakse kõiki neid tööviise ja vahendeid, mis tagavad õpilase vaimse ja suhtlemisaktiivsuse. Alklassides on eriti kohane erinevate, alternatiivsete õppeviiside kasutamine ja katsetamine (näiteks kuubiaabits ja nn akvaariumi-meetod lugema õpetamisel).

Õpetaja lähtub õppeprotsessi korraldamisel haridusstandardi (miimumprogrammi) realiseerimise nõuetest. Muus osas on ta suhteliselt vaba ja iseseisev.

Hariduse funktsiooniks on arendada igas inimeses optimaalselt just temas peituvaid eeldusi isiklike ja ühiskondlike väärtuste loomiseks. See eeldab õppetöö senisest märksa suuremat individualiseerimist, kasutades selleks juba olemasolevaid töid (E. Hiie, H. Sikka jt) ning tehes vajalikke täiendavaid uuringuid. Isiksuse arengule keskenduv õpetamine eeldab õpilase individuaalsuse tundmaõppimist, s.h eriti tema isiksuseomaduste, teadmiste taseme, võimete, õpioskuste ja -motivatsiooni diagnoosimist. Sellekohane info on vajalik ka õpilasele endale tema eneseteadvuse kujundamiseks ja eneseregulatsiooniks.

Algõpetuse eespool kirjeldatud funktsioonide realiseerimisel on üks viljakamaid tööviise integreeritud õpetamine. Integreerimise idee on algõpetusele loomumane ning aegade vältel on seda ikka suuremal või vähemal määral silmas peetud. Integreerimise põhimõtte üks võimalikke rakendusi on nn **üldõpetus**, mis seondub meil eelkõige J. Käisi nimega (vt 5; 7 jt). J. Käisi üldõpetuse idee tekkis vastukaaluks liigselt killustatud ainesüsteemile. Üldõpetuse peamine mõte oli, et kõiki õppeaineid õpetataks omavahel seostatuna. Üldõpetuse olemus ei ole niivõrd välises vormides, kuivõrd sisemises töökäigus, eluliste seoste leidmises üksikute õppeainete vahel. J. Käis ise kirjutas selle kohta nii: «Kui... koolitöös puudub sisemine seos, kui ühes õppetunnis alanud ja häälestatud töö katkestatakse järsult kellalöögiga ja järgmisele õppetunnile kogunedes lapsed peavad lausahtlisse peitma tavaliselt veel lõpetamata töö, et asuda 40—50 minutiks uuele tööle hoopis teisest mõtteringist, siis on võimatu tegevusse panna lapse sügavamaid jõude, saavutada nende voolavust ja äratada püsivat huvi. Sisemisi jõude ergutav huvi on aga eduka õppetöö eeltingimus. Üldõpetuses ei ole kuigi raske teostada neid psühholoogilisi nõudeid.» (5, lk 192.) J. Käis rõhutas õpilaste psüühika eripära ja võimete arvestamist ning algkooli suundust isiksuse, teoka ühiskonnaliikme kasvatamisele. Tema põhjanevad pedagoogilised ideed on aktuaalsed algklasside õppetöö korraldamisel ka praegu, mil me otsime teed õpilassõbralikumaks, isiksuse arengut soodustava kooli poole.

Algõpetusele loomumane integratsiooni põhimõte.

Taotleme mitte käsutähtsuse, vaid osalusaktiivsust.

Üldõpetuse tänaseid variante ja võimalusi on uurinud alates 1987—1988. aastast erksamate algklassiõpetajate abiga PTUI algõpetuse sektori teadurid L. Kivi, K. Võlli jt (vt 4, lk 8—11). Senine üldõpetusliku töökorralduse rakendamine näitab, et see õnnestub meisterõpetajail. Üldõpetus eeldab õpetaja loovust ja mänguvalmidust. Arvatavasti igale õpetajale üldõpetus ei sobi. Oletada võib sedagi, et üldõpetuse sobivus erinevatele õpilastüüpidele on erinev. Kuna üldõpetuse probleemide uurimine jätkub maakondade abiga K. Võlli juhtimisel, siis loodame neile küsimustele peatselt ka teaduslikumat vastust saada.

Üldõpetuse taaslevikule Eestis on teinud karuteene mõningate haridustegelaste esialgne pinnapealsus ja kampaanialikkus. Nagu kampaaniale ikka omane, taheti üldõpetust evitada kohe kõikides koolides ning selles nähti algõpetuse uuendamise ainet. Mõistagi tekitas selline lähenemine tublisti väärarvamusi ja segadust. Üldõpetus on algkooli alastmele tööpoolest väga sobiv tööviis. Kummatigi on selle kõrval teisigi huvitavaid ja häid. Nimetagem kas või aktiivõpet, mida praegu katsetatakse Kolga koolis, Steiner-pedagoogikat, Freinet-pedagoogikat jt. Seejuures on võimalik rakendada üht või teist süsteemi kas teinuna (näiteks Steiner-pedagoogikat erakoolides) või kasutada neist vaid mõningaid meile sobivaid elemente. Nii oli see muide ka Eesti Vabariigis üldõpetusega. G. Reiali andmeil rakendati 1932/33. õppeaastal üldõpetust 1. õppeaastal vaid 12%; 2. õppeaastal 10% ja 3. õppeaastal 5% ulatuses klasside üldarvust (vt lähemalt 7, lk 17—42). Küll aga rakendati enamikus koolides üldõpetuse üksikuid elemente.

Integratsiooniideed algõpetuses ei tohiks samuti mõista liialt kitsalt — ainult üldõpetusena või keskustusena koduloolise teema ümber. Integratsioonipõhimõtte rakendamiseks on mitmeid teisigi võimalusi. Olgu siin näiteks kas või ühendatud kunsti- ja tööõpetus, kunstide koondtoime idee, erinevate tegevusliikide (näiteks mängu, suhtlemise ja õpitegevuse) integratsioon jne (vt 3, lk 3—23).

Seega on algklasside õppetöö korraldamisel kõige parem variantide paljusus ja õpetajale antud võimalus valida erinevate variantide hulgast. Õpetajale antud valikuvabadus eeldab aga valiku mõtestatust.

■ Mida suurem on vabadusaste oma töö korraldamisel, seda selgem peab olema õpetajal siht, mille poole ta püüdleb. Õpetajal peaks olema ettekujutus neist arenguseisundest, milleni õpilased peaksid välja jõudma ja soovivatav tasemest

algkooli erinevatel etappidel. Esitame siinkohal näitena üksnes emakeele õpetamise üldised ülesanded. Kuivõrd keeleõskuse tervikus võib eristada kuulamisõskust, suulist väljendusõskust, lugemisõskust ja kirjalikku väljendusõskust, siis on mõistlik fikseerida, milline peaks olema saavutatud tase kõigil neil osaladel. Sama kehtib põhimõtteliselt õpilase edasiminekuga koostöö teistes õppeainetes (resp arengualadel), isegi siis, kui neid aineid paaril esimesel aastal ei eristata. Seejuures peaks õpetaja haridusstandardi nõuded suhestama oma klassi õpilaste individuaalse eripäraga ning vajaduse korral võimaldama edasiliikumise standardist erinevas tempos.

■ Mida rohkem on valikuks alternatiivseid variante, seda selgem peab olema nende filosoofilis-pedagoogiline taust (näiteks antroposoofiline maailmanägemus Steiner-pedagoogika puhul), kasvatus-taotluste eripära ja sobivus meie kultuuri. Samuti on vaja õpetajal anda teavet lapsevanemaile erinevate õppeviiside eeliste ja puuduste kohta.

■ Mida tõsisemalt seatakse õppeprotsessi keskmesse lapse isiksuse areng, seda sügavamad peaksid olema algklassiõpetaja teadmised lapse arengu seaduspärasustest ja arengu mõjutamise võimalustest.

■ Ja veel, valiku tegemiseks on õpetajal vaja küllaltki hästi tunda ka iseennast ja oma isiksuslikke ressursse, oma tugevaid ja nõrku külgi ning viimaste kompenseerimise võimalusi.

Kõik eespool nimetatud kehtib põhimõtteliselt ka õpetajate ettevalmistamise kohta. Hariduskorralduse demokratiseerimine ja pedagoogilise protsessi humaniseerimine ning õpetajale antud võimalus ja ka kohustus lapse huvidest lähtuvalt iseseisvalt mõelda ja otsustada eeldab senisest sootuks teistsugust lähenemist pedagoogilise kaadri koolitamisele. Kui seni on pedagoogilistes õppeasutustes küllaltki suure osa õppetööst hõlvanud riiklike ettekirjutuste ja normatiivaktidega tutvumine ning orientatsioon algklasside õppeaineis ühe nn kehtiva metoodika äraõppimisele kuni pisimate peensusteni, siis nüüd peaks õpetajaks õppimisel valdavaks muutuma eesmärgisead mõtestamine, paljude erinevate võimaluste tundmaõppimine ja valikuoskuse omandamine eesmärgist, lapse individuaalsusest ning iseenda isiksuslikest ressurssidest lähtuvalt.

Alghariduse uuendamise programmis on rõhutatud, et kaadri ettevalmistuse edendamiseks on vaja:

■ tutvustada lapse arengu erinevaid kontseptsioone ja sellest lähtuvaid erinevaid õppeviise, õppida tundma eri

Üldõpetus eeldab õpetaja loovust.

Algkoolis on kohased alternatiivsed õppeviisid.

Kooliuuendus realiseerub õpetaja kaudu.

Valikuvabadus eeldab valiku mõtestatust.

Parim on variantide ja võimaluste mitmekesisus.

ajastute ja eri maade pedagoogilisi koolkondi ning alternatiivõppe võimalusi ajaloolistes ja tegevuslikes seostes;

■ likvideerida lüngad pedagoogilise ja psühholoogilise kirjanduse valdkonnas; avaldada J. Käisi, H. Taba jt eesti pedagoogide püsiväärtuslikke teoseid; koostada pedagoogika, psühholoogia ja defektoлогия käsiraamatud algklassiõpetajale;

■ täiustada vastuvõtunõudeid algklassiõpetajaks õppima asumisel ja soodustada meespedagoogide ettevalmistamist algklassidele;

■ senisest enam modelleerida õppeprotsessis tegelikku tööd, kasutades selleks erinevaid intensiivõppe vorme (probleemsituatsioonide lahendamine, rollimängud jmt), ning kaasata enam kogemustega praktikuid algklassiõpetajate ettevalmistusse;

■ asuda plaanipäraselt ette valmistama kaadrit arengu-, pedagoogilise, sotsiaalse ja diferentsiaalpsühholoogia õpetamiseks pedagoogilistes õppeasutustes;

■ kindlustada algklassiõpetajaid ettevalmistavaile õppeasutustele normaalne õppemateriaalne baas ja taastada harjutuskoolide statuut;

■ töötada välja pedagoogi kvalifikatsiooniasmed ja viia õpetaja palk vastavusse mitte staaži, vaid atesteerimise tulemustega; täienduskursused muuta vabatahtlikeks, kusjuures kursused peavad aitamäta atesteerimise nõudeid; lugeda enesetäiendamiseks ka töötamine õpetajaksperimentaatorina;

■ luua kõrgkoolides võimalusi lisaeriala omandamiseks ja ümberõppeks.

TÖNU KALLE foto

Pedagoogilise kaadri ettevalmistamisel lähitulevikus on vaja ilmutada suurt paindlikkust, nähes ette väga erinevaid spetsialiseerumise variante. Algklassiõpetajaid valmistatakse praegu ette Tallinna Pedagoogilises Instituudis (akadeemiline kõrgharidus koos lisaerialaga, õpiaeg 5 a), Tartu Õpetajate Seminaris (kutsekõrgharidus, õpiaeg 4 a), Tallinna Pedagoogikakoolis (keskeriharidus) ja Narva Kolledžis (vene õppekeelega). Kõigis neis õppeasutustes toimuvad praegu otsingud õppetöö nüüdisajastamiseks ning vastastikku viljastavaks integratsiooniks, samuti omavaheliseks tööjaotuseks. Loodame sellest põhjalikumalt kirjutada edaspidi.

Kirjandus

1. Alghariduse uuendamise programm. Koost E. Hiie, M.-M. Kraav, I. Kõve, S. Raagmets. Tln, 1990, 14 lk.

2. Arusalu K. Emakeele õppekirjandus õpetajate ja õpilaste hinnanguis. Diplomitöö. Juhendaja prof E. Hiie. Tln, 1991, 75 lk.

3. Hiie E. Integratsiooniidee algõpetuses ja selle rakenduse erinevad võimalused. Algõpetuse aktuaalseid probleeme III. Tln, 1991, lk 3—23.

4. Kivi L., Võlli K. Üldõpetus kui integratsioonipõhimõtte rakendus. — Nõukogude Kool, 1988, nr 7, lk 8—11.

5. Käis J. Valitud tööd. Tln, RK Pedagoogiline Kirjandus, 1946, 338 lk.

6. Liimets H. Eesti NSV hariduskontseptsiooni probleeme. — Nõukogude Õpetaja, 1988, 13., 20., 27. august, 3., 10., 17. september.

7. Reial G. Üldõpetus, klassisüsteem, aineõpetus. Pedagoogiline aastaraamat II. Tln, 1933, lk 17—42.



Pedagoogilise ettevalmistuse teoreetilise sisu kaasajastamise võimalustest

EDGAR KRULL, TÜ pedagoogikakeskuse dotsent, pedagoogikakandidaat

Kes oskab, see teeb, kes ei oska, see õpetab, ja kes ei oska õpetada, see õpetab teisi, kuidas õpetada. (Rahvalik kõnekäänd (2, lk 467).)

Viimastel aastatel on palju kirjutatud ja räägitud hävingust, mis sai osaks Eesti rahvale ja kultuurile 1940. a okupatsiooni tulemusena. Ka on meie perioodikas suhteliselt palju olnud juttu Eesti koolile ja õpetajale tekitatud kahjust ning ülekohtust. Hoopis vähem on meie pedagoogikateadlased pööranud tähelepanu probleemidele, mis seostuvad iseseisvusperioodi lõpuks väljakujunenud õpetajate ettevalmistussüsteemi järkjärgulise hävitamisega pärast juunipööret. Kuna juhtunud on olnud kõige otsesem mõju meie tänasele õpetajate ettevalmistuse organisatsioonile ja sisule, eriti Tartu Ülikoolis, siis ei saa sellest kuidagi vaikides mööda minna. Käesolev kirjutis puudutab vaid üldtendentse, kuivõrd see on vajalik praeguse pedagoogilise ettevalmistuse teoreetilise sisu hindamiseks.

Kohe pärast maailma «õiglaseima» riigikorra kehtestamist 1940. a muudeti Tartu Ülikoolis sunduslikeks üleliidulised pedagoogikaprogrammid ja -õpikud. Seniste õppejõudude enamik vahetus. Suures osas lakkasid olemast kahekümne iseseisvusaasta jooksul kujunenud pedagoogika õpetamise meetodika ja traditsioonid. Järsult langes õpetajate pedagoogilise ettevalmistuse tase. Järgnenud aastakümneid kestev ideoloogiast ja poliitikat tingitud isolatsioon, mis kuulus välismaised pedagoogilised ideed nõukogude kasvatuse jaoks vastuvõtmata, süvendas mahajäämust veelgi. Kuna üleliiduliste pedagoogikaõpikute sisu oli loosunglik ja elukauge, hakkas tegelik õpetajate ettevalmistus üha enam rajanema praktilise kogemuse edastamisel. Pedagoogika teooria õpetamine omandas nii tudengite kui ka tegevõpetajate silmis üha kahtlasema väärtuse. Aina rohkem hakkas rahva seas levima arvamus, et pedagoogikateadusega tegelevad need, kes millegi muuga hakkama ei saa.

Siiski oleks väärt mõelda, et pedagoogika madal prestiiž on omane vaid meie oludele.

Ajalugu näitab, et pedagoogide ja pedagoogikateadlaste reputatsioon on sageli olnud kahtluse all ja kergesti haavatav. Oeldu kehtib nii antiikmaailma kui ka tänapäeva kohta (2, lk 466-492). Näiteks USA-s loobuti sajandivahetusel isegi sõna «pedagoogika» kasutamisest, et vabaneda üldsuse kriitikast, mille osaliseks said sealsed pedagoogilised semi-

narid oma madala taseme tõttu. Üldsuse eriti raevukate rünnakute alla sattus ameerika pedagoogikateadus enne suurt depressiooni (1929—1933) ja II maailmasõja järel. Asi läks isegi nii kaugele, et pedagoogikateadlane I. Babbit nimetas kolleegide humanitaarideks, kes akadeemilistes ringkondades on peaaegu alati üldise kahtluse alused ja kelle puhul pole harvad juhud, kus neid peetakse täielikeks šarlatanideks (2, lk 489). Pedagoogika kui distsipliini maine hakkas paranema alles siis, kui selle teoreetilist baasi asuti tugevdama rakenduspsühholoogia saavutustega.

Meil sai märkimisväärseks erandiks üleüldise pedagoogilise ettevalmistuse sisu taseme languse ja muust maailmast isoleerituse taustal 1970. aastail akad H. Liimetsa toimetamisel koostatud pedagoogika õpik kõrgkoolidele (8). Kuigi see ei pälvinud tol ajal ametlikku tunnustust, on käsikiri siiani olnud ainukeseks terviklikuks pedagoogika üldkursuse näidiseks, millest TÜ pedagoogika kateedri õppejõud on mõõtu võtnud. Kuna nimetatud õpik kajastab meil kujunenud taset stagnatsiooniperioodi lõpuks ning ka selle järgsel üleminekuperioodil, peatume lühidalt õpiku sisul.

Õpik koosneb kolmest osast: pedagoogika üldised alused, kasvatusteooria ja didaktika. Niisugune põhistruktuur oli tüüpiline enamikule nõukogude pedagoogika õpikuist, kuid sisuliselt püüab Liimetsa õpik pakkuda ka Lääne pedagoogika üldisi ideid. Põhiteemad on järgmised:

I Pedagoogika üldised alused: 1) pedagoogika aine ja ülesanded; 2) pedagoogika uurimise meetodid; 3) kommunistliku kasvatuse eesmärk ja ülesanded; 4) sünnipärased eeldused ja keskkond arengutegurina; 5) inimene kasvatuse objektina ja subjektina; 6) õpetaja kui kasvatustegur; 7) rahvahariduse süsteem.

II Kasvatuse teooria ja meetodika: 8) kommunistliku kasvatuse printsiibid; 9) kasvatuse tingimused (kollektiiv, perekond, õpilasarühm); 10) kasvatuse üldised meetodid; 11) kasvatustöö vormid; 12) kasvatustöö meetodika (kommunistliku maailmavaate kujundamine, kõlbeline, töö-, esteetiline ja kehaline kasvatuse).

III Didaktika: 13) õppeprotsessi olemus; 14) hariduse sisu nõukogude koolis; 15) õpetamise printsiibid; 16) õppemeetodid (õpetaja tegevuse meetodid, õpilase tegevuse meetodid, s.h programmõpe ja õpi-

Pärast juunipööret hävitati Eesti Vabariigiis väljakujunenud õpetajate ettevalmistamise süsteem.

Rõõmustavaks erandiks oli akadeemik H. Liimetsa toimetamisel koostatud pedagoogika õpik kõrgkoolidele.

Lakkasid olemast 20 iseseisvusaasta jooksul kujunenud pedagoogika õpetamise meetodika ja traditsioonid.

Õpetajate ettevalmistus hakkas üha enam rajanema praktilise kogemuse edastamisel.

**Iseisvus-
aastate
Tartu Ülikoolis
kehtis
ainekursuste
süsteem,
iga erialaainet
võis õppida
kolmel tasemel.**

laste õpitegevuse individualiseerimine); 17) õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimine; 18) õpetamise organisatsioonilised vormid.

On selge, et kõige sügavama stagnaaja tingimustes kirjutatud õpik, ükskõik kui progressiivsed olid siis selle autorite taotlused, ei saa kuidagi rahuldada meie praegusi vajadusi. Oleme teelahkmel — ühelt poolt on meil jälle võimalus ühineda arenenud riikidega, teiselt poolt on ligi pooleasjandiline isolatsioon muutnud selle väga raskeks. Meil tuleb jõuda selgusele, millise teoreetilise ja praktilise ettevalmistuse pedagoogikas peaks saama ülikooli lõpetanud õpetaja. Praegu pole harvad juhud, kus lääneriikide kaasaegsed pedagoogikaõpikud osutuvad «liiga rasketeks» või kus leitakse, et pedagoogika õppimine peaks üliõpilastele olema puhkuseks ja vahelduseks raskemate ning tõsisemate loengute seas. Seega, teisisõnu öeldult, meil on eelkõige vaja jagu saada aastakümnete jooksul kujunenud sotsialistlikust uinutavast rahulolust «saavutatuga» ja teha endale selgeks, kus oleme ja kuhu peaksime jõudma.

**Ainemetoodilise
ettevalmistuse
ja pedagoogilise
prakтика
andis
didaktilis-
metoodiline
seminar.**

**Edasilikumise
eelduseks on
praegustaseme
fikseerimine
ja analüüs.**

Kuigi õpetajate ettevalmistuse praeguse teoreetilise taseme korrektne fikseerimine ja analüüs peaksid olema esimesteks eeldusteks edasilikumisel, võivad need kergesti viia masendusele ja isegi lahtisest uksest sissemurdmisele. Näiteks nii peegeldub see M. Raava pedagoogika metodoloogilisi probleeme käsitlevas artiklis k.a veebruari «Hariduses» (15). Ju siis meie pedagoogikateaduse praegune seis võrrelduna arenenud riikide pedagoogilisest kirjandusest loetuga viib selliste loometele.

**Pedagoogika
õppimisele
asumisel
pidi olema
eksamid
sooritatud
üldpsühholoogias,
loogikas ja
eetikas.**

Piltlikult võiksime ette kujutada meie praegust pedagoogikateadust ja sellega seostuvat pedagoogilise ettevalmistuse sisu ajutise, juhuslikest materjalidest kokkuklopsitud kuuriga, mis seisab kunagise tugeva hoone sammaldunud vundamendil ja allesjäänud müüritüügastel. Koos sotsialismi kokkuvarisemisega on ka see ühepäevaehitis kiiresti lagunema hakanud. Viletsast katusest ja seintest sisse tungivad vihm ja tuul kipuvad lagundama iseisvuspäevil ehitatud vundamenti ja allesjäänud müüriosa, mida ka kõige raskemal ideoloogilise terrori perioodil püüti taastada või edasi ehitada. Seetõttu on meie tänaseks ülesandeks võimalikult kiiresti puhastada see vundament ja kindlalt ehitatud müüriosa, mis on võimelised püsti seisma, ning hakata neile rajama uut ja kaasaegset pedagoogikahoonet. Juhuslikest materjalidest kokkuklopsitud hoone osadest järelejäänud ehitusprahi iseloomu üldetailne analüüs ja uurimine meid palju edasi ei vii.

PEDAGOOGILINE ETTEVALMISTUS TARTU ÜLIKOO LIS ISEISEISVUS- AASTATEL

Nüüsiis pöördugem tagasi iseisvusperioodi. Tolleaegses Tartu Ülikoolis kehtis ainekursuste süsteem (18). Pedagoogika oli eraldi õppeaineks filosoofiateaduskonnas. Iga erialaainet, s.h ka pedagoogikat oli võimalik õppida kolmel tasemel: alam-, kesk- ja ülemastmel. Ainekursuse eksamite sooritamine alamastmel andis ühe punkti, keskastmel 2 ja ülemastmel vastavalt 3 punkti. Filosoofiateaduskonnas tuli üliõpilastel valida vähemasti kaks erialaainet ning õppida neid vähemasti keskastmel. Valida võis näiteks ajaloo ja pedagoogika, psühholoogia ja pedagoogika, psühholoogia ja ajaloo jne. Diplomi saamiseks tuli üliõpilasel koguda minimaalselt 7 punkti. Sellise punktide arvu täiendamiseks valiti harilikult täiendained alamastme nõuete tasemel. Ka õpetajakutse omandamiseks tuli pedagoogika teooriat õppida vähemasti keskastme nõuete ulatuses.

Ainemetoodiline ettevalmistus ja pedagoogiline praktika saadi ülikoolis tegutseva didaktilis-metoodilise seminari* juures pärast erialaainete stuudiumi. Seal tuli sooritada ka õpetaja kutseksam.

Teiste teaduskondade üliõpilased, kes taotlesid õpetajakutset, võisid vastava ettevalmistuse saada didaktilis-metoodilises seminaris, läbides teoreetilise kursuse filosoofiateaduskonna juures.

Pedagoogika õppimisele asumisel nõuti üliõpilastelt eelainetena üldpsühholoogia, loogika ja eetika õppimist ja eksamite sooritamist. Pedagoogika alamaste** eeldas põhiliselt kolme distsipliini: pedagoogika üldajaloo ja Eesti kooli ajaloo; pedagoogilise psühholoogia; üldise kasvatusõpetuse ning didaktika õppimist. Lisaks tuli poole aasta jooksul osa võtta pro-seminarist. Õpiti põhiliselt saksa- ja ingliskeelsete raamatute baasil. Erandi moodustasid 1932. a ilmunud P. Põllu «Üldine kasvatusõpetus» (14) ja 1933. a ilmunud «Eesti kooli ajalugu» (12). Üldkohustusliku kirjanduse maht oli ligikaudu tuhat lehekülge. Iga aine kohta sooritati eraldi eksam.

Pedagoogika õppimiseks keskastmel pidi alamastme nõuded olema täidetud.

* — Didaktilis-metoodiline seminar loodi ülikooli juurde 1922. a keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks. Seminari võeti isikuid, kes olid ülikooli lõpetanud või lõpetamas ja kes olid sooritanud pedagoogikatsükli eksamid alamastme ulatuses (18, lk 92).

** Refereerimisel on aluseks võetud 1939. a pedagoogika programmid (3).

Keskastmes jätkati juba alamastmes õpitud distsipliinide — pedagoogilise psühholoogia, pedagoogika ajaloo ning õppekasvatusküsimuste süvendatud õppimist. Näiteks pedagoogika ajalugu õpiti (a) fundamentaalse P. Barth'i «Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung» (1925) ja (b) J. J. Rousseau ning J. H. Pestalozzi originaalteoste alusel.

Õppekasvatustöö probleemide käsitlemisel eristati kolme alateemat: a) J. Dewey «Democracy and Education» (1922) või F. W. Foerster «Schule und Charakter» (1909); b) W. Burton «The Nature and Direction of Learning» ja H. C. Morrison «The Practice of teaching in the Secondary School» (1926) või E. Weber «Didaktik als Theorie des Unterrichts» (1925) ja H. Nohl ja L. Pallat «Handbuch der Pädagogik III» (1928); c) paar monograafiat töökooli kohta (G. Kerschensteiner ja J. Käis). Lisaks kolmele kohustuslikule distsipliinile tuli poole aasta jooksul osaleda teaduslikus seminaris. Eksamid sooritati pedagoogilises psühholoogias ja lõppeksam üldises kasvatusõpetuses, didaktikas ja pedagoogika ajaloos.

Pedagoogika ülemaste eeldas juba kirjeldatud programmide läbimist ja filosoofia alamastme sooritamist. Jätkus pedagoogilise psühholoogia, pedagoogika ajaloo ja pedagoogika teoreetiliste probleemide süvendatud õppimine J. Fr. Herbarti, G. Kerschensteineri jt väljapaistvate pedagoogikateadlaste monograafiate baasil.

Ülemaste valiti suhteliselt harva, põhiliselt valisid selle need, kes orienteerusid teadustööle ja magistrakraadi kaitsmisele.

Kirjeldatud pedagoogilise ettevalmistuse sisu oli suures osas üle võetud Põhja-maade ülikoolidest (13, lk 59—60) ja oma tasemelt ei jäänud see maha tol ajal arenenud riikides esitatavatest nõuetest. Üheks kaudeks näitajaks on seegi, et 1926. a TÜ lõpetanud Hilda Taba suutis aasta hiljem kaitsta USA Bryn Mawr'i kolledži juures magistrakraadi pedagoogikast.

Esitatu jätkuks tuleb kohe teha mõõndus, et iseseisvusaegse Tartu Ülikooli pedagoogilise ettevalmistuse sisu ja korralduse tutvustamise eesmärk ei ole kunagi eksisteerinud süsteemi kopeerimine ega mehhaaniline edasiarendamine. Viiskümmend aastat on liiga pikk aeg, et olnut võiks sügavamalt mõtestamata üle kanda tänapäeva. Seetõttu on ülaltoodud kirjeldusel pigem motiveeriv ja üldorientatsioonide mõistmist soodustav iseloom — vaat, milleks me olime suutelised, mis-moodi töötasime. Huvipakkuvamateks momentideks on ülikoolisise õppetöö korraldus ainekursuste süsteemis ja pedagoogika kui distsipliini õppimine mitmes kontsentris, õpetajakutse omistamise nõuded jne.

Lähtekohti pedagoogilise ettevalmistuse sisu reformimiseks. Pedagoogika üldkursuse struktuur.

Mitmete tänapäevaste Canada, Soome ja Ameerika Ühendriikide pedagoogikaõpikute analüüs viib mõttele, et õpetajate pedagoogilise ettevalmistuse kaasaegse sisu piiritlemisel peaks lähtuma vähe-masti kolmest teesist.

1. Pedagoogika üldkursusel on invariantne tuum.

2. Invariantse tuuma olemasolust ei järeldu pedagoogiliste üksikdistsipliinide, nii nende, mis kuuluvad tuuma, kui ka täiendainete õppimise järjekorra range ettemääratus.

3. Nii invariantssesse tuuma kuuluvate kui ka täiendainete tervikkursuseks integreerimine eeldab üksikursuste sisulist koordineerimist põhieede tasemel.

Käesolevas kirjutises paneme põhirõhu pedagoogika üldkursuse invariantse osa piiritlemisele, s.t osale, mis oleks kohustuslik kõigile ülikoolis pedagoogikat õppivatele üliõpilastele. Meie ettekujutuste järgi peaks see tasemelt vastama TÜ kunagise filosoofiateaduskonna pedagoogika alamastmele, kui pedagoogika ajalugu välja jätta. Taoline invariant peaks täitma mitut funktsiooni:

1) andma ülevaate kõigi õpitavate pedagoogiliste distsipliinide osast ja seostest pedagoogika õppimisel;

2) kindlustama põhiteadmised ja arusaamised pedagoogilise protsessi ning selle komponentide olemuse ja funktsioneerimise kohta;

3) andma piisava ettevalmistuse orienteerumiseks kaasaja pedagoogilistes probleemides, arengusuundades ja uurimistulemustes.

Meile kättesaadavast kirjandusest on enam vastavuses selliste nõuetega ameerika päritolu kasvatuspsühholoogia õpikud (4; 9; 19).

Tuleb märkida, et termin «pedagoogiline psühholoogia» on eri maades ja isegi erinevatel pedagoogikateadlastel ühel maal kasutusel erineva tähendusega. ENE järgi on see «kasvatamise ja õpetamise psühholoogilisi eeldusi ja seaduspärasusi käsitlev psühholoogia haru». P.P. vaatleb nii laste kui ka täiskasvanute, nii normaalsete kui normist hälbivate kasvatamist ja õpetamist (õppimist) kodus, koolis ja koolivälisest asutuses (11, lk 67). Meil praegu levinud interpreteeringus on pedagoogilise psühholoogia rakendusaspekt jäänud tagaplaanile ja on piiritletud, ilmselt Soome eeskujul, õppimisteooriate, arengu ja õpimotivatsiooni käsitlustega.

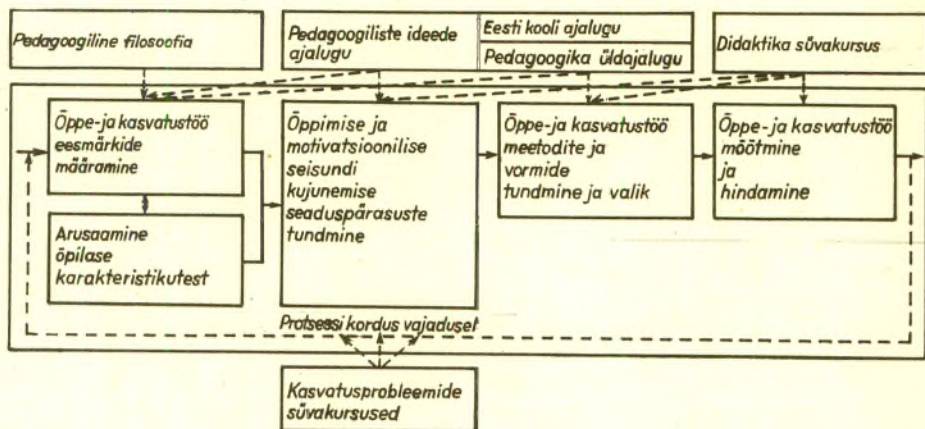
Vastandina sellele vaatleb ameerika traditsioon pedagoogilist e kasvatuspsühholoogiat laiemas kontekstis, põhjuseks õpetajate pedagoogilise ettevalmistuse sisu kujunemise probleemid USA-s. Kahe maa-

Tolleaegses õpetajate ettevalmistuse süsteemis pakub huvi ainekursuste süsteem ja pedagoogika õppimine mitmes kontsentris (alam-, kesk- ja ülaaste).

ilmasõja vahelisel ajal jõudsid ameerika pedagoogikateadlased arusaamale, et pedagoogikat kui iseseisvat distsipliini ei ole võimalik välja arendada ning õpetajate teoreetiline ettevalmistus kasvatuses rajaneb peamiselt neljal eridistsipliinil: pedagoogilisel psühholoogial, pedagoogilisel filosoofial, pedagoogika ajalool ja pedagoogilisel sotsioloogial (2, lk 491). Seetõttu kannavad kaasaegsed ameerika

pedagoogika üldkursuse õpikud üldjuhul nime «kasvatuspühholoogia», kuid hõlmavad lisaks põhidistsipliinile ka sotsiaalsühholoogiat ja õppe-kasvatustsütsessi korraldamise aluseid.

Näiteks N. Gage'i ja D. Berliner'i õpiku (4) üldskeemi põhjal on kergesti piiritletavad invarianti põhiteemad ning invariantiga seostuv täiendistsipliinide olemus.



Joonis 1. Nagu joonisel raamiga piiritletud blokkidest näha, kujutavad need pedagoogilise protsessi funktsioneerimise põhimomente. Iga terviklik ja eesmärgipärane õppe-kasvatustöö akt algab õppe-kasvatuseesmärkide teadvustamisest. Teadvustatud eesmärkide realiseerimine eeldab nende konkretiseerimist ja operatsionaliseerimist, kuid see on võimalik vaid koordinaatsioonis õpilaskarakteristikute ja arengu seaduspärasuste arvestamisega.

Nüüd järgneb õppe-kasvatustöö planeerimine. Et seda vähegi põhjendatult teha, on vaja tunda õppimise olemust ja seaduspärasusi ning õpilaste motivatsioonilise seisundi formeerumise seaduspärasusi. Pärast põhimõttelise ettekujutuse loomist eelseisvatest õppimise ja motivatsiooni kujunemise protsessidest järgneb sobiva vormi andmine kavandatavale õppimisele. Et seda teha, on vaja tunda õppe-kasvatustöö meetodite ja -vormide võimalusi, nende korraldamise ja läbiviimise metoodikat.

Toimunud õppe-kasvatustöö aktile järgneb tulemuste hindamine. Vajadusel läheb kirjeldatud protsess osaliselt või terviklikult kordamisele.*

Põhiskeemist väljajäävad blokkid kujutavad pedagoogika õppimise teise tsükli aineid. Nende põhieesmärk on invarianti komponentide sisu ja seoste edasiarendamine.

* Esitatud pedagoogiliste otsustuste ja toimingu järgnevust ei tohiks vaadelda absoluutsena. Kirjeldus kajastab vaid üldorientatsiooni, mis ei välista mitmeid vastupidiseid protsesse üldise arengu sees. Näiteks üldine arusaamine õppimise olemusest või mõne õppemeetodi eelistamine võib kõvasti mõjutada eesmärgi püstitust.

Näiteks pedagoogiline filosoofia annab põhilise täienduse õppe-kasvatustsütsessi üldisele eesmärgistamisele. Pedagoogiliste ideede ajalugu täiendab arusaamist ja haaret praktiliselt kõigi tuuma või invarianti komponentide puhul. Sama võib öelda nii Eesti kooli kui pedagoogika üldajaloo kohta. Ka didaktika kui õppeprotsessi planeerimise ja realiseerimise probleemide süvakursus puudutab praktiliselt kõiki invarianti elemente. Analoogiline on kasvatustsütsesside süvakäsitluse, nagu klassis distsipliini kindlustamise, kõlbelise kasvatus, aktiivsete õppe-kasvatustsütsesside jne funktsioon tuuma suhtes.**

Niisiis, vastavalt esitatavale versioonile pedagoogilise ettevalmistuse teoreetilise sisu kohta peaks esimesse tsükklisse kuuluv invariantne tuum olema kohustuslik kõigile pedagoogikat õppivatele üliõpilastele. Teise kontsentr'i ainetest võiks olla osa kohustuslik, nagu näiteks õppe-kasvatustsütsessi süvendatud käsitlus, teine osa valikuline. Pedagoogika õppimise kolmas kontsenter peaks hõlmama kaasaegse teadusmetodoloogia ja pedagoogika teoreetiliste probleemide käsitlemist monograafiade tasemel ning olema põhiliselt ette nähtud pedagoogikamagistrite ja -doktorite ettevalmistamiseks ülikoolis. (Järgneb.)

** Kuna meie põhitähelepanu on praegu pedagoogika üldkursuse invarianti fikseerimisel, siis selle suhtes täiend- ja teise tsükli distsipliinide näidet on toodud vaid illustreerimise eesmärgil ning nende valikut ei tohiks teha tõsisemaid järeldusi teise tsükli distsipliinide kui süsteemi kohta.

Pedagoogilise kaadri represseerimisest sõjajärgses Eestis

HEINART PUHKIM, Tallinna Tehnikaülikooli kõrgkooli ökonomika laboratooriumi teadur

1944. aasta septembri lõpuks olid Nõukogude väed hõivanud enamuse mandri-Eestist. Õppetöö koolides algas reevakuatsiooni tingimustes ligikaudu kuu aega hiljem. Võrumaa koolides algas õppetöö 1. oktoobril, enamikus teistes maakondades ja linnades oktoobri teisel poolel, Tallinna algkoolides näiteks 16. oktoobril 1944. a. Esimeste sõjajärgsete kuude jooksul algas õppetöö 1032 üldhariduskoolis, koolipinki asus 110 000 õpilast.¹ Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaati laekunud andmetel oli 1944. aasta sügiskuudel koolis mittekäivate laste arv ligikaudu 7500. Peamise põhjusena nimetati riietusesemete ja jalatsite nappust. Internaatide kasutamine käis koolist kaugemal asuvatele ja vaesematele õpilastele üle jõu. Näiteks jäi jalatsite puudumisel kooli ilmumata 11 Nõo mitte-täieliku keskkooli õpilast.²

Üheks keskseks küsimuseks koolide töö taasalustamisel kujunes pedagoogilise kaadri probleem. Hakati välja selgitama, kes Eesti Vabariigi aegsetest õpetajatest sobivad nõukogulikkude kooli, kes mitte. Esialgu nähti ette kõigi kutseliste õpetajate kohustuslik registreerimine haridusosakondades, kaasa arvatud need, kes momendil ei olnud kooliga seotud. Õpetajate arvelevõtmisel nõuti neilt üksikasjalikku elulookirjeldust. Selleks oli välja töötatud spetsiaalne vorm, mille kõigile küsimustele tuli vastata. Näiteks pidi üksikasjalikult kirja panema järgmised andmed.

Kus asus ja töötas nõukogude võimu «kehtima panemise ajal» (H.P.) Eestis, märkida asukohta või töökoha täpne aadress, kellena töötas, kuidas võttis osa nõukogude korra loomisest Eestis.

ÜK(b)Psse või ÜLNKÜsse astumise aeg, parteilised karistused.

Millal ja kellena kuulus mõnda teise parteisse või ühiskondlikku organisatsiooni enne nõukogude võimu taaskehtestamist, näiteks Kaitseliitu, Isamaaliitu, Omakaitsesse, vapside organisatsiooni.

Kas võttis osa trotskistlike, parempoolsete natsionaal-šovinistlike jt kontr-revolutsiooniliste organisatsioonide tegevusest?

Teenistus Punaarmees.

Teenistus endises armees, valges armees, osavõtt bandede tegevusest.

Kas on olnud sõjavangis, kus, millal?

Kõik eelpool loetletud andmed ka sugulaste kohta.³

Milleks nii täpseid ankeetandmeid vaja oli, hakkas selguma hiljem. Õpetajate andmete ülekontrollimine oli vastavatel organitel suuremahuline töö, ka ei näidatud haridustöötajad selles osas üles erilist initsiatiivi. Tähtsamaks peeti õppetöö alustamist 1944. aasta sügisel.

1940. aastal töötas Eestis üldhariduskoolides 5154 ning 1945 aasta algul 5149 õpetajat.⁴ Sellest nähtub, et arvuliselt oli sõjaeelne õpetajaskond taastunud. Õpetajate kvalitatiivses koosseisus olid sõjakaotused hoopis suuremad. 1946. aasta algul oli näiteks 41,7% üldhariduskoolide õpetajatest ilma pedagoogilise erihariduseta (kokku 2287 inimest). Kõige rohkem (1386 ehk 56%) töötas kutseta õpetajaid algklassides. Kui arvestada seda, et Eesti Vabariigi ajal sai õpetaja ametikohal üldreeglina töötada ainult pedagoogilise eriharidusega inimene, oli tagasimineku õpetajate kvalitatiivses koosseisus sõjajärgsel perioodil ilmne. Arvatavasti loobusid paljud endisaegsed õpetajad tööst õpitud erialal. Ka arreteeritute ja Läände siirdunud seas oli õpetajaid.

Arreteeritud õpetajate kohta on Eesti Riigiarhiivi andmed küllaltki lünklikud. Ilmselt on need hoiul teistes arhiivides. Näiteks kurtis Virumaa haridusosakonna juhataja J. Kurn 1945. a veebruaris toimunud vabariiklikul nõupidamisel, et koolide tööd on takistanud vilunud ja teovõimelise pedagoogilise kaadri nappus, kuna paljud kutsega õpetajad olid leidnud kergesti kõrgemapalgalise ja vähema vastutusega töö. Poliitilistel põhjustel oli selleks ajaks Virumaal arreteeritud seitse õpetajat.⁵ Sellest võib järeldada, et julgeolekuorganid ei piirdunud ainult ankeetandmete kontrollimisega, vaid alustasid nn puhastustööd õpetajate hulgas.

Suurt tähelepanu hakati pöörama õpetajate täiendusõppele. Näiteks korraldati Võrumaa haridusosakonna juhataja Erika Siilivase eestvõtmisel 1944. aasta sügisel noortele kutseta õpetajatele 10päevased kursused, kus põhiliselt käsitleti õpetamise metoodika ja didaktika küsimusi. Toimusid kolmepäevased instrueerimiskursused kõigile Võrumaa õpetajatele. Nende suunitlust näitab loengute temaatika.

1. Uuendusi nõukogude pedagoogikas. Lektor N. Andresen.

2. Eesti ja Nõukogude Liidu ajaloo käsitlemisest. H. Kruus.
3. Rahvusvaheline olukord. Aarma.
4. Suur Isamaasõda ja sm Stalin Suurest Isamaasõjast. Raag.
5. Kooliellu puutuvad majandusküsimused.
6. Komsomoli ja koolide koostööst. Kraav.
7. Ametiühingute küsimusi. F. Eisen.⁶

Analoogilised seminarõppused toimusid ka teistes maakondades ja linnades, kuigi lektorite tase ei olnud nii esinduslik. Eesti õpetajaskonna harimine nõukogude pedagoogika ja ÜK(b)P suuniste valgusel jätkus erinevates vormides ja tasemel. Vastavalt kehtestatud korrale pidid õpetajad järgnevatel aastatel sooritama katsed poliitilistes distsipliinides.

Näiteks oli Läänemaa ligikaudu 350st kutsega õpetajast 1949. a septembriks katsed sooritatud järgmiselt: ÜK(b)P ajaloo lühikursuses 153; Nõukogude pedagoogikas 141; psühholoogias 132; Stalini eluloo I osas 133; Stalini eluloo II osas 128 õpetajal.

9 õpetaja kohta on mainitud, et nad ei olnud sooritanud veel ühtegi eelpool loetletud katset. Pärnumaal oli selleks ajaks 41 õpetajal katsed sooritamata ÜK(b)P ajaloo ja 229-l Stalini biograafia tundmises.⁷

Haridusorganid korraldasid suvekuudel mitmenädalasi õpetajate täienduskursusi, mis olid rohkem praktilise kallakuga. Näiteks 1946. aastal võttis taolistest kursustest osa ligikaudu 1500 õpetajat ehk ümmarguselt veerand üldhariduskoolide õpetajate koguarvust.

1948. aastal hakkas Eestis süvenema võitlus nn kodanlike natsionalistide vastu. 1949. aasta kevadtalvel nõudis Eesti NSV Haridusministeerium kohtadelt andmeid ja nimekirja nende õpetajate kohta, kes kuulusid vabastamisele või ümberpaiguta-

misele kui nõukogude koolis mittesobivad. Osadest maakondadest ja linnadest andmed ka esitati. Seda võib käsitada ka kui eelnimekirjade koostamist, mis vastas 1949. aasta märtsiküüditamiste vaimule.

1949. aasta sügiseks saatsid maakondade ja linnade haridusosakonnad vastused Haridusministeeriumi ringkirjale 2. juulist 1949. a «Aruanded pedagoogilise kaadri koosseisu liikumise ja puhastuse kohta». Tabelist 1 nähtub, millised olid esialgselt kavandatud ja lõplikud andmed vallandamise ning ümberpaigutuste kohta.⁸

Selgub, et 1948/49. õa lõpuks vallandati poliitilistel põhjustel Eesti üldhariduskoolidest 162 õpetajat, omal soovil lubati lahkuda, viidi üle madalamale ametikohale või ka teise kooli 225 pedagoogi. Mõneti erinev oli õpetajate töölt vabastamine piirkonniti ja ilmselt ka kooliti. Erilise agarusega tehti seda tööd näiteks Tartumaal, kus haridusosakonna juhatajaks oli A. Kask. Tartumaal vallandatud 69 õpetajat moodustasid peaaegu poole kogu vabariigi arvust. Esialgne «plaan» suudeti täita ja isegi ületada Pärnumaal (HO juhataja H. Kurvits), kokku «liigutati» 59 õpetajat. Tartu linnas (HO juhataja A. Trummer) anti kahtlusalustele õpetajatele ilmselt rohkem võimalusi lahkuda töölt omal soovil. Esialgsed suured vallandamisplaanid jäid sel ajal ellu viimata Valga- ja Hiiumaal (HO juhatajad Tšersen ja A. Esko). Ka Järvamaal ei näidatud üles erilist agarust. Tallinnas, kus haridusosakonna juhatajaks oli hilisem haridusministri esimene asetäitja J. Tohver, selle aktsiooni käigus õpetajaid poliitilistel põhjustel ei vabastatud. Kõik ei sõltunud kaugeltki haridusosakonna juhatajatest ja koolide direktoritest, kellest paljusid vallandati samade aktsioonide käigus. Suuniste andjatena olenes

Tabel 1

	Õpetajate vallandamine poliitilistel põhjustel		Vabastamine omal soovil	
	1949. a veebruariks kavandatu	Lõplikud andmed 1948/49. õa lõpuks	Esialgsel andmetel	Lõplikud andmed
Tallinna linn		ei ole		22
Tartu linn		2	19	44
Narva linn		ei ole	1	13
Pärnu linn		ei ole	7	7
Kohtla-Järve		ei ole		7
Jõgeva rajoon		7		1
Järvamaa	4	4		4
Hiiumaa	29	7	7	9
Läänemaa		6		16
Pärnumaa	19	19	36	40
Saaremaa		7		14
Tartumaa		69		24
Valgamaa	24	5	12	8
Viljandimaa	2	21	8	1
Virumaa	22	2	9	17
Võrumaa		13		15
Kokku		162		242

palju kohalikest partei- ja julgeolekuorganitest. Aga ka sellest, kui palju ja kelle peale kohtadel töökaaslasel ning tuttavatel ettekandeid tegid või kaebekirju kirjutasid.

«Kodanlike natsionalistide» ja «rahva-vaenlaste» otsimise kampaaniaga koolides läksid kahjuks kaasa ka paljud keskastme haridusjuhid. Üheks iseloomulikumaks oli Harjumaa haridusosakonna inspektori August Kase tegevus oma piirkonna koolides. Näiteks kirjutas ta ühes 1950. a aruandes:

«Nõukogude korra viljastavaks tingimuseks ja bolševike partei hoolitsusel teeb meie koolile pidevalt märgatavaid edusamme. Samas on õpetajaid, kes on sulgunud endasse ja unustanud enesetäienduse. Nende õpetajate maailmavaade on idealistlik ja nad ei näe või õigemini ei taha näha Nõukogudema rahvaste suurt sõprust, nõukogude teaduse ja tehnika üleolekut kapitalistlike maade omast, ei märka neid suuri saavutusi igal alal, milledega Nõukogude Eesti läheb vastu oma 10. aastapäevale. Neid õpetajaid ei innusta tööle stalinliku ajastu suurus... Alvine Rass Sausti koolist pole leidnud ust nõukogude ühiskonda. Oli kodanlikus Eestis naiskodukaitselane ning on peaaegu kodanliku korra ülistaja. Tema õppekasvatustöös esineb kodanlik-natsionalistlikke elemente kuid on vöörad nõukogude pedagoogika võtmed. Olles 1949/50. õ.a. I poolel kooli direktor pani ta oma klassi ärkamisaegsed Jakobsoni, Janneni, Koidula, Kreutzwaldi jt. portreed nii et pinnapuudusel jäi panemata J. Stalini portree, rääkimata kultuuri ja teaduse esindajatest. Viibides 8. juunil k.a. Sausti koolis 6 klassi botaanika eksamil (A. Rassi aine) ilmnis, et õpilaste teadmised on väga raamatulikud. Jäi allakriipsutamata mitsurinliku bioloogia-teaduse saavutused, Stalinliku looduse ümberkujundamise plaanidest ja sel alal ära tehtud suurtest töödest oli juttu ainult paari sõnaga. A. Rass esitas küsimusi apoliitiliselt. Hoidudes kommunistlikust kasvatustööst nagu tulest ei kõlba õpetajaks nõukogude kooli.»⁹

Loomulikult oli taoline iseloomustus küllaldane A. Rassi kõrvaldamiseks pedagoogiliselt töölt.

Kahjuks ei olnud taolised hinnangud erandlikud. Suure Juhi õpetuse innukaid elluviijaid jagus paljudesse koolidesse, haridusosakondadesse ja keskasutustesse. Ja mitte ainult mujalt sisseõitnute seast.

1950. aasta märtsis toimus EK(b)P Keskkomitee VIII pleenum, mille eel ja järel kulmineerus Eesti ühiskonna sovjetiseerimine. Võitlus nn kodanlike natsionalistidega jõudis haripunkti. Ettevõtmise mastaapsust kinnitas kogu tollase vabariigi juhtkonna ja paljude alamastme juhtide väljavahetamine NSV Liidu keskvoimule kuulekamatega. 22. augustil 1950. a vabastati haridusministri ülesannetest Arnold Raud ja asemele kinnitati Leonid Lentsman. Septembris vabastati ministri asetäitja kaadrite alal

Hell Maran ja asemele kinnitati Eduard Mettus. Oktoobris vahetas ministri asetäitja Aleksander Valsineri välja 1894. a sündinud Voldemar Oja. Viimane oli seni töötanud Pärnumaal Tõstamaa 7. kl kooli direktorina, omandanud pedagoogilise tehnikumihariduse Siberis ja seal pikka aega õpetajana töötanud. Erilist soosingut näitas talle 1950. aastal Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetuse omistamine ja Lenini ordeni andmine. 1951. aastal sai Voldemar Ojast Eesti NSV haridusminister.

1950. a vabastati Haridusministeeriumi aparaadist Eesti Vabariigi ajal sõjalistes õppeasutustes töötanud Saueselg, Kaitseliitu kuulunud Kuusman ja Lohk.

Endistest ministeeriumi juhtivatest töötajatest jäid peale 1950. aasta kaadripuhastust alles vaid alg- ja keskkoolide osakonnajuhataja J. Seilental, pearaamatupidaja S. Veberman ning plaani- ja finantsosakonna juhataja A. Kreekman.

Täie hooga jätkus puhastustöö ka allpool. Selleks ajaks oli koolidesse jäänud veel ligikaudu 500 õpetajat, kes olid Eesti Vabariigi ajal kuulunud poliitilistesse parteidesse ja organisatsioonidesse. Saksa sõjaväes oli teeninud 104 pedagoogi. «Ajutuliselt okupeeritud vaenlase territooriumil» oli viibinud 7500 õpetajast 5900. Nõukogude armees seevastu oli sõja ajal teeninud 266 õpetajat ja 23 koolidirektorit.¹⁰

Selguse mõttes toome ära täielikud andmed õpetajate liikumise kohta 1950. a. Sel aastal vabastati Eestis õpetajaid töölt järgmistel põhjustel.

Nõukogude armeesse minek	84
Edasiõppimine	87
Terviselikel põhjustel	92
Puuduliku hariduse tõttu	169
Pensionile minek	84
Elukohamuutus	204
Töö kohakaaslasena	71
Surnud	12
Töökoha likvideerimine	55
Teisele tööle minek	83
Poliitilistel põhjustel	200
Arreteeritud	22
Tööle mitteilmumine	6
Omal soovil	29
Kokku	1199

Poliitilistel põhjustel oli Tallinnas vabastatud 19 õpetajat, Tartu linnas 1, Harjumaal 13, Jõgeval 28, Järvamaal 7, Läänemaal 15, Pärnumaal 11, Tartumaal 26, Viljandimaal 12, Virumaal 12, Võrumaal 13. Tallinnas arreteeriti 6, Jõgeval 2 ja Tartumaal 3 õpetajat. Paistab silma, et jälle oli üks suuremaid repressioonilaineid Tartumaa õpetajate seas. Ilmselt oli ka osal elukohamuutuse, teisele tööle mineku, terviselikel põhjustel lahkumise jt taga soovitus õpetajaamet maha panna.

Puhastustöö jätkus ka järgmisel aastal.

1951. aasta jaanuarist septembrini vabastati üldharidussüsteemist veel 439 pedagoogi kui poliitiliselt sobimatut, neist 56 keskkoolide ja mittetäielike keskkoolide direktorit, 4 õppealajuhatajat ja 8 koolide inspektorit. 85 koolide direktorit ja õppealajuhatajat paigutati ümber õpetajaks. Lühemat või pikemat aega olid arreteeritud 150 pedagoogi.¹¹

Alljärgnevalt mõned konkreetsemad andmed pedagoogide kohta, kes 1950/51. õppeaastal vabastati töölt poliitilistel põhjustel või arreteeriti. Põhjused toodud sellistena, nagu need on arhiividokumentides.

1) K u k k, Ölme — Lihula raj Paadermaa mittetäielik keskkool, isa kulak — 97 ha maad, talus kasutati alaliselt palgatööjõudu, ise kuulus Kristlike Noorte Naiste Ühingu juhatusse, ERÜs 1943—1944. a, tundides võõras ideoloogia.

2) E r l e m a n, Miina — Lihula kk õppealajuhataja, kulak, talu 100 ha, 5—6 teenijat aasta läbi, mees saksa sõjaväe ohvitser, teadmata kadunud.

3) L u k a s, Juhan — Põlva raj Voore algkooli õpetaja, võttis osa lahingutest Punaarmee vastu 1918—1920. a, Kaitseliidus 1924—1925. a, perekond represseeritud 25.III 1949. a.

4) M a t s i n, Oie — Põlva raj Karilatsi algkool, Kaitseliidus 1937—1940. a, Oma-Kaitses 1942—1944. a.

5) N a g l a s, Herta — Märjamaa kk õpetaja, mees kodanliku aegne politseinik, ise kuulus Kaitseliitu, ERÜsse. Okupatsiooni ajal koos isaga aktiivsed sakslaste aitajad.

6) P a r i j õ g i, Aili — Tallinna 10. kk, isa lasti maha nõukogude võimule vaenuliku tegevuse eest, ise levitas meile vaenuliku ideoloogiat.

7) J a k o b s o n, Liidia — Tartu linn, töötas Saksa ajal sakslaste staabis, loobus mehe perekonnanimest, kuna see oli Nõukogude armees ja kuulus ÜK(b)Psse.

8) K ü p p a r — koolidirektor Vastseliina raj, sai Pätsilt kaks ordenit hea töö eest «Noorkotkastega» ja osales Kaitseliidus.¹²

1951. aastaga lõpeb suurem EK(b)P Keskkomitee VIII pleenumi järgne kaadri puhastamine. 1952. aasta andmed õpetajate vabastamise kohta poliitilistel motiividel arhiivides peaaegu puuduvad. 1954. a oktoobris kirjutas Pärnu-Jaagupi rajooni haridusosakonna kaadritöö vaneminspektor H. Voosemaa ministeeriumi kaadri valitsuse ülemale H. Kelderile: «Pärnu-Jaagupi rajoonis on terve rida õpetajaid, kes on kuulunud kodanlikesse organisatsioonidesse, millest on teadlik ka Rajoonikomitee ja kuna nad töötavad hästi (R. ja A. Pihla, J. Rukki, H. Levandi) ei ole üles kerkinud nende vabastamise küsimus.

Autasustamise küsimust kontrollides selgus, et rajoonis on 21 õpetajat, kes omavad autasustamiseks vajalikku staaži, kuid 11 nendest on kuulunud kodanlikesse organisatsioonidesse ja ei tule sellepärast kõne alla.»¹³ Paljudes koolides, kus oli üksmeelsem pedagoogiline kollektiiv, õnnestus represseerimist lihtsalt ignoreerida. Näiteks selgus Mustvee rajooni Ulvi 7aastase kooli inspekteerimisel 1954. aastal, et seal töötas õpetajana edasi Nõmmsalu, kes oli 1950. aasta aprillis haridusministri käskkirjaga sellest koolist vallandatud. Taolisi näiteid on ka teisi. Ei tekkinud küsimust sellest, et endisi repressiivseid otsuseid oleks uuesti püütud täitma hakata. Ümber oli saanud peaaegu kümme aastat kestnud otsene nõiajaht õpetajatele. Selle aja jooksul oli koolidest vabastatud poliitilistel põhjustel või ümber paigutatud üle tuhande pedagoogi, s.o iga seitsmes-kaheksas neist. Paljud naasid siiski mõne aasta möödudes õpetajatööle.

1991. aasta juunis esines artikli autor ettekandega eelpool toodud probleemidest Haapsalus toimunud Ühiskondliku Pedagoogika uurimise instituudi aastakonverentsist osavõtjatele. Represseeritud õpetajatest nimetasin ka Ölme Kukke. Konverentsist osavõtjad olid vapustatud, kui pedagoogikadoktor Heino Rannap palus ühel osavõtjatest, Ölme Kukul, püsti tõusta ja oma elukäigust jutustada. Ajalugu ja kaasaeg olid kokku saanud.

Allikmaterjalid

1. Eesti Riigiarhiiv (ERA), f R-14, n 4, s 5, l 11.
2. ERA, f R-14, n 4, s 3, l 15.
3. ERA, f R-14, n 4, s 2, l 16 jj.
4. Haridus Eestis. Eesti Vabariigi Statistikaamet. Statistikaatmik. Tallinn, 1990, lk 84.
5. ERA, f R-14, n 3, s 48, l 1.
6. ERA, f R-14, n 3, s 5, l 46 jj.
7. ERA, f R-14, n 4, s 52, l 219.
8. Tabel koostatud andmetel: ERA, f R-14, n 3, s 398, l 1—48; 95—124.
9. ERA, f R-14, n 4, s 65, l 47.
10. ERA, f R-14, n 3, s 568, l 31, 34 ja 36.
11. Samas... l 186.
12. Nimekirja koostatud: ERA f R-14, n 3, s 568, l 103 ja 163; s 398, l 96.
13. ERA f R-14, n 3, s 854, l 25 ja 26.

Soome koolilaste õpistiilid ja -strateegiad

AIRI LIIMETS, TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri õpetaja

Empiirilise uurimise objektiks maailma pedagoogikas 1970. ja 1980. aastail on olnud eelkõige üliõpilaste õpistiilid ja -strateegiad. Peamised suunaandjad on oma teooriatega olnud G. Pask, F. Marton ja N. Entwistle (16, lk 79–110; nende põhiliselt motivatsiooniteooriatel rajanevaid stiilikäsitusi vaatlesime põgusalt sarja eelmises artiklis (13)). Tänu lähematele kontaktidele on meil olnud võimalus kõige süstemaatilisemalt jälgida õpistiilide vallas tehtavat Soomes. Töö kulgeb seal põhiliselt kolmes keskuses: Helsingi, Tampere ja Turu ülikoolis. Nii nagu mujalgi maailmas on ka Soomes õpistiilide uurimine toimunud peamiselt seotult kognitiivsete stiilidega. Töö algerioodil oligi põhiline kognitiivse stiili erinevate dimensioonide tutvustamine ning nende tähenduslikkuse vaagimine õpetamise ning kasvatamise seisukohalt (nt 5, 6, 7, 8). Empiirilises uurimistöös on enamasti kasutatud mujal maailmas väljatöötatud metoodikaid, mõningatel juhtudel neid siiski ise suuremal või vähemal määral Soome oludele kohandades. Nii näiteks on J. Heikkilä (2, 3, 4) Turu Ülikoolist kasutanud isiksusetooriatel põhinevat D. Kolbi metoodikat, J. Leino (9) omakorda J. Royce'i ning R. Rancourt'i süsteemi¹. Nii teoreetilise käsitluse kui empiirilise andmestiku poolest põhjalikumateks töödeks kooliõpilaste stiilidest võib aga pidada M. Vaurase ja J. von Wrighti «Oppimisen strategiat kouluiässä» (17), E. Ropo «Oppiminen ja oppimisen tyylit» (16), J. Olkkose «Oppimisstrategiat ja -käsitteet peruskoulun viides-, kuudes- ja yhdeksäluokkalaisten historian ja maantiedon opiskelussa» (15), R. Yrjönsuuri «Lukiolaisten opiskeluorientaatiot ja menestyminen matematiikassa» (18) ja A. Aitola «Matematiikan opiskelun tyylit ja strategiat» (1). Järgnevalt vaatlemegi lähemalt nimetatud uurimuste peamisi tulemusi. Oleks muidugi huvitav omavahel võrrelda kahe lähedase läänemeresoome keelesugulase — Eesti ja Soome — esindajaid, kuid kahjuks meil puuduvad täpselt samalaadilised andmed oma õpilaste kohta.

Turu Ülikooli psühholoogidest uurijarühm, lähtudes peamiselt Paski, Martoni ja Entwistle'i ideedest, on 1970. aastate lõpust alates stiilide ja strateegiate uurimisel vaadelnud eelkõige järgmisi õppimise nähtusi².

1. Teksti tajumise ja moodustamise viis:

atomistid (tähelepanu koondub eelkõige detailidele, soovimata luua neist tervikut);

meristid (keskendutakse osatervikutele, suutmata liita neid kogutervikuks);

holistid (suundumus tervikule, liites osatervikuid teksti hierarhilisse struktuuri).

2. Teksti struktuuri liigendamiseviis:

struktuuritu (koostisosade ebaselge, meelevaldne ühendamine);

ühetasemeline struktuur (liigendamine teatud lineaarsete rühmade, sarjadena);

teksti oma struktuurist kinnihoidmine;

teksti struktuuri töötlemine, omapoolne ümberkujundamine.

3. Tekstiga seotus, sõltuvus:

registratsioon (suundumus passiivsele mehhaanilisele äraõppimisele, pinnalisele meeldejätmisele, püüdmata nähtusi seostada; olulisem kui õpitav sisu on teadmiste kogumise protseduur);

transformatsioon (püütakse minna süviti, teadmist aktiivselt töödelda, leida ja mõista selle olulist tähendust).

4. Vastamise stiil:

nimetav (fikseeritakse kas detaile või vastupidi — olulist);

kirjeldav (veel ei tooda esile põhjustagajärg seoseid, puuduvad omapoolsed järeldused, hinnangud);

seletav.

M. Vauras ja J. von Wright (17), võrreldes 17aastaste gümnaasiumiõpilaste kasutatavaid strateegiaid ajaloos, bioloogias ja usuõpetuses, on kindlaks teinud, et kõige atomistlikumad ollakse ajalugu õppides (vt tabel 1, milles on andmed 92 õpilase kohta).

² Õpistiili all mõistavad Turu teadlased sarnaselt G. Paskiga inimese loomupäraselt suhteliselt püsivat kalduvust kasutada õpikordades teatud strateegiaid. Õpistrateegiad kujutavad aga endast kvalitatiivselt erilisi viise, mille abil õpitakse konkreetseid aineid.

¹ J. Heikkilä ja J. Leino nimetatud tööde tulemusi oleme teatud lähenduses vaadelnud samuti sarja eelmises artiklis «Õpitegevuse stiil kognitiivse õppimispsühholoogia kontekstis».

Tabel 1

	atomistid	meristid	holistid
ajalugu	30	30	32
bioloogia	25	32	35
usuõpetus	27	30	31

Sisuliselt sama kinnitavad ka meie andmed ajaloo kui õppeaine esindatuse kohta keskkooliõpilaste teadvuses (vt 12).

Samal ajal ollakse ajaloos teiste ainetega võrreldes aga tunduvalt transformeerivad (vt tabel 2).

Tabel 2

	registreeriv %	transformeeriv %
ajalugu	49	51
bioloogia	57	43
usuõpetus	67	33

I. Olkkonen (15), uurides 11-, 12- ja 15-aastaste laste õpistrateegiaid, on saanud järgmised tulemused (vt tabel 3).

Tabel 3

strateegia	ajalugu %	geo-graafia %
I Teksti tajumine		
atomistid	52	55
meristid	21	17
holistid	27	28
II Teadmise liigendamise viis		
pinnapealselt		
õppijad	83	75
süvakihtidesse tungijad	17	25
III Vastamise stiil		
nimetav	55	61
kirjeldav	38	36
seletav	7	4

Antud strateegiad pole inimestele iseloomulikud muidugi mitte püsivalt läbi kooliaja, vaid alluvad muutustele nii ajas kui ruumis. J. von Wrighti uurimusrühma andmete põhjal võib öelda, et eriti intensiivselt arenevad need 10. ja 18. eluaasta vahelisel ajal. 10aastased on valitsevalt registreerivad atomistid, kel on raskusi õpitava terviku loogilisel struktureerimisel. 14aastased toimivad sagedamini registreerivate meristidena. Eriti suured muutused leiavad aset 10. ja 14. eluaasta vahel vastamise stiilides. Kui 10aastased esindavad peaaegu eranditult nimetavat stiili, siis 14aastastest on juba pooled kirjeldava ja vaid kolmandik nimetava stiiliga. Gümnaasiumis suureneb üha holistide ja transformeerijate osakaal. Kõige püsivam eri õpisisuotsioo-

nides ollakse teksti tajumisviisis. 74% uuritud 92st inimesest kasutas pidevalt kõigis töödes sama strateegiat (neist 28% olid holistid, 26% meristid ja 21% atomistid). Üheaegselt nii tajumisviis, struktuuri liigendamise viis kui sõltuvus tekstist püsivad stabiilsena 47%-l õpilastest. Kombinatsiooni «tajumisviis — tekstiga seotus — vastamisstiil» suhtes toimib püsivalt aga 24% uuritustest. Sealjuures on suhteliselt ebasabiilemad strateegiamuutujad vastamisstiil ning struktuuri liigendamise viis. Võib öelda, et on peaaegu reegel: atomistid on struktureeritud ja registreerivad; holistid seevastu aga transformeerivad, kes püüavad tekstist luua oma hierarhilisi või serialistlikke struktuure. Sealjuures ca 80% holiste on õppides n-õ aktiivsed: teevad tekstis sisalduvale olulisele allakriipsutusi. Registreerivad atomistid toovad tekstist esile vaid fakte ning üksikasju, registreerivad meristid aga nii fakte kui ka olulist. 37% uuritustest ei teinud üldse teksti allakriipsutusi (neist 62% oli transformeerijad ning 38% registreerivad õpilasi).

Kui võrrelda eespool toodud tabelite andmete põhjal Vaurase/von Wrighti ning Olkkose tööde tulemusi, tekib küsimus, millest veel peale inimese vanuseliste iseärasuste sõltub erinevate strateegiatega kasutamine eri õppeaines, stiilide ilmumine. Vastust antud probleemile on otsitud põhiliselt kooliedukuse kontekstis. Kuivõrd õppetöös parimaid tulemusi saavutavad transformeerivad holistid, kes ise kujundavad õpitavast materjalist hierarhilisi struktuure (vt 15, 16, 17), peetakse antud strateegiaid koolitöö seisukohalt ka kõige efektiivsemaiks. K. Aimo, M.-L. Viilo, A. Ristolaise, J. Lindstedti ja J. ning A.-L. Leino (10, 11) uurimuste põhjal võib öelda, et kognitiivsetest stiilidest soodustav kooliedukust analüütilisus, kognitiivne kompleksus, reflektiivsus ja kategoriseerimise kitsus. Näiteks matemaatikas on järjestikuste arvutustehete tegemise korda nõudvates ülesannetes reflektiivsed teistest tunduvalt paremad. Ruutjuure võtmine, võrrandite või suurte sõnaliste probleemülesannete lahendamine läheb edukamalt kitsastel kategoriseerijatel ning kognitiivselt komplekssetel. Seevastu sünteetikud, laiad kategoriseerijad ja impulsiivsed jõuavad koolis üsna nõrgalt edasi.

E. Ropo (16) ja R. Yrjönsuuri (18) andmeil on hea edasijõudmine koolis sõltuvuses stilistilise kvaliteediga õpiorientatsioonidest.³ R. Yrjönsuuri on

³ Opiorientatsioonidena käsitatakse konkreetsetes sotsiaalses keskkonnas teadmiste, oskuste, võimekusele ja minapildile tuginevat inimese põhilist suundust õppimisel ning sellest tulenevaid otsustusi ülesannete täitmisel.

eristanud nelja orientatsiooni matemaatika õppimisel: suundumus 1) probleemi lahendamisele, 2) sotsiaalsele sõltuvusele, 3) mina-kaitsele, 4) matemaatika õppimisest loobumisele.

Probleemi lahendamisele orienteerunud õpilased püüavad õpituatsioonis eelkõige mõista ülesannet, selle struktuuri, matemaatilist keelt, tuletada meelde vajalikke mõisteid, teha võrdlusi ja üldistada. Õpiprotsesse juhivad õnnestumislootus, motivatsioon saada uusi teadmisi. Ollakse küll tundlikud kognitiivsete dissonantside suhtes, kuid taluvus ja vastupanuvõime on ka kõrged. Tulemusena võib õppija kognitiivne struktuur ümberorganiseeruda, kui süvenetakse õpitavasse teksti või võetakse arvesse ka õpetaja juhtnööre.

Sotsiaalsele sõltuvusele suundunud õpilastel omandavad õpitoimingud positiivse tähenduse vaid juhul, kui need leiavad õpetaja või kaasõpilaste poolehoidu. Õppimine on vaid vahend sotsiaalse tunnustuse kättevõitmisele. Ülesannete lahendamisel on antud juhul tähelepanu koonduvad enam vormilistele protseduuri-reeglitele kui matemaatilist mõtlemist eeldavatele sisulistele küsimustele. Ebaõnnestumise korral jäetakse töö sinna paika, tundmata isiklikku vastutust või süüd oma teadmatuse ja oskamatusel pärast.

Mina-kaitsele suundunud õpilase peamine eesmärk õpituatsioonis on oma teadmatuse ja kindlusetustunde varjamine, et vältida järjekordseid ebaõnnestumisi. Ebaõnne põhjusi nähakse üksnes endast väljaspool (ülesande raskuses jne), mitte mingil juhul aga näiteks omaenda võimetuses. Vastasel korral saab kasvuks elujõudu varjatult olemasolev alaväärsustunne, mis vaid suurendab õpitegevuse luhtumisvõimalusi.

Matemaatika õppimisest loobujad pole antud ainet üldse huvitatud, püüdes tegelda sellega nii vähe kui võimalik. Nad ei tunne ebaõnnestumishirmu ega looda edu, kuna pole matemaatikaga seoses seadnud endale mingisuguseid sihte.

Normaalselt kulgevaist õpiprotsessidest saab R. Yrjönsuuri andmeil rääkida tegelikult vaid probleemi lahendamisele suundunud õpiorientatsiooni korral. Teistel juhtudel on õppimine häiritud kas siis mina-pildist, motivatsioonist või inimese ja ta sotsiaalse ümbruse koostõju iseärasustest tingituna. Koolis halvasti edasi jõudvate laste õpiorientatsioonid matemaatikas on enam situatsioonist (õpi-ajast, -ruumist, sotsiaalsetest suhetest, kontsentratsioonivõimest jne) sõltuvad (18, lk 142). Peamiselt iseendale lootvatel, püsivatel ja visadel, teadmishimulistel õpilastel on aga tunduvalt vähem raskusi juba isegi matemaatikaülesannetest aru-

saamisega. Probleemi lahendamisele suundunute isiksust iseloomustab peale enesuse ka veel tasakaalukus, tugev tahtejõud, küllaldane sotsiaalsus, isegi pedantsusesse kalduv täpsus ja kohusetruudus, sensitiivsus (18, lk 50 ja 74).

Võib märgata, et loetletud loomujooned kattuvad paljus andekate isikukirjeldustega. E. Ropo (16, lk 208) järgi on sõltuvalt õppeainest 19–45% õpiedukusest seletatav stiilinähtustega. Uurides põhikooli 6. ja 9. klassi lapsi, on Ropo jaganud õppijad vastavalt stiilijoontele laias laastus kahte tüüpi:

- 1) sisemiselt motiveeritud (ainest huvitatud) saavutussuundusega õpilased, kes püüavad mõista tekstide süvastruktuuri ning tähendust, on reeglina koolis edukad;
- 2) väliselt motiveeritud, pelgalt õpitava reprodutseerimisele, pinnalisele omandamisele suundunud inimesed.

16–17aastaste gümnaasiumiõpilaste matemaatika õppimisel kasutatavate strateegiate seoseid stiilidega (kognitiivsete ja õpistiilidega, teadmiste hankimise stiilidega) ning isiksuse teatud afektiivsete joontega (nt suhtumine matemaatikasse ja selle õppimisse) on vaadelnud A. Aitola (1). Tema andmetel ei kujunenud 6. ast inimesest ligi kolmandikul teadmisest terviklikku pilti. Õpitakse ning jäetakse meelde vaid irralsi üksikasju või piirduakse umbmääraste poolilluoorsete meelepiltidega, mis jäävad aga rangelt antud teksti piiratud konteksti. Mehhaaniliselt õpitu ka unustatakse kergesti, mistõttu peab valitseb omavahel seostamata faktide tohuvabohu. Kognitiivsetelt stiilidelt olakse kas 1) sünteetikud, impulsiivsed, kontseptuaalselt lihtsad⁴; 2) analüütikud, reflektiivsed, kontseptuaalselt lihtsad; 3) analüütikud, kontseptuaalselt kompleksed ja impulsiivsed. Suhtumine matemaatikasse on valdavalt negatiivne, õpiedukus kehv. Nõudmisi peetakse liiga kõrgeiks ja ainet ennast raskeks.

Kolmandik keskmise edukusega õpilasi püüdis saada õpitavast siiski tervikülevaadet, leida ning mõista ka faktide taga peituvat üldist. Siiski ei oldud aga võimelised väljuma antud õppeühiku verbaalsest ja kontekstilisest raamistikust.

⁴ Kontseptuaalselt lihtsatel on näiteks kalduvus teha otsustusi ning järeldusi rohkete üksikfaktide alusel. Nad on edukad sisemiselt harmoonilise info vastuvõtmisel, tõsikindlaid seaduspärasusi peegeldava teadmise õppimisel. Kontseptuaalselt komplekssetel sujub ladusalt abstraktsete üldistuste tegemine, tavapärase vaatlemine uutes seotes, nähtuste mittestereotüüpne ühendamine.

Kognitiivsetelt stiilidelt oli grupp hetero-geenne, kõige ühtlasemalt ilmnes kontseptuaalne kompleksus. Matemaatikad ei peetud väga raskeks ega nõudmisi aines ületamatult kõrgeiks.

Kolmandiku ringis oli ka valdavalt hea õppeedukusega gümnaasiste, kes olid võimelised looma endale õpitavast struktuurset tervikpilti. Kognitiivsetelt stiilidelt oldi reflektiivsed ja kontseptuaalselt kompleksed. Peaaegu pooled antud rühma inimestest olid analüütikud. Õppetöösse suhtuti positiivselt. Matemaatikad peeti kergeks aineks ja nõudmiste taset küllalt madalaks.

Ehkki kõige efektiivsemaiks kognitiivseteks stiilideks kooliedukuse seisukohalt peetakse küll analüütilisust, reflektiivsust ja kontseptuaalselt kompleksust, ilmneb Aitola tulemustest ometi, et üksnes pooled antud profiiliga õpilastest kasutavad head edasijõudmist soodustavaid strateegiaid. Antud kontekstis võiks huvi pakkuda A. Nuutise (14) töö, kus on uuritud gümnaasiumi lõpetanute käsitusi oma õppimisest. Eristus kaks põhilist tüüpi.

1. Inimesed, kes peavad õppimist eelkõige lugemis-, kuulamis- ja meeldetuletamistegevuseks. Teadmine on nende arvates midagi neist endist väljaspool olevat, mida tuleb tajuda, talletada, reprodutseerida.

2. Inimesed, kes õppimise all mõistavad mõlemist, arutlemist ja probleemide lahendamist. Alles taoliste protsesside tulemusel sünnib uus teadmine neis endis.

Pole raske märgata, et Nuutise õppimiskäsituste tüübid juhvivad taas tähelepanu kasutatavate õpistrateegiatega seosele inimese mina-pildi ning maailmapildiga. Ühtlasi nähtub nii A. Aitola kui ka teiste Soome uurijate töödest, et õpistrateegiatega ja -stiilide, samuti kooliedukuse jms seletamine peamiselt kognitiivsete stiilide varal jätab meid poolele teele, mistõttu ka antud empiirilised uurimused on suurelt jaolt kirjeldava iseloomuga. See rõhutab veel kord vajadust ning oskust vaadelda kasvatus- ning haridussfääri nähtusi nende äärmiselt mitmekihiliste seoste koguvõrgustikus.

Kirjandus

1. Aitola A. Matemaatika õpiskelun tyyli ja strategiat. Tapaustutkimus lukion alkuvaiheen õpiskelusta. Acta Universitatis Tamperensis, ser A, vol 271. Tampere, 1989.
2. Heikkilä J. Luokanopettajankoulutukseen pyrkivän oppimistyyli. Turun yliopiston julkaisusarja A:104, 1985.
3. Heikkilä J. Aineenopettajaksi valmistuvan oppimistyyli ja yhteydet opetus-taitoon. Turun yliopiston julkaisusarja A:113, 1987.

4. Heikkilä J. Aktiivinen, reflektiivinen, teoreettinen ja pragmaattinen tiedonhankintatyyli teknisen työn aineenopettajakoulutuksessa. Turun yliopiston julkaisusarja A:118, 1987.

5. Leino A.-L. Learning Process in Terms of Styles and Strategies: Theoretical Background and Pilo Study. University of Helsinki, 1980.

6. Leino A.-L. Learning Process in Terms of Styles and Strategies. University of Helsinki, 1982.

7. Leino A.-L., Leino J. Oppimisvaikeudet kognitiivisten prosessien näkökulmasta. Helsingin yliopisto, 1982.

8. Leino A.-L., Puurula A. Admission to Teacher Education and Two Cognitive Styles. University of Helsinki, 1983.

9. Leino J. Tiedonhankinnan tyyleistä. Tutkimuksia N:o 110, Helsinki, 1987.

10. Leino A.-L., Leino J., Lindstedt J. P. A Study of Learning Styles. University of Helsinki, 1989.

11. Leino A.-L., Leino J. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä, 1990.

12. Liimets A. Ajalugu kui õppeaine õpilaste teadvuses. — Nõukogude Kool, nr 10, 1988.

13. Liimets A. Õpitegevuse stiil kognitiivse õppimispsühholoogia kontekstis. — Haridus, nr 9, 1991.

14. Nuutinen A. Tieteellisen maailmankuvan kehittyminen. Teoksessa Lestinen L. (toim): Tieteellisen koulutuksen nykyaikoa. Jyväskylän yliopisto, 1986.

15. Olkkonen I. Oppimisstrategiat ja -käsitteet peruskoulun viides-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten historian ja maantiedon opiskelussa. Jyväskylän yliopisto, 1984.

16. Ropo E. Oppiminen ja oppimisen tyylit. Viitekehysten kehittäminen ja oppimisen tyylien empiirinen tarkastelu peruskoulussa ja korkeakoulussa. Acta Universitatis Tamperensis, ser A, vol 172, 1984.

17. Vauras M., von Wright J. Oppimisen strategiat kouluiässä II. Turun yliopisto, 1981.

18. Yrjönsuuri R. Lukiolaisten opiskeluorientaatiot ja menestyminen matematiikassa. Helsingin yliopiston tutkimuksia 120, 1989.

Kutsesuundumuse iseloom ja tähtsus pedagoogilistel erialadel. Valiku meetodid

HANNU PERHO, Joensuu Ülikooli professor

Käesolev artikkel käsitleb Joensuu Ülikooli sisseastujate ja tudengite kutsesuundumust 1976. ja 1983. aastal ning selle tähtsust õpingutes ja kutsetöös. Uurimiskontingendi suurus on 58: naised 35, mehi 23. Käsitleme kolme põhilist õpetaja erialavaldkonda: lasteaiaõpetaja eriala (2 a), 1.—6. klassi õpetaja (meie mõistes algklassiõpetaja — Toim) eriala (1976. aastani 3aastase õppeajaga, 1983. aastast 4aastase õppeajaga) ja keele-, ajaloo- geograafia- ning reaalinete õpetaja eriala.

Kutsesuundumuse sotsiaalsed tegurid õpetajakutse valikul

Orientatsioon pedagoogikutsele sõltub suuresti õpetaja sotsiaalsest seisundist ja funktsioonist ning kutsetöö sisust. Lasteaiaõpetajate arv kasvas kiiresti 50 000-lt 1973. aastal 150 000ni 1983. a.

Lasteaiaõpetajaid (meie mõistes kasvatajaid — Toim) valmistatakse Soomes ette vastavates instituutides ja ülikoolides. Peaaegu kõik üliõpilaskandidaadid on sisse saanud keskkooli lõpueksamite tulemuste alusel.

1968. a alustati klassiõpetajate ettevalmistamist keskkooli kõrgema astme 3aastase programmiga kolledžites. 1974. aastast valmistatakse klassiõpetajaid ette ülikoolides. Alates 1979. aastast kestab õppimine kraadiga lõpetamise korral 4 aastat.

Klassiõpetajate palgad on üsna head, võrreldes teiste naisspetsialistide töötasuga, kuid tagasihoidlikud, võrreldes meesharitlaste palkadega.

Neidude sisseastumiseksamite hindend on tunduvalt paremad noormeeste omadest. Seetõttu olid varem neidudele ja noormeestele ette nähtud kindlad vastuvõtukvoodid, millest nüüd on loobutud.

Aineõpetajad saavad lõpetamisel kas bakalaauruse- või magistrikraadi. Enne reformi tuli tudengitel käia pedagoogikakursustel ning omandada aasta jooksul praktilise töö kogemusi mõnes harjutuskoolis. 1980. a reformi kohaselt valitakse humanitaar- ja reaalinete tudengite hulgast õpetajakandidaadid tavaliselt hiljemalt teisel kursusel. Reformi peaesmärk oligi integreerida aine- ja pedagoogilised õpingud ning õpetamispraktika.

Aineõpetajate palgad on kõrgemad kui lasteaia- ja klassipedagoogide omad ning aineõpetaja kuttsel on akadeemilist mainet.

Tulevaste pedagoogide selektsiooni- mehhanism

Eriala valik põhineb isiksuseomaduste, huvide ja väärtuste võrdlemisel elukutsete kirjeldustega (3). Sellise kujutluse üheks aluseks on kutse sotsiaalne positsioon.

J. Holland paigutab nii lasteaia- kui ka klassipedagoogi (algklassiõpetaja) kutse sotsiaal-loomingulisse tegevusvaldkonda (1). Häyrynen kirjeldab nimetatud kutseid kui praktilisi-sotsiaalseid (2).

Soomekeelses kirjanduses nõutakse lasteaiaõpetajalt juhtimisoskust, head kohanemist, praktilisust, madalat ärritusastet, kõrget kontakteerumisastet ning sügavat huvi laste vastu.

Klassiõpetaja isiksuse põhiomadused peaksid olema suuremeelsus, praktiline sotsiaalne orientatsioon, inimlik tähelepanelikkus ning autoriteetide austamine. Väga olulised omadused on ka kohanemisvõime ja juhtimisoskus, kuid neid hinnatakse siiski lasteaiaõpetajate puhul tähtsamaks. 1950. aastani peeti klassiõpetaja ideaaliks ennastohverdavat, usklikku, töökat inimest, kellele õpetamine oli andumuseks. Nüüdisühiskond rõhutab rohkem vaba aja tähtsust, eneseväljendusvõimalusi ja lemmiktegevusi, huvisid ja oskusi (8). Siiski nõuab edukas õpetamine ka tänapäeval tugevat, moraaltundelist sekkumist kasvatus töösesse, eriti lasteaia- ja algkoolis.

Aineõpetaja kutsenõuetes on kesksel kohal aine põhjalik tundmine.

Lasteaia- ja klassiõpetaja kutsenõuded on Soomes üsna selged ja nendest juhindutakse tulevaste pedagoogide valikul. Nende ametite kasuks otsustanute kutsevalik on üldiselt kindel ja põhjendatud (5) ning kandideerijate arv ületab mitmekordselt ettenähtud kohtade arvu.

Humanitaar- ja reaalinete õpetajate ettevalmistamisel on olukord teistsugune. Aineõpetajateks saada soovivate tudengite kutsesuundumuse empiirilised uuringud kinnitavad, et erinevatele erialadele pürgijate kutsesuundumus erineb ning sama eriala valijate suundumus on suhteliselt sarnane.

Kutsesuundumuse metoodilisi käsitlusi
Üliõpilaste kutsevaliku psühholoogilistes uuringutes võib Soomes selgelt eristada kahte erinevat traditsiooni. Neist vanem hõlmab Koskenniemi projekti, mida alustati 1950. aastal ja mis puudutab kutsesuundumust, õpetajakutseks valmistuvate tudengite arengut ning hilisemat kutsetööd (4). Selle traditsiooni kohaselt jälgiti kutsevaliku motiive uurides põhjusi, miks üht või teist elukutset soovitakse valida.

Sellel traditsioonil põhinevais teoreetilistes ja empiirilistes uurimustes (5; 6; 7) võivad metoodilised vajakajäämised kutsevaliku motiivide hulgast kõrvale jätta kutsesuundumuse kui terviku olulisi tegureid. Kui kutsevaliku motiivid ei haaku kutsesuundumuse struktuuriga, pole võimalik ette näha tulevast kutsekindlust ja -edukust. Tehtud analüüsid ei puuduta motiivide hierarhiat. Tudengite enesehinnangud on sageli sotsiaalselt ebatäpsed. Peaaegu mitte ükski üliõpilane ei väida, et tema kutsevalik põhineb juhuslikel või mingitel välistel teguritel, kuigi just nende motiivide osa võib tegelikult olla otsustava tähtsusega.

Teist kutsesuundumuse uurimisprogrammi alustati 1960. aastate keskel Helsingi Ülikoolis. See on seotud kutsevaliku- ja isiksusetooriaga (3). Neis uuringuis on tähtis osa kutsesuundumuse kontseptsioonil, mis hõlmab valiku motiivid, tunnetatud huvid, võimed ja väärtused.

Ka käesoleva artikli autori programm seostub viimase traditsiooniga. Uurimuses on lähtutud enesehinnanguga määratud huvidest ja kutseväärtustest, nende tõlgendamisel arvestatakse ka motiiviskaalasid. Kutsehuvide kogustruktuuri on defineeritud kui hierarhilist programmi, mis juhib ja reguleerib indiviidi kutsevalikulist käitumist.

Kutsesuundumus kolmel pedagoogikutse alal

Lasteaia- ja klassipedagoogi hariduses, samuti keeleõpetaja puhul on intellektuaalne või teoreetiline huvi vähem oluline motiiv. Nende erialade puhul kaasnevad seasmiste motiividega välised: õpingute lühike kestus, lõpetamise suur tõenäosus, elukutse kerge rakendamise võimalus tööturul ja eneseharimise soov. Viimane tegur on kesksel kohal ka geograafia- ja ajalooõpetajate grupil.

Üldiselt lähtutakse kutsevalikul harva sõprade eeskujust või sugulaste nõuandeist. Valikut ei tehta juhuslikult ega loobuta kergesti esmasest suundumusest. Peaaegu kõigi rühmade tähtsaim kutseväärtus on kindel tulevik ja amet. Lasteaia- ja klassiõpetajaks valmistujad rõhutavad ka võimalust aidata teisi inimesi

ja töötada koos nendega (mehed vähem kui naised). Nad hindavad loominguilisust ja teistest mõnevõrra vähem iseseisvust töös.

Aineõpetajatele on oluline loominguilisus ja iseseisvus. Teiste aitamist ja tegelemist inimestega peavad nad vähem oluliseks kui lasteaia- ja klassiõpetajad.

Ebaolulistena hinnatakse võimalust juhtida teisi inimesi ja realiseerida oma ideaale. Erandiks on vaid klassiõpetajaks valmistuvad mehed. Selles peegeldub varasem traditsiooniline kujutus pedagoogist, kes väikeses maa-asulas juhib ja korraldab kõikvõimalikke asju.

Tulevastel aineõpetajatel on suurem huvi oma eriala sisu kui selle vahendamise vastu õpilastele.

Järeldused. Lasteaiakasvatavate kutsesuundumus on üldiselt väga motiveeritud. Akadeemilise studiumi korral esineb pinnapealset kutsevalikut harva. See kehtib ka klassiõpetajate kohta. Positiivsed muutused tulenevad haridusreformist, mis tõstab klassiõpetaja sotsiaalset staatus ja töötasu.

Kõige problemaatilisem on aineõpetajate kutsesuundumus. Umbes kaks kolmandikku 4 kursuse humanitaar- ja reaalinete tudengitest valmistub õpetajakutseks ning on üsna rahul oma valikuga. Ülejäänud orienteeruvad teistele kutsetele.

On põhjust arvata, et suundumus pedagoogitööks võib muutuda kindlamaks, kui studiumi pikendada ja kehtestada kraad. Arvatavasti tõuseb kutsekindlus, kui noored peavad juba algusest peale orienteeruma õpetajakutsele, selle asemel et teha see valik pärast nelja- või viieaastast erialainete studiumi.

Sageli peetakse aineõpetaja tööd eba-huvitavaks. Selline stereotüüpne kujutus aineõpetaja kutsest võib olla tingitud keskkooli lõpuklasside õpilaste identiteediotsinguist, mis sageli justkui nõuavad opositsioonis olekut autoriteetidega, käesoleval juhul õpetajatega. Sedalaadi hoiak võib kergesti tekitada moonutatud ettekujutuse aineõpetaja tegelikust rollist.

Kutsesuundumuse tähtsus õpingutes ja kutsetöös

Uuringutest selgub, et kutsesuundumusel on oluline seos nii suhtumisega õpingutesse kui tulevasse kutsetöösse kõigil kolmel vaadeldud pedagoogilisel erialal. Näiteks võimaldas J. Hollandi parameetrite põhjal grupeeritud indiviidide huvide mudel väga tugevalt prognoosida andumust õpetajatööle (5; 6). Järgnevalt mõned andmed seostest klassiõpetajate kõrgkoolieelse kutsesuundumuse ja kutsemotivatsiooni vahel õpingute lõpus ning 5 aastat pärast lõpetamist.

Naistel korreleerus teadlik ja eesmärgi-kindel valik ning huvi õpetamise vastu

tugevalt kutseandumusega studiumi lõpus.

Mehed, kelle pedagoogilised huvid ületasid muid huviseid või kelle huvide mudelis lisandus kasvatuslikule loominguine suundumus, olid tehtud valiku õigsuses veendunud ka studiumi lõpus.

Praktiline suundumus J. Hollandi tüpoloogias järgi, loobumine oma ideaalalast kõrgkooli sisseastumisel ning hiline kutsevalik olid tugevalt seotud ebakindlusega õpingute lõpus.

Longituduuringu teine etapp toimus 8 aastat pärast kõrgkooli astumist, kui uuritavad töötasid õpetajatena. Selle etapi tulemused näitasid, et kutse-suundumus korreleerus hästi nii töö ja kutsega rahuloluga kui ka kutsekindlusega.

Näiteks seostus naiste positiivne suhtumine kutsetöösse esialgse kutsevaliku kindlusega, teadliku ja eesmärgikindla erialavalikuga, kindlustatud tuleviku kõrge hindamisega, huviga pedagoogilise töo vastu. Nõrk kutsekindlus ja rahulolematuus seostusid ebakindla ja juhusliku valikuga. Nii sõltus meeste rahulolu tööga ja kutseandumus pedagoogilistest huvidest. Kui need olid ülekaalus kõigi teiste huvidega võrreldes, olid ka töörahulolu näitajad kõrged. Hiline või ebakindel kutsevalik ning oma ideaalalast loobumine prognoosis rahulolematust ja nõrka kutsekindlust.

Vastupidiselt õpinguteaegsele olukorrale oli orienteeritus ainele naistel seotud ebakindla valikuga, rahulolematusega ja nõrga töömotivatsiooniga. Sedalaadi seoste põhjal võib ennustada jätkuvaid probleeme ka järgnevatel aastatel kutsetöös, sest neidudest tudengikandidaatide orienteeritus ainele kasvas oluliselt alates 1970. aastate keskpaigast. Ent loota võib teaduslikkusele: mida teaduslikum on pedagoogide ettevalmistamine ja hilisem kutsetöö tulevikus, seda enam peaks see vastama neidude ainealasele orienteeritusele.

On huvitav täheldada, et noormeeste studiumieelne orientatsioon ainele on seotud positiivse hoiakuga õpetaja elukutsesse.

Valikumeetodid õpetaja erialale

Aineõpetaja kutse valitakse tavaliselt kahel etapil. Kõigepealt valivad noored mingi humanitaar-, reaal- või mõne muu eriala. Valimine põhineb keskkooliedukusel ning valitava aine suhtes olulistel hinnitel. Seejärel, tavaliselt esimesel või teisel kursusel, teevad tudengid valiku õpetaja- või mõne muu kutse kasuks. Empiirilised andmed näitavad, et II kursuse humanitaar- ja reaalainete tudengite õpetajakutse valik on küpsem kui sisseastujatel. Valiku teine faas sarnaneb sisse-

astumiseksamitega klassiõpetaja eriala puhul.

Klassiõpetaja ja lasteaiaõpetaja kutse valimine on sarnased. 1989. aastani oli meeste ja naiste vastuvõtul ette nähtud kindel kvoot. Praegu konkureerivad noormehed ja neid omavahel võrdsetel alustel. Arvestades neidude kõrgemat õpi- edukust, vähenes meeste osakaal vastuvõetute seas 40%-lt 20%-le.

Eelvalik toimub peamiselt kooliedukuse põhjal. Lisapunkte saavad need, kellel on juba pedagoogilise töö kogemusi või valitaval erialal vajalikke harrastusi. Nii selekteeritakse välja kandidaadid sisseastumiseksameiks, kusjuures eksameil eelvaliku pallidel enam mingit tähtsust ei ole.

Eelvaliku tähtsus. Uuritud on Joensuu Ülikooli algklassiõpetajaid (3aastase ettevalmistusega) ja aineõpetajaid (4aastase ettevalmistusega). Analüüsitud on õpetamisostust ja kutsehuvi studiumi lõpus ning kutsemotivatsiooni 5 aastat pärast kõrgkooli lõpetamist.

Keskkooliedukuse tase näib olevat üsna neutraalne tegur hilisemate õpingute suhtes. Motivatsiooniprobleeme hilisemas kutsetöös tundub olema «parimatel» õpilastel.

Õpetajatöö kogemused võivad olla seotud õige kutse-suundumusega, eriti neidudel, kuid need võivad tingida ka läbimõeldamatut kandideerimist klassiõpetaja erialale (eriti meeste puhul), sest erialase töö kogemus annab lisapalle ning tagab sissepääsu.

Lapsepõlve- ja noorukiea meelisharrastused on vaid nõrgalt seotud lastega suhtlemise oskusega. Kõrgkooliaegsed hovid aga võivad küll soodustada motivatsiooni hilisemaks kutsetöök.

Valiku teine etapp, **sisseastumiseksam**, koosneb tavaliselt järgmistest osadest:

- 1) raamatueksam (toimub peaaegu kõigis klassiõpetaja eriala osakondades, üliõpilaskandidaat on eelnevalt läbi töötanud mingi(d) pedagoogikaraamatu(d));
- 2) valikuintervjuu ja vastavalt konkreetsele ülikoolile üks või kaks järgmistest situatsioonitestidest:
 - a) õpetamise episood;
 - b) organiseerimis- ja esitustest (suuline);
 - c) rühmadiskussioon.

Valikuintervjuu eesmärk on kindlaks määrata kandidaatide motivatsioon ja sobivus õpetajatöök. Tudengikandidaatidele esitatakse küsimusi nende kutsevaliku aluste ning õpetamiskontseptsiooni kohta. Püütakse selle poole, et intervjuu atmosfäär mõjuks positiivselt ja võimaldaks küsitlatavat olla aktiivne. Tavaliselt on intervjuueeriaid kaks või kolm ja küsitlus kestab 15—20 min.

Kõige levinum situatsioonitest on **õpetamise episood**. Organiseerimis- ja esitus-

testi ning rühmadiskussiooni kasutati ainult 1989. a. Nii õpetamiseepisoodi kui ka suulise testi puhul valmistavad sisseastujad ette mingi teema ja kannavad ette selle «õpetamise» lastele (õpetamiseepisood) või esitavad õppejõudude komisjonile (suuline esitustest).

Rühmadiskussiooni puhul teevad tudengkandidaadid individuaalselt ettekande mingil teemal, mis on igal osalejal erinev. Seejärel arutatakse teemad 6—7 isikust koosnevas rühmas läbi. Kõik kandidaadid saavad kordamööda arutelu juhtida. Lisaks diskussiooni kvaliteedile hinnatakse suhtlemis- ja juhtimisoskust. Sellise meetodi otstarbekusest teame me veel liiga vähe. Hinnangud võivad kergesti põhineda juhuslikel teguritel.

Enamikul klassiõpetajate osakondadel on olnud ka vabatahtlikud muusika- ja joonistamiskatsed. Lisaks spetsiifilistele oskustele näib joonistamiskatse peegeldavat ka midagi õpetajatööle üldkasulikku. Sellest hoolimata soovitas riiklik klassiõpetajate valiku komisjon vabatahtlikke katseid 1990. a mitte arvestada klassiõpetajate sisseastumiseksamitel.

Sisseastumiseksami eristamisvõime ter- vikuna oli nõrk. Erinevused vastuvõetute ja väljajäänute vahel olid väikesed.

Seega sisseastumiseksam ei suuda eristada tudengkandidaate üldise kutse- suundumuse ja hilisemate õpetajaoskuste ning kutsekindluse mõne olulise teguri seisukohalt.

Raamatueksam eristas pedagoogitöö moti- vatsiooni järgi paremini mehi kui naisi. Neil noormeestel, kes ei olnud lugenud raamatuid, oli motivatsioon õpetajatööks väiksem kui neil, kes olid põhjalikult valmistunud raamatueksamiks.

Kui intervjuu jääb ka edaspidi sisse- astumiseksami osaks, oleks vaja seda edasi arendada. Seni ei suuda valikuintervjuu veel eristada tõelist huvi laste ja peda- googitöö vastu. Veerandtunnise vestluse põhjal ei ole võimalik hinnata üldist kutse- suundumust. Ilmselt oleks arukas pikendada intervjuud ning vähendada küsitajate arvu.

Intervjuu käigus tuleks jälgida tudengi- kandidaatide orientatsiooni terviklikku struktuuri, kuigi see võib eetilisel olla problemaatiline. Oma uuringus moodusta- sin kutse- suundumuse alusel tudengite tüpoloogiat ning jälgisin, kuidas eri tüüpidesse kuuluvate inimeste kutsetöö hiljem kulges.

Uuring toimus alljärgneva skeemi koha- selst.

Kutse- suundumuse tüübid (studiumi lõpus)	5 a pärast kõrgkooli lõpetamist		
	töötab õpetajana	rahul õpetami- omadused	muud olulised sega
1. Edukas, isiklik valik	+	+	
2. Pealiskaudne, emotsionaal-intuitiivne	+	+	
3. Põhjendatud, kuid passiivne valik	+	+	väga kõrge andumus
4. Kohusetundlik (ametnik)	+	+	väga kõrge andumus
5. Mitmekülgsete võimete- ga lõpetaja	+	+	mitte klassiõpetaja
6. Sunnitud, aga mitte alistuv valik	—	—	ei leidu õpetajate hulgas
7. Sunnitud, resigneerunud, ähmase kutse- ideaaliga valik	+	—	negatiivne efektiivsus endast kui õpetajast
8. Sunnitud, alistuv valik psühholoogiliselt lähedase ideaaliga	+	+	
9. Motivatsioonilt nulltühj	+	—	puudub stabiilne ja per- sonaalne kutse- suundumus

Jälgides sedalaadi tüüpe valikuin- tervjuudes, saaksime võib- olla paremaid tulemusi kui ainult motiivide ja õpetaja- kontseptsiooni kindlakstegemisel.

Situatsioonitestid. Õppimiseepisood ja suuline ettekandetest annavad üliõpilaste vastuvõtul üsna sarnased tulemused. Näiteks korreleeruvad naiste valimis mõle- mad testid enese hinnatud suhtlemis- oskusega. Õpetamiseepisood lastega on naistel olulisem kui suuline ettekandetest. Meeste grupis andis situatsioonitest mõõ- dukalt positiivseid seoseid kutse- suundumuse ja enesekontseptsiooniga.

Kolmeaastase uuringu vältel ei andnud esitustest korrelatsiooni õpetamis- oskuse ja

kutseandumusega studiumi jooksul. Küll aga oli see test positiivselt seotud nais- õpetajate ja negatiivselt meesõpetajate motivatsiooniga pärast kõrgkooli lõpe- tamist. Õpetajatöö näib olevat küll olu- line kutsetee hea suhtlemis- oskusega nais- tele, kuid nii mõnedki hästi suhtlevad mehed oleksid õnnelikumad mingi asutuse administraatori või ülemuse rollis.

Tulemustest võib järeldada, et 4aastasele (kraadi andvale) klassiõpetaja erialale kandideerivatel noortel on head võimed ja tugev motivatsioon. Tekib küsimus, kas keerukas sisseastumiseksam on enam üldse vajalik. Eriti pakiline on küsi- mus siis, kui näiteks lühike valikuin-

Skisoidne aktsentueeritud laps koolis

ASTRID NEEME, Eesti Hariduse Arenduskeskuse dotsent
ILMAR EBBER, Tallinna Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja

Skisoidne aktsentueeritud õpilane hakkab teiste laste hulgas oma käitumisega kergesti silma. Tema kohta sobib hinnang: ta on väga kinnine. Skisoidi kinnisus tuleneb kahest põhjusest. Esiteks tema sünnipärasest pööratusest sisemaailma, mida ta ei suuda ega taha teistele avada. Teiseks empaatiatunde nõrkusest, mis tähendab, et skisoid ei ole võimeline kaasa elama teiste röömudele ega muredele. See paistab tema näostki, mis jääb külmaks ja ilmetuks nii kaaslaste valu kui ka vaimustuse puhul. See kõik teeb suhtlemise temaga raskeks. Ta käitub sageli teistele arusaamatult, eriti siis, kui püütakse tungida tema sisemaailma. Vastuseks võib olla hoolimatu kontaktikastus, mille põhjus jääb teistele mõistmatuks.

Teinekord võib ta oma sisemaailma avada võõrale inimesele, kes imponeerib. Skisoidide peetakse veidrikeks, kuigi nad seda hoopiski ei taotle.

Skisoidide harrastused, on ebatavalised, püsivad, sageli intellektuaalsed-esteetilised, ei sõltu moevooludest. Nad armastavad väga lugeda, sageli valivalt ainult teatud kirjandust, näiteks filosoofilist või ajaloolist.

Kui nad satuvad ebatavalisuse tõttu pilgete alla, sulguvad veelgi enam. Võivad kannatada kontaktivõimetuse pärast, eriti puberteedieas, kui tekib huvi eakaaslaste ja vastassoo vastu. Ka siin lõpeb lugu veelgi suurema sulgumisega sisemaailma, mida täidavad fantaasia-kujutlused, mis peavad asendama tegelikkust. Võib-olla saab skisoidi ja tavalise, normaalse lapse vahe selgemaks O. Lutsu «Kevade» kahe tegelase võrdlusega. Need on Arno ja Tõukre Tiugu. Mõlemad elavad peamiselt sisemaailmas. Arno on peale suletuse osavõtlik, valmis lähedasteks suheteks. Kui ta ise jätabki ütle mata, mida ta tunneb, siis räägib tema nägu. Seetõttu pole ta skisoid. Skisoidne tundub olevat Tõukre Tiugu, kellest keegi

tervjuu ei täida kuigi hästi oma ülesannet. Viimane on seotud suhtemisvõime ja stressitaluvusega, kuid diferentseerib vähe tegelikku kutseasuundumust. Ka suuline esitustest ja õpetamisepisood pole puudusteta. Kõiki põhilisi valikumeetodeid võib muidugi kaitsta nende preventiivse funktsiooni tõttu. Need meetodid võimaldavad ära hoida selliste kandidaatide vastuvõtu, kellel puudub küllaldane motivatsioon ning õpetajatööks väga vajalik suhtlemisoskus. Põhilisi valikuviise võib ja tuleb muidugi edasi arendada: näiteks lühikesi ja pingelisi intervjuusid pikendada ja küsitlajatena kasutada professionaalseid kutsepsühholooge.

Kirjandus

1. Holland J. Making Vocational Choices: a Theory of Careers. 1973.
2. Häyrynen Y.-P. The Flow of New Students to Different University Fields. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia. 1970.
3. Häyrynen Y.-P. Ammatillinen orientaatio. (Vocational orientation.) Manuscript: will be published in Estonian-Finnish collection of articles concerning psychology of work and careers. 1986.

4. Koskenniemi M. The Development of Young Elementary School Teachers. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia, B, 138. 1965.

5. Perho H. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. (The nature and significance of vocational orientation in class teacher education.) Lappeenranta: Publications of the University of Joensuu, A, 23. (In Finnish, English summary.) 1982.

6. Perho H. The Impact of Class Teacher Studies on Students' Vocational Orientation, Vocational Commitment and Career Choice Satisfaction. Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forsking, 1984, nr 1.

8. Perho H. Eight Years after the Beginning of Class Teacher Education. Follow-up from Selection to Working Life. In R. Mäkinen & P. Määttä (eds.) Students and Studying in Higher Education in Finland. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research. Publication Series B. Theory into Practice, 35. 1989.

7. Rinne R. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineston ilmaisemana. (Class teacher as model citizen.) Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A, 108. 1986.



TONU KALLE foto

ei tea suurt midagi. Tiugu ei ava end kellelegi ega ole tal ka lähemaid suhteid teistega, peale Imeliku, kes samuti ei tea temast palju enamast, kui tunnetab ainult, et Tiugu sõltub temast.

Skisoid ei osale grupis, ta mõtleb ja käitub sõltumatult. Spordis harrastab individuaalseid alasid, mitte meeskonnamänge. Täiesti võõras on talle osalemine grupikuritegudes. Kuna ta ise halvasti tunnetab teiste elamusi, võib ta käituda ebaviisakalt tahtmatult, tähelepanematuses. Näiteks noormees, kes tahab tütarlapsele meeldida, ei suuda kuidagi tunnetada, millal ta teist tüütama hakkab. Mõnikord võib väga kinnist õpilast kohates ja teda skisoidiks diagnoosides ka eksida. Tegemist võib olla nn pseudo-skisoidsusega, mis ainult avaldub skisoidse käitumisenähtena. Üsna hiljuti meenutas meie ühiskonna paljude liikmete väline käitumine skisoidset tüüpi. Põhjusiks oli vastastikune usaldamatus ja hirm, mis tulenes ohust saada repressseeritud teisitõõtlemissel pärast. Suhtlemisel lähedaste, usaldatavate inimestega kadus kinnisus jäägitult. Pseudoskisoidsus võib kujuneda ka perekonnasuhete mõjul. Kui laps teenib pidevalt vanema meelepaha, hukkamõistu ja karistusi, sugeneb selle tagajärjel tema käitumisse kinnisus. Sel juhul kutsuvad skisoidse käitumise esile mingi väline põhjus, mitte skisoidsed jooned inimese psüühikas. Tõeline skisoidsus kui psüühiline omadus on olemas

ka siis, kui see käitumises kuidagi ei avaldu. Skisoidne inimene on kinnine kõigiga. Kinnisus tuleneb sellest, et tema sisemine «pilk» on suunatud ainult enda mõtetele ja tundmustele. Kõike tema ümber toimuvat võtab ta vastu läbi subjektiivse suhtumisfiltritri. See võib nähtu-kuuldut moonutada või jätta ümbruse hoopis märkamata.

Kust tulevad skisoidid? Skisoidsed tunnused hakkavad avalduma juba päris esimestest eluaastastest. See tähendab, et skisoidsed sünnivad skisoidideks. Sünnipärasusel on otsustav osa. Need lapsed tahavad juba pisikesest peale mängida üksi või olla koos täiskasvanutega. Neile ei meeldi lastekarja järmakad lõbus. Puberteedias skisoidsed jooned teravnevad järsult, eriti siis, kui kontakt vanematega pingestub. Sellele eale iseloomulik iseseisvumissoov seostub oma koha leidmisega eakaaslaste grupis. Suhtlemisvõimetuse tõttu see aga ei õnnestu, mis lõppkokkuvõttes viib veelgi sügavamale enesesulgumisele.

Kasvatus võib mõnel määral kaasa-sündinut tugevdada või nõrgendada. Tugevdavalt mõjub julm, eriti ebaõiglane režiim. Selle tulemusena kaob lapsel usk inimesesse, mis isegi ilma sünnipärase eeldusteta võib tekitada skisoidse käitumise. Skisoidseid jooni pehmendavalt mõjub tugev eetiline kasvatus, mis teritab tähelepanu teise inimese hoidmise ja arvestamise suunas. Siia kuulub ka empaatiakasvatus, mis tähendab lapse võime arendamist mõista ja tunda teise inimese tundmusi.

Skisoidseid jooni on paljudel õpilastel, need tingivad paratamatult suhtlemisraskusi. Kuidas käituda skisoidiga? Et teise inimese mittemõistmine on skisoidi põhitunnus, ei maksa loota, et ta ise suudab suhtlemise edukamaks muutmisele kaasa aidata. Kõik sõltub muidugi sellest, kui tugevad on skisoidsed jooned. Pseudoskisoidsus on täielikult kõrvaldatav, kui kõrvaldada põhjused, mis selle esile kutsusid. Nõrgad skisoidsed jooned iseloomustavad normaalset introvertset temperamentitüüpi, kellega suhtlemisel tuleb arvestada, et ta ei armasta suurt seltskonda, ei sõbrune kiiresti ega paljude inimestega. Kui aga sõbruneb, siis püsivalt ja sügavalt. Probleemid algavad meie kirjutise «kangelasega», s.t aktsentueeritud skisoidse tüübiga, kel kohanemiskasvatus suhtlemisel paratamatud.

Sobiva keskkonna puhul on need siiski ületatavad. Sobiv keskkond tähendab tema puhul kõigepealt kaasinimesi, kes ei püüa teda hukka mõista ega ümber kasvatada, vaid toetuvad tema headele omadustele. Õpetaja peab ise mõistma ja ka õpilastele sisendama, et õigus olla erinev on iga inimese põhiõigus, mida tuleb austada.

Ühe klassi sotsioloogiline portree (II)

VIRVE-INES LAIDMÄE, TA Filosoofia, Sotsioloogia ja Õiguse Instituudi sotsioloog

Sirvin klassis täidetud küsitluslehti. Üks õpilastest kirjutab, et abistab ema keeltেকooli tunni ettevalmistamisel, teine väidab, et loeb «Korvpalliromaani» vähemalt kümnendat korda, kolmandal on kõik suuremad kunstinäitused vaadatud, neljanda kinnitust mööda käib nende pere kevaditi salati jaoks nurmenuku- ja võilillelehti korjamas jne. Toodud faktid on võetud küsitluslehtedest, millele Tallinna 7. keskkooli ühe ja sama klassi õpilased vastasid, kui olid 5. ja 6. klassis (1989. ja 1990. a). Õppurite vaba aja harrastustest ja nende suhetest oma vanematega oli juttu kirjutise I osas. Allpool vahendame noorte arvamusi oma kooli, õpetajate ja treenerite kohta.

HINNANGUD ÕPPEAINETELE JA KOOLILE

Alklassides nimetati meelisainena kõige sagedamini inglise keelt. Õpetamise meetodika oli mänguline ja lapsed ei tajunudki õppetunnis olemist. 5. ja 6. klassis on lemmikainete spekter laienenud. Endiselt kuulub populaarsete tundide hulka inglise keel, mille õpetaja kohta öeldakse: range, aga õpetab huvitavalt. Põhjendused, miks õppeained meeldivad, on erinevad. Bioloogia — «palju on praktilisi töid»; eesti keel — «käime näitustel, räägime loetud raamatutest»; ajalugu — «õpetaja ei käsi õpikust õppida, vaid loeb meile jutukaid»; kehaline kasvatus — «saab vutti mängida, ei pea paigal istuma»; matemaatika — «see on minu jaoks nii lihtne!».

Õppeainete mittemeeldivuse põhjusena väideti raskusi ainekust arusaamisega. Samas tunnustati, et kõige suurem süü selles lasub iseendal, õpetajale etteheiteid ei tehta. Sellise hinnangu osaliseks said eelkõige vene keel ja matemaatika. Ajaloo kohta öeldi: «Seda pettust ei viitsi küll selgeks õppida!» Loodusõpetusele anti negatiivne hinnang järgmisel ajendil: «Õpetaja laseb jutustada liiga palju väljaspool õpiku materjali.» Niisiis ühele õpilasele meeldib uut ja huvitavat lisainfot saada, teine pole nõus end pingutama.

Edasi tulevad põhjendused, mida oli küllaltki ebameeldiv lugeda. «Ma lausa kardan seda tundi. Seal on nii kohutav lärm, et pea hakkab valutama. Õpetaja ei saa kuidagi lastest jagu.» «Õpetaja muudkui karjub ja loobib laste asju puruks.» Vastasseis õpilaste-õpetajate suhetes on igivana probleem. Tugevad

õpetajaisiksused saavad klassiga hakkama, teevad nalja, lubavad endale vastu vaielda. Nõrgemad püüavad saavutada autoriteeti karjumise ja raagusega, kõikides raskustes üksnes õpilasi süüdistades. Siit üldine probleem, mida üks õpilasi väljendas järgmiselt: «Õpetaja, kes ei armasta lapsi, kes ei suuda end talitseda ja ainult kurjustab, ei tohiks koolis õpetada!»

Teine süüdistus õpetajate pihta selgus vastustest küsimusele «Kas õpetajad panevad hindeid õiglaselt?» Vähem kui kolmandikus ankeetides kohtas väiteid «Enam-vähem», «Kuidas kunagi», «X paneb iga asja eest «10»»,* «Õpetaja Välja paneb, teised on vahel õiglaselt, vahel mitte». Ülejäänud ankeetides väideti õpetajaid olevat ebaõiglaselt ja toodi konkreetseid näiteid: «Ütlesin õpetajale inetusi, aga ta ju pani mulle kahe veaga «5» (s.o vana süsteemi järgi «3»), «Ei ole õiglaselt! Näiteks keskmise hinde «8,4» puhul sain tunnistusele «7», «Pinginaabril oli «6», «6», «6», «5», «5», «4» (s.o vana süsteemi järgi «2») ja ta jäi suvetööle. Kas see on õiglane?» Taolisi näiteid on ankeetides hulgaliselt. Muidugi ei ole õige siinkohal õpetajaid süüdistama hakata. Õpilased ei märka tihti, et üleni punasega märgitud töö all seisab hinne «6» (s.o «4»-). Need hinne tõstmise faktid unustatakse üpriski kiiresti. Üks soovitus siiski. Õpetajad võiksid lastele selgeks teha hindamise, eriti veerandihinnete panemise põhimõtted. Ka esineb etteheiteid, et klassipäevikus on hindeid, mida õpilased ei tea endal olevat.

Veel pärisin laste käest, kas neile meeldib koolis käia. Küsitlused ei olnud algkooliõpilased, mistõttu võisin vastuseid ette aimata. Mõned ütlesid hinnangu välja emotsionaalselt: «Ei! Ei! Ei!» Teiste ankeetides oldi natuke tasakaalukamad: «Aasta alguses meeldib, lõpus mitte!» Ometi pani esitatud küsimus mõnegi õpilase mõtlema ka teise kandi pealt: «Aga ma tõesti ei tea, mida teeksin siis, kui ei peaks koolis käima!» Oli ka neid, kellele

* Koolis oli kasutusel 10-palliline hindamisüsteem. Hinne «10» tähendas vana süsteemi järgi «5+», «9»=«5», «8»=«5-» või «4+», «7»=«4», «6»=«4-» või «3+», «5»=«3» jne. Väga raske oli uute põhimõtetega harjuda. Õnneks mindi sellel aastal vana süsteemi juurde tagasi. Õpilased ja lapsevanemad ootavad veel teistki tagasisammu — et praeguse trimestri asemel oleks endiselt kooliveerand.

Lemmikainete spekter laieneb 5.—6. klassis.

Vastasseis õpetaja ja õpilaste suhetes on igivana probleem.

koolielu meeldib, ent ikkagi koos põhjendusega: «On palju omavanuseid ja alati juhtub midagi põnevat!»

Kõige põnevam tund on vahetund.

Mis siis koolis põnevat juhtub? Kõige huvitavam on muidugi vahetund. Laste sõnutsi on talvel tolmuses ruumis väga raske olla. Kevadel aga väsimus kaob, sest vahetundide ajal võib õue minna. Seal toimuvad spordivõistlused, näiteks kummikeksus. Ja kujutage nüüd last, kes on intensiivselt kas või 5 minutit kummikeksu hüpanud. «Peale sellist vahetundi töötab pea palju paremini», väidavad keksuvõistlusest osavõtjad. Ja milliseid suurejoonelisi klassisiseseid ja klassidevahelisi võistlusi maha peetakse! Nagu päris võistlustel, oma hindamissüsteemi, reeglite ja kohtunikega. Tuleb ainult aitäh öelda, et pole laste tegevusse vahele segatud. Häirib ju kummikeks ja jalgpalli mängimine kindlasti koolielu, sest ega see jooksmine-hüppamine ainuüksi õues toimu.

ENTUSIASTID

On oluline, et nooruses märgataks ande algeid ja neid edasi arendataks. Ei ole sugugi nõus seisukohaga, et õige anne lööb välja igasugustes oludes. Selleks on vajalikud soodsad arengutingimused. Üks Lääne filosoof kirjutas kunstialase andekuse kohta: «See on looduse kingitus inimesele. Mil määral see õitsele puhkeb, sõltub inimese elukeskkonnast.»

Referaatide koostamine laiendab silmaringi, õpetab koguma ainet, seda läbi töötama.

Lapsepõlves on eriti tähtis, et noore kõrval seisaks teda toetav ja suunav täiskasvanu. Mõned aastad tagasi töötas Tallinna 7. keskkoolis pioneerijuhina Janika. Tema tagantõukel loodi kirjandusring ja nii mõnigi laps hakkas luuletusi kirjutama. Nüüd on see ring laiini läinud ja lastel huvi kirjanduslike katsete vastu kadunud. Janika oskas oma isikuga lapsi niivõrd mõjutada ja ergutada, et neil tekkisid ideed ja tahe kirjutada. Teistes tingimustes «vaimu» peale ei tulnud.

Õpetaja loominguilisest suhtumisest oma ainesse oleneb väga palju. Paar aastat tagasi tuli Tallinna 7. keskkooli eesti keele õpetaja Katrin Aava, TPedI verivärske lõpetanu. Muide, ka tema koostas õpilastele ankeedi ja arvan, et ta sai hulga huvitavaid andmeid tutvumaks noorte koduse eluga. Imestan siiani selle noore õpetaja tahet näha vaeva lastele lisamaterjali hankimisega. Aastaga on klassil kõik suuremad kunstinäitused vaadatud ja tunnis läbi arutatud, sama kehtib Ajaloomuuseumi ja Raemuseumi väljapanekute kohta. Veel tänasin õpetajat oma südames selle eest, et ta nõuab lastelt «Põhjanaela» lugemist (teeb tunnis ridadevahelisi võistlusi ajakirja tundmise peale), püüab neid kurssi viia poliitika-

probleemidega nii laias maailmas kui ka kodus Eestis. Lapsed peavad vaatama «Aktuaalset Kaamerat» ja lugema artikleid «Päevalehest». Õpetaja pühendab iga päev eesti keele tunni algusest 5 minutit poliitikale. Et mis eestlane sa oled, kui ei tea Eestimaa mureprobleeme, tuleviku arenguvõimalusi!

Eestit külastanud ameerika noored tunnevad hästi «Piiblit», arutlevad elu eesmärgi üle, mõtisklevad sellestki, mis saab inimestest pärast surma. Meie noorte pole kunagi räägitud igavikulistest küsimustest. On tähelepanuväärne, et õpetaja K. Aava tegi arvestuse Z. Kosidowski raamatu «Piiblilood» ja «Põhjanaelas» avaldatud samasisuliste kirjutiste tundmise peale. Veel pidid õpilased kirjandusest välja otsima ja teistelegi tutvustama piibliteemalisi kunstiteoseid. Kõike seda on muidugi vähe Raamatute Raamatu tundmiseks, ent esimene tõuge on antud.

Muidugi ei saa väita, et kõik õpilased õpikuvälisest materjalist vaimustatud oleksid. Püütakse ju koolis läbi saada võimalikult vähesel pingutusega. Kuidas oldi näiteks nõrkinud õpetaja K. Aava nõudest igal õhtul «Aktuaalset Kaamerat» vaadata. Ent järgmisel aastal lülitati juba omal algatusel kell 21 televiisor mängima, mida ei unustata teha isegi kõige suuremas muusika kuulamise või lugemise tuhinas. Hinnakem neid õpetajaid, kes on nõus õpilasega vaeva nägema kujundamaks neis aktiivset ellu-suhtumist.

Mul ei ole ülevaadet, kuidas on õppetöö korraldatud teistes koolides. Tallinna 7. keskkoolis meeldib eriti referaatide koostamine. Kust see laiem silmaring, oskus materjali koguda ja analüüsida ikka mujalt tuleb kui mitte praktilistest kogemustest. Referaate on tehtud inglise keeles, bioloogias ja geograafias. Näiteks anti bioloogiatunnis koduülesandeks koostada referaat kevadlilledest. Peale kirjajaliku materjali pidid õpilased otsima metsast klassis näitamiseks taimi, rääkima kaasõpilastele, kus üks või teine lill kasvab, kuidas teda igapäevaelus kasutada jms. Nii sai klass teada huvitavaid fakte mürgise võsaülase, «kevadevõtme-kese» nurmenuku, väga hea ravimtaime paiselehe jt kohta. Geograafias oli võimalus valida Austraalia ja Aafrika loomade vahel — kas teha referaat elevantist, skorpionist, kaelkirjakust jms või hoopis Austraalia armsast väikesest koaalast. Referaat koostati inglise keeles! Lausa kadedaks teeb inglise keele süvaklasside poiste-tüdrukute keeleoskuse tase.

Õpilased ütlesid palju kiidusõnu entusiastlike juhendajate kohta. Selle klassi lapsed said paar esimest aastat käia

kooli kunstiringis, mida juhendas Evi Sepp. Ta võib täiskasvanutele tunduda mõnikord teravakeeliselena ja kunstikasvatuse paremustamist nõudes ka tülikana, ent lapsed armastavad teda. Tundub, et lastele isegi meeldib tema rangus, tõsine töösuhutumine. On E. Sepp ükskord märkuse teinud, et pliatsid peavad olema korralikult teritatud, on järgmiseks tunniks need nõelateravad. E. Sepa kunstiklass oli rohkem kunstiklubi sarnane. Õpilased joonistasid, tegid visandeid, olid üksteisele modelliks ja samal ajal arutlesid nii kunsti- kui ka eluprobleemide üle. E. Sepp oskab suurepäraselt noori juhendada. Ta ei lihvi jonnakalt oma joont ajava lapse stiililt teravaid nukke, vaid suunab teda ettevaatlikult ja tähelepanematult õigele rajale. Ja veel ühest faktist ei saa kuidagi kirjutamata jätta. Kooli kunstiringi näituse avamisel Laste Loomingu Majas anti paljudele lastele tubli töö eest diplom ja raamat mälestuseks. Kõik need auhinnad oli E. Sepp ostnud oma lillemaali müümisest saadud raha eest.

Lapsed taipavad väga hästi, kes annab neile kogu oma hinge ja armastuse. E. Sepp läks koolist ära, ent kui ta avas Laste Loomingu Majas kunstiringi, tulid paljud endised õpilased talle järele. Vabatahtlikult, omal algatusel, ilma ema-isa sunnita. Nüüd ongi Tallinna 7. keskkooli kunagise kunstiklassi õpilased jälle E. Sepa juures koos.

Laste Loomingu Maja on eriti sobiv koht kunstistuudiodiks. Seal tehakse tihti näitusi ja muidugi on kunstiringi lastel E. Sepa soovitusel kõik väljapanekud vaadatud. Siinjuures tulevad meelde ühe kunstiajaloolase sõnad: «Salonginäitused on kuldaväärt ettevõtmised. Jalutad nagu muuseas kahe asjaajamise vahel ka näitusesaalist läbi, kuni ükskord taipad, et su sees hakkab midagi liikuma. Sa oled kunsti mõistma hakanud.» Alahinnata ei maksa sedagi, et Laste Loomingu Maja annab võimaluse tutvuda ühe ajajärguga Tallinna ajaloo. Kunstiringi lapsed teavad maja elulugu küllaltki põhjalikult ja oskavad seal ekskursioone juhendada. Iga õige eestlase kohus on tunda oma kodulinna!

Vaba aja spordiharrastusena on mitmel lapsel märgitud sulgpall. Tallinna 7. keskkoolis on ainult üks suur saal. Sel põhjusel ei saa seal aktiivset ringitööd korraldada. Üks vähesed treeninguvõimalusi on mängida sulgpalli. Tallinna 7. keskkool on Tallinna noorte sulgpallurite põhibaas. Sulgpallitreeneri töötingimused on Eestis küllaltki rasked ja sellises olukorras suudab vastu pidada ainult tõeline entusiast. Koit Muru on olnud treener 25 aastat. Selle ajaga on tema õpilased rohkem kui 200 korda võitnud esikoha.

Mis sunnib noori treenima sulgpalli mängimiseks liiga madalas ja halva valgustusega saalis, sobitades treeninguaegu õppetöö ja ürituste järgi? Koos hoiab treeneri isiksus. K. Muru oskab treeningu põnevaks teha. Kord võisteldakse küpsiste peale, kord on lastel võimalus treeneriga koos korvpalli mängida või temaga jooksus võistelda. K. Muru peab sporti hädavajalikuks mitmel põhjusel. Tema seisukohalt õpetab sportimine mitte ainult aega ratsionaalselt jaotama, vaid kasvatab noores enesedistsipliini, kohuse- ja sõbrustunnet, kollektiivsust. Sel põhjusel võiks nii mõnigi lapsevanem korreerida oma suhtumist noorte spordiharrastustesse, on K. Muru veendunud.

Neil inimestel, kes lastele meeldivad, on mõndagi ühist. Nad pole sugugi üleliia leebed, vaid ranged ja nõudlikud, ent kindlasti õiglased. Pruukis ühel tüdrukul sulgpallitreeningule 5 minutit hilineda, kui järgnes tõsine jutuajamine treeneriga. Ent teisalt on K. Muru lastega suheldes heatujuline ja naeruhimuline. Noored ütlevad: «Kuidas küll Muru meid jälle naerutas! Alati on kõigil trenni lõppedes hea meeleolu!» Või olukord, mis annab treenerile laste silmis plusspunkte. Istuvad kõrvuti, treener ja tema õpilane, ning ajavad juttu nagu kaks sõpra. Treener on lihtsalt vanem ja natuke kogenum kolleeg. Pole siis imetada, et lapsed teevad sulgpallitreeningul kõik, et K. Muru kiitust pälvida, tunni auhinda — sulgedest palli — endale saada.

Tallinna 7. keskkooli õpilastel on õpetajate ja treeneritega vedanud. On ju nende hulgas selliseid inimesi, kes olude kiuste teevad oma tööd armastusega, kes ei karda lisakohustusi, kes jäävad kooli ka siis, kui kooperatiivid maksaksid neile mitu korda rohkem.

LÕPETUSEKS

Eelnev oli ülevaade ühe kooli õpilaste vaba aja harrastustest, perekonnasuhetest, hinnangutest oma koolile ja õpetajatele. Õpilased vastasid küllaltki üksikasjalikult, eriti neile küsimustele, kus tuli esitada oma arvamus. Suhteliselt harva kirjutati vastuseks «ei tea» või «ei oska öelda». Mis aga eriti oluline — vastused olid siirad. Kui arvati, et lähen pärimistega liiga isiklikuks, teatasid kaks poissi otsekohe: «Mis see teie asi on!» Kuidas mulle see aus ütlumine meeldis! Ja kui ilus oli mõne poisi käekiri! Tutvunud eelmise aasta ankeetidega, tajusin, et tahaksin edaspidigi samalaadset uuringut jätkata. Loodan, et õpilased täidavad ka järgmisi küsitluslehti sama meelsasti, kui tegid seni. Kirjutasid ju paljud ankeedi lõppu: «Täna küsimast! Väga meeldiv oli!»

Lastele meeldib õpetaja rangus ja tõsine töösuhutumine.

7. keskkooli õpilastel on õpetajate ja treeneritega vedanud.

Koos hoiab treeneri isiksus.

Õpilaste kõlbelisi hoiakuid ja harjumusi

JURI VENE, M. Härma nim Tartu 2. keskkooli direktor, ÜPUI liige

Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada, kuidas suhtuvad Tartu kooliõpilased (abituriendid) suitsetamise, alkoholi ja narkootikumide tarvitamise ning seksuaalvahekordadesse. Sealjuures püüti ühelt poolt uurida, missugused on õpilaste hoiakud nendes küsimustes ja teiselt poolt, milline on õpilaste endi käitumine. Ka püüti selgitada õpilaste edaspidiseid kavatsusi nimetatud valdkondades. Lisaks eespool märgitule kavatseti võimaluse korral uurida ka õpilaste eetiliste töökspidamiste ja harjumuste seost nende koolitöö tulemustega, käitumishindega ja ka õpilaste koduste tingimuste ning nende vanemate harjumustega (suitsetamise ja alkoholi tarvitamise sagedus).

Kasutati 43 küsimust sisaldavat ankeeti, millest enamikule pakuti 3—4 valikvastust. Küsitleti viies Tartu koolis, vastas 239 abiturienti, nendest 152 tütar-

last ja 87 noormeest. Küsitluse korraldas kooli juhtkond. Õpilased pidid vastamisel ära märkima vaid õige valikvastuse numbrit. Sellega püüti tagada ankeetide täielikku anonüümsust. Kuigi ankeetides oli üsnagi delikaatseid küsimusi, jätsid vaid üksikud õpilased mõnele küsimusele vastamata. Esimesena võeti vaatluse alla suitsetamise probleemid, kuna nii pedagoogilise kirjanduse kui ka autori isiklike tähelepanekute alusel on suitsetamine õpilaste hulgas väga levinud, kuigi on hästi teada selle kahjulik toime just kasvavale organismile.

Tabel 1 annab ülevaate suitsetamise kohta käivate küsimuste vastustest. Nähtub, et neidude ja noormeeste arvamusel on väga sarnased. Nii neidudest kui noormeestest peab 87% normaalseks, et abiturientid tütarlaps ei suitseta,

Tabel 1

Ankeedi küsimus koos valikvastusega	Neidude %	Noormeeste %
1. Pean õigeks, et abiturientid noormees		
a) suitsetab pidevalt;	3	7
b) suitsetab harva;	40	40
c) ei suitseta.	55	52
2. Pean õigeks, et abiturientid tütarlaps		
a) suitsetab pidevalt;	1	1
b) suitsetab harva;	12	9
c) ei suitseta.	87	87
3. Ma suitsetasin esmakordselt		
a) alla 10 a vanuselt;	4	28
b) 10—12 a vanuselt;	5	23
c) 13—15 a vanuselt;	26	26
d) 16—18 a vanuselt;	17	12
e) ei ole veel kunagi suitsetanud.	47	9
4. Ma		
a) olen vaid üksikutel kordadel suitsetanud;	34	46
b) suitsetan vaid koos teistega;	11	17
c) suitsetan pidevalt.	6	17
5. Suitsetan päevas		
a) kuni 5 korda;	12	15
b) 5—15 korda;	1	11
c) üle 15 korra.	—	3
6. Alustasin pidevat suitsetamist		
a) alla 13. eluaastat;	—	—
b) 13—15 a vanuselt;	1	10
v) 16—18 a vanuselt.	14	17
7. Kui ma suitsetan, siis kas minu vanemad		
a) teavad;	23	44
b) ei tea, et ma suitsetan.	77	56
8. Kavatsen edaspidi		
a) suitsetada pidevalt;	1	3
b) suitsetada harva;	9	31
c) mitte suitsetada.	73	57

Märkus: Protsent on kõikjal võetud vastanute üldarvust, vaid 7. küsimuse vastuste protsent tabelis 1 ja 8. küsimuse vastuste protsent tabelis 2 on võetud sellele küsimusele vastanute arvust.

ning 55% tütarlastest ja 52% noormeestest leiab normaalse olevat, et abiturientidest noormees ei suitseta. Tütarlaste pidevat suitsetamist peab õigeaks vaid 1% neidudest ja noormeestest. Eri koolide õpilaste arvamused on selles küsimuses siiski küllaltki erinevad: noormeeste mittesuitsetamist normaalseks pidavate noormeeste protsent kõigub 42 ja 75 vahel ning neidudel 28 ja 65 vahel. Samal ajal erinevad neidude mittesuitsetamist pooldajate protsendid vähem: noormeestel on see 80 ja 100 vahel ning neidudel 68 ja 94 vahel.

Mõnevõrra hämmastas, et 77% suitsetavatest tütarlastest on veendunud, et nende vanemad ei tea midagi nende suit-

setamisest. Noormeeste puhul oli vastav protsent 56.

Edaspidi kavatakse pidevalt suitsetada vaid mõni üksik õpilane (neidudest 1% ja noormeestest 3%), mitte suitsetada aga 73% neidudest ja 57% noormeestest. Ka siin on eri koolide õpilaste seisukohad üsna erinevad, kõikudes neidudel 65 ja 100% vahel ning noormeestel 38 ja 83% vahel.

Teisena võeti vaatluse alla alkoholi tarvitamine, kuna viimasel ajal on õpilaste üritustel, eriti klassiõhtutel, ekskursioonidel jm alkohol muutunud arvestatavaks probleemiks.

Tabel 2 annab ülevaate alkoholi tarvitamise kohta käivatele küsimustele vastamisest.

77% tütarlapsi arvas, et vanemad ei tea midagi nende suitsetamisest. Noormeestest arvas sama 56%.

Tabel 2

Ankeedi küsimused koos valikvastustega	Neidude %	Noormeeste %
1. Pean õigeaks, et abiturientidest noormees		
a) tarvitab alkoholi sageli;	1	6
b) tarvitab alkoholi harva;	77	85
c) ei tarvita alkoholi.	22	7
2. Pean õigeaks, et abiturientidest tütarlaps		
a) tarvitab alkoholi sageli;	—	1
b) tarvitab alkoholi harva;	58	57
c) ei tarvita alkoholi.	42	40
3. Mina ise		
a) olen;	91	93
b) ei ole tarvitanud alkoholi.	8	7
4. Kui jah, siis tarvitan alkoholi		
a) harvemini kui 1 kord aastas;	7	7
b) 1—4 korda aastas;	37	17
c) 5—12 korda aastas;	36	39
d) sagedamini kui 1 kord kuus.	12	32
5. Tarvitasin esmakordselt alkoholi		
a) alla 10 a vanuselt;	6	9
b) 10—12 a vanuselt;	13	6
c) 13—15 a vanuselt;	46	52
d) 16—18 a vanuselt.	28	28
6. Esimest korda tarvitasin alkoholi koos		
a) klassikaaslastega;	6	22
b) teiste sõpradega;	26	45
c) kodustega.	62	25
7. Olen tarvitanud alkoholi peamiselt koos		
a) klassikaaslastega;	9	45
b) teiste sõpradega;	57	45
c) kodustega.	29	6
8. Minu vanemad		
a) teavad;	97	89
b) ei tea, et ma olen tarvitanud alkoholi.	3	11
9. Kavatsen edaspidi		
a) olla karsklane;	12	10
b) tarvitada väga mõõdukalt alkoholi;	87	88
c) tarvitada sageli alkoholi.	1	1

Huvitav on märkida, et kui enamik neidude ja ka noormeeste vanematest ei teadnud laste suitsetamisest, siis alkoholi tarvitamisest arvab teadvat 97% neidudest ja 89% noormeestest.

Ka edaspidistes kavatsustes ollakse üsna üksmeelsed. Valdav enamik (87—88%) abiturientidest kavatakse edaspidi mõõdu-

kalt alkoholi tarvitada, 12% neidudest ja 10% noormeestest tahavad olla karsklased.

Kolmanda probleemina võeti vaatluse alla seksuaalsuhted, mille olemasolu ja otsustarbekuse kohta õpilaseas on eriti viimasel ajal avaldatud risti vastupidiseid seisukohti.

Napsitamist arvavad asjaosalised vanemad seda teadvat 97% küsitlud neidudest ja 89% noormeestest.

Tabel 3

Ankeedi küsimused koos valikvastustega	Neitude %	Noormeeste %
1. a) Pean õigeks;	84	90
b) ei pea õigeks abieluelseid seksuaalsuhteid meestel;	13	10
ei vastanud.	3	—
2. a) Pean õigeks;	70	80
b) ei pea õigeks abieluelseid seksuaalsuhteid naistel;	26	18
ei vastanud.	4	2
3. Pean õigeks, et abiturientidest noormees		
a) on olnud seksuaalvahekorras;	70	81
b) ei ole olnud seksuaalvahekorras;	27	17
ei vastanud.	3	2
4. Pean õigeks, et abiturientidest tütarlaps		
a) on olnud seksuaalvahekorras;	45	69
b) ei ole olnud seksuaalvahekorras;	52	27
ei vastanud.	3	4
5. Mina		
a) olen olnud;	28	39
b) ei ole olnud seksuaalvahekorras;	69	55
ei vastanud.	3	6
6. Kui ja, kas olen olnud seksuaalvahekorras		
a) ühe partneriga;	19	19
b) mitme partneriga.	9	19

Tabel 3 annab ülevaate seksuaalvahekorradega kohta esitatud küsimuste vastustest.

Tabelist nähtub, et abieluelseid seksuaalsuhteid peab õigeks enamik abituriente, kusjuures ei ole olulist erinevust neitude ja noormeeste hinnanguil. Abieluelseid seksuaalsuhteid meestel peab õigeks 84% neitudest ning 90% noormeestest; samu suhteid naistel peab õigeks aga 70% neitudest ja 80% noormeestest. Ka kooliti ei ole siin olulisi erinevusi.

Abituriendist noormeeste seksuaalvahekordi peavad normaalseks 70% neitudest ja 81% noormeestest. Sealjuures aga abiturientidest neitude seksuaalvahekordadesse suhtumisel erinevad neitude ja noormeeste arvamused märgatavalt. Neid peab õigeks 45% neitudest ja 69% noormeestest.

Ka abiturientidest neitude ja noormeeste tegelikke seksuaalvahekordi puudutavad vastused erinevad mõnevõrra. Neitudest väidab end olevat seksuaalvahekorras olnud 28% ja noormeestest 39%. Sealjuures on enamik nende olnud vahekorras ühe partneriga (19%); mitme partneriga aga (9%). Noormeestel on nimetatud protsendid võrdsed (19%). Ka kooliti on vastused küllaltki erinevad. Seksuaalvahekorras olnud noormeeste protsent on vahemikus 26%—67%, neitude aga 17%—44%. Seksuaalvahekorras olnud neitude ja noormeeste hulk on kooliti küllaltki erinev: väikseim 20%, suurim 50%.

Neljanda probleemina võeti vaatluse alla narkootikumide ja muude uimastusvahendite tarvitamine, mis on teatavasti paljudes riikides tõsiseks paheks kujunenud just õpilaste hulgas, ja seda eriti suuremates linnades. Ka meil on täheldatud

noorukite üsna laialdast narkootikumide tarvitamist kinnipidamiskohtades.

Narkootikumide ja muude uimastusvahendite kohta esitati neli küsimust:

1. Mina
 - a) ei pea õigeks/pean õigeks
 - b) narkootikumi
 - c) muu uimastusvahendi kasutamist.
2. Minu teada minu klassikaaslastest
 - a) keegi ei tarvita/tarvitab
 - b) narkootikume
 - c) muid uimastusvahendeid.
3. Minu teada minu tuttavatest
 - a) keegi ei tarvita/mõned tarvitavad
 - b) narkootikume
 - c) muid uimastusvahendeid.
4. Mina
 - a) ei ole/olen tarvitanud
 - b) narkootikume
 - c) muid uimastusvahendeid.

Narkootikumide või muude uimastusvahendite tarvitamist peab õigeks 1% vastanutest; klassikaaslastest arvatakse, et narkootikume/uimastusvahendeid on tarvitanud 3%, tuttavatest aga 5%. Ise on tarvitanud narkootikume/uimastusvahendeid 2,5% abiturientidest. Kuigi nimetatud protsendid ei ole just kõrged, on need siiski väga mõtlemapanevad, eriti arvestades, et kooliti on need üsna erinevad.

Käesolevas uurimuses analüüsiti detailselt vastuseid 27 küsimusele, kuna seoseid ühelt poolt õpilaste eetiliste töökspidamiste ja harjumuste ning teiselt poolt nende õppeedukuse ja käitumishinde, aga ka koduste tingimuste ja vanemate harjumuste vahel ei õnnestunud kuigivõrd leida. Kas oli see tingitud liialt väikesest anketeeritute arvust või seoste puudumisest nende vahel, püütakse selgitada töö

Abituriendist noormeeste seksuaalvahekordi peavad normaalseks 70% neitudest ja 81% noormeestest. Neitude suhtes ollakse rangem — õigeks peab vaid 45% neitudest ja 69% noormeestest.

Arvatakse, et klassikaaslastest on uimasteid tarvitanud 3%, tuttavatest ehk 5%. Ise on tarvitanud 2,5% küsitletutest. Arvud pole suured, ent mõtlemapanevad.

järgmises etapis — teiste linnade-maakondade õpilaste ankeetide töötlemisel.

Küsitlus näitas, et suitsetamise, alkoholi tarvitamise ja ka seksuaalelu probleemid on abiturientide seas väga aktuaalsed. Tähelepanu väärib eriti asjaolu, et vastused paljudele küsimustele on ka kooliti erinevad. Samal ajal võis tõdeda, et kui ühes koolis on näiteks pidevalt suitsetavate poiste protsent suurem, siis ei ole samas koolis tavaliselt kõrgeim alkoholi sageli tarvitanute või seksuaalvahekorras olnute protsent.

Ka ei õnnestunud Tartu linnas tehtud ankeetide abil selgitada, kas on seoseid näiteks alkoholi esmakordse tarvitamise aja ja tarvitamise sageduse vahel. Nimetatud ja teisigi seoseid saab ehk leida töö järgmisel etapil.

Kirjandus

1. Grassel H. Jugend, Sexualität, Erziehung. Berlin, 1967.
2. Hanson E. G. Suur saladus. — Põhjanaan, 1990, nr 1—8.
3. Kon I. Seksuaalne moraal seksuoloogias valgusel. — Nõukogude Kool, 1967, nr 3.
4. Kon I. Interdistsiiplinaarne seksuoloogia. Tln, Valgus, 1987.
5. Kurm H. Seksuaalkasvatuse probleemid. — Nõukogude Kool, 1968, nr 6.

6. Kurm H. 8. kl õpilaste teadmised seksuaalsest tervishoiust isikliku hügieeni kursuse põhjal. — Nõukogude Kool, 1972, nr 11.

7. Kurm H. Seksuaalkasvatus. Rmt: Loenguid pedagoogikast, II. Trt, 1972.

8. Kurm H. Seksuaalkasvatus Eesti NSV üldhariduskoolides. Pedagoogikateaduselt koolipraktikale. Tln, 1976.

9. Kurm H. Üldhariduskoolide lõpetajate avamusi perekonnaelust. — Nõukogude Kool, 1982, nr 1.

10. Liiv A. Võitlus uimastipahega on kergem algjärgus. — Nõukogude Kool, 1988, nr 3.

11. Orav T. Alkoholist bioloogi pilguga. — Nõukogude Kool, 1986, nr 4.

12. Ratassep V. Alkoholsete jookide tarvitamise ja suitsetamise vastasest selgitustööst koolides. Metoodiline juhend. Tln, 1974.

13. Ratassep V. Alkoholismivastase selgitustöö pedagoogilis-psühholoogilisi aspekte. — Nõukogude Kool, 1984, nr 9.

14. Sakk M. Alkoholism, suitsetamine ja kool. — Nõukogude Kool, 1962, nr 7.

15. Sepp J. Koolide karskuspropaganda sisust ja vormidest. — Nõukogude Kool, 1987, nr 9.

16. Soodre E. Seksuaalse arengu ja vastava informatsiooni saamise probleeme eesti noorukitel. Nõukogude pedagoogika ja kool. Trt, 1966.

17. Taal M. Noorukite käitumishäiretest. — Nõukogude Kool, 1980, nr 5.

18. Välimäki S. Turvaline sex. — Noorus, 1990, nr 6—8.

Hetk läinud suvest.

TONU KALLE foto



August Mälgu rannaromaanide käsitusvõtteid

KALEPH JÕULU

*Ei ole piiri inimlikul murel
ja inimlikul õnnel piiri pole ka...*

AIRA KAAL (1954)

Mu küsimusele, mida teate August Mälgust, vastasid ühe keskkooli noored veel 1990. a üsna kooris: mitte midagi! ... Usun neid täiesti. Olgu kirjutis üks katse tutvustada meie suurt rannakirjanikku, kes ligemale pool sajandit on jäänud noorele lugemajale märkamatuks. Oktoobris 1990 möödus tema 90. sünniaastapäevgi. (Vt fotot: «Eesti kirjanduse ajalugu» IV k, 2. raamat. Tln, 1984, lk 192; «Keel ja Kirjandus», 1988, nr 3, lk 178.)

AUGUST MÄLK (4.X 1900—19.XII 1987), Eesti populaarsemaid proosakirjanikke, sündis Saaremaal Lümända vallas Koovi (tänap Kipi) rannakülas Vähiku talu kolmest pojast noorimana. Isa Toomas ja ema Mai pidasid talu, mis kuulus mehe esivanemaile juba mitu põlve tagasi ja oli siinkandis üks jõukamaid. Isa tegeles põllutööde kõrval nii kaluriameti kui ka kalade ülesostmisega, pidades samal ajal vallaameteidki, kuulus karskusseltsi ning tarvitajate ühisusse. Isa oli vaikne, vähese jutuga, ent lugemishimuline talumees, kes isegi öösel tavatses raamatuid lugeda. Abikaasa oli seevastu jutukas, lõbus ja liikuv pereema.

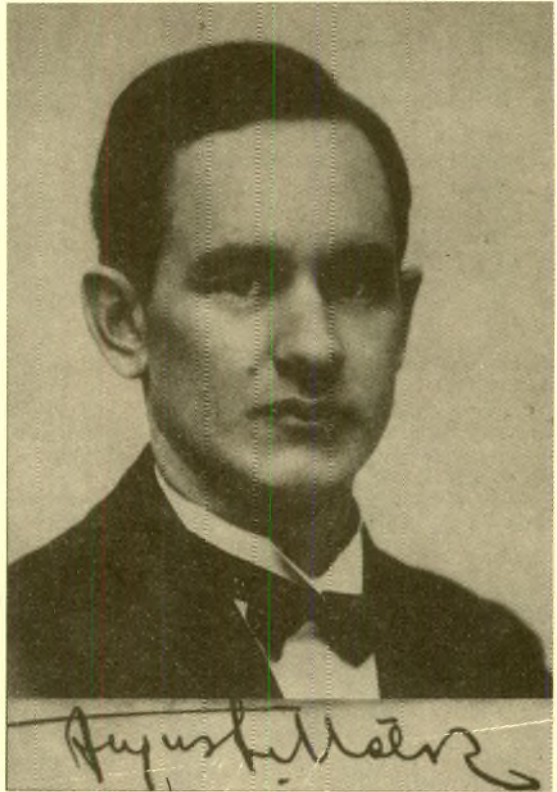
Lapsest saadik kasvas tulevane kirjanik kokku ranna- ja mereeluga. Ta vennad õppisid merekoolis ja töötasid hiljem laevadel. Õppinud varakult keskmise venna Voldemari kõrvalt selgeks lugemise, pandi tedagi 1907. a Koovi algkooli. Edasine haridustee viis nooruki esmalt Lümända ministeeriumikooli, sealt juba Kuressaare linnakooli, mis seoses kooli üleviimisega jäi pooleli 1915. aastal.

Kooliõpilasena oli August elav, taibukas, kirglik lugeja, keda paelusid seiklusjutud, eriti H. Sienkiewicz'i «Uputus». Liiglugemine hakkas kahjustama õppimistki. Valmisid enda esimesed kirjatööd ja epigoonilised laulud.

1916. a sai ta Koovi külakooli juhatajaks ning 1918—1921 omandas Kuressaares täienduskursustel algkooliõpetaja kutse. A. Mälgu pedagoogilise tegevuse katkestas viibimine Eesti sõjaväes (1920—1922), peamiselt Tartus, kus tulevasel kirjanikul oli võimalus tutvuda teiste noorte autoritega, näit Aleksander Antsoniga. Loodud sidemed ei katkenud hiljem Saaremaalgi. Iseseisvalt Tartu ülikooli juures õppides omandas A.M. ka inglise keele õpetaja kutse (1925). 1922—1923 oli A. Mälg Torgu algkooli õpetaja, seejärel koolijuhataja, algul Mõntus (1923—1925), siis Lümändas (1925—1935). Sage esinemine saarlaste ees pidudel tõstis ta pedagoogilist ning seltskondlikku populaarsust.

Alustades kirjanduslikke katsetusi, huvitus A.M. nii uusromantismist, naturalismist kui ka realismist. Tema eeskujuks olid B. Kellermann, K. Hamsun, F. Tuglas, A. H. Tammsaare jt. Ettevalmistav ajajärk kestis kirjanikuteel kuni 1933. aastani, alles siitpeale näeme tema huvi pöördumist realismi kasuks. Oma rikkalik loomingu seab A.M. esiplaanile randlased ja Saaremaa.

Tundes hirmu stalinismi võidulepääsu pärast Eestis, põgenes A.M. 1944. a sügisel Rootsi, kus töötas 1972. aastani Stockholmi Kuningliku Dramateatri raamatukoguhoidjana. 1983. a oli temagi rõõmus: Eestis ilmus taas «Õitsev meri» (1965. a oli siin ilmunud ka «Kevadine maa»). Kirjanik suri 19. dets 1987 ega saanud teada, et Eestis ilmub ka ta romaan «Taeva palge all» (1988). Ei saanud näha enam sedagi, et aasta hiljem



— 21. dets 1989 korraldas Lümända rahvas talle aupäeva.

LOOMINGUT

võiks tinglikult jaotada 3 perioodi: I — kirjanikuks saamine (1926—1933); II — populaarne eesti rannautor (1934—1944); III — paguluses loodud meistritööd (1945 — elu lõpuni).

1926. a märgitakse koguteoses «Aktsoon» I parimaks tööks A. Mälgu novell «Surnu surm», kusjuures tähelepanu äratas uudne teema — pidalitõbiste elu — ja huvitav esitusviis. Aines oli võetud kohalikust Audaku leprosooriumist (pidalitõbiste varjupaik). I perioodil ilmunud teosed liigitaksime: romaanid «Kesaliblik» (1926), «Hukumine» (1928), «Õnnepagulane» (1928), «Läbi öö» (1929), «Kivine pesa» (1932), «Üks neistsinatseist» (1933); novellikogu «Anne-Marie» (1927) ja näidenid «Moodne Kain» (1930), «Vaese mehe ututall» (1932), «Neitsid lampidega» (1933).

ROMAANIDEST

«Kesaliblik» pakub lüürilise suvitusloo (neid kirjutati tollal uusromantilises stiilis meil ja mujalgi), mille süžee on tuttav: haiglase hingeeluga harilane, peategelane Aksel Lein satub suvitama alevikku, kus tal tekivad ajutised suhted kahe daamiga, neist elujanuline Krista on aktiivne, kuid tema kõrval looduslapsena antud Naany on hoopiski endasse sulgunud. Teos on esitatud pihtimuslikus mina-vormis päevikuna. Kuna loos on vähe tegevust, koosneb see eelkõige meeleolutsemistest,

kusjuures psüühilisi pingeid ei oska autor veel kujutada. Huviga võib jälgida mere- ja kalurite elugi. Romaani «Hukkumine» aineks on edasipürgiva lapse elu kolkakülas: nooruk on pärit Lääne-Saaremaa vaesest renditalust, samuti ka romaani teised tegelased Paul ja Viki. Jäljendades E. Zola'd, leiame tegelasi ka pealinna keldrikorteritest ning puukuuridest. Ilmneb tahe kirjutada realistlikult. Psühholoogilise probleemiga on seotud romaan «Õnnepagulane», mis käsitleb üht löiku Peipsilähedase Pühajõe aleviku apteekri Karl Kanemaa elust. Loo pinget tõstab nn armastuse kolmnurk, mis oli omane sajandialguse romaani-süžeedele. Ehkki romaanis on veel palju hõredust ja venitatust, võib siiski lugemiselamuse saada (eriti erootilised motiivid).

Autori edasist amplaavad — rannaelu näitamist — pakub romaan «Kivine pesa», samuti «Üks neistsinatseist». Esimese aineks on ühe reaalse perekonna elutraagika. Teise romaani tegevus on võetud läbinisti kohapealt. Autor arendab neis toredat rannadialoogi, -karaktereid ja -lustikku. Inimesed peavad olema rahul tujuka mere ning keha pinnasega. Esimeses romaanis elab lugeja kaasa noorukese Enda karmile elukoolile (teos on «didaktilise» alatooniga). Pidev vaesus ja puudus ajavad teda enesetapumõteteni, ent siis ilmub kuskilt vigane kalur Tari, kelle suhtumine Endasse toob talle tagasi elujõu ja -mõtte. Sündmustikku antakse edasi usutavalt.

Teises romaanis («Üks...») leiame rohkem naturalismisugemeid. Tegevus ulatub Saaremaa sadamast Tallinna. See on Silvia Vaekupu arenguromaan, antud tema autobiograafiana. Teos on teraviklik, ainult enesetapule ehitatud lõpp tundub olevat põhjendamatult, sellepärast ehk jäi ka väheleotavaks. Sellest teosest leiame juba huumorit.

Kuigi 8 loominguaastat näitavad autori püüdlusi, pole ta ometi veel jõudnud tõelise meisterlikkuse ni. Vahel on esikohal filmilik põnevuski. Üks selliseid on romaan «Läbi öö». Siin näeme, kuidas viiulikonstnik Proomet Murdmaa ajab salapiirituse veoga kokku suuri rahasummasid, tegelast kujutatakse nietzscheliku üliinimesena, kes teeb endale elus teed kas või üle teiste laipade. Romaanis on tunda hingesugulust B. Kellermanni «Ingeborgiga».

Kahjuks ei suutnud tolle aja kriitika veel näha romaanide autoris andekat suurvaimu ja teda hakati ainult «vemmeldama» (Jaan Kärner, Ants Oras, Albert Kivikas). Seevastu Marta Sillaots, Friedebert Tuglas ning Rudolf Sirge julgustasid, jagades esimestele romaanidele tunnustustki.

Autori I novellikogu «Anne-Marie» (1927) pakub mõnede sentimentaalsete juttude («Neitsi», «Thea») kõrval ka realistlikumaid, kusjuures peatähelepanu on pööratud leeprahaigetele. Noortele on mõeldud «Jutte lindudest» (1934).

1930. aastate algul hakkas Mälk kirjutama lavatükke. Esidraamaks sai «Moodne Kain» (1930), kus näeme sõja taustal kahe venna võitlust ühe ja sama naise pärast. Esineb veel tegelaste üheplaanilisust, samuti sõnalist liigliha. Suure menu osaliseks sai «Vaese mehe ututall», mis saavutas 1932. a Haridusliidu näidendivõistlustel II koha. Kuigi tükk ei küüni H. Raudsepa «Mikumärdini», sai sellest ometi lavastus täissaalidele, eeskätt tänu külakoomikale ja rahvalikele tüüpidele. Maha ei jäänud ka «Neitsid lampidega», kus pilke all on usklik «valeprohveta».

Ülesanded eriti kirjandushuvilistele noortele.

1. Kirjanikutee algul (Vinkel, A. «August Mälk

romaanikirjanikuna», L 1980, nr 8, lk 1456—1459; võib olla ka muu materjal). 2. A. Mälk Lagle talus (Vinkel, A. «Kirjanikutöö turbamullal», KK 1988, nr 9 ja 10; võib olla ka muu materjal). 3. Kogu kirjaniku kohta fotomaterjali (küside raamatukogudest).

Teine loominguperiood (1934—1944) väärtustab A. Mälgu lugejale rannaromaanide ja -lugude autorina. Loobunud 1935 õpetajatööst, asus ta vabakutselise kirjanikuna elama Tallinna. Tähelepanuta ei jää ka A. Mälgu sukeldumine vabariigi poliitilisse ellu — ta oli saadik Rahvuskogus (1937) ja Riigivolikogus (1938). Ajakajalisi töid ta ei loo, küll aga ajaloolisi romaane: «Surnud majad» (1934) ja «Läänemere isandad» (1936).

Romaanile «Surnud majad» eelnes Kelchi ja Rusowi kroonikate läbitöötamine ning vahetu tutvumine Virumaaga, kust on võetud ka Põhjasõja aines. Näeme sõjale eelnenud ikaldusaastaid, nalga ja katku. Nende kujutus on ka romaani tugevaim külg. Tegevus toimub Alutagusel Varjukülas. Rohkesti on kirjeldustes kasutatud meie rahva etnograafiat. Esiplaanil on eestlaste murdumatu elutahe, rõõmus meel, mured, optimism. Peategelane on Urgase Hain, kes oskab saksa keelt. Ta usub, et Rootsi riigivõim annab eesti talupoegadele vabaduse ning läheb sõjas rootslaste poolele. Ta armumine pastori tütrese meenutab autori kujutatud varasemaid armulugusid. Põhjasõda on antud romaanis II pooles. 1934. a K/Ü «Loodus» romaani-võistlusel oleks see teos saanud kõrge tunnustuse. Trükki läks romaan juba parandustega ning autori maine tõusis.

A. Mälgu «Läänemere isandad» kujutab Rootsi linna Sigtuna hävitamist 1187. a. Autori arvates võtsid selle sõjakäigu ette muistsed saarlased. Teose romantiline esituslaad meeldis lugejale, mitte kriitikuile. Teose rahvalik keel ja eksootiline tegevus tegid Mälgu populaarseks autoriks. (Tol ajal näis autorile olevat eeskujuks J. Bojeri romaan «Viimne viiking», eesti keeles 1932.) Veel ilmus Mälgult minevikuaineline jutustus «Avatud värav» (1937), mille teema on Kirde-Saaremaa pärisoriste taluinimeste põgenemiskatse Rootsi. Suure kaasaelamisega on antud nende vintsutused tormisel merel. 1943 ilmunud novellikogu «Kadunud päike» jätkab 1938. a novellikogu «Mere tuultes» armastusteemat, kuid hoopis realistlikumalt. «Kadunud...» novellides ei saa noorte abielumisel takistajaks rannarahvas, vaid isad. Probleem oli Eestis 1930. aastail väga päevakohane.

(Järgneb.)

Koolieelikud ja kehalised harjutused

MARION PIISANG, TPedI vanemõpetaja

Liikumine on inimese üks põhilisi elulisi vajadusi. Selle tähendusest ja tähtsusest on kirjutatud nii palju, et lausa kohatu tundub seda korrata. Siiski näib, et liikumist ollakse nõus kasulikuks tunnistama peamiselt sõnades — on ju liikumisvaegus inimeste tervisliku seisundi halvenemise põhjuse seas esimeste hulgas.

Eri autorite uuringute andmetel kasvab loomulik liikumisaktiivsus alates 3.—4. eluaastast kuni 7.—8. eluaastani, püsib saavutatud kõrgtasemel orienteeruvalt puberteediea saabumiseni ning siis järgneb pidev langus (6). Täiskasvanutel tasuks teada, et oma bioloogilise liikumisaktiivsuse tasemelt on nad võrreldavad väikelastega, jäädes märkimisväärselt maha vanematest koolieelikutest ning algklasside õpilastest. Kahjuks näitab igapäevaelu, et see tõsiasi unustatakse. Headeks lasteks ollakse harjunud pidama neid, kes rahulikult laua taga joonistavad, diivanil istudes pildiraamatut vaatavad või vaikselt oma mängunurgas nokitsevad. Loomulikult vajab laps ka niisugust tegevust, kuid kas ülitraditsioonilisi keelde-käske («Miks sa jooksed?», «Ära ronil!», «Istu paigal!» jms) jagatakse ikka lapse huvides? Kas need pole hoopis täiskasvanukesked? Olles ise harjunud vähe liikuva eluviisiga, püütakse seda peale sundida ka lastele. Kas ei peitu siin üks põhjus, miks kehaliselt alakooritud 5—6aastaste koolieelikute protsent ulatub meil umbes 50ni (6)?

Laste liikumiskasvatust on kritiseeritud kõikvõimalikel tasanditel — enamasti on loetletud hädade põhjusi, kuid pakutud ka võimalikke lahendusi. Viimasel ajal peetakse kindlamaks «päästerõngaks» häid tunde andva liikumiskasvataja töölevõtmist (3). Käesoleva artikli autori arvates peitub lahendus siiski muus — kehaliste harjutustega tegelemist ei tohi taandada ainult kolmele programmi järgi kohustuslikule kehalise kasvatuse nädalatunnile (1), vaid see oma mitmesistes vormides peab muutuma lasteaiapäevakava loomulikuks osaks. Laste arengu huvides (aga seda me ju ometi taotleme!) tuleb täiskasvanutel loobuda oma harjumuspärasest vähe liikuvast eluviisist ning sellele õigustuse otsimisest. Meie isiklik vastumeelsus ja ükskõiksus kehaliste harjutuste suhtes ei tohi lastel takistada realiseerimast loomuliku liikumisvajadust. Järgnevalt mõned mõtted traditsiooniliselt rühmakaasvatajate «hoole alla» kuuluvatest kehalise kasvatuse vormidest — hommikuvõimlemisest ning kehalistest harjutustest õuesoleku ajal.

Pikkade aastate vältel peeti ainuvõimalikuks alustada lasteaiapäeva kollektiivset tegevust hommikuvõimlemisega. Praeguseks on see päevakavast praktiliselt kadunud. Arvatavasti püüab nii mõnigi oponent seletada hommikuvõimlemise ärajätmist sellega, et lapsed tuuakse lasteaiada alles hommikusöögiks. Kuid kas ei kiputa siin põhjust tagajärjega segi ajama? Mis mõte on varakult kohale

tulla, kui organiseeritud tegevus algab alles pärast hommikusööki? Tean aga sedagi, kuidas soov osaleda meeldival virgutusvõimlemisel võib panna lapsi oma vanemaid tagant kiirustama. Peale kõige muu väärivad ka vähesed hommikul kohale tulnud lapsed seda, et kasvataja nendega tegeleks. Steiner-lasteaeadades alustatakse päeva traditsioonilise hommikuringiga, ehk oleks meie tavalasteaeadadeski võimalik igal kasvatajal kujundada virgutavast kehalisest tegevusest oma rühma hommikune rituaal.

Hommikuvõimlemine (sobivama nimetuse leidmine jäägu igäühe enda otsustada) on lühiajaline, 5—10 minutit kestev, seda saab teha ka õhurikas rühmaruumis, ent ometi peitub siingi pisuke võimalus laste liikumisvaeguse leevendamiseks. Sobivad reibast meeleolu loovad emotsionaalsed harjutused, mis soodustavad õige rühi ja normaalse põlavõlvi kujunemist. Näiteks kõnd ja kõnniharjutused, ring- või laulumängud, mitmesugused tantsusammud, aga ka lihtsamad tantsud, rütmitunnet ja liigutuskoodinatsiooni arendavad harjutused, improvisatsiooniline liikumine muusika saatel, mitmesugused matkimisharjutused, lihtsamad üldarendavad võimlemisharjutused (eelkõige lüli-samba sirutusharjutus, harjutused kätele ja õlavõõtmele, mitmesugused üldkoormavad hüppemisharjutused). Hommikuvõimlemise võib läbi viia ka matkimismänguna (erinevate kehaliste harjutuste sooritamine kasvataja jutustuse või laulu saatel). Vaevalt küll suutsin loetleda kõiki olemasolevaid võimalusi — kindlasti leiab iga kasvataja oma rühmale parima virgutusvõimlemise variandi, millega lapsi köita.

Olulisi reserve liikumisaktiivsuse suurendamiseks peidab igapäevane õuesoleku-aeg. Seda tuleb kasutada kui olulist tegurit laste tervise tugevdamisel — on ju õhk Eesti tingimustes peamine karastamise vahend. Samas on professor R. Silla uuringud (5) näidanud, et meie koolieelikud viibivad väljas 100% vähem, kui seda hügieeninorm ette näeb. Küllap on seegi üks põhjus, miks eba-piisavalt karastatute protsent laste hulgas küübib 60ni.

Praegu kehtiv kehalise kasvatuse programm soovib õuesoleku ajal 20—30 minuti vältel liikumismänge ning erinevaid kehalisi harjutusi (1). Otstarbekalt sisustatud õuel, kus on piisavalt ruumi jooksmiseks ja hüppamiseks, kohti peitmiseks ja visete sooritamiseks, vahendeid ronimiseks ja tasakaaluasendites balanseerimiseks, leiavad lapsed arvatavasti ka ise võimalusi, kuidas oma liikumistarvet rahuldada. Kui aga niisugune ettevalmistatud ümbrus puudub või takistab koolieelikuid endale sobivat tegevust leidmast piiratud liigutusoskuste-vilumuste pagas, vähene harjutuste ja liikumismängude tundmine? Sel juhul tuleb kasvatajal tegevuste algataja ning juhtija roll endale võtta.

Õuetegevuste planeerimisel tuleks arvestada, et kehalised harjutused ja liikumismängud moodustaksid ühtse struktuurse terviku, et need vastaksid aastaajale, ilmastikule ning võimaldaksid otstarbekalt liikuda. On päris loomulik, et talvist õuesolekuaga täidavad kelgutamine, suusatamine, liulaskmine, uisutamine ja lumemängud, kevadesügisel joostakse, hüpatakse, visatakse ja sooritatakse teisi põhiharjutusi ning mängitakse nende elemente sisaldavaid liikumismänge. On vist liigne lisada, et kasutatavad harjutused ja mängud peavad soodustama positiivsete emotsioonide teket ning stimuleerima laste iseseisvuse arenemist. Otstarbekas oleks laste keheline tegevus õues planeerida nii, et koormus vahelduks puhkusega, intensiivsematele harjutustele järgneksid rahulikud. Eelistada tuleks dünaamilisi harjutusi, mis lülitavad tegevusse ning tugevdavad eri lihaskühmi, arendavad osavust (liigutuskoordinaatsiooni), kiirust ja vastupidavust. Õues saab korrata-kinnistada ka liikumisõpetuse tundides läbivõetut.

Õues sobivad eelkõige liikumismängud, mis nõuavad suuremat liikumisruumi ning mida seetõttu saalis mängida ei õnnestu. Laste igakülgse arengu huvides peaks nende kasutuses olev mänguvara olema piisavalt suur (kahjuks tunnevad-oskavad lapsed sageli ainult 2—3 mängu). M. Runova (12) soovib igal nädalal uue mängu. Minu arvates peaks iga kasvataja uute mängude kasutuselevõtmisel lähtuma oma rühma eripärast — sageli osutub õpetatavate mängude liiga suur hulk lastele koormavaks. Uut mängu seletatakse lühidalt, vajadusel demonstreeritakse keerulisematena tunduvaid tegevusi (neid võiksid proovida ka lapsed) ja seejärel hakatakse mängima. Tekkinud probleemid lahendatakse mängu ajal. Liikumismängude kestuseks soovib M. Runova 10—12 minutit. Lisaks uuele mängule mängitakse nädala vältel ka teisi, lastele juba tuttavaid mänge. Viimaste korraldamisega saavad vanemad koolieelikud enamasti ise hakkama, neile tuleb selleks vaid võimalus anda. Piisavalt mitmekesine mänguvara ning iseseisva tegutsemise oskus loovad eeldused laste individuaalsete iseärasuste arvestamiseks — kellele meeldib mängida, saab seda teisi segamata teha.

Õuesolekuaja sisustamiseks sobib suurem osa lasteaia kehalise kasvatuse programmi kuuluvatest põhi- ja sportlikest harjutustest. Koolieelikute liigutusoskuste täiustamiseks ja kehalise võimekuse arendamiseks huvides tuleks seda ka teha. Kasutada saab eelkõige neid harjutusi, millega lapsed liikumistundides on tutvunud. Seejuures ei tohi unustada, et õigete liigutusvilumuste kujundamine eeldab tähelepanu pööramist harjutuste tehnilisele täitmisele. Lihtsamaid liikumisaktiivsuse suurendamise võimalusi pakuvad jooksu-, hüppe- ning viskeharjutused.

Tehniliselt lihtsusest, minimaalsete kulutuste ja vastunäidustuste poolest on jooksmine võimalik praktiliselt kõigil. Jooksule kuulub vaieldamatult esikoht südame-vereringesüsteemi treenivate harjutuste hulgas. Nagu märgib J. Zmanovski (11), alustatakse pikaajaliste tervisejooksu traditsioonidega Austraalias jooksmist juba koolieelses eas — tema külastatud lasteaias suutsid 5aastased lapsed vaevata läbida 5 km. Ka M. Runova (12)

leiab, et lasteaia vanemas rühmas peaks jooksu-harjutuste osakaal olema küllalt suur, sest just 6. eluaastal täheldatakse jooksutehnika eriti kiiret täiustumist (vastava liigutusvilumuse kujunemist). Jooksu koolieelikute kehaliseks arendamiseks on põhjalikult uurinud V. Frolov ja G. Jurko (13).

Kiire jooks (maksimaalses tempos) on tavaliselt liikumismängude põhikomponent, küllalt populaarsed on laste hulgas ka mitmesugused võidujooksud. Joostakse pisut ettekallutatud kerega, küünarliigesest kõverdatud käed (sõrmed kergelt rusikasse surutud) liiguvad aktiivselt ette-taha. Jal asetatakse maha päkale, hoojala põlv tõuseb kõrgele. Koolieelikutele sobiv kiirjooksudistants on 10—20 (30) m, mis läbitakse 3—5 korda. Vahepealne puhkus peab olema küllaldane taastumiseks, sest liialt lühikeste puhkeintervallide puhul võivad koormused organismi kahjustada. Võidujooksude korraldamisel (sageli teevad poisid seda ise) tuleb kasvatajal jälgida, et kiiremad lapsed jookseksid koos ning need, kes võistelda ei taha, seda ka ei teeks (kiiresti joosta saab ju ka ilma võistluseta!). Samuti ei tohi jooksu võitmist ületähtsustada.

Vastupidavuse arendamine pole koolieelses eas omaette eesmärk, seda piiravad laste vereringe ja ainevahetuse iseärasused. Tervise tugevdamise ning südame-vereringesüsteemi treenimise huvides osutuvad üldise vastupidavuse kasvu soodustavad harjutused siiski vajalikeks. Kestvates liikumistegevustes peaksid lühiajalised koormused vahelduma vähem intensiivsete tegevusvormide või puhkusega, samuti tuleb lastele jätta võimalus loobuda intensiivsest tegevusest (8). J. Vavilova (10) arvates arendavad laste vastupidavust kõige paremini mõõduka intensiivsusega kehalised harjutused, mille kestus on vähemalt 2 minutit. Nii-sugust võimalust pakub jooksmine keskmises või aeglasel tempos.

V. Frolov ja G. Jurko (13) peavad keskmise kiirusega jooksu kõige olulisemaks vahendiks koolieelikute vastupidavuse arendamisel. Jooksu kiirus moodustab 50—60% lapse maksimaalsest kiirusest (s.t liigutakse umbes poole aeglasemalt kui kiirjooksus). Eelnimetatud autorite arvates kulutavad vanema rühma lapsed sellises tempos jooksmisel 100 m läbimiseks 40—45 sekundit. Keskmise kiirusega joostes on kere kergelt ette kallutatud, küünarliigesest kõverdatud käed on pingevabad (labakäsi lõtv). Jal asetatakse maha tallale, millele järgneb äratõuge põiaga. Hoojala põlv liigub aktiivselt ette. Jooksudistantsi pikkuseks soovitatakse 60—100 m, mis läbitakse vahelduvalt kõnni või lühiajaliste puhkepausidega 2—3 korral. Küllalt suure koormuse tõttu sobib keskmises tempos jooksmine siiski eelkõige liikumistundidesse.

V. Frolov ja G. Jurko (13) soovivad vanema rühma lastel aeglasel tempos joosta 150—300 m pikkuseid distantse (100 m läbimiseks kulutatakse 60—75 sekundit, keskmine liikumiskiirus seega 4,5—5 km/h). J. Zmanovski (11) leiab, et niisuguseid jooksudistantse võib pikendada isegi 400—500 meetrini. Aeglasel jooksmisel on kehaasend püstine, käed lõdvad. Liigutakse lühikese sammuga, jal asetatakse maha tallale, äratõuge ei ole tugev.

Keskmises ja aeglasel tempos jooksmisel on olu-

line juhtida laste tähelepanu sellele, et tegemist pole võidujooksuga. Aeglasemas tempos jooksmist alustatakse kiirest kõnnist — kiireneval kõnnil tekib moment, kus jooksmine osutub kõnnist lihtsamaks. Liikumiskiiruse tunnetamise õpetamiseks tuleb kasvatajal algul lastega koos (nende ees) vajalik tempot joosta. Oluliseks tuleb pidada distantsi märgistamist — lapsed peaksid teadma, kui pikk lõik tuleb läbida, kus on pöördepunkt jms.

Mõneti raskendab keskmises ja aeglasemas tempos jooksu kasutamist tegevuse šabloonsus, selle üsna väike emotsionaalsus. Vaheldust võiks pakkuda jooksmine eri kohtades, aga ka mänguvormide kasutamine (nt rong, mis sõidab ühest jaamast teise vms). Kindlasti tuleb jooksumist kinni pidada tervisespordi üldpõhimõtetest (6). Alustatakse lühikestest distantsidest ja väiksemast liikumiskiirusest (kui joosta ei jõuta, võib vahepeal ka kõndida), vastupidavuse kasvades, s.t optimaalse liikumiskiiruse saavutamisel, suurendatakse koormust distantsi pikendades — ühtlases tempos läbitakse järjest pikemaid lõike. Jooks lõpetatakse, kui ilmneb (tugev) väsimus. Oluline on jälgida õiget hingamist: hingatakse läbi suu sügavalt ja rütmikalt, kusjuures rõhutada tuleks väljahingamist.

Kindlasti aitavad õuesolekuajaga sisukamaks muuta ka mitmesugused hüpped ja hüplemisharjutused. Nimetagem siinkohal mahahüppeid (kuni 40 cm kõrguselt, maandudes vetruvalt) lisaülesannetega, näiteks maandumisega mahaasetatud märgile, kombineeritud tasakaaluharjutustega jne, pealehüppeid takistusele, takistustest ülehüppamist, kaugushüpet paigalt ning hoojooksult, kõrgushüpet. Enam tähelepanu vääriskid mitmed omaaegsed populaarsed hüppemängud. Näiteks leiab M. Zapletal raamatust «1000 mängu» põnevaid, ka koolieelikele sobivaid kexsumängu variante (7, lk 164—168).

Asendamatu vahend osavuse (liigutuskoordinatsioon, rütmitunne), kiiruse ja vastupidavuse arendamiseks, aga ka põalihaste tugevdamiseks on hüpit. Paljudes maades peetakse hüpitähtsaks hüppamise oskust isegi nii oluliseks, et seda arvestatakse laste koolivalmiduse määramisel (2). Meil leidub aga algklassides küllalt palju tüdrukuid, poistest rääkimata, kes selle harjutusega toime ei tule. Ehk tasuks uuesti kasutusele võtta veel hiljaaegu üpris tuntud «hüppenööri-koolid» (7, lk 190 ja 191)? Hüpitähtsaks hüplemisel tiirutatakse seda randme- ja küünarvarreliigutustega (õlavars hoitakse paigal), äratõuked põidadest pole eriti tugevad, maandumisel kõverduvad jalad pisut põlvist. Hüplemisel säilitatakse püstine kehaasend.

Jooksu- ja hüplemisharjutusi võimaldab mitmekesistada hoonööri (4 m pikkune jämedamast nõõrist hüpit) kasutamine. Liikumismäng «Õng» («Kalamees») on üldtuntud, mitmeid huvitavaid liikumise variante pakub ka G. Antonov (9). Sooritades hoonööriharjutusi, peab ohutuse tagamiseks nõõri üheks tiirutajaks olema kindlasti kasvataja — lapse takerdumisel nõõrisse tuleb see kiiresti lahti lasta. Hoonööri tiirutamist õpetatakse eelharjutusena ka koolieelikele, proovida võib veel jooksmist tiirleva hoonööri alt läbi (tiirutamine toimub suunaga laste poole), jooksu

tiirlevast hoonööri selle madalaimas punktis üle hüppega (nõõri tiirutatakse suunaga lastest eemale), hüplemist paigal (vahehüpetega, pööretega, eelneva sisse- ja järgneva väljajooksuga jne).

Hüpete ning hüplemist sooritamisel tuleb põhitähelepanu pöörata maandumisele — päkkadelt rullutakse taldadele, vetrutakse põlvist ja põidadest. Vältimaks ülekoormust tuleb jälgida, et hüpete arv poleks liiga suur.

Viskeharjutused võiksid olla aktiivseks puhkuseks suurema koormusega kehaliste harjutuste (jooks, hüpped, liikumismängud) vahel. Nende tähtsust näitab ka mitmesuguste viskeharjutuste lülitamine koolivalmidust määravate testide hulka (2). Osavust arendavad palli viskamise-püüdmine (individuaalselt, paarides, ringis jne), põrgatamine paigal ja liikumisel, märki- ja kaugvisked. Harjutusi saab varieerida erinevate pallide (keskmised või väikesed kummipallid, täispuhutavad rannapallid, tennispallid) ja mitmekesiste viskeviisidega (alt-, ülalt-, rinnalt-, õlaltvise jne). Koolieelikele sobivate viskemängude leidmine ei tohiks olla raske. Mitmed eelnimetatud palliharjutused loovad eelduse elementaarsete teadmiste andmiseks sportmängudest. Ülipopulaarse korvpalli kõrval vääriskid enam tähelepanu ka jalgpallilemendid (seda eriti poistele) — palli «vedamine» jalaga, söödud kaaslastele, pealeiõgid «väravale», jalaga žongleerimine jne (4).

Loomulikult suutis käesolev artikkel käsitleda vaid väikest osa lasteaiapäeva sisustada võimaldavatest kehalistest harjutustest ning nende metoodikast. Usk kasvatajate võimesse iseseisvalt mõelda ja loominguiliselt töötada (jätkuks vaid tahtmist!) lubab loota, et igaüks neist leiab oma rühmale sobivaima lahenduse. Raskusi (kehvad materiaalingimused, ebapiisav metoodiline ettevalmistus jne) aitab trotsida tõsine soov teha kõik laste igakülgse arengu heaks, arvestades eelkõige nende huvisid ja iseärasusi, viimaste hulgas kindlasti ka kõrget bioloogilist liikumisaktiivsust, suurt liikumis- tarvet.

Kirjandus

1. Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm. Tln, Valgus, 1987.
2. Lasteaia käsiraamat. Artes. Vanalinna Muusikamaja metoodikakogumik VI. Tln, 1989.
3. Lill A. Kasvataja hädas kehalise kasvatusesega. — Kehakultuur, 1990, nr 11, lk 321—322.
4. Rogalski N., D e g e l E.-G. Jalgpalliaabits. Tln, Eesti Raamat, 1984.
5. Silla R. Eestis sureb kaks korda rohkem lapsi kui Soomes. — Spordileht, 1988, 21. august.
6. Silla R. Kehakultuur ja tervis. Tervise teejuht I kd. Tln, Valgus, 1988, lk 237—254.
7. Zapletal M. 1000 mängu. Tln, Valgus, 1984.
8. Viru A. Noorus, vanadus ja kehaline aktiivsus. Tln, Valgus, 1989.
9. Антонов Г. Упражнения с длинной скакалкой. — Физическая культура в школе, 1990, № 9, с. 16—19.
10. Вавилова Е. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость. М., Просвещение, 1981.
11. Змановский Ю. К здоровью без лекарств. М., Советский спорт, 1990.
12. Рунова М. Обеспечение двигательной активности детей на прогулке. — Дошкольное воспитание, 1990, № 8, с. 35—41.
13. Фролов В., Юрко Г. Физкультурные занятия на воздухе с детьми дошкольного возраста. М., Просвещение, 1983.

Teeme ise pille

KALLE TAMRA, Viljandi Muusikakooli direktor

Varem ilmunust nähtub, et eranditult kõik käsitlemisel olnud löökpillid on rahva looming, mida mõnel juhul nii pillifirmad kui ka meistrid on püüdnud täiendada. Selleks on tõe andnud materjal ise, tehnoloogiline kaalutus, vahest ka disaineri soov rahvaloomingut jätkata. Eesti rahvamuusikas kasutatud löökpille üle vaadates ei leia me vist ainsatki, mida võiksime ainult oma pilliks pidada. Analooge leidub väga paljudes maades. Võta siis kinni, kust kandist mänguriist tulnud on. Tõenäoliselt tuleb algupärandid otsida vanemate kultuuride juurest.

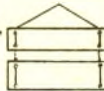
Eestimaal on löökpille üldse vähe kasutatud. Üsna kasin on ka nende mitmekesisus. Mõneti alavääristavalt on löökpillide osa valgustanud isegi autoriteetsed rahvamuusika uurijad. Miks muidu ansambrites nn suurde muusikasse jõudnud pillide kõrval löökpillide mängimises ainult huumorimeele näitamist otsitakse. Kas pole tegu melomaanide diktatuuriga! Püüdkem siis mõningaid Eestis kasutatud löökpille rehabiliteerida, meisterdada ning «pariteetselt» enam austatud välismaiste löökpillidega koosmusitseerimisse evitada.

KILK, ritsikas,
sks — *Trogklapper, Schlagger*
«Heuschrecke»
ingl — *ratchet, grasshoppers*



Kilki 1 on viimastel aegadel nimetatud ikka lastepilliks. Küllap ka seetõttu, et seda iga poiss suudab valmistada. Kuigi alaealised on mänguriista ka mitemuusikalisel otstarbel kasutanud, on seda mänginud täispikad muusikamehedki. Eestis on kilki kõige sagedamini valmistatud looduslikust puutükist, mille õõnde on kinnitatud pingule keeratud nõõri abil pilbas. Viimase üht otsa sõrmedega lüües klõbiseb teine vastu põhja. Osavamad mängijad esitavad väga keerulisi rütmikombinatsioone ja kiireid rütmipassaaže nelja sõrme koostöös (nn repetitsiooni võtetega). Kilk ei ole küll kuigi tugeva ega sügava kõlaga (mis kilk ta muidu olekski), kuid temaga võib edukalt ka kastanjeti rütm ja kõla imiteerida.

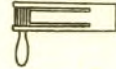
LOKULAUD, ka lakk, lokits, lõkulaud,
kola, kolk, kolklaud, klopa, orjapill
sks — *Klangbrett*



Nii paljusid aunimesid ilma teeneteta ei anta. Kaugemas minevikus kujutas lokulaud endast kahe posti vahele kinnitatud põikpuu küljes rippuvat kuusepuust lauda, mida löödi kahe, harvem ühe kaseast või tammest vasaraga. Lokku kasutati signaalinstrumendina: kaugele kõlava heliga kutsuti töölisi koju, rahvast kokku, teatati tulekahjust, aeti karja kokku. Kuna lokku löödi paljudes peredes, mõisas ja mitmesugustel puhkudel, kasutati vahetegemise eesmärgil eri rütme, milles ei puudu-

nud ka muusika elemendid. Viimastel aastakümnetel on valmistatud nii diatoonilisi kui ka kromaatilisi maitsekalt kaunistatud üksnes rahvamuusikas rakendatavaid lokupille. Nende kõla meenutab ksülofoni. Välimuses on peamiseks tunnuseks (ksülofonist erinevalt) plaatide vertikaalne asend. Viimati kirjeldatu juurde jõuame hiljem seoses ksülofonide ja marimbafonidega. Seekord pakume meisterdamiseks lihtsa kahest lauast koosneva loku 2. Kuusepuu sobib kõige paremini. Laudu võib kaunistada ornamentide ja nn pereinstrumentidega ning ühendada omavahel nõõri või tamiiliga. Soovi korral võib laud häälestada tertsi, kvardi või kvindi vahekorras. Laua kõla muutub kõrgemaks, kui seda lühemaks lõigata, madalamaks, kui õhemaks hõõveldada. Lokud sobivad hästi töö- ja karjaselaulude esitamisel.

KÄRISTI, kõristi
it — *raganella, tabella*
sks — *Ratsche, Schnarre*
ingl — *ratchet, rattle*

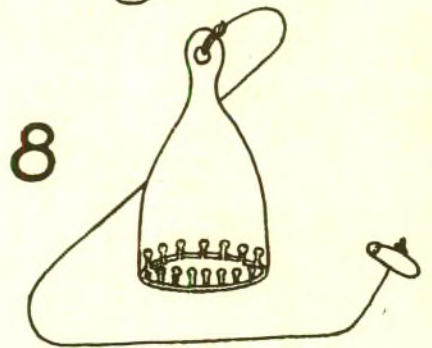
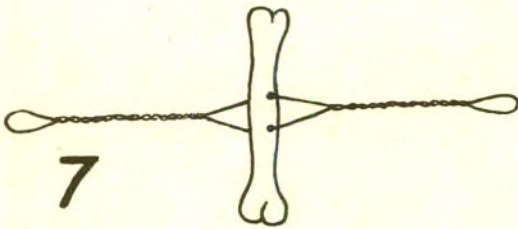
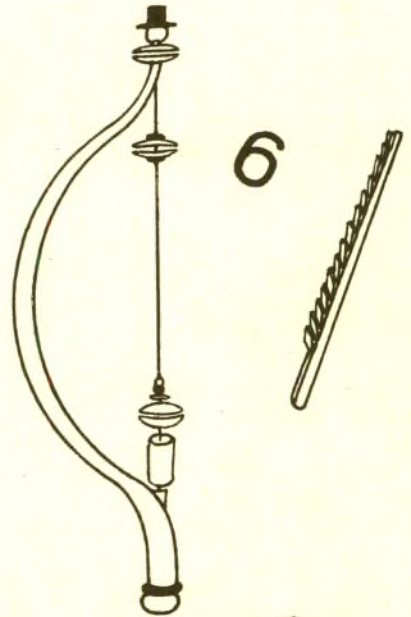
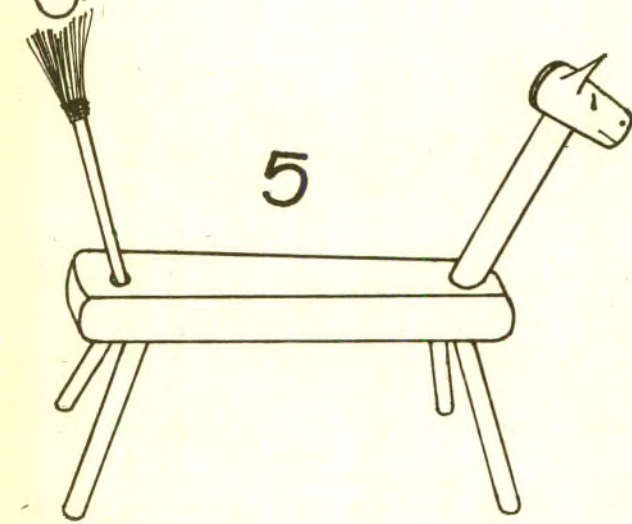
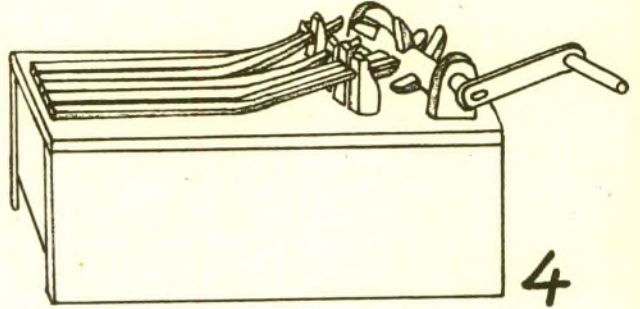
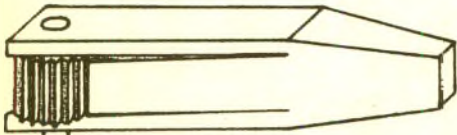
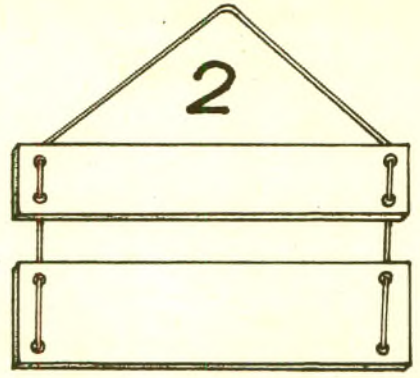
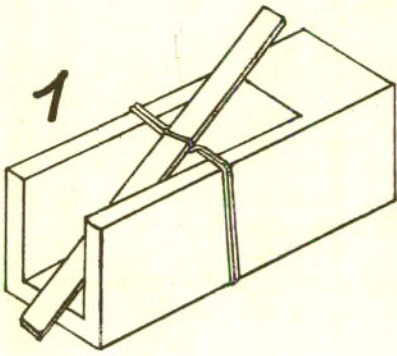


Ka sellel Eestimaal tuntud idiofonil on olnud puhtpraktiline funktsioon. Käristit on kasutatud loomade (ka huntide) hirmutamisel, lindude peletamisel, ajukahjul. Mitmel pool on käristi täitnud pidustuste ja rituaalide korral püssi paugutamise («saluteerimise») aset. Aga W. A. Mozarti lastesümfoonia tõestab instrumendi tungimist ka kunstmuusikasse. Käristi esineb väga erineval kujul. Ühiseks tunnuseks on hammasratas, mille keerutamisel hammastele vedruna pingestatud pilbas teeb kärinat. Mõningatel käristitel on reguleeritava pingega puu- või metall-liiste mitu. On tehtud väga suuri, aga ka imeväikseid, vändaga ja ilma vändaga mänguriistu. Joonisel on kujutatud kaht Ungari päritoluga käristit 3, 4. Neist esimene on väike ja tiheda hammastikuga, teine üsna kopsakas ning resonaatoriga varustatud. Viimasel annavad puuliistude otsa kinnitatud haamrikesed vastu kõlalauda tõugatuna tugeva kolksu. Sellist mudelit ansambrites kasutada ei ole mõtet. Teised pillid ei kosta ju välja. Keerulisi rütme käristitega esitada ei saa, seevastu ühtlaselt mootorset kauakestvat tärinat vaevalt muuga saavutada õnnestubki.

PINGIPILL
sks — *Reibholz, Bankinstrument*
ingl — *bench-instrument*



Kas olete näinud mõnd Eesti külakapelli või rahvapilliansamblit, kus puudub pingipill? See mänguriist püüab pilku ja kõditab kõrva. Pink ise, millest nimigi tulnud, ei ole mängimisel oluline. Istuda võib ka mujal. Omapärane krigin tekib kepiga vastu lauda hõõrudes. Kõrvatorkava krigina saavutamiseks töödeldakse lauda (pink)



mitmesuguste vahenditega, millest ennevanasti oli kõige kättesaadavam tuhk. Sageli naelutatakse või kleebitakse heli tekitamise kohale mingi vähe- libisev materjal. Igal pillimehel on selle valikuks oma saladus. Endast lugupidav rahvamuusik hoolitseb ka oma mänguriista väljanägemise eest pinki kaunistades või sellele üllatavat kuju andes 5. Pingipilli puudumisel on üsna autentset pingipilli kõla saadud luua või harja varrega pörandat kraapides.

JAURAM, umba, loogapill
 sks — *Brumbass, Bumbass, Gekrümmt*
Fiedel
 ingl — *bow-fiddles, brone-bass*



Kõik kolm eestikeelset nime kokku avavad pilli olemuse: mõju, funktsiooni, välimuse. Jauramit on kasutatud kõikides maades valmistaja loodud individuaalsel kujul. Umba esineb keelpilli tunnustega löökpillina. Tänapäeval meisterdatud jauram 6 koosneb puuvibust, millele pingutatud traadi külge on kinnitatud resonanceeriv karp, litreid ja muid metallesemeid. Kõige tavalisem mänguvõte on järgmine: rõhulisel meetriumi osal lüüakse alumise otsaga vastu pörandat, rõhututel meetriumi või rütmi osadel tõmmatakse hambulise puupoogna, nn mõõgaga mööda traati või raputatakse pilli. Rütmilist mängu saadab litrite ja muude helitekitajate klirin. Kellele satub kätte mõni rahvamuusika noot, see teadku, et vastu pörandat (maad) suunatud löögid tähistatakse noodivarrega allapoole, mõõgatõmbed või löögid, samuti raputamised noodivartega ülespoole.

Lõpuks veel paar riista, mis laste hulgas peamiselt

mänguasjana tuntud, kuid millega saab muusikas üsna omapäraseid kujundeid luua.

VURR
 sks — *Schwirrstab*



Kui pajupilli meisterdati ikka kevadel puukoore lahtilöömise aegu, siis kondivurri vastlate ajal sea- jalgade söömise järel. Nii sai seajalast enamat kui kõhutäite. Tahaks loota, et selle mänguriista valmistamise oskus ei ole meie rahva mälust veel kustunud ning progresseeruv koeraarmastus vurri materjali sootuks hävitanud. Igatahes meisterda- mise õpetust ei peaks olema tarvis. Olgu ainult meelde tuletatud, et juuresoleva joonise 7 põhi- mõttel võib vurre valmistada mis tahes materja- list. Väga levinud on kondi asemel suure nõõbi kasutamine.

VURRIPUU, SURISTUSPUU
 sks — *Schwirrholzgefäß*



Eelnenule sarnase salapärase vihina saame, kui keerutame mingit nõõri otsa seotud eset muutuva kiirusega pea kohal. Vahend on tuntud šamaanide tööriistana. Ka vurripu meistrid on oma maitset ja loovust rakendada saanud. Puutükile on väga mitme- sugust kuju antud. Joonisel 8 on kujutatud Määri- maalt leitud suristuspuud. Lõpetuseks pole ehk liigne meelde tuletada ühe ettevaatliku, kuid huu- morimelega õpetaja juhust: «Seda pilli tuleb mängida kahekesi — üks keerutab vurri, teine helistab telefonil 03.»

Head meisterdamist ja helistamist!



Algkooli materiaalbaas iseseisvas Eestis

HELGA KURM, pedagoogikakandidaat

Algkoolide arengust andsid enne Eesti Vabariigi loomist väga erinevat tüüpi koolid. 1911. a kooliloenduse andmetel olid neiks: valla- ja mõisakoolid, kreeka-õigeusu abi- ja kihelkonnakoolid, linna- ja kroonualgkoolid, vabriku-, era- ja raudteevalgkoolid, ministeeriumikoolid, linnakoolid ja neile vastavad erakoolid, kokku 1646 kooli, kus õppis 74 773 õpilast. Sõja-aastatel vähenes koolide arv ja 1919. aastal oli Eestis 1432 kooli. Erinevad olid nende ülalpidajad, erinev nendes antav teadmiste tase ja ka nende majanduslik baas*.

Eesti Vabariigi loomine võimaldas uutel demokraatlikel eesmärkidel hakata suunama kogu hariduselu. Asutavas Kogus 1920. a vastuvõetud Eesti Vabariigi põhiseaduse § 12 on öeldud: «Teadus, kunst ja nende õpetamine on Eestis vaba. Õpetus kooliealistele lastele on Eestis sunduslik ja rahvakoolidele maksuta. Vähemusrahvustele kindlustatakse emakeelne õpetus. Õpetuse andmine seisab riigi valve all». Nii majanduslikult kui ka kultuuriliselt oli erakordselt oluline algkoolide andmine kasvavale põlvkonnale. 1920. a kehtestatud seaduse kohaselt oli algkool 6klassiline, moodustades ühtluskooli esimese astme. Õppimine algkoolis oli kohustuslik alates 8. eluaastast kuni koolikursuse lõpetamiseni või 16aastaseks saamiseni. 1934. a alandati vanusepiiri 14. eluaastale. Algkool oli emakeelne, tasuta. 1923. aastani usuõpetuseta, sellest alates oli usuõpetus fakultatiivaine. Algkoolide ülesandeks oli anda miinimum kultuurirahvale vajalikku vaimset ja kõlbelist haridust.

Vabariigi esimestest aastatest pöörati tähelepanu algkoolide kättesaadavaks muutmiseks kõigile lastele. Milline oli algkoolide arv, seda näitab järgmine tabel.¹

Õppeaasta	Koole	Õpilasi
1920/21	1493	114 178
1924/25	1369	119 955
1931/32	1269	109 000
1939/40	1193	104 985

Õpilaste arvu muutumine oli tingitud sündimusest, koolide arvu vähenemine väikeste algkoolide sulgemisest, mis algas majanduskriisi aastatel. Ajavahemikus 1929/30 kuni 1933/34 suleti 49 kooli, 247 klassikomplekti ja vabanes 238 õpetajat.²

* Algkoolide asutasid ja pidasid ülal riigi- ja omavalitsused, s.o vallad, alevid ja linnad. Riigi toetuseta oli EV lõpu-aastail tegutsevad eraalgkoolid 16, neist 15 linnades. Kuni 1928/29. õa maksis riik algkoolidele 50% õpetajate palkadest, seejärel aga 80%. Ülejäänud kulud katsid linna- ja maavalitsused. Peale selle määras riik eelarve korras toetust vaesematele õpilastele riiete ja jalanõude muretsemiseks.

¹ Elango A. Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloost.

² Eesti kroonika. Tartu, 1934.

Avalikkude algkoolide ülalpidamise kulud nähti ette riigi eelarves. Noore vabariigi eelarve oli väga pingeline, mistõttu Haridusministeeriumile ettenähtud finantseeringud olid esialgu napid, suurenedes aga aasta-aastalt. 1920. a nähti hariduskuludeks 3,1%, 1925. a 7,7%, 1928/29. a 9,8%. Haridus- ja Sotsiaalministeeriumile olid kulutused 1930/31. 17,4%, 1935/36. 16,4% ja 1939/40. õppeaastal 11,8%³.

Algkoolide kulud, mida kandis riik, olid järgmised.

Õppeaasta	Oldkulud	Kulutused ühele õpilasele kroonides
1924/25	5 388 630	48
1930/31	7 627 210	73
sellest linnas	2 145 700	86
maal	5 481 411	69
1935/36	6 288 382	59
sellest linnas	1 820 667	75
maal	4 467 715	55
1938/39	8 229 006	77,8
sellest linnas	2 250 434	83,6
maal	5 979 072	75,6 ⁴

Kulutused riiklikest summadest olid suurimad 1929/30. õa, mil nähti ette 82 krooni iga algkooliõpilase kohta, madalaimad 1933/34. õa — 52 krooni igale algkooliõpilasele. Kulutused linnaõpilastele olid tunduvalt suuremad maa algkooliõpilaste omadest. Ka kulutused ühele klassikomplektile olid linnades ca 800 krooni kopsakamad. Linnavalitsused, kelle sissetulekud olid suuremad, suutsid oma kooli rikkalikumalt finantseerida kui vallavalitsused, eriti need, kus ühel vallal tuli ülal pidada 3—4 algkooli. Valdade kulutused muutusid eriti mahukateks siis, kui ehitati uusi koolimaju või tuli teha kapitalremonti lagunema mõisamajades, mida kasutati koolimajadena.

Koolimajad. Eesti vabariik võttis tsaari-Venemaalt üle viletsad algkoolid andvad koolimajad. HM korraldatud 1921. a küsitluse alusel selgus, et 4% algkoolidele mõeldud majadest olid ehitatud ajavahemikul 1800—1840, 60% 1859—1890, 36% kuni 1920. aastani. Lisagem, et vanade majade koolijuhatajatest jättis 25% ankeedi täitmata, sest ei teadnud maja ehitusaega. Vanim maja (aastast 1585), kus algkool töötas, asub Tallinnas Laial tänaval (XVIII algkool), Pühavaimu tänaval asuv III algkool paiknes üle 300 aasta vanuses majas. Viljandimaa vanim algkoolimaja oli ehitatud 1654 ja Tartumaa oma 1620.⁵ Enamik algkooli töötas endistes valla- ja kihelkonnakooli majades, mis oma tingimustelt ei vastanud uue loodava eesti algkooli nõuetele. Vabariigi algaastatel püüti probleemi lahendada endiste

³ Riigi Teataja 1920—1940.

⁴ Eesti arvudes 1920—1935. Tln, 1937, lk 275; Eesti Statistika 1937, 1938, 1939, nr 12.

⁵ ERA, f 1108, n 1, s 155, l 8.

mõisahäärberite kasutuselevõtuga koolimajadena. Valla omavalitsused paigutasid neisse 194 algkooli, maa-
 valitsused võtsid koolimajadena kasutusele 24 mõisa-
 hoonet.⁶ Küsimuse lahendamiseks loodi 1922. a kooli-
 majade ehitusfond 30 miljoni marga ulatuses. Fondist
 anti laene 30—50 aastaks. Laenusumma suurus
 oli 1930. aastail 300 000 krooni.⁷ See suurenes
 järgnevatel aastail ja oli näit 1937/38. õa üle 800 000
 krooni, 1938/39. õa eraldati uute koolimajade ehitami-
 miseks 641 000 krooni.⁸ Nendest summadest ehitati
 1920.—1936. aastani 216 uut maja ja tehti juurde-
 ehitisi 183 algkoolile. Analüüsidest summade jaotust
 maa ja linna vahel, ilmnis linnade eelistatus. Tallinnas
 valmisid 1930. aastail tänini kasutusel olevad
 moodsad koolimajad (Raua tänavas, Pelgulinna ja
 XX algkool, Tartus V algkool). Kuressaares ja Kohtla-
 Järvel said valmis uued ajakohased algkoolihooned.
 Sellise ehitustegevuse tagajärjel oli 1928/29. õa
 linnades häid koolimaju 18%, rahuldavaid 48%,
 maal olid vastavad andmed 4% ja 51%. HM korraldas
 1937. a küsitluse, et välja selgitada perspektiivid
 uute koolimajade ehitamiseks. Selgus, et vaja oleks
 ehitada 247 uut maja ja ümber ehitada 320, kogusummas
 15,3 miljoni krooni eest. Koostati 15 aasta plaan,
 kusjuures esimeses järjekorras nähti ette 141 uue ja
 129 senise maja ümber ehitamine.¹⁰ Seda plaani asuti
 realiseerima ja näit 1939. a valmis tervelt 34 koolimaju.
 Kõige selle tõttu toimus koolides õppetöö põhiliselt
 ühes vahetuses. Linnades oli teises vahetuses
 õppetööks 4,9% klassidest, maal 0,8%. See oli tase,
 milleni praeguseni pole jõutud.

Klassiruumid hakkasid üha enam vastama Euroopa
 riikide hügieeninõuetele. Ametlik norm nägi ette
 põrandapinda ühe õpilase kohta 1—1,2 m², õhu-
 kubatuuri 3—4 m³. Klassiruumi kõrgus ei tohtinud
 olla alla 3 m, laius mitte alla 5 m ja pikkus mitte
 üle 9 m. Ohuvahetus toimus küll peamiselt akende
 kaudu, puuduliku ventilatsiooniga algklasside
 1935/36. õa oli maal 8,3%, linnades 2,4%. Akende
 valgustuspind ei tohtinud olla alla 1/7 klassi põrand-
 pinnast. Selles olid märgatavad vajakajäämised maal
 (ligi 3/4 klassiruumides). Linnades oli elektrivalgustus,
 maal kasutati petrooleumi- ja gaasilampe. Keskküte
 oli 1937. a 35,1% klassides linnas, maal 3,4%. Põhi-
 line oli ikkagi ahiküte.¹¹

Kokku võttes tuleb konstateerida, et kuigi 20
 aastaga tehti ära märkimisväärne töö algkoolimajade
 ehitamiseks, ootas ees avar tööpõld, et lähematel
 aastakümnetel kindlustada kõik algkoolid kaasaja nõue-
 tele vastavate hoonetega.

Internaadid. Juba valla-, eriti aga kihelkonna- ja
 ministeeriumikoolide juures olid internaadid. Eesti
 Vabariigis nõuti nende loomist, kui lapse koolitee
 kaugus oli üle 3 km. See tee pikenes kriisi-
 aastatel, mil suleti palju väikesi koole. 1931. aastal
 oli 27,4% koolikohustuslike laste koolitee 3—5 km.

Olemasolevatest koolidest, kus need pidanuks olema,
 oli internaat ainult pooltel. Maakonniti oli kõige
 rohkem internaat 1930. aastail Viljandimaal, kõige
 vähem Tartu- ja Harjumaal. Internaadis viibivate
 õpilaste arv näitas vähenemist. Nii kasutas neid
 1930/31. õa 11 303 õpilast, 1934/35. õa 9369.¹²
 J. Käis leidis selles kaks olulist põhjust. Esiteks
 ebarahuldavad elamistingimused, teiseks siseelu kor-
 raldamatus. Internaadiruumid, eriti magalad, olid
 tihti väikesed, halvasti ventileeritavad. Õpilased
 pidid kodut tooma voodi, voodipesu. Ette oli
 nähtud, et iga õpilane, kes internaatil kasutas,
 pidi magama omaette voodis, tegelikult aga 47,1%
 õpilasi magas mitmekesi koos. Õpilaste ühistoitlusta-
 mine oli hästi korraldatud Viljandimaal, ka Järva-
 ja Harjumaal, kus 2/3 internaatides toimus ühis-
 toitlustamine. Teistes oli see ebarahuldav. Mitte
 kõikides internaatides ei olnud hästi läbi mõeldud
 ja organiseeritud laste vaba aeg.¹³ Valdadele tähen-
 dasid internaadid lisakulusid. Ka osa lastevanemaid
 keeldus samal põhjusel lapsi sinna panemast. Inter-
 naatide organiseerimine langes peamiselt kooli-
 juhataja õlule. Ei internaaði juhatajale ega ka õpe-
 tajatele seal tehtava töö eest tasu ei makstud.

Õppevahendid. Vabariigiagegne algkool alustas
 tööd tsariaajast pärit õppevahenditega. Nende seisust
 annab ülevaate 1918/19. a uurimus. Maal paiknevat-
 test koolidest olid paremini varustatud ministeeriumi-
 ja kihelkonnakoolid, vallakoolides oli need suhteliselt
 vähe. Kõige enam õppevahendeid oli õppeainete
 lõikes vene keeles ja loodusteadustes, maateaduses.
 Uutes tingimustes ei saadud neist enamikku kasu-
 tada. Täiesti puudusid õppevahendid eesti ajaloo ja
 koduloos.¹⁴ HM asus otsima võimalusi nende muretse-
 miseks teistest Euroopa maadest, eelkõige sellistest
 õppevahendite valmistamise keskusest tuntud linna-
 dest nagu Berliin ja Leipzig, kust juba 1920. a osteti
 oma aja kohta suure summa (1 520 687 marga) eest
 mikroskoobe, seinapiltide, kaarte jm.¹⁵ Teine suurem
 ost toimus kaks aastat hiljem Tallinnas korraldatud
 välismaa firmade õppevahendite näitusel ja see-
 järel 1923. a Leipzigi, kust osteti üle 3000
 kaardi.¹⁶ Järgnesid kontaktid ning õppevahendite
 ostud USAst ja Rootsist. Vabariigi valitsus vabastas
 välismaalt ostetud õppevahendid tollimaksust. Õppe-
 töö näitlikustamiseks sai HM 1924. a 1500 mitme-
 tüübilist kinoaparaati, NMKÜle anti 500 000 marka
 odavaprotsendilist laenu filmide muretsemiseks ja
 nende kesklaos organiseerimiseks.¹⁷ Õppevahendite
 muretsemiseks kodumaal asutati 1922. a osaühisus
 «Töökool», mille edukas tegevus pälvis edasist uurimist.
 Loodusteaduste valdkonnas aitas õppevahendeid
 toota ka Tartu «Tervishoidlike õppevahendite töös-
 tus». Haridusministeeriumis koostati juba 1921. aastal
 nimekirja, milliseid õppevahendeid peab iga algkooli
 ülalpidaja muretsema. Seda tuli teha etapiliselt,
 kõige olulisemad juba 1923., teised 1925. ja viimane

⁶ Koolimajade ehitamise plaanimajandus. Tln, 1937, lk 5.

⁷ ERA, f 1108, n 1, s 344, l 132.

⁸ Eesti Kroonika 1939. Tln, 1939, lk 50.

¹⁰ Koolihoonete ehitamise plaanimajandus. Tln, 1937, lk 7.

¹¹ ERA, f 1108, n 4, s 897, l 17.

¹² Eesti Statistika 1939, nr 12, lk 311.

¹³ Samas, lk 315.

¹⁴ ERA, f 1108, n 1, s 155, l 76.

¹⁵ Samas, s 85, l 84.

¹⁶ Samas, s 228, l 123.

¹⁷ Samas, s 882, l 80.

osa 1930. aastaks.¹⁸ Raskusi õppevahendite muretsemisel märkis ära «Eesti Statistika»: «Vastavalt meie majanduslikule kehvusele ja paljude asjaosaliste vähesele huvile rahva alghariduse toetamise vastu, jätab koolide varustamine õppevahenditega palju soovida. On terve rida koole nii linnades kui maal, kus õppevahendid täitsa puuduvad, mis mõjuta ei jää koolitöö eduka käigu peale».¹⁹ HM tugevdas survet ja 1931. a anti välja «Avalikkude algkoolide seadmetega ja õppeabinõudega varustamise määrus» ning 1935. ja 1938. a tegi koolivalitsus ringkirjalise korralduse õppevahendite muretsemiseks algkoolidele.

Murrangu töid õpetajad ise, kes alustasid kõige vajalikumate õppevahendite valmistamist. 1921. ja 1922. a toimusid magister A. Nesterovi juhtimisel esimesed sellealased kursused. Soovijaid osavõtuks oli nii palju, et 1923. a korraldati kahed kursused, ühed A. Nesterovi, teised J. Käisi juhtimisel. Nendel kursustel valmistati paarsada erinevat tüüpi, eelkõige loodusloo, füüsika ja geograafia õppevahendit.²⁰ Asjast huvitatud õpetajaid jätkus, seega järgnevatel aastatel korraldati uusi kursusi. Sajad õpetajad omandasid niiviisi teadmisi ja oskusi õppevahendite valmistamiseks. Vajalike materjalide muretsemiseks saadi raha põhiliselt koolipidudest. Paljud koolid muretsevad niiviisi endale küllalt korralikud õppevahendite kogud. EV lõpuaastail (1938 ja 1939) esitatud aruandeist selgus, et õppevahendeid on koolides normaalselt.

Raamatukogud. Algkoolide õppetöökõks olid vajalikud ka raamatukogud. Viimased olid eriti maalgkoolide juures vabariigi algaastail väga väikesed. Linnas tuli ühe kooli kohta 500, maal ja asulates 62 raamatut, neist venekeelseid 76,1%, eestikeelseid 21,8%.²¹ HM 1922. a moodustatud komisjon koostas nii alg- kui keskkoolidele soovitatavate raamatute nimistu. Selle alusel kõrvaldati koolikogudest selline eestikeelne kirjandus «...mis labastavalt mõjus noorsoo kirjandusliku maitse arenemisele ja tema kõlbelise ilmavaate peale». Raamatute muretsemiseks palusid HMi abi nii maavalitsused kui ka vallavalitsused. Nii teatas Pärnu Maavalitsus, «et paljud lapsed astuvad ellu ainult selle lugemismaterjaliga, mis leidub õpperaamatuis. Pärnumaal on koole, kus õpilastel peale lugemiku midagi lugeda ei ole».²²

Et kooliraamatukogude olukord oli halb, otsustas sekkuda Eesti Õpetajate Liit, kes 1928. a konstateeris, et «...kooliraamatukogud mitmel pool on jäänud väga armetusse seisukorda. Koolide ülevalpidajad vallad kas ei võta eelarvesse üldse krediite kooli raamatukogude jaoks või jätavad ettenähtud krediidi välja andmata ning tarvitavad hoopis muuks otstarbeks.»²⁴ Õpetajate initsiatiivil hakati raamatute

muretsemiseks kasutama koolipidudest laekuvaid summasid. Otsustavalt aitas olukorda parandada raamatuaasta, mil algkoolid said juurde palju vajalikku kirjavara. Ka HM suurendas majanduskriisi mõõdukes summasid koolide raamatukogudele. Kui 1935. a nähti selleks ette 1440 krooni, siis 1937. a 3750 krooni.²⁶ Kõik need asjaolud võimaldasid paremini komplekteerida algkoolide raamatukogusid ja aastail 1937—1938 puudus raamatukogu vaid 25 väiksemal koolil. Rikkalikud olid paljud linnade algkoolide raamatukogufondid. Suurim oli Tallinna XXI algkooli oma, kus köiteid 6477. Maa algkoolidest oli suurim Rannu algkooli raamatukogu 1785 köitega.²⁷

Õpetajate raamatukogud suudeti EV lõpuaastaks rajada 1264 koolis ja need sisaldasid 562 110 köidet. Eriti hoogne oli raamatute arvu suurenemine nendes 1932.—1938. aastani, kasvades 64,2%.²⁸ Uute õppemeetodite puhul vajalikku didaktilis-metoodilist kirjandust, samuti saatematerjali erinevateks aineteks leidsid õpetajad nüüd oma kooli raamatukogust.

Kokku võttes võime konstateerida, et eesti algkooli materiaalbaas tegi kahekümne aastaga läbi suured muudatused ja hakkas lähenema uuele, euroopalikule tasemele.

¹⁸ ERA, f 1108, n 3, s 145, l 11—12.

¹⁹ Eesti Statistika, 1925, nr 43, lk 9.

²⁰ ERA, f 1108, n 4, s 870, l 189, 142—144.

²¹ ERA, f 1108, n 1, s 993, l 116—117.

²² Samas, n 1, s 155, l 76.

²³ Samas, n 4, s 781, l 16.

²⁴ Samas, n 3, s 781, l 107.

²⁶ Valitsusasutuste tegevus 1937/38. Tln, 1938, lk 22.

²⁷ Eesti Statistika 1939, nr 12, lk 176.

²⁸ Sealsamas.

Keskkooliõpikud omariikluse aastail (1919—1940)

OLE ELANGO, ajalookandidaat

1922. aasta keskkooliseadusega rajati tsariaegsete erinevate koolitüüpide asemele ühtluskooli põhimõtteil rajanev emakeelne 5aastane keskkool ehk gümnaasium, mis järgnes 6aastasele algkoolile. 1934. aasta reformiga muudeti keskkool kaheastmeliseks (5aastane progümnaasium või 3aastane realkool pluss 3aastane gümnaasium) ja parema ettevalmistamise huvides ülikooliõpinguteks pikendati aasta võrra selle kestust. Uutele koolitüüpidele koostati õppeplaan ja -programme. Neis oli nüüd väärikas koht eesti keelele, eesti kirjandusele ja ajalool. Võõrkeeltest õpiti peamiselt inglise ja saksa keelt. Uuele tasemele tõusis loodusteaduste õpetamine.

Keskkooli õppeprogramme ja keskkooliõpikuid koostasid keskkoolide parimad aineõpetajad ja ka ülikooli õppejõud. Õpikuid muudeti ja täiendati vastavalt õppeprogrammide muutmisele.

Emakeelse kooli sünniga kaasnes **uute eesti keele kooligrammatikate** ilmumine või varasemate täiendamine (H. Pöld, A. Einer). Täiesti uus oli J. Jõgeveri «Eesti keele grammatika». Kirjanduse õpetamise all mõisteti esialgu kirjanduse ajaloo õpetamist. Selles vaimus ilmus eesti keele õpetaja A. Raua sulest «Kirjanduslooline lugemik» I—IV. Keele ja kirjanduse alalt avaldas õpikuid ka kirjanik ja keeleteadlane V. Grünthal-Ridala: «Eesti keele õigekirjutus» (1922), «Eesti kirjanduse ajalugu koolidele» I—III (1922—1930), «Eesti kirjanduse ajaloo lugemik» I—II (1923).

1930. aastail ilmus A. Kase, A. Vaigla, J. V. Veski «Eesti keeleõpetus keskkooli klassidele». Selle l osa sisaldas hääliku-, vormi- ja lauseõpetuse algmaterjali, mis pidi olema edasise grammatikakursuse laiendamise ja süvendamise aluseks. Õpiku pedagoogilis-metoodiline esitusviis tunnistati kordalainuks.¹ «Eesti keskkooli grammatika» ilmus ka E. Muugi ja K. Mihkla sulest. Kirjanduse ajalugude asemel anti nüüd välja lugemikke ja vihikuid üksikute autorite teostest. Ilmus P. Hamburgi, A. Kase, H. Rajamaa, J. Roosi, A. Vaigla, J. V. Veski «Valimik kirjandust» keskkooli klassidele (I—V), samuti K. Mihkla «Kirjanduslooline valimik». Vihikute anta välja näiteks L. Tohver «F. R. Faehlmanni ja F. R. Kreuzwaldi elust ja loomingust», H. Jänese «Juhan Liivi elust ja loomingust», P. Hamburgi «Noor-Eesti olemus ning kirjandus-kultuuriline tegevus», P. Hamburgi «Eesti tänapäeva lüürikuid», A. Tamme «Kalevala», J. Valgma «Aleksis Kivi ja tema suurteos «Seitse venda», A. Tamme «Sophoklese elu ja looming», E. Roosi «Ülevaade vana-kreeka kirjandusest», A. Sokolovi «Ülevaade vene kirjandusest» jm. Need vihikud ilmusid kirjastusühisuse «Loodus» väljaantavas seerias «Keel ja Kirjandus». Kirjanduslooliste õppe- raamatute vihikusüsteem oli uuenduslikuks nähtuseks. Selle vooruseks peeti seda, et vihikusüsteem oli tervikõpperaamatu kasutamisest palju paindlikum ja eriti sobiv koolisüsteemi ümberkujundamise ajal, mil oli vaja üksikuid küsimusi ümber paigutada.

Keskkooli õppeprogrammid nägid pea igas klassis ette ka valitavaid teemasid. Vihikusüsteem võimaldas kiiremini arvestada uusimaid uurimusi.²

Kolmeklassilistele gümnaasiumidele oli määratud H. Jänese jt «Eesti kirjanduslugu» I—III ja K. Mihkla «Eesti kirjanduse ülevaade» I—III, milles oli tugevasti esindatud Eesti iseseisvusaegne kirjandus. Väliskirjandusest andis ülevaate J. Aaviku jt «Euroopa kirjanduse pääjooned» I—III.

Matemaatikas asus ühena esimestest õpperaamatuid koostama Riigi Tehnikagümnaasiumi direktor V. Päss, kellelt ilmus «Algebra ülesannete kogu» I (1920), «Algebra» II (1923), «Neljakohalised logaritmid tabelid» (1921—1931) jm. Võrreldes koolides esialgu veel kasutusel olevate venekeelsete õpikutega, sisaldas «Algebra ülesannete kogu» moodsas algebrakursuses tingimata tarvilikud peatükid: funktsioonide käsitlemine ning võrrandite geomeetiline (graafiline) lahendamine ja tõenäosuse arvutamine.³

Tartu Ülikooli professor G. Rägo, kes oli ka juhtivalt tegev alg- ja keskkooli matemaatika õppeprogrammide koostamisel, avaldas «Tasapinnalise analüütilise geomeetria põhijooned» (1921), «Matemaatilise analüüsi elemendid» (1922) ning «Matemaatika tööraamatu keskkoolidele» I—IV (1928—1930). H. Treffneri Gümnaasiumi õpetajalt O. Pärilt ilmus «Aritmeetika õpperaamat» (III tr 1921), «Proportsionaalsed suurused, astmed, juured ja ligikaudsed arvamisid» (1919), «Ruumi algõpetus» I—III (1920—1927), «Algebra ülesannete kogu» I (1931), II (1933). Retseptent J. Grünthal hindas paremaks G. Rägo õpikuid kui kohe algusest teaduslikku matemaatilist kasvatust rõhutavaid. O. Pärli rõhutas matemaatilise hariduse tehnilist külge.⁴

Tartu Ülikooli matemaatika dotsent J. Nuut koostas «Geomeetria keskkoolidele» I—III (1931—1933), mida J. Grünthal hindas väga hästi konstrueerituks, õppeprogrammi nõuetele täiesti vastavaks, küllaldast harjutusmaterjali pakkuvaks.⁵ Narva 1. Ühisgümnaasiumi direktor A. Borkvell avaldas samuti mitmeid stereomeetria-, trigonomeetria- ja geomeetriaõpikuid.

1937/38. õa olid progümnaasiumide ja realkoolide kõigis klassides kasutusel A. Borkvelli—A. Kasvandi—F. Laarensi—K. Maasiku—O. Paasi—A. Vihmani matemaatika õpperaamatud («Keskkooli aritmeetika», «Keskkooli algebra», «Keskkooli geomeetria»), mis ilmusid 1936. a K/Ü «Loodus» abil. K/Ü «Loodus» oli esimene kirjastus, mis iseseisvuse ajal asus süsteemikindlalt koolidele õpikuid soetama. Keskkoolile oli «Loodus» pea ainuke matemaatikaõpikute kirjastaja. «Loodus» taotles Haridusministeeriumilt, et A. Borkvelli jt matemaatikaõpikud keskkoolile tunnustataks ametlikeks standardõpikuteks ja

² Samas I 18.

³ Kasvatus, 1921, nr 20, lk 321.

⁴ ERA, f 1108, nim 4, s 803, l 228.

⁵ Samas, s 790, l 54.

¹ ERA, f 1108, nim 4, s 804, l 127, 131.

nende kirjastamine täies ulatuses antakse «Loodusele».⁶

Matemaatikaõpikuid peeti standardiseerimiseks sobivaiks, sest need sarnanesid üksteisele, nende ilme oli enam-vähem välja kujunenud. Ainulubatavate õpikute väljaandmine toimus esialgu katseliselt. 4. juulil 1938. a tegi Haridusministeerium «Loodusele» ettepaneku keskkooli algebräõpikute ja gümnaasiumi humanitaarharu matemaatikaõpiku väljaandmiseks. Kirjastatud õpiku ainulubatavaks tunnistamise otsuse pidi tegema Haridusministeerium raamatu trükist ilmumise järel, kui selgus, et tingimused on täidetud.⁷

Õpetajate Koja juhatus teatas 2. veebruaril 1940. a Haridusministeeriumile, et õpikute standardiseerimine ei ole andnud loodetud tulemusi, oodatud hinnalandamist ei ole saavutatud. Uute standardõpikute kehtima panemist ei peetud soovitatavaks.⁸

Loodusteadustes kasutati esialgu tõlkeõpikuid. Näiteks tõlkis kirjastaja H. Männik «Botaanika õpperaamatu keskkoolidele» (1920) ja koos A. Vagaga «Zooloogia õpperaamatu keskkoolidele» I—II (1921). H. Männikult ilmus ka «Lühike ülevaade taimekogude korraldamisest» (1920) ja «Praktilised tööd botaanikas» (1922). Loodusteadlane A. Audova koostas «Inimese anatoomia ja füsioloogia õpperaamatu» (1921), «Üldise bioloogia» (1924) ja «Elu ja elukorralduse» (1926). A. Veiderman avaldas õpikud «Eluta loodus» (1919), «Inimese anatoomia ja füsioloogia» (1921) ning «Tervishoiu õpperaamat» (1923) ja «Inimene» (1937).

A. Vaga avaldas keskkooli I klassile «Botaanika õpperaamatu keskkoolidele» (1930), «Loodusteaduse õpperaamatu keskkoolidele» I osa «Botaanika» (1934), prof J. Piiperilt ilmus sama teose II osa «Zooloogia» (1935). A. Vaga «Botaanika õpperaamatu» keskkooli II klassile (1935) kohta arvas V. Peet, et peaarh on selles teoses asetatud taime välisele kirjeldamisele, mis on iseloomulik autori kõigile õpperaamatuile. Ei ole virgutatud õpilasi isetegevusele ega seotud õpetust tegeliku eluga.⁹ J. Simtmani (V. Simre) «Zooloogia õpperaamatu» keskkooli II klassile (1935) faktiline külg seisis retsensent A. Veiderma arvates teaduslikul kõrgusel, ent õpikul oli palju pedagoogilisi ja meetoodilisi puudusi. Et aga tegemist oli ainukese õpperaamatuga, mis keskkooli II klassile zooloogias saadaval oli, lubati seda kasutada.¹⁰

Küsitluse andmeil olid 1937/38. õa keskkoolides kasutusel A. Vaga ja J. Piiperi õpikud, samuti V. Simre «Zooloogia õpperaamat», A. Veiderma «Inimene», V. Sumbergi «Esimene abi», A. Audova «Inimese anatoomia ja füsioloogia õpperaamat» (2. trükk 1930) ning L. Mahlsteini—H. Männiku «Inimese tervishoid» (1936).

Füüsikas oli kasutusel J. Langi ja V. Erlemanni «Füüsika õpperaamat keskkoolidele» I—IV (1925—1926), samuti E. Kilksoni ja J. Langi «Füüsika keskkoolile» (1936). 1938. aastal ilmus J. Langi «Füüsika gümnaasiumile» I.

Keemia õpetamisel kasutati J. Kuuse õpikut «Orgaaniline keemia» (1926) ja A. Veiderma õpikut «Orgaaniline keemia» (1932), samuti «Keemia ja mineraloogia» (1932). Neist ilmusid järgnevatel aastail uued trükid.

Maateaduses oli esimeseks katteks J. Kentsi «Eestimaa» (1921), milles oli käsitletud kodumaa loodust, rahvastikku, tööstust jm. Õpiku sisu täiendamis tabelid, diagrammid, pildid, kaardid. Selle raamatu puuduseks peeti geograafiliste tegurite põhjuslike vahekordade mittenäitamist.¹¹ Järgnes J. Kentsi ja J. Rumma «Euroopa» (1925), mille 1931. a ilmunud 2. trüki kohta andis J. Lang positiivse hinnangu, rõhutades, et liigituse aluseks on maastikud, et rohkesti on kasutatud kaardilugemist ja näidatud geograafiliste elementide kausaalseid vahekordi.¹² 1927. a ilmus J. Kentsilt «Välisilmajaod» ning 1933. a «Üldmaateadus», mille eelkäijaks oli J. Rumma «Üldine maateadus» (1922). J. Kentsi õpikud olid kasutusel ka 1930. aastate II poolel — «Maateadus» I, II, III progümnaasiumi vastavatele klassidele ning «Euroopa» ja «Välisilmajaod», millest ilmus rohkeid kordustrukke.

Kosmograafias kasutati J. Langi ja D. Rootsmani «Kosmograafiat» (1926), millest samuti ilmusid kordustrukid.

Ajaloo õpetamiseks tõlkis J. Tork keskkoolidele Moskva Ülikooli professori R. Vipperi «Uus aeg» I (1920) ja «Uus aeg» II (1921), mida tõlkija pidas moodsa ajaloo teaduse nõuetele vastavateks teosteks, kus faktide kogu asemel valgustati ajaloolist protsessi, milles kõik tegurid vajalikus tasakaalus, neist esikohal majanduslik.¹³ Gustav Adolfi Gümnaasiumi ajalooõpetaja V. Orav soovitas R. Vipperi raamatuid kui Eesti koolikirjanduse paremiku kuuluvaid tungalvalt kasutada nii keskkooliõpilastel kui ka õpetajail.¹⁴

Eesti oma autoritest hindas V. Orav 1920. aastate algul teistest paremaiks J. Sitska «Üleüldist ajalugu» I—IV (3. trükk 1920—1923), E. Assoni «Vana ja keskaega», P. Treiberi (Traveli) «Kõige uuemat aega» I—II (1920—1923) ja K. O. Lindequisti «Üleüldist ajalugu» I—II.¹⁵

Kõige viljakamaiks ajalooõpikute autoreiks kujunesid Tartu gümnaasiumide ajalooõpetajad E. Asson ja J. Adamson. E. Assoni õpikuis oli esitatud nii poliitiline, üldkultuuriline kui ka sotsiaalmajanduslik element.¹⁶ Temalt ilmus keskkooli I klassile «Vana aeg» (1931), II klassile «Keskaeg» (1932), III klassile «Uus aeg» (1932), IV klassile «Üldine ajalugu. Uus ja kõige uuem aeg. XVIII sajand ja XIX sajandi I pool» (1933). Sarja lõpetas V klassile määratud «Üldine ajalugu. Uus ja kõige uuem aeg. XIX sajandi II pool ja XX sajandi I veerand» (1934). Ajalooõpikute peamise retsenseerija V. Orava arvates olid sellised sarjad koolikirjanduses väga soovitatavad ja tervitatavad: kursuse läbitöötamisel ühe ja sama

¹¹ ERA, f 1108, nim 4, s 753, l 212.

¹² Samas, s 780, l 174.

¹³ Kasvatus, 1921, nr 3, lk 42.

¹⁴ Kasvatus, 1921, nr 18, lk 286.

¹⁵ Orav V. Koolikirjanduse ajaloo alalt. — Kasvatus, 1922, nr 7, lk 99, 102.

¹⁶ Adamson J. Meie alg- ja keskkooli ajaloo õpperaamatud. — Kasvatus, 1924, nr 4, lk 105.

⁶ ERA, f 1108, nim 4, s 816, l 6, 8.

⁷ Samas, s 816, l 36, 37.

⁸ Samas, s 765, l 223.

⁹ ERA, f 1108, nim 4, s 804, l 187, 190.

¹⁰ Samas, s 789, l 161, 163.

autori järgi ei sattunud õpilane vasturääkivustele ega lahkarvamistele. Neis õpikuis olid puudutatud kõik ajaloolise arenemiskäigu tegurid, eriti täielikult, asjalikult ja erapooletult oli rõhutatud majanduslik faktor.¹⁷

Ka J. Adamsonilt ilmus sari õpikuid: «Vana aeg», «Keskaeg», «Uusaeg» I ja II (1931—1934). V. Orav hindas eriti tema «Vana aega», tõstes esile ladusat, jutustavat stiili, värviküllast ja mitmekesist ainekäsitusel ning näitlikustamise vahendeid (pildid, tabelid, kaardid, skeemid).¹⁸

Uue autorina kerkis esile ajalooõpetaja J. Konks (hiljem ajaloodoktor, TRÜ professor), kes koostas õpikuid progümnaasiumile ja reaalkoolile. Progümnaasiumi I klassile ilmus temalt «Eesti ajalugu» I ja II klassile «Eesti ajalugu» II (1938—1939), progümnaasiumi III ja reaalkooli I klassile «Vana- ja keskaeg», progümnaasiumi IV ja reaalkooli II klassile «Uus ja uusim aeg». J. Konksu hinnati kui võrratut keele- ja stiilimeistrit, põhjalikku teadusemeest ning vilunud metoodikut, kes oskas lastepäraselt, õpilaste vanusele vastavalt, huviäratavalt jutustada ajaloo-sündmusist ja isikuist.¹⁹ Küsituseluse andmeil olid 1937/38. õppeaastal koolides kasutusel nii E. Assoni, J. Adamsoni kui ka J. Konksu õpikud.

Uues koolisüsteemis õpetati ajalugu keskkoolis (progümnaasium ja reaalkool) ning gümnaasiumis eri kontsentritena. Kui keskkoolikursuses domineerisid poliitilised sündmused, siis gümnaasiumi ajaloo-kontsentri ülesandeks oli selgitada sotsiaalset ja kultuurielu geneetilise seaduspärasuse seisukohalt. Selle saavutamiseks tuli peaarõhk asetada majandusliku ja ühiskondliku elu (riik, rahvas, seisused, klassid, koolkonnad) vormide geneetilisele vaatlemisele ja eri ajastute vaimse kultuuri peamomentide selgitamiseks. Ilmus J. Madissoni, G. Ney, P. Tarveli, J. Konksu «Ajalugu gümnaasiumile» I (1937) ja P. Tarveli, J. Madissoni, L. Annisti «Ajalugu gümnaasiumile» II (1938), milles oli esikohale nihutatud sotsiaal- ja kultuurielu. Need olid tõsised, soliidised, teaduslikult kvalifitseeritud teosed.²⁰ «Ajalugu gümnaasiumile» ilmus ka J. Adamsonilt.

Õppeplaanide ja -programmide vajadustest kasvas välja õigusteadlase R. Rägo «Kodanikuõpetus keskkoolile» (1927), mis kui ainuke sellesarnane ilmus lühikese ajaga kahes trükis. Ent raamatust puudus mõnede programmis ettenähtud küsimuste käsitus. Peatükis «Tähtsamate riikide riiklik kord» oli välja jäetud Nõukogude Liit. Polnud käsitletud ka kiriku-korraldust. Rahvamajandust käsitlev peatükk oli välja jäetud põhjendusel, et majandusteadus moodustab kodanikuõpetuses iseseisva osa. Ei räägitud kodaniku kohustustest.²¹

Järgnevalt ilmus R. Rägo ja R. Kleisi koostööna «Majandusteadus ja kodanikuõpetus gümnaasiumile» (1929), mis oli kohane gümnaasiumi humanitaar-, reaal- ja majapidamisharule. Opik pakkus õpilastele küllaldaselt tarvilikke teadmisi majanduselu nähtustest, kehtivast ühiskondlikust ja riiklikust korrast, kodaniku

õigustest ja kohustustest.²² Edaspidi ilmusid sellest raamatust uustrükiid.

Gümnaasiumi filosoofia eelkursuse omandamiseks trükiti W. Freymanni «Loogika» (1936), mis oli koostatud gümnaasiumi humanitaar- ja reaalharu jaoks vastavalt õppeprogrammile. Õpikus käsitleti formaal-loogikat selle klassikalisel kujul. Raamat oli kirjutatud selges ja arusaadavas keeles, selle üldine tase vastas õpilaste vaimsele arengule.²³ Kasutusel oli ka prof K. Ramuli «Psühholoogia» (1932, 2. tr 1938).

Saksa keele õpetamiseks ilmusid H. Pezoldi õppe-raamatud ja «Saksa keele lugemisraamat Eesti kesk- ja kutsekoolidele» (1924). Grammatika õpetamiseks kasutati H. Wachmanni grammatikaid. Kasutusel oli ka E. Jaanvärgi ja E. Miti «Deutsches Lehr- und Lesebuch», mis ilmus paljudes trükkides, samuti E. Kobalti «Saksa keele tööraamat» (1936).

Inglise keele õppimiseks avaldati prof W. Ripmani «A First English Book» ja «A Second English Book» (1922). Need sisaldasid tarviliku sõnade tagavara, keeleõpetuse tähtsamaid reegleid ja tahtsid huvi äratada ka inglise eluolu vastu.²⁴ Uue keskkooli (progümnaasiumi) asutamisega tekkis vajadus inglise keele elementaarõpiku järele, mis oleks kohandatud võrdlemisi noorele arenemistasmele. ENKS Tütarlaste Gümnaasiumi inglise keele õpetaja M. Kreutzberg koostas «Inglise keele õpperaamat» I (1934) ja II (1935), mis jälgis üldiselt W. Ripmani raamatut, kuid oli täiendatud uute õppevõtete ja värskema materjaliga, hoidudes sealjuures ülekoormatusest.²⁵ M. Simtmanilt (Simre) ilmus «Praktiline inglise keele grammatika harjutustega» (1935), mis võrsus tegelikult tööst koolis. Harjutustekogu oli süstemaatiliselt läbi töötatud, silmas pidades eesti õpilaste vajadusi.²⁶

Inglise keele lugemismaterjalina pakuti õpilastele mitmesuguste autorite teoste võimalikult lihtsas keeles ümberjutustusi nagu H. G. Wellsi «The Time Machine», D. Defoe «Robinson Crusoe», H. Rider Haggardi «King Solomon's Mines» jt. Nende ülesandeks oli pakkuda lugemist sellele astmele, kellel olnuks lootusetu asuda lugema originaalteoseid.²⁷

Vene keele õpetamiseks oli kasutusel V. Feodorova «Учебник русского языка», mis ilmus mitmes trükis.

Ladina keele õppijatele koostas E. Nurm «Ladina keele grammatika» (1934). A. Hermanilt ja J. Aavikult ilmus «Ladina keele lugemik ja keelelisi harjutusi» (1935). Ladina keele lugemikke avaldasid ka V. Raam, E. Kikas ja J. Tiedemann. Neist kõige sobivamaks peeti Hermani-Aaviku lugemikku, mis oli kõige süsteemikindlam, materjali valikult mitmekesine ega kannatanud meetoodiliste puuduste all.²⁸

Õpikuid andsid välja paljud kirjastused: «Loodus», «Noor-Eesti», «Rahvaülikool», «Kooli-kooperatiiv», «Kool», «Töökool», «Kultuurikoondis», Eesti Kirjanduse Selts jt. See tingis võistluse. Paljudest õpikutest ilmusid pidevalt täiendatud ja parandatud uustrükiid, mis tagas nende vastavuse teaduse ja metoodika saavutustele. Arenes õpikute keel ja terminoloogia.

¹⁷ Orav V. Uus ajaloo õpperaamat. — Õpetajate leht, 1933, 22. sept.

¹⁸ ERA, f 1108, nim 4, s 787m, l 149.

¹⁹ ERA, f 1108, nim 4, s 802, l 92.

²⁰ Samas, s 819, l 104.

²¹ ERA, f 1108, nim 4, s 780, l 30.

²² Samas, s 784, l 18.

²³ Samas, s 758, l 1, 3.

²⁴ Kasvatus, 1923, nr 6, lk 189.

²⁵ ERA, f 1108, nim 4, s 790, l 167.

²⁶ Samas, s 804, l 206.

²⁷ Samas, s 789, l 180.

²⁸ Samas, l 59.

Ühest Eesti unustatud pedagoogist. 140 aastat C. H. Niggoli sünnist

ALEKSANDER ELANGO, pedagoogikakandidaat

Kes ta oli! Carl Heinrich Niggol kuulub eesti rahvusliku liikumise mõõnaaja tegelaste hulka. Tema elu viimased, kõige viljakamad aastad ulatusid ka Eesti Vabariigi ajastusse. Ta võttis küll osa mitmest üldrahvalikust üritusest, nagu Eesti Kirjameeste Selts (oli kirjaõpetaja abi ja kirjaõpetaja aastail 1872—1878), ühing «Vanemuine» (oli kirjaõpetaja aastail 1870—1871), Eesti Aleksandrikooli Peakomitee (oli kirjaõpetaja kuni 1878. aastani), kuid vaikse ja tagasihoidliku iseloomu tõttu ei kujunenud ta väljapaistvaks rahvajuhiks. Ta oli usin, kohusetruu ja hinnatud töömees kõikides ettevõtetes, kus ta osales.

C. H. Niggoli peamine eneseteostus toimus pedagoogilisel alal. Ta on kuni tänaseni jäänud kõige produktiivsemaks pedagoogiliste teoste autoriks. 19. sajandi teisel poolel ilmus temalt vene keele õpikuid eesti rahvakoolidele, 1920. aastail avaldas ta suure Skõitelise teose «Kasvatuse radadel» ja mitu väiksemat pedagoogilise sisuga raamatut.

Paljud C. H. Niggoli pedagoogilised vaated olid juba tema teoste ilmumise ajaks iganenud, pealegi kirjutas ta väga laialivalguvas ja vananenud stiilis. Seepärast ei leidnud ta teosed suuremat tähelepanu, ehkki nendes on mõtteid, mis pole kaotanud tähtsust tänapäevalgi.

C. H. Niggoli pedagoogilist tegevust ja vaateid pole siiani üldse uuritud. Käesolev artikkel on esimene katse neid analüüsida ja hinnata.

C. H. Niggol sündis Viljandimaal Uusnas mõisavalitseja pojana 26. okt 1851. a. Õppis Uusna valla-koolis ja Viljandi alg- ning kreiskoolis (lõpetas viimase 1867). Pedagoogilise hariduse sai ta Tartu saksakeelses elementaarkooliõpetajate seminaris (1867—1870).

Pärast seminari lõpetamist töötas ta mitmes Tartu alg- ja erakeskkoolis vene keele ja matemaatika õpetajana. Vene keelt õpetas ta m.s. ka Eesti Valla-kooliõpetajate Seminaris Tartus. Tänu oma käsitööharrastusele kutsuti ta 1888.—1908. a kohakaaslasena käsitöö õpetajaks Tartu Saksa Käsitöölise Seltsi ülalpeetavasse kooliõpilaste käsitöö õppetöökotta. Olles pettunud haridustöötaja madalast prestiižist ja palgast eelistas ta 1908—1918 töötada pangametnikuna.

1919. aastal kutsuti C. H. Niggol vastavatu Tartu Õpetajate Seminari pedagoogika ja käsitöö õpetajaks. Kui 1920. aastal seminari juures avati lasteaednike seminar, kujunes C. H. Niggolist selle entusiastlik pedagoogika, käsitöö ja lasteaia-teooria õpetaja.

C. H. Niggol suri Tartus 28. veebr 1927.

Aastast 1875 oli ta abielus Rudolf ja Oskar Kalda õega; neil oli 10 last.

Maailmavaatelt oli C. H. Niggol veendunud kristlane ja poliitiliselt konservatiivne. Töötades ärkamisajal koos C. R. Jakobsoniga, suhtus ta tema isikusse ja taotlustesse väga kriitiliselt.

Õpikute koostaja. C. H. Niggol alustas pedagoogilist tegevust ajastul, mil järjest süvenev venestus tõstis huvi vene keele õpetamise vastu eesti rahvakoolides. 1874. aasta õppeplaani nähti ette Liivimaa ja 1878. aastal Eestimaal vene keele õpetamine valla- ja kihelkonnakoolides kohustusliku aina. Veneusu koolides oli see juba varem õppeplaanides. Kasutades soodsat konjunktuuri, asus C. H. Niggol vene keele õpikute koostamisele. Ajavahemikus 1875—1889 ilmus talt 7 õpikut ja õppevahendit. Nendest oli kõige menukam «Vene keele õppimise raamat» (1876), millest ilmus 8 trükki. Raamat algab pika sissejuhatusiga, kus autor annab juhatusi vene keele õpetamiseks eesti rahvakoolides. See oli esimeseks asjalikuks metoodiliseks juhendiks selle aine õpetamisel eesti lastele (9, lk 63). Hiljem ilmus temalt vene keele lugemik, grammatika, sõnaraamat ja aabits.

C. H. Niggol ei tundnud vene keelt kuigi põhjalikult, sellepärast esineb ta õpikutes ohtvasti keelevigu. Ka sisult pole ta õpikud kuigi originaalsed. Näib, et nende koostamine polnud talle mitte niivõrd loominguks eneseteostuseks, kuivõrd majandusliku tulu allikaks.

Tööõpetuse entusiast. 1878. aastal korraldas Põhja-maade kodukäsitöö silmapaistev propagandist, Taani eruohvitser A. Clauson-Kaas (1826—1906) Tartus pikemaajalise käsitöökursuse, peamiselt õpetajatele. Mõningate Tartu ja selle ümbruskonna sakslastest haridustegelaste eestvõttel asutati seoses selle kursusega kodukäsitöö endemise selts. C. H. Niggol võttis noore õpetajana mainitud kursusest ja seltsist osa. Siit saadud äratus pani aluse tema vaimustusele tööõpetuse suhtes ja temast kujunes poiste käsitööõpetuse ja üldse töökasvatuse silmapaistev arendaja Eestis.

Oma ideede propageerimiseks avaldas ta ajalehes «Postimees» kaks pikemat kirjutist: «Tegeliku õpetuse tähendus ja väärtus kasvatusliselt seisukohalt» («Postimees» 1903, nr 5—7) ja «Tegeliku õpetuse tähendus ja väärtus ühiselu kohta» («Postimees» 1903, nr 147—148). Nende kirjutiste sisu võttis ta uuesti kokku artiklis «Tööõpetuse alus ja olu, tähtsus ja tulu» («Kasvatus ja Haridus», 1917, nr 3—4, lk 81—93).

C. H. Niggol hindab käsitööd kui lapse väljendus-tegevust, mis arendab tema mõtlemist ja aitab maailma paremini tunnetada. Tööõpetust soovivat ta alustada modelleerimisega, esemete plastilise kujutamise-ga, mis arendab käeliigutuste täpsust ja osavust. Sellele järgnegu joonistamine, mis nõuab kujutava eseme täpselt, üksikute osade võrdlevat tähelepanemist. Pikkamööda juhitage laps sihi- ja ots-tarbekohase töö juurde, kus tajumine, mõtlemine ja tegevus on üksteisega orgaaniliselt seotud.

Laste töös eritleb ta kolm astet: 1) koolieelne

tegevus, peamiselt eneseteenindamine ja vanemate abistamine kodustes olmetöödes, 2) käeosavust harjutavad tegevused (paberi, papi, puiduga) algklasside tööõpetuse tundides, 3) käsitöö, mille eesmärgiks on lõplikult viimistletud tarbeeseme valmistamine (7, IV, lk 92).

Peale kasvatusliku mõju omistab C. H. Niggol tööõpetusele ka praktilise tähtsuse olmeelus: käsitöö võimaldab inimesel oma tegeliku elu tarbeid rahuldada, valmistab ette kutsetööle ja vabale meisterdamisele kutsetöö kõrval.

Kuigi C. H. Niggoli käsitööõpetuse ideed kuuluvad 19. sajandi lõpu ja 20. sajandi alguse varasema töökoollilikumise, nn manualismi ideedesfääri, oli neil siiski märgatav mõju Eesti kooli kujunemisele selle algusaastail.

Lasteaiapedagoogika teerajaja Eestis. Enne 1920. aastaid olid eesti pedagoogid koolieelse kasvatuses küsimusi käsitletud vaid populaarsete ajaleheartiklite tasandil. Kõige märkimisväärselt tegi seda M. Kampmann (Kampmaa) oma publikatsioonis «Lahtised kirjad emadele» (Tln, 1896). C. H. Niggolil tuli koos lapse väljendustegevuse juhtimise teooriaga läbi töötada lapse mängu probleemid. Siit viis otsetee Fr. Fröbeli ja sealt edasi M. Montessori pedagoogilise süsteemi juurde. Neid küsimusi käsitles ta oma kahes brošüüris (6 ja 8) ning suurteose «Kasvatuse radadel» teises köites (7, II). Ta annab suhtelisel objektiivse ülevaate F. Fröbeli ja M. Montessori vaadetest. Neid omavahel võrreldes leiab ta, et F. Fröbeli süsteem vastab paremini lapse maailmatajule ja fantaasiarikkale mõtlemisele; M. Montessori süsteemi peab ta liiga ühekülgse suunatuks lapse intellektuaalsele arendamisele. C. H. Niggol ei poolda koolieelikutele ei lasteaias ega perekonnas süstemaatilise õpetuse andmist. Laps jäetagu mängumaailma — kui ta mängides oma ümbrust piisavalt tundma õpib, edenevad ka kooliõpingud paremini.

Üsna tänapäevasel kolab tema nõue, et koolieelses kasvatuses sõnalise juhtimise asemel pandaks pearõhk lapsi arendavate tegevuste organiseerimisele. «Mitte sundimine, ajamine, tõrelemine, käskimine ja keelamine, noomimine ja parandamine ei ole peaabinõu kasvatuses ja arenduses, vaid vaja on last niisugusesse tegemise ja arenemise piiri seada, kus tema kehaliselt ja hingeliselt võiks kosuda ja kasvada» (7, II, lk 15).

«Kasvatuse radadel» II köites annab C. H. Niggol pikema ülevaate koolieeliku vaimsest arenemisest, mängu teooriafest, mänguasjadele esitatavatest nõuetest ja mängude organiseerimise meetodikast.

Koolikasvatuse teoreetik. Õppe- ja kasvatustöö küsimusi koolis käsitleb C. H. Niggol oma suurteose kolmandas ja neljandas köites. Seejuures tugineb ta peamiselt sajandi algusel saksa luterlikus pedagoogikas domineerinud seisukohtadele.

Ta taunib, et liiga paljud noored, ka need, kellel puuduvad eeldused vaimseks tööks, taotlevad kõrgemat haridust. Rahva hüvang põhineb tema arvates mitte suurel hulgal ülikooliharidusega meestel, vaid nendel, kes saanud hea rahvakoolihariduse (7, III, lk 7). Üksnes rahvakooli taseme tõstmise teel olla võimalik rahvast ühtseks, töökaks ja kõlbeliselt terveks kasvatada. Iga rahva esmane mure olgu oma rahvakooli eest maksimaalselt hoolt kanda. Senini olevat rahva-

kooli eest liiga vähe hoolitsetud. «Niikaua, kui rahvas oma kooli tõstmiseks mitte kogu jõudu ei tarvita, niikaua ei ole rahva edenemisest tõsise hariduse teel mitte juttugi, niikaua ei tule ka kõik majanduslised ja poliitilised olud ja ettevõtmised mitte oma õigesse väärtusesse ja mõjusse» (7, III, lk 8).

Ta astub otsustavalt välja kooli intellektualiseerimise vastu, mille tagajärjeks on programmide ülekujumine faktilisele materjaliga. See omakorda viib laste koormamisele koduste õpingutega, nii et neil ei jää aega puhkuseks, kodusteks töödeks ja keha-kultuuriga tegelemiseks. Ülekoormamine koduülesannetega on sageli tingitud ka sellest, et õpetaja tundides, selle asemel et uut materjali lastele ära seletada, aina küsib ja kontrollib kodus õpitud ning järgmiseks tunniks jällegi annab õpiku järgi «siit-siiani» ära õppida.

Et lapsi usinamini tööle sundida, selleks on kooli toodud eksamid, need «käivad aga laste jõu ja tervise peale». Eriti vaidleb ta eksamite vastu klassist klassi üleminekul. «Kui kooliõpetaja terve aasta jooksul laste kallal tõesti tööd on teinud ja aasta lõpul ometigi ei tea, kas koolilaps seks küps on, et ta järgnevas klassis võib eduga ligi töötada, siis ei kõlba ta vististi mitte oma ametisse» (7, III, lk 63). Õpilasi on vaja hinnata mitte «teadmiskraami suuruse järele», vaid selle järele, kuidas nad iseseisva, loova vaimutõoga toime tulevad, mis neid rohkem arendab kui mehhaaniline tuupimine. C. H. Niggol arvab, et kui õppetööd õigel viisil korraldada, hakkavad lapsed heameelega õpetajaga kaasa töötama ja neid pole vaja selleks eksamite ja karistustega sundida. «Sissetoppiv õppeviis» kutsub lastes tingimata tühimust ja vastumeelsust esile, «sest laps ei taha mitte üksnes vastuvõtja olevus olla, vaid ta tahab ka igatahes seestpoolt selle peale vastata, mis ta on vastu võtnud, ta tahab tegev, isetegev olla» (7, III, lk 70). Võimeid ja teadmisi ei saa ilma isetegevuseeta omandada. Ainult mälu najal, ilma arusaamise ja sisemise osavõtuta omandatud teadmised ei arenda lapse vaimu ja ununevad ruttu. Kuna õpingud valele alusele rajatakse, «võtab ka koolides vaimline väsimus ikka enam maad, mis teiste koolihaltbustega ühendatud koolilaste seas väga sagedasti niisugust vastumeelsust ja jälkust koolielu, koolitöö ja kooliala vastu sünnitab, et nad püüavad koolitööst taganeda, enamasti aga igatahes igatsusega seda aega ootavad, millal nad koolist ükskord lahti saavad, et siis kord ka oma huvitust mõõda ilma sunduseta omal jõul ja viisil midagi toime panna» (7, III, lk 85).

Noorsugu on C. H. Niggoli arvates oma loomult tegevusele, teadmiste omandamisele kalduv. Kui me seda mõnikord ei märka, siis on järelikult vigu tehtud ja see loomulik kaldumus maha surutud. Koolides, eriti keskkoolides õpetatakse palju asju, mida noortel elus vaja ei ole ja mille omandamise vastu nad seepärast ka huvi ei tunne.

Laste negatiivset hoiakut kooli suhtes püüab C. H. Niggol seletada ka vähese usaldusega, mis koolides õpilastele osaks saab. Laste üle püütakse alatasa valitseda. «Nende peale ei taheta vaadata nagu iseolevuste peale omas täies mõttes ja oma täieliste omakohaste õigustega, vaid nagu hulgaasjade peale, mis avitavad autoritatiivset võimuhimu edevust rahus-

100 aastat Johann Estami sünnist*

ÕILME KUKK, OPUI liige

Johann Georg Estam (Eschstamm) sündis 2. oktoobril 1891. a Pärnus. Tema isa Jaan Estam (Eschstamm) oli olnud noorena aidatööline ja meremees. Iseõppimise teel täiendas ta oma haridust ja sai tööle Waldhofi vabriku kontoris. Aastail 1918—1933 oli ta asjaajaja Pärnu Linna Tütarlaste Gümnaasiumis, kust siirdus pensionile. Ema Pauline oli kodune.

Nende kuuest lapsest sündis Johann Georg teisena. Jaan Estamile kuulunud mansardkorrusega maja (Suur-Posti 11, end Possieti 50) on säilinud.

Johann Estam lõpetas Pärnu Meesgümnaasiumi 1909. a. Õppis seejärel Moskva Ülikooli ajaloo-keeleteaduskonna Lääne-Euroopa kirjanduse (1909—1912) ja romaani ning germaani filoloogia osakonnas. Lõpetas viimase 1915. aastal esimese järgu diplomiga.

Aastail 1914—1917 oli J. Estam saksa ja ladina keele õpetajaks Moskvas V. Lebedevi Eragümnaasiumis. 1917. a tuli ta tagasi Pärnu, kus töötas 1917.—1918. a Pärnu Erakaubanduskooli inspektorina. 6. nov 1918 asutati Pärnus Eesti Tütarlaste Keskkool (hiljem nimetati ümber Pärnu Linna Tütarlaste Gümnaasiumiks). Oheks selle kooli asutamise eest võitlejaks oli J. Estam, kes sai ka kooli direktoriks. Kooli ülalpidajaiks olid Pärnumaa Rahvahariduse Selts ja Linnavalitsus. 1. dets 1918 asus kool endise Saksa Lütseumi ruumidesse. (Maja ehitati 1902. a. Praegu asub seal Pärnu 9. põhikool.)

Kooli võeti õpilasi vastu katsetega (intelligentsus-

test). J. Estam õpetas eesti ja inglise keelt. Õpilased ja kaasõpetajad mäletavad teda tasakaaluka, kõigi poolt lugupeetud inimesena. Tal polnud kunagi vaja häält kõrgendada. Opetatavat ainet tundis ta põhjalikult. (Tunnistuste järgi oli tal õigus õpetada eesti, saksa ja vene keelt.) Ta seletused olid selged ja täpsed. Kaasõpetajate vastu oli ta taktiline ja arusaaja, osates õpetajaskonnast ühtse kollektiivi moodustada.

Pidulike kõnede pidamine talle ei meeldinud. Tema huvialadeks olid statistilised meetodid kasvatus-teaduses ja võõrkeelte meetodika.

30. juunil 1923 abiellus J. Estam sama kooli inglise keele õpetaja Ilse Normanniga.

J. Estam töötas Pärnu Linna Tütarlaste Gümnaasiumi direktorina kuni 1. aug 1922.

Pärast õppeotstarbelist reisi Inglismaale asus ta 1922. a septembris tööle Pärnu linna koolinõunikuna. Tema revideerida oli 20 kooli, neist 2 keskkooli, 9 algkooli, 4 erakooli (2 algkooli + 2 keskkooli), pedagoogilised kursused, tööstusõpilaste kool ja maakonna kaubanduskool (1924/25. õa andmed). Igas koolis viibis ta õppeaasta vältel 3—8 korda, näit 1930/31. õa revideeris ta õppetööd 56 korda.

Õppetase kindlaksmääramiseks ja õppetöö tulemuste võrdlemiseks koolides korraldas ta igal õppeaastal hulgaliselt testitüübilisi kontrolltöid, mille tulemused töödeldi statistiliselt. Nii tehti teste mehhaanilise lugemisõskuse hindamiseks, arvutamistehnika ja probleemarvutamise kontrollimiseks, ajaloo, loodusteaduses, saksa keeles (passiivne sõnavara) ja inglise keeles (keskkoolides).

tada» (7, III, lk 91). Õpetajat ja kooli peetakse seda paremaks, mida enam ta on suutnud lastele teadmisi pähe tuupida ja mida masinlikumalt lapsed suudavad õpitud teadmisi «üles ütelda». Koolides valitsevat liiga range distsipliin, mis lapse rõõmsa ja loomuliku elavuse maha surub. Kus lapsed huviga õpingute juures on, seal valitseb ka loomulik distsipliin, mille hoidmisest on lapsed ise huvitatud. Koolikasvatuse püüdluseks olgu mitte «kõiki ühe vormi sisse pressimine, mitte ühesarnaseks tegemine ise-loomu ja isiklikkude jõudude mahasurumine, vaid loomulik arenemine oma jõudude ja iseviisi järele; mitte alatasane sundus, käskimine, keelamine, tõrelemine ja karistamine, vaid omakohase vabaduse piir, mis enesevalitsusele ja omatahtlikule allaandmisele ja õigele sõnakuulmisele maad, mahti ja võimalust annab» (7, III, lk 96). Mida vanemaks laps saab, seda enam tuleb temale jätta vabadust eneseteostamiseks ja enesekasvatamiseks. Vanemate klasside õpilastel tuleb anda võimalus ise oma koolielu korraldada, s.o õpilaste omavalitsust teostada.

Lastevanematele paneb C. H. Niggol südamele, et nad õpetaja autoriteeti laste silmis hoiaksid ja kaitseksid. Vanemad ärgu liiga usaldagu seda «paha-kuulsuslikku kooliloba ja lori», mis lapsed õpetajate kohta koolist koju kannavad ja ärgu laste jutu alusel asugu õpetajaid hindama või süüdistama. Kooli ja

kodu, õpetajate ja lastevanemate vaheline kontakt, üksteise külastamine ja vastastikku nõupidamine aitab selliseid vastuolusid vältida ja kõrvaldada.

Nagu näeme, on C. H. Niggoli väga mahukas pärandis aganate hulgas mõnigi väärtuslik iva, mida tänapäevalgi maksab uuesti meelde tuletada ja tallele panna. Mõõdunud poolesaja aasta jooksul oli võimatu temale ta kristliku maailmavaate tõttu õiglast, objektiivset hinnangut anda. Seda enam oleme kohustatud seda tegema tänapäeval.

Kirjandus

1. Andresen L. Eesti rahvakoolid 19. sajandil. Tln, 1974.
2. Eesti biograafiline leksikon. Trt, 1926—1929.
3. Niggol C. H. Tööõpetuse alus ja olu, tähtsus ja tulu. — Kasvatus ja Haridus, 1917, nr 3—4.
4. Niggol C. H. Tegelik, kasvatus enne ja koolis. Tln, 1918.
5. Niggol C. H. Töökool ja õppekool. Tln, 1921.
6. Niggol C. H. Fr. Fröbel ja M. Montessori. Trt, 1921.
7. Niggol C. H. Kasvatuse radadel, I—V. Tln, i.a. (1921—1922).
8. Niggol C. H. M. Montessori meetodi äraldused. Tln, i.a. (1923).
9. Исаков С. Г. Русский язык и литература в учебных заведениях Эстонии XVII—XIX столетий II. Тарту, 1974.

1925/26. õa korraldati kevadpoolaastal intelligentsuskatsed vaimselt mahajäänud õpilastele. Nende katsete põhjal viidi mõned õpilased üle abikooli.

Testide põhjal oli õpilaste teadmiste tase tunduvalt madalam õppekavades ettenähtud normidest. Peamisteks mahajäämuse põhjusteks olid J. Estami arvates vananenud õppemeetodid.

Ta kirjutas: «Õppekursuse läbitöötamine koolides koondub uute aineosade põhjaliku selgituse ümber (õpetaja ettekanne, näited, katsed), kusjuures aga sagedasti unustatakse, et õppematerjali põhjalik omandamine eeldab kõigepealt iseseisvat tööd ja järjekindlat harjutamist. Õppekavades ettenähtud kursus võetakse läbi korralikult ja põhjalikult, kuid omandatakse praeguste töömeetodite juures õige pealiskaudselt. Suur enamus õpetajatest käsitleb klassi tervikuna, kaotades täpse ülevaate õpilaste individuaalsetest võimetest ja teadmistest. Sarnases olukorras võib õpilaste ettevalmistus jääda õige auklikuks, kusjuures õpetaja tihti ei aimagi nende tühjade kohtade olemasolu või leiab nad oma üllatuseks alles siis, kui on juba hilja asja parandada. Nõrgemate õpilaste juures tekitab ühtlustav tööviis hajameelsust, mõttelohakust, äärmiselt aeglast töotempo.

Palju jätab soovida töötulemuste suuline kontroll, mis on tööaja kasutamise seisukohalt ebaproduktiivne ja diagnoosi otstarveteks liiga subjektiivne ning juhuslik. Suuliselt kontrollitud ainealadel võib õpilase teadmistesse jääda suuremaid lünki.»

J. Estam hindas kõrgelt J. Käisi väsimatu sule ja sõnaga juhitavat propagandat individualiseeritud töövormide kasuks. Ta kirjutas: «Meie kooliuuendus on rajatud moodsale alusele, sest ta lähtub kaas-aegse produktiivse töö põhimõistest. Ta täidab oma ülesande, kui ta suudab koolinoori vabastada otstarbetu sundtöö liigkoormusest, neid juhtida vabalt algatatud, sihiteadlikult ja tehniliselt asjakohasele tööle ning neid seega kasvatada töö eetiliste ja esteetiliste väärtuste mõistmisele.» Veel kirjutas ta: «Õppenemise otstarbekus ja ökonoomsus tagavad maksimaalseid tööjõudlusi minimaalse aja- ja energia-kulutusega.»

Testide põhjal teeb J. Estam järelduse, et väljapandud hinded ei ole alati õiged. «Tütarlapsed on koolitöös hoosamad ja korralikumad kui poisid ja selle tõttu hinnatakse nende edasijõudmist paremana pea kõigis aineis (erand ainult loodusteaduses). Algkoolis seni korraldatud testid näitavad siiski, et poiste tegelikud teadmised ületavad tütarlaste omi silmapaistvalt reaalinetes — loodusteaduses ja maateaduses, ka ajaloo ning vähemal määral matemaatikas, kuna tütarlastel on vaevalt märgatav paremus ainult emakeeles ja saksa keeles.»

Suurt tähelepanu pöörab J. Estam kehalisele ja esteetilisele kasvatusel koolides: «Kitsad, madalad, pimedad ja vanad kooliruumid ei vasta elementaarsele tervishoidlikele nõuetele ega paku soodsaid eeldusi laste korra- ja ilutunde kasvatamiseks.»

Oma aruandis Haridusministeeriumile märkis ta korduvalt, et «...kehalise kasvatusel alal on seisukord raske. Võimlad puuduvad, võimeldakse õues või asendatakse teiste tundidega.» Ainult 2 algkooli olid võimlemis- ja käsitööruumid. 1925/26. õa valmis veel üks võimla VII algkoolile. J. Estam nõudis, et tuleks hoolitseda võimlemisõpetajate edasiharimise eest.

J. Estam ei olnud rahul võõrkeelte õpetamisega koolides. Tema arvates algas võõrkeelte õpetamine liiga vara. Väikestel lastel «...on keeleline arendamine veel madalal tasemel. Kasutatakse kaemusmeetodit, mõnel pool isegi meisterlikult, kuid selle meetodi tegelikud saavutused ei õigusta seda jõukulutust. See meetod teotub peaausjalikult akustilisele mälule, pakub kergesti ununevaid teadmisi. Ei võimalda iseseisvat töötamist, muutub igavaks, raskendab distsipliini alalhoidmist».

J. Estami arvates oli väärsamm õppekavade koostamisel, et võõrkeel algkooli sisse viidi. «Algkooli lõpetamisel maaühiskonnas ei leia keel tegelikkude rakendamist, kuid puuduliku hinde korral võõrkeeles võib õpilane istuma jääda ja asjatult aega kaotada.»

Peamiseks võõrkeele õpetamise sihiks pidi olema oskus kasutada kirjandust: «Lugemine on suuline või tumm, 99% võõrkeelsest lektüürimaterjalist loetakse tummalt. Vokaliseeritud ettelugemine on primitiivne eelaste, mille kestev jätkamine võib isegi kõrgema astme tummlugemist takistada, nimelt tekstist arusaamise ja lugemiskiiruse arengut (pärimus raamatuväesest ajast).»

Sõnavaralist tööd algkooli eesti keele tundides peab ta ülearuseks. Liigne sõnamaterjal koormavat algkoolikursust tarbetu ballastina. Kuna need sõnad enam ei kordu, siis need ununevad (näitena on toodud sõnad: kess, taie, müre jt).

J. Estam leidis, et õppekavad ei ole õigesti koostatud: «Ei ole vaja õppekavade üleriigilist ühtlustamist niisugusel kujul, et samades klassides samal ajal töötatakse läbi sama õppematerjali. Pole ühtseid tööttingimusi (õpilaste ühtne arengutase, kooliskäimise korralikkus, klassides õpilaste arv, õppeaja kestus, õpetajate ettevalmistus, pedagoogiline andekus, koolimajad). Olgu õppekavade lokaalne ja psühholoogiline diferentseerimine, nende kohandamine iga antud koolirajooni, õppeasutise, klassi ja õpilaste erilistele vajadustele. On vajadus uurida spetsiifilisi biosfääre. Murdekeele aladel peaksid olema eri õpikud (aeg teine).»

Koolinõunikuna võitleb J. Estam koolikohustuse täitmise eest.

1929/30. õa on siiski veel 1,1% lastest jäänud õpetamata. 1925/26. õa aruandes on kirjutatud: «Korralikku kooliskäimist algkooli II—IV kl. takistab karjalaste hilisem koolitulek.» Samal õppeaastal on trahvitud 87 isikut. Trahvimist ei pidanud J. Estam õigeks, kuna see rikkuvat lõplikult kodu ja kooli hea vahekorra.

1927/28. õa aruandest võime lugeda: «Erilisi raskusi on õpilastega, kes käivad koolis ainult rahalise trahvi kartusel ja püüavad iga võimalusel koolitöölt puududa. Need nn «sunnitõõlised» jõuavad klassist klassi ainult algkooli seaduse § 40 toetusel ja muutuvad mõnel juhul hädaohuks noorematele õpilastele, eriti siis, kui nad kodust ja tänavalt kaasa toovad halbu harjumusi (toorus nooremate vastu, suitsetamine, vandumine, suguline kõlvatus, varastamine) ja neid harjumusi levitavad vastuvõtlike kaastaste hulgas.»

J. Estam pidas õigeks toetuste andmist kehvadele õpilastele. 1929/30. õa aruande järgi on toetust antud 411 õpilasele (sealhulgas tasuta abikool ja abikooli õpilaste kojusõit autobussiga).

Kasvatusküsimustel peatudes kirjutas J. Estam: «Õpetajaid huvitavad puhtmetoodilised küsimused, kasvatus-töösse suhtutakse ükskõikselt. Puudub südamlük kontakt õpilastega. Õpilaste hingeelu jääb kinniseks raamatuks. Kooli kasvatuslik mõju ulatub seda sügavamale, mida südamlükum vahakord valitseb õpetaja ja klassi vahel ja mida paremini õpetajad tunnevad oma kasvandike koduseid olusid ja eraelu.»

J. Estam avaldas arvamust, et ka koolivälistes õpilasorganisatsioonides peaksid õpetajad kaasa tööta ja juhtima seal praktiliselt kasvatustööd.

Linna keskkooli esimestes klassides oli edasijõudmine nõrk umbes pooltel õpilastel. J. Estam kirjutas: «Keskkooli võetakse katseteta, selle tõttu satub sinna silmapaistval hulgal arenemata õpilasi, kellel puuduvad korralikud tööharjumused, normaalne ettevalmistus ja järelikult üldse eeldused keskkoolis edasijõudmiseks.»

1929/30. õa tegi J. Estam Haridusministeeriumile ettepaneku koondada poeglaste ja tütarlaste gümnaasiumid üheks ühiskooliks. Ta põhjendas seda ettepanekut järgmiselt: «Keskkoolide koondamisel saaks võistluseksamitega vastu võtta 90 õpilast, s.o 70—75% soovijaist. Paraneks õpilasmaterjali kvaliteet ja õppetöö üldine edukus. Linna algkoolide lõpetajad suunduvad suure enamuses keskkoolidesse või maakonna kaubanduskooli, tööstuskoolidele ei jätku tarvilikul arvul õpilasi. Kutsehariduslikud kutsekoolid leiaksid enestele normaalse õpilaskonna ainult sel juhul, kui piiratakse vastuvõttu keskkoolidesse.»

Väga palju tegeles J. Estam lasteaedade asutamise küsimustega. 1924/25. õa oli Pärnus 1 lasteaed. 1929/30. õa lõpul kirjutas J. Estam: «Viimasel paaril aastal on erilist tähelepanu leidnud koolieelne haridus. On 3 lasteaeda, kasvandikke 280 (kahe aasta eest 120). Eralasteaia (Pärnu Eesti Naisühing) 30 last. Suvevaheajal töötasid kahe kuu jooksul 4 ajutist lasteaeda-mänguplatsi (200 last). Kogemused näitavad, et lasteaedadest tulnud õpilased paistavad algkoolis silma oma arenenud korratundega, töötahtega ja vaimlise erksusega ning jääb ainult soovida, et lasteaedade kasvatuslik mõju tulevikus laieneks kõigile lastele 4—7 aasta vanuses.»

J. Estam ei poolda päevakodutüüpi lasteaeda. Ta soovib lasteaeda, kus õppetöö kestaks 3 tundi päevas ja lõunasööki ei antaks.

Peale koolinõuniku otseste kohustuste täitmise töötas J. Estam lektorina üheaastastel pedagoogilistel kursustel (1924—1926), juhendas kursustelaste proovitudunde andmist. Ta juhatas saksa ja inglise keele kursusi Pärnus igal suvel (1923—1932). Pärnu Õpetajate Ühingu oli ta esimees, esines referendina õpetajate päevadel ja pedagoogilistel nädalatel.

Haridusministeeriumi ülesandel on J. Estam revideerinud võõrkeelte õpetamist gümnaasiumides ja koostanud aruande üleriigiliste inglise keele kontrolltööde kohta 1927. a. 1927/28. õa kestel asutati Pärnus J. Estami eestvõttel pedagoogiline muuseum ja õppevahendite laenukogu, kuhu koondati kallimad õppevahendid, mille ostmine ühele algkoolile oleks üle jõu käinud.

J. Estam võttis osa keskkoolide õppekavade redigeerimisest 1929/30. õa.

1928. a viibis ta jälle õppetstarbel Inglismaal, peamiselt Londonis.

J. Estam koostas üleriigilised testid inglise keeles gümnaasiumidele 1930. a, saksa keeles algkoolidele 1932. a.

Perioodikas on ta suhteliselt vähe esinenud. Paaril korral on ta kirjutanud «Kasvatuses» ja «Pedagoogilises Aastaraamatus». J. Estam toimetas inglise kirjanike kooliväljaandeid ja sai 1932. aastast «Võõrkeelte Akadeemia» tegevtoimetajaks.

1932. a siirdus J. Estam Tartusse, kus ta asus tööle Tartu Ülikoolis õppeülesande täitjana pedagoogika ja inglise keele meetodika alal. Siin omandas ta 1936. a mag ph il astme töö eest «Koolijõudluse üleriigiline kontroll võõrkeeltes». Vastava kraadi hindas Saksamaa Haridusministeerium 1942. aastal ümber dr ph il kraadiks.

Kooli kasvatuslike mõjutuste selgitamiseks korraldas J. Estam 1936. a küsitluse haridustegelaste hulgas (180). Testi 55 küsimuse põhjal tuli hinnata ühiskondliku arengu ulatust nii tähtsamatel kultuuri-aladel kui ka kooli osa selles arengus.

J. Estam on kirjutanud retsensioone ja järelehüde saksa pedagoogile Max Walterile (1923. a suvel pidas Max Walter Haridusministeeriumi kutsel Tartu, Pärnu ja Tallinna suvekursustel pikema sarja loenguid inglise ja saksa keele õpetamisest).

Kuna J. Estam innukalt propageeris testimetodit, andsid üliõpilased talle hüüdnimeks «Testam».

1939. a siirdus J. Estam ümberasujana elama Saksamaale, kus ta töötas 1941—1945 Berliini Inter-radios ja 1946—1949 Balti Ülikoolis (Hamburgis ja Pinnebergis) pedagoogika adjunktprofessorina. Hiljem (aasta pole teada) siirdus ta Bostonisse (USA), kus õpetas Harvardi Ülikoolis vene keelt. Suri Bostonis 1. veebr 1955. a.*

J. Estam andis hinnatava panuse Eesti Vabariigi hariduselu ja pedagoogikateaduse arengusse. Eriti märgatav on tema töö ingliskeelse õppekirjanduse soetamisel ja jõudlustestide propageerimisel ning koostamisel.

Kirjandus

1. Eesti biograafiline leksikon. Täiendusköide. 1940.
2. Estam J. Õppetöö ratsionaliseerimisest. Loenguid ja kokkuvõtteid II. Tartu, 1939.
3. Kasvatus, 1937, nr 1.
4. ERA, f 1108, n 4, s 919, 921, 922, 928, 929, 274.
5. Prof E. Järvesoolt (USA) saadud andmed.

* Autor avaldab tänu professor Elmar Järvesoole A. Elango vahendusel saadud andmete eest.

Viimse meheni* (kooliromaan)

RAIMOND KAUGVER

13

Pärast Valmeni lahkumist hakkas Rasmus lausa ebauskliku pingega ootama, et sündmused kiirema käigu võtaksid. Mis õieti juhtuma pidi, seda ei osanud ta endale täpselt öelda, aga talle näis, et on toimunud nagu mingi järsk pööre ja et nüüdsest peale läheb kõik aina kasvavas tempos vastu millelegi plahvatuslikule.

Tegelikult ei juhtunud midagi. Ainult Kirillov elas üle tõsise vapustuse: ühel õhtul koju minnes võeti ta äkki tundmatute meeste poolt kinni, tiriti mingisse autosse, veeti linna taha ja anti talle seal niisugune keretäis, et ta käis tükk aega koolis longates ja pea sidemis. Kuuldused juhtunust levisid nagu kulutulgi, asjaosalisi kindlaks teha ei õnnestunud. Rasmus ütles Truuvärgile vihase imestusega:

«Kurat, mina ei oleks uskunud, et ta niisugusena kooli julgeb tulla! Aga näed, tuleb ja lausa uhkeldab sellega, et peksa sai! Teeb endast märtri!»

«Ideeline mees,» vastas Truuvärk. «Selle mehe eest tuleb ennast hoida.»

Kirillov kahtlustas ägedalt kõiki, oli kindel, et selle kallaletungi taga seisavad õpilased, aga otseselt tõestada ei saanud midagi. Poisid ei viivitanud teda küsimustega torkimast.

«Issand, mis teiega on juhtunud, seltsimees Kirillov?» hüüatas Muinast süütult ja ehmunult. «Kas te kukkusite kuskilt alla või?»

Kirillov vaikus viivu, ütles siis otsustavalt ja teravalt: «Mind peksti. Aga ärgu need peksjad arvaku, et nad pääsevad — välja võtame niikuinii, kes nad olid!»

«Oi, ega see vist nii lihtne olegi,» vangutas Muinast kaastundlikult pead ja lisas eemalduvale Kirillovile järele vaadates:

«Aga raskelt on teist hakitud küll. . .»

Tegelikult polnud koolipoistel Kirillovi peksmisega üldse mingit pistmist — sellega said hakkama Kirilli endised semud, kellega ta koos sõjakoolis oli käinud ja Eesti Vabariigi ohvitserikski saanud. Nagu kõik saladused, imbus seegi kuskilt välja, aga keegi ei teadnud, kust.

Koolides oli õhkkond talumatult terav, mõned õpilased visati välja, suupruukimiste järel nuhiti ja valvati erilise hoolega.

Mai lõpul levisid lõpuks juba päris kindlad teated suurest vägede koondamisest piiril ja teisel pool piiri, kuigi sõprus sotsialistliku ja rahvus-sotsialistliku riigi vahel pidi ametlike teadete järgi endiselt kõigutamatu olema.

Lennarti isa, kes ühel õhtul Lennarti tuppa astus, kui mõlemad poisid olukorda arutasid, vaatas neile tõsiselt otsa ja ütles, et nüüd tuleb eriti ettevaatlik olla.

«Madinaks läheb, selles ei kahtle keegi. Aga mis siin enne võib juhtuda. . .»

«Te arvate, et. . .?» küsis Rasmus umbmääraselt. Adari kehitas õlgu.

«Ei tahaks ennustada. . . Sõber Valmen on siis nüüd metsas?»

«Metsas jah,» vastas Rasmus. «Saatis ühe tuttavaga sõna, laskis öelda, et meiegi jaoks on tal pesa juba valmis.»

Imelikul viisil ei hakanud Adari sellele üldse vastu vaidlema, ütles hoopis noogutades:

«Seda võib kõvasti vaja minna. . . Peab ainult õige momendi tabama, et hiljaks ei jää. . . Ah, eks näeme. Esialgu katsuge kool kenasti ära lõpetada — kui ikka jõuate.»

Kool töötas siiski lõpuni välja. Kui teisel juunil tunnistusi jagati, polnud sõjast midagi rohkemat kuulda kui mais.

Rasmuse klassis olid peaaegu kõik saanud konstitutsioonis «kolme», ainult Eigile oli Kirillov millegipärast «nelja» pannud ja Muinast arvas itsitades, et Eigi on vist nuhk. See süütu naljatus lõppes nii, et Muinast prantsatas kolinal laua alla.

«Sa oled loll!» karjus Rasmus Eigile ja tiris teda eemale. «Teine teeb nalja, sina kargad kallale nagu pull!»

«Mis kuradi nali see on,» pomises Eigi süüdlaslikult. «Mõelgu ikka ka, enne kui hakkab sõnu loopima. . . Oled sa, mats, ialgi ühtki nuhki näinud?»

Konflikt jäi sinnapaika. Muinast hõõrus lõuga ja sai ka ise aru, et tema nali oli olnud natuke kohatu.

Lõpuaktusele oli tulnud kõnelema vana tuttav Villem Soo. Imelikul kombel ei lubanudki ta seekord tervet kooli verre uputada, vaid leidis, et kõik on kenasti korras ja et selle õppeaasta jooksul on kool kasvatanud rea tublisid noori proletaarlasi.

«Kuule, meie kurss tõuseb,» müksas Muinast Rasmust. «Tea, kas sõda on tõepoolest ukse ees või?»

«Ole vait,» hoiatas Rasmus. «Näe, Villemil täna kogu ni lips kaelas.»

«Sai vist palka juurde,» arvas Eigi.

Direktor läks kõnepultil ja hakkas pärast lühikest kokkuvõtet kiituskirju jagama. Eigil vedas sellel päeval igati viltu: ainsana oma klassist pisteti talle pihku kuldääreline paber, kõige krooniks kõlas veel niinimetatud presiidiumilaua tagant Villem Soo tunnustus, et need noored on uue ühiskonna avangard. Eigi tuli nohisedes oma kohale tagasi, keeras kiituskirja kokku ja rebis pooleks. Õnneks polnud seda ette kuulda.

Pärast aktust mindi veel korraks klassi, ja otsas see kõik viimaks äkki oligi.

«Sõidad koju?» päris Muinast Rasmuselt.

«Ma jään esialgu veel linna, tarvis tädile abiks olla,» vastas Rasmus mitte päris avameelselt. Tegelikult oli ta isalt teate saanud, et kodukandis on poliitiline olukord uusmaasaajate, ametimeeste ja vanade talupidajate vahel väga teravaks läinud. Ähvardatakse millega juhtub. Selles õhkkonnas arvas isa paremaks, et Rasmus mõne aja veel tädi juures viibib: mida vähem nendegi õuel rahvast liigub, seda vaiksem ja ohutum. Rasmusel polnudki selle vastu midagi, tal oli tunne, et linnas on ta nagu rohkem võimalike sündmuste keskel, siin on praegu huvitavam.

* Algus H nr 7, 1990.

Sõjaootus muutus aina tugevamaks, kuigi ametlikult midagi kindlamat kuulda polnud. Eriti agaralt tegeles lähema tuleviku aimamisega vana Adari, ta rääkis kogu aeg ikka selle õige silmapilgu passimisest ja lubas poistega koos Valmeni juurde metsa tulla, kui asjad tõepoolest nii kaugel on.

Suve kuumus laotus linnale kuivana ja tuulevaiksena. Õöd olid valged ja soojad, Lennart, Rasmus ja veel mõned sõbrad käisid nüüd sageli koos linnatammikus või selle lähedal männisalul — sealsamas, kuhu oli maetud Kristjan, mida nad aga ei teadnud. Käidi ka Jürissoni haul, viidi lilli ja tuletati mõõdunud meelde.

Seal viibisid nad ka 14. juuni õhtul. Tammikut tultes oli loomulik, et astuti läbi ka kalmistult Jürissoni viimse puhkepaiga juurest. Sellelt oli pärg maha libisenud, keegi oli haudade vahelt läbi rütates pehmesse kalmu sügava jälje astunud. Rasmus laskus põlvili, et seda tasandada ja kohendada. Teised noppisid heledast liivast läbikasvavaid rohu-kõrsi, Lennart võttis naaberplatsilt väikese reha ning riisus kogu platsi hoolikalt siledaks. Kui nad oma töö lõpetasid, näitas kell juba üks öösel, eemalt linnast kostis ebatavaliselt vali autode müra, Rasmus mõtles imestades, mida nad nii hilja seal küll teevad. Küllap veavad sõjaväge või midagi muud taolist. . .

Nad lahkusid surnuaialt ja jalutasid linna poole. Esimesele tänavale jõudes sõitis neist mööda paar-kolm krusat kolme-nelja sõduriga veokastis.

«Mis patrullid need on?» küsis Lennart kahtlustavalt.

«Tont teab. Ei huvita,» vastas Rasmus. Nad tulid koos ausambakünkale, seisatasid sealgi viivuks ja läksid siis laiali.

«Esmaspäeval tulge minu juurde, peame aru,» pani Lennart ette. «Ehk on Valmenilt kah mõni uudis. . .»

Teised olid nõus, igaüks kadus vaikides oma kodu poole.

Lennart sammus aeglaselt, nautis suvise öö niisest soojust. Ta mõtles jälle kord sõjale. Kui see juba algab, siis ei kesta vist enam kuigi kaua. Sakslased on välksõjaga peaaegu terve Euroopa alla heitnud, ega neil siin idaski rohkem aega lähe. Ja kui rinne kord üle on läinud, siis. . . Mis siis täpselt juhtub, seda poleks Lennart nii järsku osanud öelda, ta ainult teadis kindlalt, et midagi siis juhtub, midagi, mis on hoopis teistmoodi kui seni.

Jälle vuras temast mööda veoauto sõduritega, ja seda vaadates oli tal imelik kõrge tunne. Mis siin küll toimub? Lennart kiirendas sammu, pöördus ümber nurga. Uus auto vuhises mööda, Lennart nägi järsku, et selle kastis istusid inimesed erariietes, kompsudega. Nende vastas juhikabiini katusele toetudes seisid sõdurid, püssid istujate poole pööratud. Kas need olid arreteeritud? Lennart peatus automaatselt, vaatas autole järele. Tema kõri nõõris kinni mingi salapärase hirm. Jah, need olid kindlasti vangid! . . . Kohe sõõstis esile uus auto, ka selles istusid tardunud, süngete nägudega inimesed. Mis see tähendab? Massiline arreteerimine?

Lennart pistis jooksma. Ta tormas oma tänavasse ja nägi juba eemalt, et nende maja ees seisab täpselt samasugune auto, keegi tuli majast ja ronis veokasti. Õhtki mõtet lõpuni mõelda julgemata jooksis Lennart edasi, komistades vahetpidamata ümmargustel muna-kividel. Siis sõõstas tal peast läbi, et tema jooksmine võib väga kahtlasena näida ja ta tasandes sammu.

Hirm suurenes iga silmapilguga. Ta valis lähenemiseks teise tänavapoolse; kui teda lahutas autost veel paar-kümmend sammu, tuli majast inimene kohvriga, kannul automaati õielihoidev valvur.

See oli Lennarti isa. Lennarti jalad seisatasid, ta jäi paigale nagu kivistunud. Isa järel tuli ema, näost kahvatu, nutetud silmadega. Lennarti ja isa pilgud puutusid kokku, Lennarti keha tegi nõksatuse, ta tahtis isa juurde joosta, aga isa silm naelutas ta paigale. Ta vaatas ja vaatas ja sai isa silmade kõnest korrage selgesti aru. Ära tule, ütlesid need silmad, kui sa siia tuled, siis viivad nad ka sinu ära, seda pole tarvis, sina pead igal juhul järele jääma. . .

Lennart ei suutnud oma pilku isa omast lahti kiskuda, ta ei teadnud, mida teha, kõik temas rebis teda edasi, vanemate juurde, aga isa silmad keelasid seda vastuvaidlematult. Nii ta siis seisis ja vaatas. Ema ronis valvuri abiga autosse, ta ei näinudki Lennartit. Isa vinnas end emale järele, Lennart kuulis, kuidas ta meeleaga liigagi valjusti ütles:

«Lennart jääb siia, ema. Ka see on midagi väärt. . . Ükskord tuleme ehk ka meie tagasi. . .»

Lennart taipas, et need sõnad olid määratud temale, ta ei suutnud midagi teha, seisis ja vahtis, vahtis. See oleks talle võinud saatuslikuks saada, üks valvuritest märkas teda ja suunas relva tema poole.

«Mis sa vahid?» käreutati vene keeles. «Lase jalga — jooksuga! Muidu võtame sinu ka kaasal!»

Lennart võpatas, astus sammu tagasi ja tundis korraga, et ta peab jooksma, peab isa sõna kuulama, olgu see nii õudne kui tahes. Tal polnud enam jõudu pealt vaadata, ta pöördus ja pani jooksu. Ringi vaadata polnud aega, ta tormas arutult edasi, pöördus kuhugi põiktänavasse, jooksis edasi, pöördus jälle kuhugi, jooksis ikka edasi. Kui ta viimaks raskelt lõõtsutades seisma jäi, märkas ta, et oli põgenenud otse Rasmuse maja juurde. Millelegi mõtlemata läks ta hoovile, astus trepile ja koputas kokkulepitud märguandega Rasmuse aknale. Vastust ei tulnud kohe, Lennart kaotas enesevalitsuse ja hakkas rusikatega vastu akent taguma. Hetk hiljem ilmus akna taha Rasmuse kokkunud nägu, sõber tegi talle märgi ja kadus. Mõne silmapilgu järel kostis ukseelukus pööratava võtme krigin, uks avanes, Lennart sõõstis sisse. Rasmus oli täiesti riides, ta nägu peegeldas jubedust.

«Ära viivad,» ütles ta sosinal. «Meie kõrvalkorter tehti praegu inimestest tühjaks! . . .»

«Ma tean,» vastas Lennart ja toetus seljaga vastu seinale. «Isa ja ema läksid praegu. . .»

«M i s ???» Rasmuse silmad hakkasid pimeduses kiirgama, ta kahmas Lennartil käest kinni. «Mis sa ütlesid?»

Lennart tõukas end seinast eemale, ta teadvus hakkas uuesti selgelt tööle.

«Läksid,» kordas ta tuimalt. «Just praegu pandi autosse, just sel silmapilgul, kui ma koju jõudsin.»

Ta lükkas Rasmuse kõrvale, läks ees sõbra tuppa, istus laua äärde toolile ja jäi liikumatuks. Rasmus lukustas kiiresti ukse ja tuli järele. Ta oli nii jahmunud, et ei osanud midagi öelda. Tal polnud vaja midagi küsida, Lennart hakkas ise rääkima ja kordas täpselt kõike, mida ta oli näinud, elas veel kord läbi selle uskumatu, jubeda sündmuse.

«Kuhu nad neid viivad?» küsis Rasmus pärani kistud silmadega.

«Ei tea. . .»

«See on ju massiline viimine, linn on autode müüri tää!»

Rasmus ei saanud rahu, ta taltsutas kõigest jõust häält, et mitte valjusti karjuda.

«Nüüd peab küll sõda väga lähedal olema...» ütles Lennart järsku oma tavalise häälega. «See on ainuke seletus...»

«Vist küll.»

«Mis nüüd teha?» küsis Lennart abitult.

«Valmeni juurde. See on ainus tee.»

«Jah, vist küll...» Lennart mõtles järsku sellele, kuidas isa kogu aeg oli arutanud, et tuleb passida õiget silmapilku, ei tohi hiljaks jääda. Nüüd oli ta ise siis esimesena hiljaks jäänud. Rasmus tegutses juba, ta mõistis, et praegu peab tema eestvedajaks olema.

«Hommikul laseme jalga. Mul on jalgratas siin, võtame tädipoja oma kah, kes teab, millal tema Tartust siia jõuab...»

Lennartil oli tunne, nagu oleks Rasmus öelnud: kes teab, kus temagi juba on...»

«Jah, jah,» ütles ta kuulekalt. «Lähme. Muidugi lähme.»

«Ma räägin tädiga,» ütles Rasmus.

Tädi Hilli oli juba koridoris naaberkorteri kinnipitseeeritud ukse taga ja vahtis suurte silmadega tumma, liikumatut ust.

«Tule ära,» ütles Rasmus ja viis tädi tuppa. «Me sõidame hommikul minema. Maale. Valmeni juurde.»

Tädi vaatas teda heitunud, nagu mitte midagi nähes.

«Mis hommikul? Minge kohel Minge silmapilk! Kas tahate oodata, kuni nad meile ka tulevad?»

«Sull on õigus,» mõistis Rasmus. Ta lükkas oma toa ukse lahti. «Lennart, ole valmis. Lähme kohe. Siin on liiga ohtlik.»

Nad tõid kuuri alt jalgrattad, kuulasid hinge kinni pidades, kuidas raske veoauto maja eest mööda sõitis.

«Oota, ma toon püstolid.»

«Võtke midagi süüa kaasa,» hädaldas tädi köögi ukse vahel seistes.

«Seal sööme. Praegu pole aega,» keelas Rasmus ja lükkas jalgratta väravasse. «Hüvasti.»

Nad piilusid korra tänavale, siis olid nad juba väravast väljas ja sõtkusid ägedalt pedaale.

«Poeme kõigepealt linnast välja.»

Autosid enam vastu ei tulnud, neil õnnestus märkamalt linnast välja pääseda. Rasmus aeglustas tempot ja pühkis käeseljaga higi.

«Oleme vist pääsenud. Eks nad maal tee sedasama, aga siin on ruumi rohkem ja mets ka lähedal, saab eest ära lipsata, kui mõni peaks vastu juhtuma.»

Ära lipsata tuli neil kolmel korral, nad seisid tee kõrval võsas ja vaatasid vaikides, kuidas autod linna poole kihutasid.

Kas Valmeni kodus on veel kedagi, mõtles Rasmus pingeliselt.

Tee Valmeni kodukülla oli üsna pikk. Kui nad esimeste taludeni jõudsid, hakkas päike juba tõusma. Kas Valmeni kodus on kõik korras?

Rasmus nägi juba kaugelt üksikut naisterahvast õuel askeldamas. Siin oli vist see õõ kurja tegemata mööda läinud. Ta pööras ratta õuele ja sõitis otse naise ette.

«Kas teie olete Valmen Rajala ema?»

«Olen küll.»

«Minu nimi on Rasmus Tombak. Ja see on Lennart Adari.»

Naise nägu selgis kuigivõrd.

«Tulge tuppa,» ütles ta lühidalt. «Ma saadan kohe Valmeni järele.»

Minut hiljem sibaski umbes kolme-neljateistkümnelt aastane tüdruk metsa poole. Ja varsti oli ka Valmen kohal.

«Ma juba kartsin, et nabivad teidki kinni,» ütles ta tervituse asemel.

«Siin käib kah?» küsis Rasmus.

«Täie hooga.»

«Lennarti isa ja ema läksid.»

Valmen süngistus.

«Kuradid... Kuidas te tulema saite?»

Rasmus jutustas.

«Noh, siin olete kindlas kohas. Varsti algab sõda, siis saab kõik klaariks.»

Kas ikka saab, mõtles Rasmus kahtlevalt. Tema peas oli kõik ummikus, ta ei osanud enam millelegi kindel olla.

«Tulge, lähme nüüd siit minema,» kamandas Valmen. «Kes neid teab, veavad päeval kah veel edasi.»

Valmeni peidupaik oli targalt valitud. Vana ning lagunenu küüni alla oli kaevatud üsna ruumikas koobas, seestpoolt valgustas seda hele gaasilatern. Maas oli neli kahekordset madratsit, isegi linad ja tekid ei puudunud.

«Visake pikali, puhake. Pärast peame aru.»

Lennart kuulas sõna, ta tundis äkki, et oli surmani väsinud, et poleks jaksanud astuda enam ainsatki sammu. Ta vajus madratsile, sulges silmad. Organism kaitstes end vääramatult — ta jäi kõigele üleulatule vaatamata peaaegu silmapilkselt magama. Ka Valmen heitis pikali, jälgis käsipõsakil, kuidas Rasmus oma taskutest pabereid välja koukis.

«Mis sa seal kõik kaasa oled vedanud?»

Rasmus kehitas õlgu. Tema ees tekil lebas koolitunnistus, paar muud dokumenti ja kolm lehte vanade artiklitega, mis ta laualaekast mõtlematult kaasa oli kahmanud. Valmen nägi neid ja muigas mornilt.

«Ah et tõid needki ligi... Nojah, eks nad ole kah üks mälestus. Kunagi on hea vaadata...»

Rasmus võttis artiklid ja libistas neist pilgu üle. Igaühe alla oli suurte tähtedega trükitud: «Viimse meheni.»

Kas see on ennustus, mõtles Rasmus tõsiselt. Viimse meheni. Kaks neist on juba lahkunud. Nemad kahekesi ongi veel järel sellest algpäevade kambast. Mis saab edasi? Kas ongi nende saatuseks teha tõeks sõnade tähendus — viimse meheni?

Seda ei teadnud tol juuniõöl neist kumbki.

L õ p p

Õppekirjandus kooliuuenduses

25. ja 26. sept 1991. a toimunud TÜ teaduskonverentsil teadusraamatukogus arutleti teemal «Õppekirjandus kooliuuenduses». Osa võttis 80 huvilist 6 maalt, peale Eesti ka Lätist, Leedust, Venemaalt, Soomest ja Rootsi. Kuulati 28 ettekannet ja 10 sõnavõttu. Anti välja konverentsi ettekannete kogumik 23 publikatsiooniga. Konverentsi lõpul võeti vastu otsus (vt Opl nr 41). Konverentsi ajal oli õppekirjanduse ja didaktiliste tööde näitus.

Esimesel päeval toimus pärast aseminister K. Lutsu avasõnu 3 istungit: hariduse sisu ja õppekirjandus (juhatas M. Salundi), õppekirjanduse mõistetavus (juh J. Mikk), õppekirjandus reaalinetes (juh A. Töldsepp). Teisele päevale jäid: õppekirjandus humanitaarinetes (U. Läänemets) ja õppekirjanduse üldkõnitus (U. Läänemets).

Konverentsi juhatas teoreetiliselt ja sisusügavalt sisse Uppsala ülikooli prof **Börje Ekstigi**, kes toonitas õpiku ja õpetuse puhul igapäevase elu ja enesega toimetuleku strateegiat. Enne aine teoreetilise käsitluse juurde asumist peame selgitama meid ümbritseva elu nähtusi, siis tekib huvi ka edasiseks. Õpetuse puhul peame arvestama seda, et igal õpilasel on oma teadmistasand, millest ta alustab, see ei ole kõigil ühesugune.

B. Ekstigi huvitavaid võtteid pakkuva ettekandega haakus mitmeti teisel päeval kuulnud **Kaija Koms** (Soome) ettekanne, kuidas soome keelt õpetada välismaalastele.

Õppekirjanduse koostamise printsiipidest rääkisid mitu meie autorit. **A. Töldsepp** (TÜ) esitas loodusteade õppekirjanduse koostamise ja hindamise printsiibid (koduloolisus ja -lähedus, uudsus, terviklikkus, järjepidevus) ning esitas õppematerjali loogilismatemaatilise mudeli.

L. Vassiltšenko (TÜ) pidas õpiku teksti puhul probleemiks eri vanuses ja soost õpilaste sõnavara tundmist. Abstraktsust väljendavate sõnade arv on õpikutes väga suur ning nende sisu omandamine õpilastele raske, tüdrukutel ja poistel koguni erinev.

Bioloogiaõpiku haridussisu vaatlus **M. Toom** (TÜ) ja loodusloo õppetekste mõistmist arengupuuetega õpilastel **A. Reinmaa** (TÜ).

Õppekirjanduse mõistetavust käsitlevatest ettekannetest peatus **H. Kukemelk** (TÜ) õpiaja sõltuvusel teksti karakteristikutest. Uurimusest järeldus diferentseeritud tekstide andmise vajadus — lihtsamad neile, kes puuduva ettevalmistuse tõttu ei suuda praeguse õpiku teksti omandada. Eriti vajab selgitamist valemite keel. Õpetaja peab väljenduma arusaadavate terminitega ja olema vähem abstraktn. Arvestada tuleb ka poiste ja tüdrukute erinevust.

J. Miku ettekandest kuuldi, kuidas arvuti õppekirjanduse koostamisel kasutada. Peale teksti koostamise saab ka sõnavara analüüsida (sõna esinemise sagedus, vähetuntud sõnad, esmatarvitatud sõnad jm). Arvuti võib teha ka morfoloogilist analüüsi, avastada kirjavigu ning hinnata õpiku loetavust jm.

Teksti statistilise struktuuri seoseid teksti raskusega käsitles **J. Tuldava** (TÜ) ja bioloogiateksti omandamisraskuse põhjusi **J. Elts** (TÜ). Peamiselt oleneb omandatavus sõnavarast ja lause pikkusest. **M. Laari** (TÜ) ettekanne puudutas õpiku dialoogi keerukust.

Reaalainete õppekirjanduse koostamise eesmärke käsitlesid **E. Pärtel**, **K. Timpmann**, **H. Voelaid** füüsika (TÜ). Need on: õpilase unikaalse maailmapildi arendamine, tehnologiseeritud maailmas toimetuleku võime arendamine. **G. Karu** (TÜ) pakkus füüsikaõpiku teksti efektiivsuse hindamise valemi, mille järgi selgus õpitulemuste sõltuvus õppeteksti omadustest: õpitulemused halvenevad, kui suureneb keelele spetsiifiliste väljendite osakaal. Et uus mõiste ei avaldaks negatiivset mõju, peab tal olema vähemasti 4 seost varemõpituga.

A. Virovere (TPedI) pidas keskkonnaõpetust kui integratiivainet üheks võimaluseks seostada keskkonda ja õpilast.

V. Labejevi (Läti Ülikool) käsitletav teema oli kooliõpikute sisu optimeerimine ettevalmistuskursuste süsteemi kaudu.

Humanitaarinete õppekirjanduse teema juhatas sisse **A. Metsa** (TÜ), kes rääkis isiksusekeskse keeleõpetuse ja -õpikute modelleerimisest. Selleks on teoreetiliste ja praktiliste uurimuste sünteesis tuletatud eri keeleõpetuse ja keeleõpikute mudelid. On uuritud keelevõimekust ja -kompetentsi mõjutavaid tegureid, vigade tekke ja ennetamise põhjusi, õpiku efektiivsust ja keeleõpetuse muutmist oma maa kultuuri lembeemaks, keeleõpetuse prestiiži tõstmist. Uurimused annavad uue isiksusekeskse keeleõppe üldstrateegia (eesmärgid, funktsioonid, sisu, printsiibid ning selle eri mudelid).

A. Jänese ja **E. Raeste** (TÜ) koostatud eesti-vene õppevestmik keskkooli vanemale astmele on kasutatav nii eesti kui ka vene koolis ning suhtlemist soodustav õppevahend.

S. Zaikina (TÜ) jälgis oma uurimuses algklasside vene keele õpikute sõnavara järjepidevust, **R. Vääri** võõrsõnade osakaalu 11. ja 12. kl emakeele õppevahendites ning leidis, et mõisted on halvasti seletatud ning õpilased tegelikult nende tähendusi ei tunnugi.

V. Tomusk (TÜ) rääkis teksti tehnoloogiast ja tehnoloogilisest tekstist, **I. Tomusk** (Kadrina kk) aga enda koostatud soome keele õpikust, selle põhimõtetest (grammatikakeskus).

J. Sivula tutvustas soome keele õppekirjandust. **K. Koms** ettekandest selgus, et Soomes on mitu erinevat õppekomplekti, mille hulgas õpetaja valib oma tüübile ja isiksusele sobivaima. Välismaalaste keeleõpetus on eelkõige kommunikatiivne, õppimismotivatsiooni tekitav, meetoditerohke.

Õppekirjanduse üldkõnitusel sektsioonis esines **U. Läänemets** (EHA) teemal «Haridusstandardid ja õppekirjandus». Kuuldust selgus, et meil räägitakse eelkõige sisustandardist, mujal maailmas kuulub standardi mõistesse kõik see, mis normaalselt õpetegevust soodustab. Ettekandja peatus aineprogrammidele ja õppekomplektidele esitatud nõuetel ja kriteeriumidel, võrdles meie ja teiste maade õppekirjandust. Põhinõuded õpikule: kerge kasutada, meeldiv välimus, huvitav tekst, tööpärase ja usutatav faktoloogia.

Sõnavõttudes puudutati kirjastustegevust (a/s «Koolibri»), selle tulevikku, kogemusi töös autoriga. Praegustele õpikutele heideti ette raskesti mõistetavust, paljusõnalisust, teadlaste koostatuna nende tasemest lähtumist, keeleõpikute ja töövihikute kooskõlastamatust, kirjandusõpiku ja tekstikogu vastamatust, sisu vanadust, trükitehnilist küündimatust jm.

Konverentsist osavõtt võinuks olla arvukam, õpikute autoreid ja õpetajaid rohkem.

MAIMO KALMET

Tuul, ära murra puid, neil on ju linnukesed.

(S. Vangoli.)



16.08.1933—8.10.1991

Oks rikas elutee on ootamatult jõudnud lõpule. 8. oktoobril viis raske haigus meie hulgast manalamaile silmapaistva teadlase, tunnustatud õppejõu, andeka pedagoogi ja kirgliku aateinimese, pedagoogikakandidaati professor Milli-Irene Pedajase.

Milli-Irene Pedajas sündis 16. augustil 1933. a Võrumaal Antsla vallas väiketalupeidaja perekonnas. Pärast Lepisto 7kl kooli valis ta oma sihiks õpetajamissiooni ja sidus sellega kogu oma teadliku

elu. Reaõpetajast andragoogikaprofessorini — selliselt võiks kokkuvõtlikult iseloomustada lahkunu eluteed, millesse mahuvad õpingud Tarfu Õpetajate Instituudis ja TRÜs, töötamine emakeele-, muusika- ja kunstõpetajana, ajakirjanikuna, kooliinspektorina, õppealajuhatajana, väitekirja kaitsmine, teaduritöö, dotsendi kutse saamine ja palju muid sisukaid ettevõtmisi.

Lahkunu elutöökujunes kahtlematult tema silmapaistev tegevus Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolijuhtide täiendusteaduskonnas Lasnamäel selle loomise esimestest päevadest alates. Lühikese ajaga kujunes sellest väikesest töökollektiivist prestiižikas pedagoogilise mõtte, uurimis- ja innovatsioonikeskus, mille mõju meie hariduselule oli märkimisväärne.

Milli-Irene Pedajas pühendas kogu oma töörohkete elu Eestimaa õpetaja professionaalse arengu ja isiksuse seoste uurimisele. Enam kui 110 sisukat uurimust õpetaja kutsekohanemise, täienduspedagoogika, kutse-eesitika ja töökultuuri valdkonnas on silmapaistev panus Eesti pedagoogikateaduse varasalve. Selle pärandi süvaurimine ja rakendamine on ülimalt tähtis Eesti kultuuri seisukohalt.

Elu oli lahkunule heldelt jaganud andekust, analüütilist mõtlemisvõimet, ausust, töökust, emotsionaalset puhtust, sihikindlust, visadust ja vastupidavust. See aitas püstitada vastu seista ka elu karmidele löökidele, peale viimase raske haiguse. Lahkunu elu oli nagu suur põlemine, leegitsemine, täiel rinnal hingamine, mille tõelist suurust me võib-olla hakkame päriselt mõistma alles nüüd, kui Milli-Irenet enam meie keskel ei ole.

Professori atestaat jäigi talle kätte andmata, sest eluküünal kustus enne, kui see pidulik hetk oli kavandatud.

Pedagoogilise Instituudi rahvas, haridusjuhtide täiendusteaduskond ja selle arvukas vilistlaste pere on lohutamatus leinas. Eesti pedagoogikateadus elab üle korvamatu kaotust.

Milli-Irene Pedajase lahkumine ei tähenda aga jäädavat lõppu, tema elutöö elab edasi Eestimaa õpetajates, koolijuhtides ja töökaaslaste südames.

Tallinna Pedagoogilise Instituudi rektoraat
Haridusjuhtide ettevalmistus- ja täiendusteaduskond
Andragoogika ja juhtimistöö kateeder

HARIDUS

ОБРАЗОВАНИЕ

Октябрь 1991
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ
ЭСТОНИИ

Э. ХИИЕ. О программе обновления начальной школы и подготовке учителей начальных классов. В статье рассматриваются некоторые проблемы обновления начального обучения, исходя из разработанной авторским коллективом в 1990-м году программы; затрагиваются также вопросы подготовки учителей начальных классов. Подразделы статьи: функции начального обучения; структура и содержание начального обучения; организация учебного процесса в начальных классах; подготовка учителей.

Э. КРУЛЛЬ. О возможностях модернизации теоретического содержания педагогической подготовки.

В первой части статьи (продолжение — в последующих номерах журнала) рассматривается система подготовки учителей, сложившаяся к концу периода самостоятельности Эстонской Республики. Автор останавливается на содержании и построении учебника по педагогике под ред. Х. Лийметса; излагает ряд принципов реформирования содержания подготовки педагогических кадров; предлагает структуру построения общего курса педагогики.

Х. ПУХКИМ. О репрессиях педагогических кадров в послевоенной Эстонии.

В материале приводится обзор данных о совершенных в 1944—1951 гг. в Эстонии репрессиях по политическим мотивам в отношении педагогических кадров.

А. ЛИЙМЕТС. Учебные стили и стратегии финских школьников.

Автор статьи, основываясь на исследованиях педагогов Финляндии, дает обзор учебных стилей и стратегий финских школьников.

Х. ПЕРХО. Характер и значение профессиональных устремлений для педагогических специальностей. Методы выбора.

В статье приводятся данные о профессиональных устремлениях абитуриентов и студентов университета в Йозсуу (1976 и 1983 гг.), подчеркивается их значимость в учебе и профессиональной деятельности.

А. НЕЭМЕ, И. ЭББЕР. Шизоидный акцентуированный ребенок в школе.

Что характерно для поведения шизоидного акцентуированного ребенка, чем оно обуславливается? Как отличить псевдошизоидность от настоящей? Можно ли воспитанием усилить или ослабить врожденную шизоидность, как помочь ребенку преодолеть трудности в общении?

В.-И. Лайдмяэ. Социологический портрет одного класса (II).

В статье приводятся мнения учащихся о своей школе, учебных предметах, учителях и тренерах.

Ю. ВЕНЕ. Нравственные установки и привычки учеников.

Как относятся тартуские абитуриенты к курению,

употреблению алкоголя и наркотиков, к сексуальным отношениям? Каковы их установки и поведение? В опросе приняло участие 239 абитуриентов.

К. ИЫЛУ. Мысли по поводу изучения романов А. Мялка.

В материале дается обзор жизни и творчества одного из крупнейших эстонских романистов. В этом номере журнала автор рассматривает первый творческий период А. Мялка — его становление как писателя (1926—1933). Отдельно рассматриваются романы, сборник новелл и пьесы. Приводятся образцы заданий для учеников.

М. ПИИСАНГ. Дошкольники и физические упражнения.

В статье говорится о важности движения для человека; о двигательном воспитании детей в целом и о том, как его можно проводить в детском саду. В качестве примера приводится описание физических упражнений, которые можно проводить в детском саду в течение дня, дается также методика их проведения.

К. ТАМРА. Ударные музыкальные инструменты в эстонской народной музыке.

Дается описание изготовления и игры на различных ударных музыкальных инструментах.

Х. КУРМ. Материальная база начальной школы в период независимости Эстонии.

Материал об организации начального образования в Эстонской республике: о расходах на содержание начальных школ (что брало на себя государство, величина расходов на протяжении учебного года и т. п.), о школьных зданиях, интернатах, учебных пособиях, библиотеках.

Ю. ЭЛАНГО. Учебники для средней школы в период Эстонской государственности (1919—1940).

Рождению национальной школы сопутствовало и издание как новых учебников для средней школы, так и обновление старых. В статье дается подробный обзор учебников для средней школы, по которым учились в период Эстонской государственности; приводятся также сведения о составителях учебников.

А. ЭЛАНГО. Об одном забытом эстонском педагоге. 140 лет со дня рождения К. Х. Нигголя.

Статья посвящена К. Х. Нигголю — педагогу, автору педагогических трудов и учебников, этнографу трудовое обучения, основоположнику дошкольной педагогики в Эстонии, теоретику дошкольного воспитания. Автор статьи знакомит с педагогическими воззрениями К. Х. Нигголя, приводятся данные его биографии.

Ы. КУКК. 100 лет со дня рождения Йоханна Эстама.

Йоханн Георг Эстам родился 2 окт. 1891 г. (умер в 1955 г.). В предлагаемом вашему вниманию материале даются сведения из его биографии — о годах учебы и работы, о его педагогических воззрениях.

Р. КАУГВЕР. Все до едина. (Окончание.)

Oma kodu heaks ei tule tööle lõppu

(Esikaane sisekülje järg.)

Jutt käib aianduskooperatiivist «Saare». Asub see Tartu Annelinnast 6 km kaugusel Emajõe, Poti jõe ja jõesadama mahajäetud kruusakarjäärist tekkinud sügava veekogu embuses. Mis õigustab sellest kirjutamisest ja piltide näitamist «Hariduses»? Ei miski muu kui kooperatiivi kuulumine koolirahvale, Tartu 1. erikorporaalkooli pedagoogide ja muude töötajate perekondadele. 12 peret on sinna rajanud suvekodu, igaühel eriliimeline, oma vajaduste, võimaluste ja maitse kohane, aga tingimata ilus, hästi hooldatud aiaga.

Aianduskooperatiivi asutamise idee tuli kooli kauaaegselt toimekalt ja oma kolleegide heaolu eest muretsesvalt direktorilt Arkadi Reigolt. Mõeldud-tehtud, abimajandi aegadest oli mõnedel kooli töö- ja puhkelaagri vahetus läheduses juba kartulimaa olemas, teistele soovijatele, kellele loosiõnne jagus, mõõdeti krundid välja jõe- ja põllust küljest. Kiita polnud midagi — aina rüga, kaitsekraavid ja kruusakilibu. Algas töö, ühtaegu raske ja meeldiv. Esimest korda löödi labidad mulda (muud tööriista siis veel kellelgi polnud) kevadel 15 aastat tagasi. Esimeste talgute daatum — 11.IX 1976 — on kivvi rälutud kooli praeguse direktori Helgi Kleini ja tema kaasa, 1978. aastast alates kooperatiivi esimeheks valitud Bruno Kleini maja seinas. 15 aasta kestel on olnud 12 perele töö oma suvekodu rajamisel puhkuseks ja puhkus seal tööks. Tasu selle eest silmaga näha — kenad loodusesse sobitatud majad, lopsakas rohelus, liigirikad viljapuuaiad, muru, lilled, aiaskulptuurid, tiigisilmad, teed, kasvuhooned, istutatud puud-põõsad — kased, kastanid, kadakad — nii aedades kui nende taga. Koormate viisi on veetud pinnatäidist, mulda, põllurammu, kuid mitte grammigi mürke. Ehitusmaterjale on taritud jalgratta ja taksoga, suurvee ajal koguni «Belarusi» täispumbatud kummidel parvetades. Väljaõppinud ehitaja polnud ükski kooperatiivi liige, kõike tehti oma mõistuse ja kätega, üksteiselt nõu ja abi saades. Abijõudu peaaegu

ei kasutatud, kui, siis ahju- de-pliitide ladumisel. Ehitati endale, ehitati hästi ja kenasti nagu eestlastele igiaegu omane. Tehes õpiti, käidi abiks perest peresse. «Võõras käsi pole siin tööd teinud, sellepärast see nii armas ongi. Siin on hea olla. Juba aprillis, kui suures taandub, hakkame kuulma maa kutset, tundma rõõmu eesootavast tööst ja puhkusest. Eriti vajavad niisugust rahu ja vaimutöö vaheldust linnakoolide õpetajad. «Saare» on meile nagu piksevarras, mis valutult maandab kõik kooli- ja olme pinged,» räägivad Kleinid. Kas töövõline lävimine ja tihe kokkupuude kolleegidega vabal ajalgi ei pingesta, ei tüüta! Mitte sugugi, väidetakse siiralt. Läbisaamine on hea ja ega's päris kolhoosielu elatagi. Eestlasele pole ühisel loomumane, aga sellest hoolimata on juurdunud tavad ja ühised ettevõtmised. Koos peetakse jaanipäeva, kooperatiivi liikmete juubeleid. Siis heisatakse «Saare» valge-rohelise-kollane kurepesa kujutisega siidlipp. Hooaeg lõpetatakse koosviibimisega, kus vastastikku antakse aru, mis suve jooksul tehtud või tegemata, mida kasvatatud, kui suurt saaki saadud. Koosolek käib külakorda igal sügisel ise peres. Teadmine, et koduümbruse heakorrale naabrite silmad hindajaks ja valvaks on, kutsub korrale, ei lase hooletusel tärgata. Kui vaja, tuleb ka mõrud kriitikapillid alla neelata ja ennast käsile võtta.

Naisperele kujunevad suved kodumajanduse täienduskoolituseks: vahetatakse hoidiste retsepte, seemneid ja sibulaid, arutatakse, kus mis paremini kasvab, sobib, õitseb või vilja kannab, viiakse üksteisele head-paremat näha ja maitsta. Meestel jälle omad jutud ja harrastused, küll ehitamine, küll maaharimine. Tihti katsutakse kalaõnne. Kehtib kokkulepe — leivateenimise tööst puhkuse ajal ei räägita, õpilastest ja kolleegidest samuti mitte. Murekanal lülitatakse lihtsalt välja ja tuntakse mõnu oma kätega loodust. Perekonnad Klein, Aadusoo, Mišiniene, Leiman, Erlemann — Jaaska, Rätsep, Laas, Nemvalts, Jurs, Pilmann, Kasepuu ja Külm on oma suvekodu rajades ja hoides loonud palju ilu, seda loodusele pigem juurde andnud kui temalt võtnud.



HARIDUS

Hind 1.30

Indeks 78189

PE $\frac{A}{18}$ 91, 10

