

HARIDUS

DETSEMBER

12 — 1993





▲ Toimetuse juhtkond (vasakult): Viivi Eksta, Juhan Sepp, Tiia Penjam, Frants Kupp.

▼ Ajakirja "Haridus" põhitegijad (vasakult): Oskar Leidmaa, Linda Jaggo, Tiina Soo, Viivi Eksta, Anne Rummo.

Ühendtoimetuse endine koosseis septembri lõupäeval, kui need pildid tehti. Istuvad (vasakult): Frants Kupp (vastutav sekretär), Viivi Eksta (ajakirja tegevtoimetaja), Juhan Sepp (peatoimetaja), Tiina Soo (kunstnik), Tiia Penjam (ajalehe tegevtoimetaja), Anne Nõlvand (korrektor).

Seisavad (vasakult): Tõnu Kalle (fotokorrespondent), Jüri Tuisk (osakonnatoimetaja), Anu Saaremägi (osakonnatoimetaja), Linda Jaggo (ajakirja keeleteimetaja), Sirje Tohver (ajalehe keeleteimetaja), Oskar Leidmaa (tehniline toimetaja), Ines Blum (arvutiladuja), Viive Leht (osakonnatoimetaja), Ülo Tikk (osakonnatoimetaja), Anne Rummo (arvutiladuja).

"Haridus" teelahkmel

Teelahkmel on ka ajalehe "Õpetajate Leht" ja ajakirja "Haridus" ühendtoimetus. Toimetuse töö parema korraldamise ja väljaannete kaasajastamise protsessi kuulub paratamatult toimetuse koosseisu mõningane uuendamine ja, mis salata, ka noorendamine.

Haridusajakirjade traditsioon Eestis on kauaaegne. 1917. a rasketes tingimustes hakkas ENKS väljaandena Peeter Põllu toimetamisel ilmuma "Kasvatus ja Haridus" (ühtekokku 7 numbrit), 1919.



LI AASTAKÄIK

TOIMETUSE
KOLLEGIUM
V. AAVA, V. EKSTA
(ajakirja
toimetaja)
V. HAAMER,
F. KUPP,
A. MEERITS,
A. PAAVO
J. ORN,
T. PENJAM
(vastutav
toimetaja)
H. RANNAP,
A. SAVIK,
J. SEPP
E. SIIM,
E. TALPSEP.

Keeletoimetaja
L. JAGGO
Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA
Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

Toimetuse aadress:
EE0001 Tallinn
Toompuiestee 30.

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

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

Printall
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67a.

Trükkimisele antud
29. 11. 1993.
Trükiarv 1700.
Arvutiladu.

Kiri Century Schoolbook
Trükipoognaid 8,0
Tingtrükipoognaid 6,24
Arvestuspoognaid 8,4
Tellimise nr 5082.

Tellimishind aastaks -
20 EEK,
6 kuuks - 10 EEK.
Üksiknumbri hind 3 EEK.

Praaeksemplaride välja-
vahetamiseks pöörduda
«Printalli»
TKOsse (tel 68 14 11)

© Kirjastus "Perioodika"
«Haridus» 1993

HARIDUS

KOOL UENDUSE TEEL

2 Eriõpetus ajapeeglis. (V. LEHT.)

SILMARING JA VAATENURK

7 T. MÄRJA, Ü. VOGLAID Mitte ajale jalgu jääda.

9 J. RUTE Noorsooühendused Eestis.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

12 A. SAAR Puuetega ja tervete laste integratsioon
Saksamaal.

KASVATUSTEEMADEL

16 H. KOORT Miks kaob õpihuvi?

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

19 L. VASSILTŠENKO Loodusteaduse tsükli ained 8. klassi
õpilaste hinnangutes.

21 T. PEDASTSAAR Miks geograafia on õpilastele
ebahuvitav?

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

23 Elan, et rahvale kasulik olla. (M. KALMET vestleb
H. KARIISIGA.)

27 L. TALTS Algkooliõpetaja suhted laste ja nende
vanematega.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

29 E. SÜVALEP Kirjandusolümpiaad 1993. (Järg.)

34 K. JÕULU Nobeli preemia laureaadi Knut Hamsuni
romaan "Maa õnnistus" koolitundi. (Järg.)

36 T. TÕNSO Matemaatika õpetamise võimatusest Eesti
Vabariigis.

41 H. TIITS Maateadus ja arvud.

PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

43 P. KANSANEN Kolm kasvatusteaduslikku esseed,
pühendatud Hilda Tabale, Johannes Käisile
ja Heino Liimetsale.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

47 F. KINKAR Tähtsündmus vabahariduse ajaloos.

MEIE TERVIS

50 K. AASVEE, S. TAMM, E. LEVALD, H. RAIK, K. RUUKEL
Südame isheemiatõve primaarne profülaktika koolis.

PUHKEVEERUD

51 A. LAUGUS Tagasi pilk Kevade tänavasse. (Järg.)

KROONIKA

56 TÜ eripedagoogika osakond 25. (V. LEHT.)

Eriõpetus ajapeeglis

Veerand sajandit tagasi Tartu Riiklikus Ülikoolis defektoloogia eriala avamise ajendiks oli arusaamisele jõudmine, et arengupuudega laste õpetamine ja arendamine kui asjatundlikkust nõudev tegevus vajab spetsiaalse koolitusega, kvalifitseeritud õpetajaid ja logopeede.

Selle seisukoha õigsust pole aeg kummutanud, pigem kinnitanud, küll aga on muutunud sotsiaalpoliitilised ja majandusolud ning pärast akna avanemist Euroopasse hoolivamaks teisenenud suhtumine vaeguritesse seadnud ühiskonna silmitsi paljude uute sotsiaalabi ja eriõpetusega seonduvate probleemidega.

Üks poleemilisemaid neist on hälvikute ja normaalse arenguga laste integreeritud õpetamine üldkoolides. Pea kõiki teemasid läbivaks arutlusaineks oli see ka 4. ja 5. oktoobril k.a Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna 25. asutamisaastapäeva puhul korraldatud konverentsil (vt ka käesoleva numbriga kroonikarubriiki).

Palusime eripedagoogika osakonna juhatajal professor JAAN KÕRGESAAREL, professor KARL KARLEPIL ja dotsent ANTS REINMAAL kokku võtta konverentsi plenaar koosolekul ning nende juhata tud töö rühmades käsitletust, tehtud järeldustest ja ettepanekutest olulisim, mida tuleks eesti kooli uuenemisprotsessis arvestada.



Professor JAAN KÕRGESAAR, peale TÜ teadlaste ning Eesti erikoolide esindajate esinesid konverentsil külalised Venemaalt, Lätist, Leedust, Soomest, Rootsist, Kanadast, Inglismaalt ja Saksamaalt. Andis see võimaluse tõmmata paralleele, võrrelda eriõpetust meil ja mujal, näha positiivset ja negatiivset eesti eripedagoogika arengus?

Plenaar koosolekul, mille üldteema oli "Ida-Euroopa eripedagoogika areng 1988–1993", keskenduti põhiliselt eriõpetuse korraldusele, seadusandlusele ja finantseerimisele. Saime toimuvast üsna sisuka pildi. Venemaa, Läti ja Leeduga oleme käinud enam-vähem ühist teed, nüüd ilmnevad ka erisused, kuid põhiprobleemid sarnanevad. Kuigi statistika puudub, tundub, et Venemaal on religiooni ja religioossete organisatsioonide osa hälvikute elukorralduses suurem kui meil. Leedulased lähevad meist 1–2 sammu ees, lätlased vahest pool sammu taga. Integratsioonijutt käib igal pool, kuid leedu kolleegid rõhutavad õigesti — **puuetega laste stiihiline õpetamine üldkoolides ei ole integratsioon.** Seetõttu püüavad nad vähemasti ligikaudu järgida Kanada mudelit: kõrgepealt lapsele individuaalne õpetus, õpiabi, konsultatsioonid õpetajatele ja lapsevanematele, seejärel suunamine psühholoogiateenistuse kätte, kust laps saab individuaalplaanid, ning alles kõige lõpuks tuleb erikool. Seejuures on esmatähtis laste erivajaduste võimalikult varajane väljaselgitamine ja teiseks — õpetajate ettevalmistuse muutmine nii, et neil oleks didaktilis-metoodilised oskused ja moraalne valmisolek tööks puuetega lastega.

Sellest oleme meiegi kogu aeg rääkinud, aga harva niisugust asjade käiku järginud.

Puuetega laste stiihiline õpetamine üldkoolis ei ole integratsioon.

Leedus on eripedagoogika keskused Vilniuses, Šiauliais, Kaunases, vähemas mahu ka Klaipedas. Meiega võrreldes on seal eripedagoogika teaduspotsentsiaal suurem — 30 teaduste kandidaati on kvantiteet, mis kokkuvõttes annab kvaliteedi. Mitu Kesk-Euroopa heategevusorganisatsiooni on oma programmidega leidnud tee Leedusse, seal nõupidamisi korraldanud. Sellegagi on Leedu meist Euroopale lähemal.

Kahjuks jäi konverentsile tulemata Manchesterist Mike Johnson, kellel on 4–5 aastane kogemus inglise ja prantsuse eripedagoogika ülekandmisest Ida-Euroopasse. Eriti kahju seepärast, et Olof Magne Malmöst jõudis Euroopas toimuvat analüüsides väiteni, et Skandinaavia mudel, millest meilgi malli võtta tahetakse, on ilmselt üle pingutatud. Kui erivajaduste spetsiifikat enam ei nähta, minnakse maksimaalse integratsiooni teele, mida on tegelikkuses väga raske tagada nii sisuliselt, korralduslikult kui ka finantsiliselt. O. Magne väitis, et Inglismaal, kus ta äsja eripõetusega tutvumas käis, on jõutud mudelini, milles on kokku sobitatud õpilase vajadused ja nende täitmise võimalused. Skandinaaviamaades tema arvates ei ole, ehkki paar aastat tagasi oli ta vastupidisel arvamusel. M. Johnsonit ja O. Magnet koos oleks olnud huvitav kuulata.

Kui rääkida viimasel 5 aastal Eestis toimunud, tuleb positiivseks pidada uute ühiskondlike organisatsioonide, sealhulgas katusorganisatsiooni Puuetega Inimeste Koja teket, puuetega laste vanemate aktiivsuse ja algatuste avaldumist mitmesuguste ühenduste ja seltside loomisel ning tegutsemist neis. Tundub, et enam ei ole Eestis harjumatu ega võõristav näha vaegureid tänavapildis ja muudes avalikes paikades. Kui nii, siis on seegi positiivne nihe.

TÜ eripedagoogika osakond on püüdnud laiendada kui mitte väljaõppe suundi, sest vundament on jäänud samaks, siis vähemalt teadmiste ringi valdkondades, millega me varem kokku ei puutunud. Selle näiteks on alternatiivsed kommunikatsioonid, s.o need suhtlemisviisid, mis mõnikord asendavad või toetavad kõnet, kui kõne pole arenema hakanud.

Pirkko Virtanen Soome Riigi Kooliametit kõneles tihedast koostööst Eesti Riigi Kooliametiga, see jätkub ka eripedagoogika valdkonnas. Meie tüflo-, surdo- ja raskete ajukahjustustega laste pedagooge on saanud võimalusi käia Soomes õppimas ja praktikal. Huvitav oli Saksamaal sündinud, Kanadas ja USA ülikoolis õppinud, Torontos eripedagoogina töötava Kaja Telmeti loeng. Ta esindas organisatsiooni, mis tegeleb Kanada ja Eesti eripedagoogide koostöoga. Torontos töötab ligi 20 eesti soost, eesti keelt kõnelevat eripedagoogi ja logopeedi, kes meiega koostööst huvituvad. Neil on mõttes Kanada-Eesti eripedagoogika ühisprojekt. Arutasime selle miinimum- ja maksimumvariante, K.T. käis ka Tartu erikoolides. Loodame, et projektist tulu tõuseb. Kanada asub meist kaugel, aga seal on mitmes eripedagoogika valdkonnas (ja mitte ainult) täiesti unikaalseid kogemusi.

Kaks üliõpilast, üks Lätist, teine Bremenist, esitasid värske vaate meie erikoolidele oma praktikamuljete põhjal. See oli ootuspäraselt kriitiline — vähe nähti meeskonnatööd. Meie kooliõpilaste ettekannetes ilmses mõtlemapanev tendents: kes elab halvasti, see kaebab, kes hästi, see ei ava kaarte, kust hea tuleb. Üks direktor ütles otse — seda ma teile küll ei räägi. Kas järeldada, et teed pole sirged ja ausad? Konverentsil ilmses, et **negatiivsetest ilmingutest peamine on vahav kontrollimatu pseudointegratsioon**, mille tagajärjeks on, et terved ja hälviklapsed õpivad ruumiliselt ja ajalisel küll üheskoos, aga keegi ei taga hälvikutele jõu- ja võimetekohast õpetust, raskemate puuete korral eritingimusi, mida lapsed vajavad, et üldse koolis käia.

Rängad probleemid on erikoolide peatelje — kutseõpetusega, tööõpetusega üldse. Kui varem suudeti töövahendeid ja -materjali veel kuidagi hankida, siis nüüd enam mitte. Pankrotti minemas või sisuliselt juba läinud on vaegnägijate ja -kuuljate kaitstud töökohad — õppetootmiskombinaadid. Toetudes varasematele küsitlusandmetele, kust abikooli lõpetanud tööd said, võib nüüd oletada, et see spotuks raske või võimatu on. Koolijärgne elu ja kutse omandamine, teatud tingimustes tööga toimetulemine, seega ka elust tervetega võrdselt osasaamine ja oma vajalikkuse

Skandinaavia eripõetuse mudel on ilmselt üle pingutatud.

Positiivset eesti eripedagoogika arengus.

Torontos töötab ligi 20 eesti soost eripedagoogi ja logopeedi. Kavandatakse Kanada-Eesti eripedagoogika ühisprojekti.

Negatiivsetest ilmingutest peamine on vahav kontrollimatu pseudo-integratsioon.

tunnetamine ühiskonnas on nendel inimestel suure küsimärgi all. Sellela aga pole eripedagoogikal sügavat mõtet.

Kui vaegur ei leia endale ühiskonnas kohta, kui ta ei saa ametit õppida ega töötada, on see tõsiste sotsiaalsete pingete allikas. See kehtib nii keha- kui ka vaimupuuetega inimeste kohta.

Selles asjas turumajandus ei toimi. Kui sotsiaalministeerium leiab, et vaegurite koolijärgne kutseõpe ei kuulu tema pädevusse, tuleb arendada ametkondade koostööd. Mis kombel ta kaitstud töökohti subsideerib, on tema otsustada, aga olemas olema need peavad.

Probleemina tuleb käsitada koolide oskamatus suhelda lapsevanematega. Eriti tõuseb see päevakorraks nüüd, kui praegused erikoolid peavad tegelema endale teeninduspiirkonna otsimisega, õieti küll loomisega. On vaja lapsevanematele ja piirkonna teistelegi inimestele näidata, mida koolis tehakse, milleks ollakse võimelised. Praegu on erikooli ja piirkonna elanike vahel barjäär. Lapsevanemate koosolekki on paljudes koolides piinlik hetk, mil mõlemad pooled püüavad laveerida, kuid tegelikku suhtlust ei teki.

Koolid peaksid mõtlema ja ka teada andma, mida nad teeninduspiirkonnale saavad peale oma põhitoõ veel pakkuda: kas filme näidata, klubi asutada, tavaklasse avada vms. Oleneb muidugi sellest, kas kool teenindab ühte, kahte valda, ühte või mitut maakonda. Erikoolid maal peaksid õpetamise poolest olema võimalikult laia profiiliga, s.t võtma vastu kõigi puuetega lapsi. Maakoolidel tuleks ilmutada valmisolekut hakkama saada erinevate puuetega lastega. Jäik abikooli profiil näib olevat ennast minetamas. Iseasi on vaegnägijate ja -kuuljatega, kelle õpetamine nõuab spetsiifilisi töövõtteid ja -vahendeid. Pimedate ja kurtide koolidele alternatiivi ei ole. Kuid kui kohapeal suudetak varustada seadmete ja õppevahenditega, tagada treening ja säästurežiim, võiks ka vaegnägijate ja -kuuljate koolide geograafia laieneda. Vaegnägijate Tallinna rehabilitatsioonikeskus väidab end suutvat kõiki nende poole pöörduvaid lapsi varustada vajalike seadmetega, kui on vaja nägemist korrigeerida. Raskete kehapuuetega laste vanemad on nõudnud, et nende lastele võiks Haapsalu Sanatoorse Kooli analooge olla mujalgi, hoidmaks kokku kooli-koju jõudmiseks kuluvat aega ja raha. Invaühingute Liidu esimees Mihkel Aitsam esines teravate süüdistustega, sealhulgas ka TÜ eripedagoogika osakonna vastu. Arusaamatuks jääb süü otsimine siit, kui aastate vältel pole sedagi koolimaja suudetud kohandada -sisustada liikumisinvalidide vajadustele vastavaks. See on välistanud ka liikumisvõimetute laste vastuvõtu kooli. Tõsi muidugi, et ühest koolist üle Eesti lastele ei piisa, ei piisa ka suhteliselt noortest koolidest, nagu on Tallinnas Ristiküla arenduskool või Tartus Sanatoorne Kool autistlikele lastele. Tahtmine, et nende lastega töötaks tavakooli klassides aineõpetajaga koos abiõpetaja, on praegustes oludes ilmselt üle pingutatud. Esimese hooga peaks laienema koolivõrk just eelnimetatud puuetega laste õpetamiseks. Levinumate puuetega ja õpiraskustega laste õpetamine jääb maakonna/linna asjaks.

Raskete vaimupuuetega lastele on viimasel ajal asutatud üsna palju tugikodusid ja päevahoirühmi. Nende õpetamine -arendamine -kasvatamine teenib eluga toimetuleku eesmärki, kuid üldkooli toomine oleks ju sümboolne - nad oleksid vaid ruumiliselt selles hoones -, seega ka vahest propagandistlik.

Lõpetuseks veel erikoolide haldamisest. Jääme selle juurde, et erikoolid, kes teenindavad mitut valda, maakonda või isegi mitut maakonda, peavad ühetasandilise haldussüsteemi korral jääma riigi majandada. Ja mitte ainult õpetajate palga poolest, vaid tervikuna kõigi oma kuludega. Aja möödudes võib välja kujuneda mehhanism, et vallale, kus asub kool, maksavad vallad, kelle lapsed seal õpivad. Aga see eeldab, et Kultuuri ja Haridusministeerium ning Riigi Kooliamet astuvad enne mitu sammu edasi õpilaskoha maksumuse kindlaksmääramise ja hulga muude küsimustega, mis oleksid selle aluseks. Et õpetada hälviklast tema kodupiirkonna üldkoolis, nagu haridusseadus seda lubab (aga ei kohusta), on Riigi Kooliametil vaja sätestada õpetajate koormusnormid ja pädevusnõuded.

Maa-erikoolid peaksid toime tulema erinevate puuetega laste õpetamisega.



Professor KARL KARLEP,
emakeele didaktika ja logopeedia
töörühma ettekanded ja nende esita-
jad on nimetatud käesoleva ajakirja-
numbri kroonikarubriigis. Teemade
suunitlus selgub sealt, kuid mida
peate vajalikuks toonitada, pidades
silmas erivajadustega laste õpeta-
mist tavakoolides?

Mitu esinejat ja sõnavõtjat analüüsisid
lugema ja kirjutama õpetamist nii tava-
kui ka erikoolides. Neist jäid kõlama mõt-
ted, et

■ defektoloogidel tuleb abistada üldkooli-
de õpetajaid nii meetodikas (osaoskuste
kujundamine) kui ka õppematerjalide
koostamisel, sest üldkoolides kasutatav
õppekirjandus on lugemis- ja kirjutamis-
puuetega laste õpetamiseks ebapiisav ja
süsteemitu;

■ erikoolide üksikasjaliste, hargnenud programmide asendamine "üldiste" õppeka-
vadega pole otstarbekas;

■ oleks vaja asutada fond, mis võimaldaks avaldada ja õpetajatele kättesaadavaks
teha väikese tiraažiga õppekirjandust;

■ laiemalt peaksid levima Tallinna Ristiku Põhikooli (arenduskooli) kogemused
diagnostilisest õpetamisest ning õpiraskustega lastele ja nende vanematele konsult-
atsioonide korraldamisest;

■ õpetajatel oleks vaja rohkem teadmisi psühholingvistikast, mis ühtlasi oleksid
aluseks hälviklaste suhtlemisoscuse kujundamisele. Analüüsisin ja vastandasin
praegusajal enam kasutatavaid kõnepuuete klassifikatsioonid ning üldine arvamus
oli, et Eestis pole tarvidust üle minna mingile teisele klassifikatsioonile.

Sõnavõttudes tuli ilmsiks eri- ja üldkoolides hälvikuid ja õpiraskustega lapsi õpe-
tavate õpetajate tööd takistav mure. Asi on selles, et teadmata põhjusel (kas raha-
puudus või miski muu tõkend) ei jõua nende kätte ka olemasolevad abiõppe mater-
jalid ja vahendid. Õpetajad tahavad lapsi aidata, aga vahendeid ei ole. Tegelikult
on, neid propageeritakse ja reklaamitakse, aga koolidesse need ei jõua. Miks ja kel-
le süül?

Taas tõusis päevakorrale õpetajate vähene ettevalmistatus tööks õpiraskustega
lastega. Puuduvad konkreetsed oskused, mida teha, kui laps on õppimisega hädas.
Kursustest jääb ilmselt nende oskuste omandamisel väheks, puudu on baasharidu-
sest, millele need oskused ehitada. Õpetajad pole selles süüdi, nad väga püüavad
lapsi aidata, aga ei oska. Aga see on juba integreerimise põhiprobleem — kui õpe-
taja ei oska hälvikuid õpetada ja tal puuduvad selleks ka töövahendid, ei saa olla
juttu muust kui pseudointegratsioonist.

**Kes ütleb, miks
ei jõua
õppematerjalid ja
-vahendid
koolidesse,
õpetajate
töölauale?**

**Õpetajatel
puuduvad
hälvikute
õpetamiseks
oskused, nende
omandamiseks
napib
baasharidust.**



Dotsent ANTS REINMAA,
töörühmas "Vaimupuue ja autism"
keskendus 60 inimest raske vaimu-
puudega laste õpetamisele-arenda-
misele. Teadupärast tehakse Eestis
selles valdkonnas alles esimesi sam-
me. Missuguseid järeldusi ja tähele-
panekuid tehti seniste kogemuste
põhjal?

Esimesena alustas raske vaimupuude-
ga laste sihipärast õpetamist Tallinna
Kristlik Koolkodu. 4aastane töö on and-
nud positiivseid tulemusi, tuleb vaid ta-
hta ja osata näha pisimatki nihet laste
arengus. Lapsekesksuse põhimõttest läh-
tudes õpetatakse nn tasemerühmades
(kokku 80 last): koolieelikute taseme-

rühm, 3 tasemeklassi ja eluõpetuse klass. Teist aastat töötab Tartu Sanatoorne Kool. Alustati nelja autistliku lapsega 1. klassis, tänavu on õpperühmas 7 last, kellega tegeleb 4 pedagoogi. Esmatähtsana rõhutavad nad laste tervikarendamist ja isiksusekeskse õpetuse kindlustamist, mille eeltingimuseks peab olema traditsioonilisest erinev päevakava ja töökorraldus ning väga tihe side lapsevanematega, tagamaks ka kodupoolse arendamise. Õppe- ja kasvatustöö kavandamisel arvestatakse Waldorf-pedagoogika põhiprintsiipe.

Raskete vaimupuuetega inimeste sotsialiseerimist takistab enamasti eelarvamuslik suhtumine neisse. See on probleem mitte ainult meil, vaid kogu maailmas. Arenenud riikidel, nagu Saksamaa, Inglismaa, USA, on rikkalik kogemus sügava vaimupuudega inimese sotsialiseerimisest, mis osutub tulemuslikumaks, kui keskendutakse individuaalse arengu stimuleerimisele. Ses mõttes oli õpetlik kuulata leedu psühholoogi A. Juodraitise ülevaadet keskmise ja sügava vaimupuudega inimeste sotsialiseerimise eeldustest, teoreetilistest lähtealustest sotsiaalselt funktsioneerivate mudelite loomiseks. Sotsialiseerimisprotsessis põimuvad sotsiaalpsühholoogilised, majanduslikud, kõlbelis-humanistlikud jt tegurid.

Üks osa TÜ eripedagoogika osakonna sariuurimustest Eesti maakondades ("Puuetega laste levik Tartus ja Tartumaal") esitas fakte, kui ebatäpne ja osaline on ametlik statistika puuetega laste kohta. Ometi on statistiliselt täpne andmepank mõõdapääsmatult vajalik, planeerimaks erinevaid sotsiaalteenistusi. Praegu ei saa ligemale 40% isegi keskmises raskusastmes vaimupuudega lastest õpetust.

1. oktoobril k.a alustas Tartus tegevust raske keha- ja vaimupuudega laste kool. Selle väljaarendamise ideestik ja praktiline organiseerimistöö võiks pakkuda kogemusi taoliste koolide asutajatele mujalgi. Juhtidee — muutunud sotsiaalpoliitilised olud peavad andma võimaluse muuta senist hariduskorraldust, mis esmalt tähendab kõigile erivajadustega lastele õpetuse kindlustamist kodukohas tihedas koostöös nende perekonnaga. Seni puudub raskete keha- ja vaimupuuetega lastele õpetusvõimaluste loomisel riiklik toetus, abi on saadud üksnes ühiskondlikelt ühendustelt, kodu- ja välismaa heategevusorganisatsioonidelt.

Ettekanded ja arutelud osundasid järgmisele:

- raskete vaimupuuetega laste õpetamise-arendamise sotsiaalset tähendust on senini mõistnud ja toetanud väike inimkogum (eripedagoogid, osa lapsevanemaist, mõned arstid, ajakirjanikud ja sotsiaaltöötajad);
- lähiaastatel on vaja: **vastavasisulisi teadusuuringuid**, s.h rakendusuuringuid mitme arenenud riigi kogemuste evitamiseks;
- **kaadrikoolitust** tööks raskete puuetega lastega. Praegu on tänuväärseks baasiks osutunud TÜ eripedagoogika osakonna lõpetanute haritus, millele on hõlpus rajada täiendusõppega kitsam spetsialiseeritus;
- **välja töötada õppemetoodilised materjalid**; arendada koostööd lapsevanematega (nõustus, perekursused, koduõpe jms);
- **tagada õpetus** eranditult kõigile puuetega lastele;
- eri ametkondade (haridus, tervishoid, sotsiaal, justiits), eriõpetuse asjatundjate, ühenduste ja liitude esindajate ühistööna välja töötada raskete arengupuuetega indiviidide sotsialiseerimise programm;
- koostada arengupuuetega problemaatikat kajastav üldriiklik statistika;
- finantseerida erivajadustega laste õpetamist riigieelarvest, millele võib lisanduda raha muudest allikatest (kohalikust eelarvest, ühenduste ja liitude toetustest, sponsoribist jms).

*

Konverents tegi oma seisukohad ja ettepanekud teatavaks ning juhtis puuetega inimeste probleemidele tähelepanu avalikus pöördumises Eesti Vabariigi Valitsuse, Ametiühingute Keskliidu, Kultuuri- ja Haridusministeeriumi, Puuetega Inimeste Kojja ja kõikide pedagoogide poole.

Vahendanud VIIVE LEHT

Mitte ajale jalgu jääda

TALVI MÄRJA, TPÜ professor, ETKA "Andras" juhatuse esimees
ÜLO VOOGLAID, TPÜ professor, Eesti Vabariigi parlamendi liige

"**H**ariduse" oktoobrinumbris ilmus professor Ants Kõverjala artikkel pealkirjaga "Andragoogika kui "tahe ja ettekujutus" või tõsiteadus?" toimetusepoolse märkusega — diskussiooni korras. Oleme tänulikud nii A. Kõverjalale tema kirjutise eest kui ka toimetusele võimaluse eest jätkata diskussiooni sellises eluliselt tähtsas valdkonnas kui seda on täna **täiskasvanute haridus**. Nimetatud artikkel pole tegelikult "avalöögiks" selles diskussioonis, vaid reaktsioon ja kriitika T. Märja kirjapandule artiklis "**Andragoogika — teadus ja kunst, mis aitab täiskasvanuil õppida**" (ilmus "Hariduses" nr 2, 1993). Seega sai diskussioon alguse juba varem. Näeksime suurima heameelega, et sellesse lülituksid ka andragoogikamagistrandid, andragoogi diplomi saanud noored inimesed ning kõik, kes tahaksid ja võiksid omapoolse arvamusega rikastada andragoogikateadust ning täiskasvanute hariduse praktikat.

Käesoleva artikli kirjutamisele ei ajendanud meid soov otsida vigu, vaielda, tõestada ja/või õigustada. Oleme seda meelt, et igal inimesel on õigus oma isiklikule arvamusele ning ka õigus otsida selle kaitsmiseks toetust just temale sobivatest allikatest. Tahaksime jätkata sealt, millega lõpetas A. Kõverjalg. Nimelt tema tehtud järeldustest ja ettepanekutest, millest esimene kõlab järgmiselt: *mingi uue mõiste kasutuselevõtmisel ja levitamisel tuleb eeskätt selgusele jõuda selle mõiste olemuses ja mõiste kasutamise valdkonnas rahvusvahelises ulatuses*. Lisaksime omalt poolt — nii nagu seda mõistetakse TÄNA ehk PRAEGU. Võib-olla just siit saab alguse meie erinev suhtumine käsitletavasse teemasse. Meie mõtleme tänase all 1990. aastaid, professor A. Kõverjalg ütleb "praegu" ja viitab seejuures põhiliselt 1970.–1980. aastail ilmunud teatmeteostele. Tunnistame muidugi, et ka ajalugu ei tohi unustada. Näiteks kasutades sõna **andragoogika**, oleks üpris kasulik teada, et esmakordselt kasutas seda Saksa kooliõpetaja Alexander Knapp juba 1833. aastal (1, lk 22), mitte aga Hollandi professor Ten Have 1970. aastail, nagu võis lugeda A. Kõverjala artiklist (2, lk 5). Diskussioon selle üle, kas täiskasvanud õpivad erinevalt, kas nende õpetamiseks tuleb kasutada erinevaid meetodeid ja vahendeid ning kas andragoogika erineb pedagoogikast, algas tegelikult juba neil kaugetel aegadel ning kestab tänini.

Et anda lugejale ülevaade viimastest seisukohtadest selles valdkonnas, kasutame põhiliselt ühte, kõige viimast kogumikku, mis ilmus **1993. aasta oktoobris** ning jaotati Ljubljanas toimunud rahvusvahelise konverentsi osavõtjatele kui kaasautoreile (4). Eestit esindas sel konverentsil T. Märja. Konverentsi teemaks oli "**Täiskasvanute hariduse ümbermõtestamine arengu tagamiseks (ühiskonnas)**". Olles teadlikud sellest, et tänases kiiresti muutuv maailmas pole võimalik tugineda ühiskonna ega isiksuse perekonna, organisatsiooni jt sotsiaalsete subjektide arengu kindlustamisel vananenud seisukohtadele (ka teooriatele), ning tunnistades täiskasvanute hariduse (õigemini küll **harituse**) olulist rolli selles, käivitasid Sloveenia Täiskasvanute Hariduse Keskuse teadurid aasta tagasi uuringu "**Väljapaistvad professionaalid täiskasvanute hariduses**". Nad pöördusid küsimustikuga 195 maailmas tuntud eksperdi poole. Uuringu eesmärgina mainivad autorid soovi jõuda lahenduseni täiskasvanute hariduse põhiküsimustes: selle tunnetamine, kontseptualiseerimine, determineerimine, defineerimine ja mõtestamine, samuti arenguvõimaluste selgitamine tänases ühiskonnas (4, lk 9). Kuue küsimuse hulgas, mis ekspertidele esitati, oli ka järgmine: "Milline on Teie seisukoht andragoogika ja pedagoogika erinevustest? Kas on võimalik rääkida spetsiaalsest täiskasvanute haridusfilosoofiast ja –teooriast? Kui jah, siis millele tugineb täiskasvanute hariduse ja selle teooria — **andragoogika** — autonoomsus?" Usume, et lugejaid võiks huvitada ka pikem ülevaade sellest uuringust. Praegu piirdume siiski vaid ühe küsimuse vastustega kommentaarimisega.

Enne kui jõuame üldistavate andmeteni, vaadake korraks, kes olid eksperdid? Millist taset, milliseid organisatsioone ja maid nad esindasid? Kuivõrd usalduslikuks võib pidada nende arvamust? Ankeedid saadeti 195 respondendile. Vastuseid tuli tagasi 88, esindatud olid 32 riiki kuult kontingendilt. Küsitluses osales 44 üli-

Autorid käsitlevad andragoogikat 1990. aastate vaimus.

Sloveenia teadurid käivitasid aasta tagasi uuringu täiskasvanute hariduse kohta.

kooli (vastasid põhiliselt professorid). Teistest institutsioonidest tasuks mainida UNESCO Haridusinstituuti Hamburgist ning Pidevhariduse Keskust Pariisist, samuti Rahvusvahelist (ülemaailmset) Täiskasvanute Hariduse Assotsiatsiooni, piirkondlikke ja rahvuslikke täiskasvanute hariduse (või uurimis- ja arengu-) keskusi. Kaks maad olid esindatud haridusministeeriumiga. Lisaks ütlesid oma arvamuse kuus emeeritus professori tiitli kandjat. Usume, et pole võimalik vaidlustada nende inimeste pädevust.

Vastused
andragoogika ja
pedagoogika suhte
kohta polnud
ühesed.

Millised olid vastused meid kõige enam huvitavale küsimusele **andragoogika ja pedagoogika suhtest**? Loomulikult polnud need ühesed. Professor Jost Reischmann Tübingeni Ülikoolist (Saksamaa) kaitses kõige argumenteeritumalt seisukohta, et andragoogika on pedagoogika aladistsipliin. Seejuures tegi ta ettepaneku muuta paradigmat ning defineerida **pedagoogikat** kui kunsti ja distsipliini, mis tegeleb isiksuse eluaegse (tema sõnul elupikkuse ning -laiuse) kujundamisega, hõlmates seega nii pedagoogikat kui ka andragoogikat. Siia gruppi kuuluvad autorid avaldasid arvamust, et pedagoogika põhiprintsiipe ja kategooriaid on võimalik kohaldada ka täiskasvanutele (4, lk 311).

Teine osa vastanuist rõhutas andragoogika ja pedagoogika lahusust, andmata eelistust kummalegi. **Kerkis** üles küsimus **haridusteaduse** kui ülddistsipliini (inglisekeelne vaste — *educology*) vajadusest (4, lk 312).

Kokkuvõttena toodi ära järgmised seisukohad.

1. Andragoogika ja pedagoogika on suhteliselt iseseisvad distsipliinid (valdkonnad) üldises haridusteoorias ning nende suhe sellega on kui erilise suhe üldisesse.

2. Arvestada tuleb mõlema distsipliini erinevustega nii teoorias kui ka praktikas.

3. Tahtmata olla ebaõiglane pedagoogika suhtes ning omamata mingit eelarvamust, näib ometi olevat selge nii professionaalsest kui ka teaduslikust seisukohast lähtudes, et **andragoogika ei ole pedagoogika aladistsipliin**. Pretendeerides sellisele rollile, tuleks põhjalikult uuendada pedagoogika kategooriaid ning printsiipe. Jääb küsimus, kas see on võimalik ja otstarbekas ning kas ka maksimaalse õnnestumise korral suudaks pedagoogika võrdselt sobida nii täiskasvanute kui ka laste/noorte haridusteooriaks.

Lahendus oleks
mõlema teaduse
defineerimises
erald distsipliinina.

4. Lahendus pedagoogika ja andragoogika omavahelise suhte selgitamiseks peaks algama nende defineerimisest iseseisvate distsipliinidena ning haridusteadus(t)e tunnistamisest ülddistsipliinina. **Pedagoogika pole selleks enam sobiv** (4, lk 313–314).

Professor A. Kõverjalg tugines oma artiklis Hollandi kogemustele andragoogika kui teaduse kujunemisel (tõusul) ja langusel. Jah tõesti, Hollandis arenes andragoogika väga tormiliselt alates 1970. aastatest ning, olles alguses üliõpilaste hulgas väga populaarne, kaotas ometi suhteliselt kiiresti oma koha. Miks see nii juhtus, nõuaks pikemat analüüsi. Rõhutaksime siinkohal vaid kahte momenti: esiteks — andragoogika all mõeldi Hollandis hoopis laiemat valdkonda (ka terminina oli kasutusel *andragoloogia*) kui teadust ja kunsti, mis aitab täiskasvanuil õppida (3, lk 24; 1, lk 5); teiseks — mitte kõik hollandi teadlased ei jaga arvamust, et taganemine andragoogikast selle teatud erikäsitluse pärast oleks parim lahendus (3, lk 26).

Lõpetuseks tahaksime juhtida lugejate tähelepanu sellele, et Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon "Andras" ei ehi end võraste sulgedega ega pürgi kuninglikule aupaistele, nagu kahtlustab professor A. Kõverjalg. Lugu on hoopis proosalisem — nimelt on "ANDRAS" tuletatud kahest sõnast. Need on **andragoogika** ja **assotsiatsioon**.

Loodame, et diskussioon täiskasvanute hariduse ning selle teooria andragoogika ümber jätkub. Oleks see ju parim võimalus tõsta täiskasvanute õppimisega seotud probleeme tähelepanu keskpunkti.

Kirjandus

1. Jarvis P. International Dictionary of Adult and Continuing Education. London and New York, Routledge, 1990, 372 p.
2. Kõverjalg A. Andragoogika kui "tahe ja ettekujutus" või tõsisteadus? — Haridus, 1993, nr 10, lk 5–9.
3. Perspectives on Adult Education and Training in Europe. (Ed. P. Jarvis) Worcester, Billing & Sons Ltd., 1992, 415 p.
4. Rethinking Adult Education for Development. Compendium. Ljubljana, SAEC, 1993, 362 p.

Noorsooühendused Eestis

JÜRI RUTE, Kultuuri- ja Haridusministeeriumi noorsooühenduste peaekspert

Eestis lagunesid mõni aasta tagasi totalitaarsed noorsoo-organisatsioonid. Enamik ühiskonnakorralduse muutmise järel ilmunud noorsooühendusi alustasid või jätkasid tühelt kohalt. Ei riiklikke toetusi, ruume ega palgalisi eestvedajaid. Tõsi küll, Eesti Laste Organisatsioon sai kasutada pioneerorganisatsiooni vahendeid, mõned ühendused leidsid endile juhid vanast heast Eesti ajast.

Järgnevalt esitame mõned seisukohad noorsooühendustele tugineva noorsootöö mudelist ning anname ülevaate praegustest noorsoo-organisatsioonidest.

MIS ON NOORSOOTÖÖ?

Noorsootöö seondub laste ja noorte iseseisvumise, isiksuse kujunemise ning oma põlvkonnaga ühinemisega. See toimub enamasti kodukandi sõpruskonnaga vabatahtlikus tegevuses osalemise kaudu.

Noorsootegevus on osa sotsiaalsest haridusest. Noorsootöö eesmärgiks võib lugeeda noorsoo tahte arendamist osaleda kultuuri-, sotsiaal- ja poliitikaelus. Noorsootegevuse käigus leiavad noored kohti ühiskonnas, kujunevad aktiivseteks kodanikeks. Kuivõrd on noorsootöö seotud noorsooühendustega? Võib-olla saab sellega sama edukalt hakkama kool?

Noorsootegevus on osa sotsiaalsest haridusest.

NOORSOOÜHENDUSED ON NOORSOOTÖÖ SOBIVAIM KESKKOND

Esiteks on noorsootegevus vabatahtlik, arendab algatusvõimet, laiendab huvideringi.

Teiseks on noorsooühendused demokraatliku ühiskonna väikesed mudelid. Organisatsiooni tegevuses kaasa lüües harjuvad noored otsustama ja vastutama.

Kolmandaks on noorsooühenduses osalemine suhtlemiskool. Lävitakse erinevate noortega klassiväliselt, sageli kohtutakse eakaaslastega teistest valdadest, maakondadest, riikidest, õpitakse teiste ees esinema, arvamust avaldama.

Noor õpib otsustama ja vastutama.

ALUSTADA VÕIKS NOORSOOTÖÖ PROJEKTIDE TUNNUSTAMISEST

Autor on osalenud noortekogu "Uus Eesti" rajamises ja arendamises. See maasuunitlusega noorsooühendus tegeleb eelkõige hariduslike kursustega, kus noored saavad koolide õppeprogrammide välist praktilist rakendust. Mitmeetapilisi kursusi täiendavad kokkutulekud, laagrid, võistlused, konkursid, juhtide koolitus.

Taalised noorsootöö kõrval otsest hariduslikku funktsiooni täitvad noorsooühendused saavad paljudes riikides erandlikku riiklikku toetust. Ameerika Ühendriikides arendab 4H ühendus ("Uus Eesti" analoog) noorsooprojekte osariikide kõrgkoolide ja põllumajandusliku nõuandeteenistuse juhendamisel ja otsesel finantseerimisel. Sajandi alguses rajatud ühendus on kasvanud riigi suurimaks noorsooühenduseks paljuski tänu oma rollile haridussüsteemi täiendajana. Naabermaal Soomes on 4H liidu palgal üle 300 noorsootõtaja, põllumajandusministeeriumi kaudu saadakse projektide katteks kümneid miljoneid marku aastas. Selliseid näiteid võib tuua enamikest riikidest, kus noorsootööd üldse tehakse.

4H on suurim noorsooühendus USA-s.

Mida meil teha? Vormiliselt oleks ilmselt vaja kinnitada noorsootöö alane ja noorsooühenduste tegevust reguleeriv seadustik ning võtta riigieelarvesse rida noorsooühenduste toetamiseks. Olgu summa sellel real pealegi riigi seisukohalt kaduvväike.

Vajame noorsooühenduste seadust.

Sisuliselt võiks mõned aastad noorsooühendusi toetada ainult väga konkreetsete projektide alusel. See sunnib organisatsioone oma tegevust täpselt kavandama ja plaane korrektselt esitama. Teisalt saavad otsustajad hea ülevaate iga organisatsiooni töö sisust.

KAVANDATAV NOORSOOÜHENDUSTE TEGEVUST REGULEERIV SEADUSTIK

Kultuuri- ja Haridusministeeriumi noorsoo- ja sporditalituses on noorsooühenduste tegevust reguleeriv projektide pakk enam-vähem koos. See hõlmab noorsooühenduste seaduse eelnõu; üleriigiliste noorsooühenduste riigitoetuste määruse, riikliku noorsoonõukogu põhimääruse ja noorsooühenduste registri põhimääruse projekti; visandeid valla ja maakonna noorsootöö määrustest.

Põhiliseks poliitiliseks otsuseks noorsooühenduste seaduse vastuvõtmise järel on selle osa suurus, mida maksumaksja võtab noorsooühenduste põhjendatud kuludest enda kanda. Seaduse projekti kohaselt saab riik toetada ainult riiklikult tunnustatud noorsooühenduste tegevust. See tähendab ühendusi, kes on kantud Kultuuri- ja Haridusministeeriumi juures peetavasse noorsooühenduste registrisse.

Riik toetab ainult riiklikke ühendusi.

EESTI NOORSOOÜHENDUSTE LÜHISELOOMUSTUS

1. NOORSOO KULTUURI- JA HUVIÜHENDUSED

■ **NOORTEKOGU "UUS EESTI"** on maasuunitlusega laste ja noorte organisatsioon. Asutatud 13. oktoobril 1991, registreeritud 30.12.1991, tegutses ka enne II maailmasõda. Eesmärk noorsoo huvi tugevdamine tervikliku enesearendamise ja ümbruskonna elu sihikindla mõjutamise vastu. "Uus Eesti" püüab edendada eelkõige maapiirkondade eluolu.

Põhikirjalised tegevusalad:

● **4H** (põhiline), tuleneb ingliskeelsete sõnade *süda, pea, käed ja tervis* esitähedest ning märgib laste terviklikku arengut läbi paljude harivate kursuste, praktilise töö, laagrite, võistluste;

● **Maanoored**, milles osalejad tegelevad vaba aja sisustamise, kohaliku maaelu edendamiselega;

● **Tuleviku Talunikud**, mõeldud talumajapidamisest huvitatud noortele suhtlemisvõimaluste pakkumiseks, erialaste teadmiste-õskuste omandamiseks ja võistlemiseks;

● **Välisvahetus**, mille raames lävitakse lühemate või pikemaajaliste programmide kaudu poole tosina riigi samalaadsete noorsooühendustega.

Kuulub 1992. aastast Euroopa Noorte Talunike ja 4H Klubide Komiteesse (ECYF4HC). Liikmeid 500, neist pooled kooliõpilased vanusega 10–29 aastat. Koostööpartneriteks Soome 4H, Rootsi 4H ja Norra 4H Liidud, Norra Maanoored, Šveitsi Maanoored, Luksemburgi IFYE, Ungari AGRYA.

■ **NOORTE NAISTE JA MEESTE KRISTLIK ÜHENDUS** on kristlikul maailma-vaatel põhinev heategev organisatsioon, kuhu kuuluvad mehed, naised ja lapsed kõigis vanustes. Asutatud 24.03.1990, registreeritud 19.02.1991 Haridusministeeriumis. Oli Eestis tegev ka enne II maailmasõda. Eesmärk terve keha, hinge ja vaimu arendamine kristlike põhimõtete järgi. Edendab tervislikke eluviise, perekonna tugevdamist, ühiskonna arengut ja rahvusvahelist üksteisemõistmist. Tegevuses esikohal sport, lisaks keelekursused, vanurite ja paljulapseliste perede aitamise, laulmine (eriti TEN-SING), rahvatants, laagrid, kristlik pereharidus ja pühapäevakoolid. Ülemaailmse YWXA/YMCA liige alates 1926. aastast. Liikmeid 850.

■ **EUROOPA NOORTE METSAAKTSIOON EESTIS** on keskkonnakaitseline ehk roheline noorteorganisatsioon, mille liikmeteks on põhiliselt üliõpilased. Kuulub vastavasse Euroopa organisatsiooni EYFA. Liikmeid 250.

■ **PUNASE RISTI NOORED** on Eesti Punase Risti noorteseksioon.

2. ÜLIÕPILASÜHENDUSED

■ **EESTI ÜLIÕPILASKONDADE LIIT** ühendab katusühendusena Eesti kõrgkoolide üliõpilaskondi. Asutatud 23.11.1991. Enne II maailmasõda ei tegutsenud. Eesmärk Eesti üliõpilaskondade liikmete õiguste ja huvide kaitsmine ning üliõpilaskondade koostöö koordineerimine. Liikmed on üliõpilaskondade kaudu kõik üliõpilaskaardi omanikud, kokku on neid ligi 20 000.

3. POLIITILISED NOORSOOÜHENDUSED

■ **NOORED EUROOPA FÖDERALISTID** on poliitilise suunitlusega noorteorganisatsioon. Korraldab erakondadest sõltumatuid poliitilisi Euroopa-teemalisi seminare, liikmed osalevad vastavatel välismaistel üritustel. Kuulub üle-euroopalisse organisatsiooni Young European Federalists. Liikmeid 250.

■ **EESTI SOTSIAALDEMOKRAATLIKU PARTEI NOORTELIIT** on partei poliitiline noorteühendus. Liikmeid 60.

■ **ÜHENDUS "RES PUBLICA"** on parempoolne poliitiline noorteühendus. Loodi 17.08.1989, registreerimata. Enne II maailmasõda ei tegutsenud. Eesmärk harida ja kasvatada oma liikmeid parempoolsete aadete vaimus, osaleda poliitilises elus. Ideaaliks on isikuvabadusel põhinev, traditsioone austav ja isetoimiv ühiskond. Liikmeid 100, põhiliselt parempoolse mõtteviisiga üliõpilased ja õpilased. Asutajaliikmetest on moodustatud senioride klubi. Koostööpartneriteks Euroopa Noored Kristlikud Demokraadid (EYCD), Euroopa Demokraatlik Noorteühendus (DEMYC). Euroopa Demokraatlikud üliõpilased (EDS), Rahvusvaheline Demokraatlik Noorteühendus (IDYU).

■ **EESTI DEMOKRAATLIKU TÖÖPARTEI NOORTESEKTSIOON** on vasakpoolne parteipoliitiline noorteühendus. Asutatud 1992, registreeritud erakonnas. Eesmärk vasakpoolset maailmavaadet toetavate noorte ühendamine, osalemaks poliitilises elus, eriti lahenduste leidmiseks noorteprobleemidele. Korraldatakse koosolekuid, arutelusid. Liikmeid 45.

■ **EESTI RAHVUSLIKU SÕLTUMATUSE PARTEI NOORTETOIMKOND** on parteipoliitiline noorteühendus. Liikmeid 100.

4. USULISED NOORSOÜHENDUSED

■ **EESTI KIRIKUTE NOORTENÕUKOGU** on erinevate konfessioonide noorte esindusorganisatsioon, ühendab kirikute noorsootöö keskusi. Asutatud mais 1991. Eesmärk Eesti kirikute noorte ühendamine ja seisukohtade kooskõlastamine. Korraldatakse kirikute noorteõhtuid. Liikmed on kirikute noorteorganisatsioonid. Euroopa Kirikute Noortenõukogu liige.

5. LASTEORGANISATSIOONID

■ **EESTI GAIDIDE KOOSTÖÖLIIT** on kahe skautliku tüdrukuteorganisatsiooni ühendus. Kuulub gaidide ülemaailmsesse organisatsiooni (WAGGGS). Liikmeid 1000.

■ **EESTI KODUTÜTARDE LIIT** on Kaitseliidu Naiskodukaitse alla kuuluv skautlik lasteorganisatsioon tüdrukutele. Eesmärgiks kasvatada tüdrukuid vaimselt ja kehaliselt terveiks ja kasulikeks Eesti kodanikeks ja tublideks Naiskodukaitse liikmeiks, valmistada neid ette naise ja ema rolliks. Kodutütarde liikmed on 8–18aastased: nooremaste rühma kuuluvad 8–14aastased tütarlapsed, vanemaste 12–18aastased.

■ **NOORED KOTKAD** on Eesti Kaitseliidu (vabatahtlik riiklike ülesannetega rahvaomakaitse organisatsioon) skautlik lasteorganisatsioon poistele. Asutatud aprillis 1989. Eesmärk on kasvatada poisse vaimselt ja kehaliselt terveiks ja kasulikeks Eesti kodanikeks ja tublideks Kaitseliidu liikmeiks. Liikmed on 7.–12. eluaastani noorhaukad, 12.–18. eluaastani noorkotkad, juhtivatel kohtadel võivad olla ka vanemad. Ei kuulu ühtegi Euroopa noorsooühendusse. Liikmeid 200.

■ **EESTI LASTE ORGANISATSIOON** on mitmekülgne sõltumatu lasteühendus nii tüdrukutele kui ka poistele. Asutatud 25.06.1988, registreeritud 24.04.1990 Haridusministeeriumis. Enne II maailmasõda ei tegutsenud. Eesmärk on aidata kaasa lapse igakülgsel arengule, õpetada organisatsioonis tegutsemist ning kaitsta laste huve. Ürituste põhiliiidid: arupidamised, ühisüritused (peod, laagrid, matkad), koolitus, välissuhted. Lapsed võivad enesetäiendamiseks valida kahekümne ameti hulgast, milles tehakse eksamid. Kuulub haridusliku välisvahetusega tegelevasse organisatsiooni FIEEA (*Federation Internationale pour les Echanges educatifs d'Enfants et d'Adolescents*). Liikmeks 2500 7–18aastast koolinoort. Koostööpartnerid Soome Vesaiset ja Kalevan Nuorten Liitto, Rootsi Vi Unga, Deutsche Schrebenjugend, Prantsuse Les Francas, Itaalia Arci Ragazzi, Läti, Leedu ja Peterburi lasteorganisatsioonid.

■ **EESTI EETSERSKAUTIDE ÜHENDUS** on skautlik organisatsioon, kuhu võivad peale poiste kuuluda ka tüdrukud, kes annavad eetserskaudi töötuse. Asutatud 21.10.1989, põhikiri registreeriti Hariduskomitees 26.10.1989. Enne II maailmasõda ei tegutsenud. Eesmärk poiste ühtse skautliku tegevuse alusel isamaalise ja rahvusliku aktiivsuse arendamine. Korraldatakse laagreid. Ei kuulu rahvusvahelistesse noorsooühendustesse. Liikmeid 400.

■ **EESTI SKAUTIDE MALEV** on traditsiooniline skautlik poisteorganisatsioon, tüdrukud sellesse kuuluda ei või. Asutatud 18.03.1989, põhikiri registreeriti 22.06.1989 Hariduskomitees. Tegutses ka enne II maailmasõda. Eesmärk noorsoo mitmekülgne skautlik kasvatamine. Tegevuses esikohal skaudijuhtide koolitus. Korraldatakse laagreid, võistlusi, juhtide päevi, matku. On ilmunud 4 väljaannet "Eesti Skaut". Liikmeid 450.

Alates 30. jaanuarist 1993 tegutseb Eesti Noorsooühenduste Kogu (ENK), mis on üleriigiliste noorsooorganisatsioonide koostöö edendajaks. ENK eesmärkideks on noorsooühenduste huvide esindamine riigi tasandil ja rahvusvaheliselt, nende teenindamine tehnilistes küsimustes, infovahetuse korraldamine, projektide nõustamine.

Noorsooühendused oma traditsioonilises mitmekesisuses on Eestis taas olemas. Riigi määrata on nende teenete kasutamise ulatus ja nende potentsiaali tugevdamine.

Puuetega ja tervete laste integratsioon Saksamaal

AINO SAAR, TPÜ doktorant

Saksamaa Liitvabariigil on tervete ja puuetega laste integratsiooni alal rikkalik kogemusi. 1970. aastate alguses hakati enam tähelepanu pöörama erikoolidele ja nende võimalustele teha koostööd üldkoolidega. Esimestel aastatel integratsiooniidee praktiliselt ei toiminud, piirduiti diskussioonide ja teoreetiliste soovustega. Põhiliselt pöörati tähelepanu kehapuuetega laste integreerimisele üldkooli. 1970.–1975. a püüti organiseerida üldkoolis puuetega lastele täiendavaid üritusi: loodi mängurühmi, tehti konsultatsioone, kõneravi jms. Palju aitasid lapsevanemad. Esimesed edukogemused lasteaedades viisid selleni, et lapsevanemad soovisid puuetega ja tervete laste koosõppimist. Ka noorsoo-, teravishoiu- ja sotsiaalametite töötajad hoogustasid integratsiooniliikumist.

Paremad kogemused õpilaste integratsioonis omandas Berliini Flämingu kool, mis alustas tööd 1976. aastal. Selles koolis moodustati integratsiooniklassid, kus õppisid koos 10 tervet ja 5 puudega õpilast. Igas klassis töötas 2 inimest: õpetaja ja eripedagoog. Paralleelselt Flämingu kooliga töötasid ka evangeelne põhikool Bonnis ja Gorch-Focki kool Schenefeldis. Nende koolide edukogemused soodustasid uute integratsiooniklasside teket ning koostööd lasteaia ja kooli vahel. 1970. aastate lõpul töötati välja kontseptsioon "Elukohajärgne kool kõikidele lastele". Kontseptsiooni (6) autoriteks olid õpetajad, õppejõud ja teadlased. Nende seisukoht on, et kõigil lastel, olenemata nende füüsilistest ja sotsiaalsetest eeldustest, peab olema võimalus õppida elukohalähedases koolis. Teadlased jõudsid järeldusele, et umbes 10% kõikidest lastest vajab eriravi ja -hooldust. 1982. aastal alustas tööd Uckermacki põhikool Berliinis. Esmakordselt Saksamaa ajaloo töötas kool tervikuna integratsiooni kontseptsiooni järgi, käsikäes töötasid õpetajad ja eripedagoogid. Koolis õppisid erinevate puuetega, välja arvatud vaimupuuetega lapsed (hiljem hakkasid ka nemad samas õppima). Uckermacki kooli pikaajalised kogemused näitasid järgmist (1):

- puuetega ja tervete õpilaste koosõppimine on leidnud lapsevanemate erilise toetuse (olenemata lapsevanemate haridustasemest ja sellest, kas nende laps on puuetega või mitte, toetasid vanemad üksmeelselt integratsiooni);
- õpilaste areng integratsiooniklassides on edukas;
- laste sõprus ei piirdu ainult üheskoos koolis õppimisega, vaid jätkub ka vabal ajal ühistes tegevustes. Paljud puuetega õpilased ja nende vanemad olid selle üle väga rõõmsad.

Koolis töötavad õpetajad ja eripedagoogid rõhutasid pideva omavahelise koostöö ja uute pedagoogiliste otsingute vajalikkust.

Integratsioonikogemused Saksamaal näitasid, et õpilased, kes küll ei õppinud ühes klassis puuetega ekaaslastega, aga puutusid nendega kokku igapäevases koolielus, hakkasid mõistvamalt suhtuma teistsugususse. Uurimustes on rõhutatud kooskasvamise ja koosõppimise vajadust juba varajasesst east alates. See annab lastele võimaluse varakult kohaneda teistsuguste vaimsete ja kehaliste eeldustega inimestega. Kahtlemata on koolieelsest east alates vajalikud ka täiendavad pedagoogilised terapeutilised abinõud. Et Saksamaal puudusid lasteaegade-sobitusrühmade valmismudelid, töötati välja uued lähtekohad oma lasteasutuste tarbeks. Kontseptsioonide väljatöötamises osalesid lasteasutuste töötajad, lapsevanemad, sotsiaaltöötajad, sponsorid ja kirikute esindajad.

Üldistades võib väita, et edukas koolieelse integratsiooni kogemus ei toetu ainult ühele kindlale pedagoogilisele kontseptsioonile, vaid haarab mitu erinevat suunda. Esile võib neist tuua 3 (3).

Esimene. Montessori pedagoogika pakub väga palju puuetega laste arendamiseks ja nende individuaalseks abistamiseks. Tuntuim selles mõttes on Münchenis asuv Lastekeskus (*Kinderzentrum*), mille rajas 1968. a professor Th. Hellbrügger pärast põhjalikku tutvumist koolieelse kasvatuse olukorraga Euroopas. Otseseid mõjutusi Montessori lasteaia loomiseks Lastekeskuse juurde sai ta ühelt

Esialgu pöörati põhitähelepanu kehapuuetega laste integreerimisele üldkooli.

Edukogemused soodustasid uute sobitusklasside teket ning lasteaia ja kooli koostööd.

Uckermacki põhikool — esimene kool Saksamaa ajaloo, mis töötab täielikult integratsiooni printsiibilil —, asutati 1982. a.

Vanemad toetavad integratsiooniliideid.

Ka lasteaedadele töötati välja integratsiooni lähtekohad.

Koolieelne integratsioon hõlmab mitu eri suunda.

poolt Viini lasteaeadest, teisalt aga Frankfurdi Montessori lasteaiast. Viimases paelus professorit laste iseseisvus, huvitavad didaktilised materjalid ja erinevate puuetega laste arendamise võimalused. Professor Th. Hellbrügger imestas, et seni ei olnud ei lastearstid ega pedagoogid leidnud ühist keelt ega suutnud teha edukat koostööd. Lastekeskuses püüti seda lõhet ületada ning viia kokku lastearstid, lasteaiatöötajad ja õpetajad. Integreeritud kasvatus eesmärk on eelkõige laste sotsiaalne arendamine ja nende iseseisvuse, vabaduse ja kontaktivõime arendamine (2). Igapäevases elus õpivad puuetega lapsed üheskoos teiste lastega töötama ja mängima. Montessori pedagoogikas on esiplaanil laste aktiivne tegevus materjalidega, laste vaba tegevus, kaaslaste valik rühmas.

Lastele on loodud palju liikumisvõimalusi. Montessori pedagoogika eelis seisneb selles, et ta võimaldab intelligentset lapsel vähemintelligentset last aidata, samas aga kasvab abistaja iseseisvus, mistõttu tema kognitiivsed protsessid arenevad edasi. Vaimupuuetega lapse rõõm ja soov aidata ratastoolilast soodustab ka tema kommunikatsioonivõime arengut. Vaimupuudega lapsed, keda abistavad teised lapsed, omandavad sotsiaalseid kogemusi, mis omakorda edutavad õppimist. Kokkuvõtvalt võib Münchener Lastekeskuse aastatepikkuste kogemuste põhjal väita, et Montessori pedagoogika on ideaalne puuetega ja tervete laste kooselamise sobitamisel.

Teine suund koolieelses pedagoogikas toetub nn omandamisteooriale. Selle teooria kohaselt tuleb pedagoogiline tegevus üles ehitada nii, et iga laps vastavalt oma tegevuskompetentsusele osaleks ühistes mängudes ja õpitegevuses, materjalid ja objektid on kõikide laste jaoks samad. Selles on suuri kogemusi Breemeri ülikoolil ja diakooniaasutustel.

Kolmas, nn situatsioonile orienteeritud suund, mis on Saksamaa koolieelses kasvatuses valdav, arvestab tervete ja puuetega laste kooselamise ideed. Integreeritud rühmas omandavad erinevate eelduste ja võimete laste kogemusi sõpradega koos mängides. Integratsioon ei taga ehk kõige paremaid tulemusi otseselt lapse puude ravis, vaid asetab rõhu enam kooselamisele, milles iga osaleja on võrdväärne ja austatav ning arvestatav kaaslane. Õppimine igas reaalses olukorras võimaldab lastel oma võimeid proovida ja ennast tundma õppida.

Koolieelses integratiivses töös kasutatakse palju käitumisteraapia, psühhoanalüüsi, Waldorf-pedagoogika jm elemente. Paljud lasteasutused on need seisukohad ühendanud ja edukalt praktikasse rakendanud.

Integratsioonirühmade loomisel rõhutatakse järgmisi põhimõtteid:

- regionaalsust, s.t, et puudega lapsel on võrdne võimalus koos tervete eakaaslastega käia elukohalähedases lasteasutuses;
- lasteasutuse spetsialiseerumist laste puuete järgi ei peeta oluliseks;
- hoolduse ja ravivõimaluste individualiseerimine peab vastama iga lapse vajadustele ja võimetele. Väga vajalikuks peetakse lasteasutuse ning ravi- ja nõustamiskeskuse koostööd.

On levinud põhiliselt 2 koolieelset integratsiooni:

1) üksikintegratsioon, s.t üks puudega laps sobitatakse lasterühma (sel juhul on rühma suurus keskmiselt 20 last);

2) rühmaintegratsioon — vanuselises segarühmas on keskmiselt 12–15 last, neist 3–5 puudega last. Nende eest hoolitseb tavaliselt 3 täiskasvanut. Paljudes uurimustes (2; 3) rõhutatakse mõtet, et koos mängimine ja õppimine sobitusrühmas ei ole oluline mitte üksnes puuetega lastele, vaid ta pakub kõigile lastele arenguimpulssi, eriti sotsiaalse arengu impulsse.

Integratiivse lasteaiatööd peab iseloomustama avatus ja koöperatsioon teiste hooldus- ja kasvatusasutustega.

Lasteaia ja sobitusrühma laste vanemate koostööl on palju ühisjooni tavalasteaia lapsevanematega tehtava tööga. Lasteaias toimuvad ühised mängupärastlõunad, pidustused, lapsevanemate koosolekud, individuaalsed vestlused. Samas aga tunnistavad puuetega laste vanemad, et nad on sageli ühiskonnast isoleeritud ja neile pööratakse vähe tähelepanu. Seepärast on lasteaiad püüdnud leida täiendavaid ühiskonna, pere ja lasteaiatöövorme ning enam kokku viia ka lapsevanemaid omavahel.

Kui sobitusrühmade lapsevanematelt küsiti, miks nad on oma lapse jaoks valinud just sellise rühma, vastati: väiksem laste arv rühmas näib olevat minu lapsele soodsam; meie lapsel on siin paremad võimalused teiste lastega suhtlemiseks; lapsed õpivad väga palju üksteiselt.

Saksamaa sobitusrühmade kogemused näitavad, et tervete laste vanemad ei kar-

Üks suundi lähtub Montessori pedagoogikast.

Teine suund toetub "omandamisteooriale".

Kolmas suund on orienteeritud situatsioonile — arvestab tervete ja hälviklaste kooselamise ideed.

Koolieelses integratiivses kasvatuses kasutatakse palju käitumisteraapiat, psühhoanalüüsi, Waldorf-pedagoogika jm elemente.

Lasteaia ja sobitusrühma laste koostöö sarnaneb tavalasteaia samalaadse tööga.

Tervete laste vanemad ei võõrista oma laste seltsimist puuetega lastega.

Sobituslasteaeades on oluline koht ravil.

Kuidas töötab integreeritud lasteaid "Rediseke"?

Integratsioon, s.o puuetega laste lülitumine tugevate ja tervete maailma.

Mida kujutab endast projekt "Puuetega ja tervete laste kooskasvamine"?

da, kui nende laps mängib koos puuetega lastega. Kõhklusi aitas peletada igapäevane lasteaiaelu. Sobitusrühmade lapsevanemad leiavad, et nende laste arendamine sellistes rühmades on palju intensiivsem. Samuti meeldib neile, et rühmas töötab enam täiskasvanuid ja laste arv on väiksem kui tavarühmas. Teisalt tunnistavad integreeritud rühmade kasvatajad, et nende töö on väga vastutusrikas, sest lapsevanematel on lasteasutuse suhtes suured ootused.

Ravile pööratakse sobituslasteaeades suurt tähelepanu. Kui on tegemist üksik-integratsiooniga, teeb lasteaid koostööd kohaliku ravikeskusega ja sealt tulevad terapeudid lasteaiada, üldintegratsiooni puhul töötavad terapeudid lasteaias. 2/3 lasteaeades pakuvad enam kui 3 ravivormi, need on tavaliselt liikumis-, kõne-, ujumisteraapia jm. Tavaliselt osalevad ka terved lapsed teraapias. Paljud puuetega laste vanemad kasutavad omal initsiatiivil veel täiendavaid ravivorme.

Nagu tavalasteaiad, töötavad ka sobituslasteaiad välja oma pedagoogilise kontseptsiooni. Järgnevalt esitame integreeritud lasteaiad "Rediseke" töö põhiseisukohad (5).

Lasteaias sobitusrühmadesse võetakse vastu 3–6 aastaseid lapsi, sõltumata nende arengutasemest, puude liigist ja raskusest. Terveteid lapsi võetakse vastu vastavalt nende registreerimise järjekorrale. Rühm koosneb 15 eri vanuses lapsest, kuni 4 neist võivad olla puudega lapsed. Rühmas töötavad üks pedagoogilise ettevalmistusega ja üks lapsehooldaja ettevalmistusega inimene, täiendavalt veel 1 abitöölise. Lasteaias töö eesmärk on

puuetega ja tervete laste loomulik igapäevane vaba koosmängimine ja -tegevus;

iga üksiku lapse tajumine mitte terve või puudega kaaslasena, vaid isiksusena oma nõrkuste ja tugevustega;

õpetada "tugevaid" lapsi "nõrkadele" mängukaaslastele sobivat abi pakkuma ja "nõrku" omakorda seda abi vastu võtma.

Põhieesmärk sobituslasterühmas on laste sotsiaalne eneseteostus.

Vastavalt sellele on üles ehitatud ka lasteaias kasvatustöö. Arvestatud on iga lapse individuaalsust, sensomotoorset, emotsionaalset, sotsiaalset ja kognitiivset arengutaset, vajadusi ja huve. Igapäevases elus antakse igale lapsele võimalus olla oma kaaslastele võrdväärne partner. Pedagoogiliselt olulisemad tegevused lasteaias on vaba mäng, igapäevased toimingud, matkad ja jalutuskäigud, ühistegevused. Tähtsaim tegevus sobituslasteaias on mäng. Mängijal on vabadus valida mängu teema, mänguasju ja -partnereid. Mängijale antakse võimalus mängida nii kaua, kui ta soovib, ja talle sobivas kohas. Mängu juures on tähtis mängurõõm, mitte aga mingi konkreetne tulemus. Kasvatatajale annab mäng võimaluse põhjalikumalt iga last ja kogu rühma tundma õppida. Nii omandavad kasvatajad enam teadmisi lastest ja võivad oma tööd paremini korraldada. Kasvatataja põhiülesanne vaba mängu juures on pakkuda enam mänguimpulssi ja vaheldusrikkust vastavalt iga mängija arengutasemele.

Igapäevase tegevuse eesmärk on õpetada lapsi võimalikult kiiresti iseseisvalt sooritama põhilisi tegevusi: lasteaias ruumides orienteeruma, sööma, riietuma, tualetis käima, pesema jne. Vabale mängule lisaks pakuvad kasvatajad ka mitmesuguseid tegevusi: ühist vestlust ja jutustamist, laulmist, joonistamist, jalutuskäike loodusesse jne. Pedagoogilises kontseptsioonis rõhutatakse mõtet, et kasvatajad peavad pidevalt otsima uusi lahendusi ja teid oma töö paremaks muutmisel.

Kokkuvõtvalt väidame, Saksamaa kogemustele tuginedes, et integratsioon on humanistlik, sotsiaalpoliitiliselt soovitatav ja aktsepteeritav seisukoht. Vastavalt iga lapse eeldustele ja võimalustele on loodud tingimused ühiseks mängimiseks ja õppimiseks, iga lapse lülitamiseks lasteaias- ja kooliellu. Eelkõige tähendab integratsioon aga nõrkade, puuetega laste lülitumist tugevate ja tervete inimeste maailma.

Alam-Saksimaal moodustati projekti "Puuetega ja tervete laste kooskasvamine lasteaias" elluviimiseks piirkondlikud töökomisjonid. Neisse kuulusid mitme asutuse (noorsooameti, sponsorite, kohaliku sotsiaalabi ja tervishoiu, raviteenistuste, koolieelsete asutuste, vastavalt vajadusele ka koolide, haigekassade ja arstide organisatsioonide) esindajad. Töökomisjoni põhiülesanne oli ette valmistada tingimused projekti elluviimiseks ja koordineerida eri asutuste tegevust. Komisjon püüdis vastust leida järgmistele küsimustele:

kui palju on piirkonnas puuetega ja terveid lapsi;

kui palju on spetsialiste, kes saavad töötada koolieelses eas hälviklastega;

kuidas näeb välja infrastruktuur piirkonnas (puuetega laste tee lasteasutusse; lasteaid ja teised lasteasutused; pikapäevärühmad, erilasteaiad ja -koolid);

□ kuidas arendada koostööd terapeutide ja pedagoogide vahel;
□ kes ja kui suurel määral finantseerib lasteasutust, lapsevanemate tasu, sponso-
rite, kirikuorganisatsioonide osa, maakonna abi lasteasutustele.

Suurt tähelepanu pööratakse koostööle sponsoritega. Neile teatatakse uue puu-
dega lapse vastuvõtt lasteasutusse ja üheskoos arutatakse läbi materiaalsed tingi-
mused, laste arvu vähendamise ja töötajate arvu suurendamise võimalused, ra-
vivõimalused lasteaias.

Kogenud kasvataja, kes oli töötanud sobitusrühmas aastaid, rõhutas, et töö eri-
neb tunduvalt tavarühmas tehtavast. Tähtis on kasvatajate, hoidjate, terapeutide
ja lapsevanemate tihe suhtlemine. Eelnevalt oli kasvataja käinud mitmesugustel
kursustel ja loengutel. Integreeritud lasteaiatöötajatel oli iga 14 päeva tagant koos-
olek, millel arutati nii sisulisi kui ka organisatsioonilisi küsimusi. Enamasti osales
sellel ka nõustaja nõuandlast. 1 kord nädalas organiseeriti aga ainult pedagoogide
kokkusaamisi, kus jagati kogemusi ja diskuteeriti. Nendel kohtumistel osales tihti
ka kooli eripedagoog, kes aitas lasteaiakasvatajatel lapsi kooliks ette valmista-
da. 2 korda aastas oli lasteaias põhjalik ülevaatus — näitus oma tööst, kus oli väl-
ja pandud hulgaliselt näitmaterjali (fotosid, video- ja mängumaterjali). Kasvataja
rõhutas täiendusõppe vajalikkust oma töös (täiendusõppe kulud kandis maakond).
Seal saadi teadmisi pedagoogilis-terapeutilisest tööst lasteaias, teisalt aga oli või-
malus saada praktilistele kogemustele teoreetilist tuge. Seega on vajalik pidev ja
katkematu pedagoogilis-psühholoogiline, diagnostiline ja terapeutiline ahel.

Kirjandus

1. H e y e r P., P r e u s s - L a u s i t z U., Z i e l k e G. Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim und München, 1990.
2. H e l l b r ü g g e r Th. Die Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. In: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Hrg. von K. Eberwein. Weinheim und Basel, 1988, S. 189–196.
3. H ö s s l A. Entwicklungen integrativer Erziehung im Elementarbereich. In: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Hrg. von H. Eberwein. Weinheim und Basel, 1988, S. 114–123.
4. H ö s s l A. Integration behinderter Kinder — Eine Aufgabe für den Kindergarten im Wohngebiet. In: Soziales Lernen im Kindergarten. Ein Praxisbuch des DJI von H. Colberg-Schrader, M. Krug, S. Pelzer. München, 1991, S. 174–183.
5. Pädagogisches Konzept des Integrativen Kindergartens Radieschen / Lebenshilfe. Giphorn, 1992.
6. P r e u s s - L a u s i t z U. Zum Stand der Integrationsforschung und den pädagogischen Schlussfolgerungen. — Grundschulzeitschrift, 27/1989, S. 27–31.



Miks kaob õpihuvi?

HELLA KOORT, TÜ Pedagoogikakeskuse magistrand

Artikli probleem, miks kustub suure õppimissooviga kooli tulnud lapses õpihuvi juba algklassides, kasvas välja tegelikust koolielust.

Inimesele ei saa midagi õpetada, kui ta seda õppida ei soovi. Algklassiõpilane tahab õppida. Põhjusi, miks õppimissoov nii varakult kaob, on palju. Need võivad olla nii objektiivsed, s.t paindumatus kooli korraldusest tulenevad, kui ka subjektiivsed, õpetaja tehtud vead. Või kasvanud välja kodudest. Ema peab käima tööl, laps satub juba üsna väiksenä võõra tahte ja mõju alla. Kodugi on tihtipeale lakanud olemast turvapaik. Paljusid lapsi kasvatab ainult ema, vanaema või ema ja võõrasisa, isa ja võõrasema... Vestlustes lastega selguvad perede pinged. Meie kriisiühiskonnas pole võõrad peretülid, mis häirivad eelkõige lapsi. Väga sageli on laps juba algklassides närviline, hirmunud. See loob ebakindluse koolielus, ebakindlus omakorda tingib arusaamatusi klassikaaslastega. Tekivad kompleksid. Nooremas koolieas kujuneb sellisest lapsest tõrjutu. Ta muutub trotslikuks. Koos trotsiga süveneb vastumeelsus kõigi ja kõige vastu, tekib lastevaheline agressiivsus.

Kuidas säilitada ja tõsta õpilaste õpihuvi? Mis halvab õpihuvi? Miks kaob koolirõõm?

Nendele küsimustele on vastust otsinud nii pedagoogikateadlased kui ka õpetajad. Võib-olla pole tekkinud üksteisemõistmist. Õpetaja peab teadlast tihtipeale koolivõõraks, kes ei tunne tegelikku koolielu. Samas aga tekib kahtlus, kas meie, õpetajad, pole oma suure koolitundmisega muutunud hoopis lapsevõõraks. Pole uudis, et algõpetus loob aluse kogu tulevasele elule. Kas see alus on tugev või nõrk, sõltub paljuski õpetajast. Kui õpetaja laseb ennast suruda kõikvõimalike metoodikate raamidesse, siis on alus nõrk. Sel juhul ootab õpetaja õpilaselt vaid seda, et "...sissesöödetu sealt enam-vähem samal kujul välja tuleb..." (3). Õpilast õpetavad koolis paljud õpetajad. Võib tekkida olukord, et ühe õpetaja "sissesöödetu" "tuleb välja", teiselt saadu läheb kaotsi, sest õpilast pole õpetatud mõtlema. Õpetaja peaks õpetamisega saotlema, et õpilased õpiksid mõtlema.

Selle kirjutise autor on oma uurimuses kasutanud kahte teed: 1) aluseks võtnud pedagoogikateadlaste sellealased uurimistulemused, 2) uurinud mitu aastat laste kooliprobleeme tegevõpetaja mäta otsast.

Esiteks peatun õpimotiividel, sest nende kujundamine võib lahendada küsimusi, mis puudutavad õpilaste õpihuvi tõstmist ja säilitamist. Õpetajate vähest tähelepanu õpimotivatsioonile võib seletada probleemi raskusega. Pole veel täit selgust mõistetes *motiiv*, *motivatsioon*, *vajadused*. Motivatsioon on küllalt üldine, lai mõiste, peetakse silmas huvi kasvu, suundumust aktiivsusele. Õpilase tegevuses tuleb eristada motiivi ja eesmärgi. Motiiv on sisemine tõuge tegevusele, eesmärk aga teadvustatud tegevuse resultaat. Eesmärgid on enamasti selged nii õpilasele kui ka õpetajale, motiivid ei ole sageli selged isegi mitte õpetajale. Motiiviga on tihedalt seotud õppimise emotsionaalne külg, sest "... inimese tegevus käivitub teatud afekti mõjul, siis kui pakutav tegevus vastab mingitele olemasolevatele vajadustele. Isiklikele lähematele või kaugematele eesmärkidele" (2).

Algklassiõpilaste tegevuse jälgimine on viinud arusaamisele, et kõik, mis tunnis on huvipakkuv, mõlemist ergutav, emotsionaalne, aga samas arusaadav, jõu- ja eakohane, paneb lapse õppima. Tunnis pakutav tegevus ei vasta sageli lapse lähemale ega kaugemale eesmärkidele, sest neid tal veel tihtipeale ei ole. Lapse suurim vajadus on uudishimu rahuldamine. Algklassiõpilase tegevuse käivitajaks on sageli rahuldus kordaminekust.

Õpihuvi tõstmise seisukohalt on hoiakutel kooli, õppeainesse ja õpetajasse jms suur tähtsus. Arvatavasti kajastavad hoiakud ka õpilase valmisolekut õppetööks. Koolis on nii positiivseid kui ka negatiivseid hoiakuid. P. Kreitzbergi andmetel (2) vaatleb B. S. Bloom negatiivsete hoiakute põhipõhjuseks pidevat edutust üksikute õpiülesannete täitmisel. Edutusele järgneb negatiivne afekt, sellele omakorda uus ebaedu.

Selgitamaks üldist hoiakut kooli suhtes, küsitleti 185 algklassiõpilast ja võrdluseks 97 5.-6. kl õpilast.

"Kas sulle meeldib koolis käia? Miks?"

klass	meeldib (%)	mitte eriti (%)	ei meeldi (%)
2.-4.	98	2	—
5.	86	—	14
6.	92	—	8

Kodu on lakanud tihtipeale olemast turvapaik.

Õpetaja peab teadlast sageli koolivõõraks, kes ei tunne koolielu.

Õpetaja ootab õpilaselt, et "sissesöödetu sealt enam-vähem samal kujul välja tuleb..."

Õpimotiivide kujundamine võib tõsta ja säilitada õpihuvi.

Lapse suurim vajadus on uudishimu rahuldamine.

Tabelis näeme, et algklassiõpilaste hoiak kooli suhtes on positiivne — 98% käib koolis hea meelega, 2% — mitte eriti. Arvatavasti pole veel tekkinud edutusest tulenevat ebakompetentsuse tunnet. Ka pole jõudnud veel tekkida negatiivset afekti, sest õpilase ebaedule järgneb enamasti õpetaja abiga edu.

Tabel näitab, et negatiivsete hoiakute haripunkt on 5. klass. Miks? Vastused töid välja põhjused, mis reastan nii. See on aeg, mil

- õpilane lahkub oma klassi õpetaja juurest, teda hakkavad õpetama enam kui 10 uut aineõpetajat;

- õpilane jääb ilma oma klassiruumist ja hakkab tormama ainekabinettide vahet;
- õpilane saab tihtipeale uued klassikaaslased;
- reipast ja avatud algklassiõpilasest saab äkki kesta tõmbunud erak, kes on pahuks isegi omaenese minaga.

P. Kreitzbergi (2) järgi jaotab R. M. Gagne õpimotiivid 3 rühma:

- tasumotiivid,
- meisterlikkuse motiivid,
- edukuse motiivid.

Alklassiõpilasele on kõige omasemad **tasumotiivid**. Olgu see tasu siis hea hinne, õpetaja kingitud aplikatsioon või vanemate "preemia". Positiivne tunnustus loob õpihuvi uue tunnustuse saamiseks. Sellest kujuneb välja meisterlikkuse motiiv, mis viib vajadusele õppida veel paremini, nüüd juba selleks, et omandada uusi tarkusi (õpilaste väljend). Tulemuseks on edukas õpilane. Seda aga juhul, kui õpetaja suunab õpilasi teadlikult tasumotiividelt edukuse motiividele. Muidu võime jääda tasumotiividele peatuma, s.t tasuga ei tohi liialdada.

P. Kreitzbergi (2) järgi on edukuse motiiv ennast genereeriv — edu põhjustab uue edu saavutamise soovi. Nõrgemate õpilaste motiveerimisel kerkivad esile raskused, sest edukuse motiiviga paralleelselt toimib ebaedu, hirmu motiiv. Alklassiõpilaste õpitegevuse jälgimine on näidanud, et ebaedu tunnetamise hetkest peale hakkab õpihuvi kustuma. Vestlustest edutute lastega on selgunud, et nad enam ei püüagi, sest "ma ei saa nagunii aru" (enamlevinud põhjendus), "ma saan ainult halb hindeid" jne.

Nüüd on vaja õpetaja arukat, abistavat sekkumist. Üksnes keelamise, käskimise ja nõudmisega midagi ära ei tee — seda on näidanud mu isiklik kogemus. Jõuame välja hindamiseni — edukate õpilaste rõõm ja ebaedukate mure.

Õpihuvi sõltub suurel määral hindamisest. V. Kolga (1) soovitab vähendada jooksvat hindamist, eriti nooremates klassides. Alternatiivkasvatuse pedagoogid väldivad hindamist üldse. Neid seisukohti silmas pidades korraldasime küsitluse, selgitamaks õpilaste arvamusi hindamisest.

Küsimusele "Kas tahaksid vastata ilma hindeta? Miks?" vastasid 185 õpilast algklassidest ja 96 õpilast 5.–6. klassist.

Klass	Ei (%)	Jaa (%)	Ükskõik (%)	Ei tea (%)
2.–4.	93	5	—	2
5.–6.	82	11	4	3

Järeldub, et lapsed soovivad hindeid. Miks? Sellele küsimusele ei oska algklassiõpilane väga täpselt vastata. Ta põhjendab oma soovi enamasti järgmiselt: valmistab rõõmu vanematele, õpetajale, endale; halb hinne kurvastab (aga ikka peab olema).

5.–6. klassides tõsteti esiplaanile hinde seos õppimisega, teadmistega: hinne on minu teadmiste tase, hinne pannakse minu töö eest, hindega mõõdab õpetaja õppimist jne.

11% õpilastest, kes olid nõus vastama ilma hindeta, põhjendasid: õpetajad ei hinda ausalt, hinne ei ole mu teadmiste mõõt jne.

4% suhtus hindesse ükskõikselt. Põhjendusi läbis mõte "õpetaja ei ole aus".

Hindamist oleks vaja tõsiselt muuta, et kaoks pettekujutus "tugevast, rangest" õpetajast, kelle klassipäeviku lehekülgi kirjavad ühed ja kahed. Võiks teha hoopis panuse "nõrgale" õpetajale, kes võib-olla proovib mitu korda õpilasega tulemust parandada, enne kui puuduliku päevikusse kirjutab. Ehk jääbki tehtud töö tulemusena 2 saamata ja klassipäevikusse ilmub õpetaja "nõrkust" näitav 3, 4 või hoopis 5.

Kuna õpilase koolirõõmus, tema edus ja ebaedus on hindel väga suur roll, peatuksin hindamisel veel kodude seisukohalt. Testide ja küsitlustega selgus kurb tõde — kodused tegelevad lastega väga vähe. Vanemate tööga hõivatuse tõttu on lapsed jäänud päris ükski — kas koju nelja seina vahele või õue tänavatarkusi õppima. Ja kui siis laps eksib või saab koolis halva hinde, järgneb karistus. Selles osas pole meil veel midagi muutunud. Karistusviisidest eelistatakse endiselt vitsa või rihma, nurka panemist, tundideks (päevadeks) tuppa luku taha jätmist. Paljudele õpetajatele on arvatavasti raske probleem õpilasele halva hinde panemine, sest ollakse teadlik lapse kodus järgnevast karistusest.

Alklassiõpilaste hoiak kooli suhtes on valdavalt positiivne.

Negatiivse hoiaku haripunkt on 5. klass.

Edu kutsub esile uue edu soovi.

Hindamine — edukate rõõm ja edutute hirm.

Hindamist on vaja muuta, kaotamaks pettekujutlust "rangetest" õpetajatest.

Küsimusele "Kas oled õnnetu, kui saad halva hinde? Miks?" vastas 185 algklassiõpilast. Selgus, et halva hinde puhul saab 30% õpilastest riielda; karistada — 11% (ei saa õue, kehaline karistus jms).

Halb hinne ja märkus garanteerivad koduse karistuse või ei reageerita neile üldse.

Märkuski on hinnang ja küsimusele "Mis juhtub, kui saad märkuse?" vastas 35% õpilastest, et saab riielda, karistada. 4% kodudest "ei pöörata tähelepanu". Võrdluseks küsitleti 96 5.–6. kl õpilase (ja nende koduste) suhtumist märkusesse. Noomida sai 16% suurematest õpilastest. Märkimist väärib vastus "ei pöörata tähelepanu" (38%). Või kuidas suhtudagi märkustesse "segab tundi", "räägib tunni ajal" jne. See on õpetajal rohkem enesekriitikaks sobiv. Kui märkus taotleb õpilase kodust karistamist, oleks aeg endale selgeks teha, kui riieldud ja karistatud on meie lapsed juba niigi.

Kõige rohkem edutustunnet põhjustab emakeel.

Õppeainetest põhjustas kõige enam edutustunnet ja karistamishirmu emakeel. Põhjuseks on üha sagenevad kõnehälbed, kehv väljendusoskus, madal lugemisoskus, nõrk õigekiri vms. Õpilane kardab end väljendada klassi ees, sest teised naevavad. Tulemuseks on halb hinne ja ...

I. Muhel on öelnud: "Mida rikkam, sisukam ja huvitavam on lapse maailm, tema elu kodus ja lasteaias, seda rohkem tahab ta end väljendada" (4).

Seoses lapse kõne arendamisega on I. Muhel esile tõstnud järgmised küsimused.

- Kas me anname lastele piisavalt aega ja võimalusi enese väljendamiseks?
- Kas võtame aega neid ära kuulata, nendega vestelda?
- Kas meie laste igapäevaelu, neid ümbritsev maailm on kõne- ja väljendusoskuse arengut soodustav?
- Kas lapsevanemad teavad, et nemad on lapse kõne põhilised arendajad?

Kuna KAS-küsimus nõuab EI–JAA vastust, siis peab ka kõige mõistvam, kõige rahulikum, kõige parem ema, kasvataja, õpetaja vastama kõigile küsimustele — EI. Sest: kust võtta aeg, et neid ära kuulata; last ümberitsev igapäevaelu ei vaja kommentaare; vanemate jutt oma lapsega piirdub kahjuks "paremaski peres" sõnadega "ole vait, ära sega", "kas sa lased mul lugeda, töötada", "tegele oma asjadega" jne.

Algõpetuse ja sellele järgneva hariduse aluseks on emakeel, sellele toetub kogu õppetöö. Ent juhtub, et õpilane ei ole isegi 4.–5. klassis võimeline korralikult lugema. Süüdi on nii kool kui ka kodu. Õpilaste kodudes on piisavalt ilukirjandust, kuid selle asemel, et võtta koos lapsega kätte juturaamat, äratada selle vastu huvi, süüdistatakse kooli ja õpetajat. Nii on lihtsam. Tänaaseks on lasteraamatud väga kallid, kuid omaette lastekirjandus on ka lugemikud, mis sisult ja kujunduselt lähivad järjest meeldivamaks.

Lugema õppimise sundus teeb lugemise vastumeelseks.

Õpilaste jälgimine, nendega vestlemine on viinud arusaamisele, et lugemiku toredatel ja õpetlikel lugudel kipub küljes olema "sundimise maik". Õpilased seostavad lugemikku tihtipeale tundide viisi istumise ja sa-pead-selgeks-saama sundusega. Kui lugemisoskus on väike, tekibki vastumeelsus lugemise vastu. Siin peab küll õpetaja appi tulema, et vähemalt koolis ei oleks sundust, vaid tekiks huvi. Kui sundida õpilast pärast tunde veel tunnike õppimata pala tuupima, on positiivsed tulemused enam kui kahtlased. Õpilane on päevapingest, pingis istumisest ja koolisuminast nii väsinud, et tal puudub süvenemisvõime. Tekib koolile nii iseloomulik situatsioon: laua taga parandab tülpinud õpetaja kiiruga vihikuid, pingis istub veel tülpinud õpilane ja põrnitseb tühja pilguga lugemikku ning üsna tusase pilguga õpetajat. Aga kodus "istutatakse" ta jälle laua taha – karussell keerleb: jälle halb hinne, jälle karistus...

Lõpetuseks võiks kokku võtta küsitlustes-vestlustes selgunud mured ja hirmud (aga neid on palju):

- hirm õpetaja ees, sest kodune ülesanne on maalkäimise, sünnipäevapeo, hiliste külaliste vmt tõttu tegemata;
- hirm isa-ema ees, sest õpetaja, avastanud tegemata jäänud ülesande, saatis märkuse;
- hirm klassivenna, klassiõe ees (kõikvõimalike asjade pärast).

Kirjandus

1. Kolga V. Õpimotivatsioon ja individuaalsus. – Nõukogude Kool, 1987, nr 5, lk 32–34.
2. Kreitzberg P. Mis paneb õpilase õppima? – Nõukogude Kool, 1984, nr 4, lk 39–40.
3. Kreitzberg P. Õppimine ei sõltu ainult õpetamisest. – Nõukogude Kool, 1989, nr 6, lk 4–7.
4. Muhel I. Laste kõne arendamine ja ümbritseva elu tutvustamine. – Nõukogude Kool, 1988, nr 6, lk 35–37.

Loodusteaduse tsükli ained

8. klassi õpilaste hinnangutes*

LARISSA VASSILTŠENKO, TÜ Pedagoogikakeskuse dotsent

Kaasaegne kool elab üle väga keerulist, kuid samal ajal huvitavat ainete sisu ja õpikute uuendamise perioodi. Uurimuste läbiviimine momendil on raskendatud, aga väga vajalik, sest uue sisseviimise efekti on võimalik mõõta ainult eelnenuga võrreldes. Praegu me veel jõuame fikseerida eelmiste aastate jooksul kujunenud koolisituatsiooni ja koguda andmepanka tulevaste uurimuste jaoks.

Antud artiklis on esitatud mõned tulemused küsitlusest, mis korraldati 8. ja 9. klassides 1993. a aprillis. Küsitluse läbiviimisel osalesid ka TÜ pedagoogika stationaarse ja kaugõppeosakonna viimase kursuse üliõpilased.

See oli kompleksuuring, kus õpilased olid ekspertide rollis ja avaldasid arvamust seitsme õppeaine kohta (matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia, geograafia, ajalugu ja kirjandus). Kuna uurimus toimus peaaegu õppeaasta lõpul, oli õpilastel teatud kogemus ning nad olid suutelised andma hinnanguid nii ainele kui ka õpikule.

Metoodika seisnes lühidalt järgmises. Iga õpilane täitis 40 minuti jooksul kolme plokki ülesandeid. Esimeses plokis tuli enesehinnangumeetodil märkida vastavate tähistustega oma arvamused õpikute kohta (hinnati arusaadavust, illustreeritust, huvitavust ja elulähedust). Teises plokis tuli graafiliselt kirja panna eri infoallikate osa iga aine õppimisel. Kolmandas plokis anti vabas sõnastuses informatsiooni aine teatud aspektide kohta ja märgiti oma kompetentsuse tase aines. Õpilase käsituses oli selleks spetsiaalselt koostatud küsitlusleht.

Kokku küsitleti 885 õpilast (463 tüdrukut ja 422 poissi) 16 eesti ja vene kooli 40 klassist üle Eesti.

Muidugi ei ole uurimus esinduslik. Selle üks eesmärke oli metoodika kontrollimine, mis oli küllaltki keeruline. Iga õpilase käest saime 50 eri näitajat, mille töötlus võtab veel aega. Küsitluse verbaalne osa on töödeldud ning seetõttu saame teha esialgseid kokkuvõtteid.

Kogu info hulgast käsitleme momendil 8. klassi tulemusi. Need pakuvad erilist huvi kahel põhjusel: esiteks algab selles klassis mitme raskeks peetud aine õpetamine (füüsika ja keemia); teiseks on viimasajal keemias, füüsikas ja geograafias 8. klassile ilmunud uued õpikud. Selles artiklis käsitleme vaid loodusteadusliku tsükli aineid.

Mida näitasid tulemused? Alustame õpilaste hinnangutest, mis selgusid vastustest küsimusele, mida see aine õpilasele annab ja kas see aine peaks olema kohustuslik kõigile. Küsimuse sellise püstituse seadis 885 õpilasest kahtluse alla vaid üks tüdruk Narvast, kes arvas, et kõik ained peavad olema koolis kohustuslikud, et sundida õpilasi (!) intellektuaalselt arenema. Samal ajal Tartus avaldasid ühe klassi õpilased imestust, et küsimust võib üldse nii püstitada, sest kõike otsustab ju Haridusministeerium. Kui autor selgitas, et demokraatlikus ühiskonnas arvestatakse tavaliselt ka õpilase sõna, tekkis klassis diskussioon, mis õppeained peaksid olema kohustuslikud kõigile. Esimesena nimetati matemaatikat ja sellega nõustusid kõik. Teised ained tekitasid vaidlusi. Kõige rohkem pakuti bioloogiat, geograafiat, ajalugu ja keeli. Teises järjekorras nimetati kirjandust ja kodundust. Mõned poisid pakkusid ka füüsikat. Hoopis nimetamata jäid keemia ja kehakultuur. See näitab osaliselt üldist ainete eluks vajalikkuse hindamise tendentsi, mis ilmnes kogu uurimuse tulemustes. Eesti ja vene koolide laste arvamused ühtisid.

Õpilaste vastuseid analüüsid tekkis igast aineist omalaadne üldistatud pilt.

Kõige meeldivam antud seitsmest aineist on õpilastele bioloogia. Seda iseloomustatakse kõige soojemate sõnadega. Bioloogia on huvitav, põnev, aitab mõista ümbritsevat elu, õpetab hoidma loodust jne. Ka raamatukogu uuringud näitavad, et bioloogia kohta otsivad lapsed kõige rohkem kirjandust. Samuti TVst saadakse kõige enam bioloogia-alast infot. Praegused bioloogiaõpikud said õpilastelt palju kõrgeid hinnanguid, eriti vene koolides. Motivatsioon aine õppimiseks on kõrge.

Järgmine väga vajalik aine õpilaste hinnangutes on matemaatika. Õpilaste sõ-

1993. a aprillis küsitleti 8. ja 9. klasside õpilasi 7 õppeaine (matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia, geograafia, ajalugu, kirjandus) kohta.

Vastas 885 õpilast 16 koolist.

Käesolevas kirjutises käsitleme 8. klassis loodusteaduste tsükli ainetele antud hinnanguid.

Kõige tähtsamaks peavad õpilased matemaatikat.

Kõige meeldivam loodusteadusliku tsükli ainetest on bioloogia.

* Käesolevas numbris ilmuvad L. Vassiltšenko ja T. Pedastsaare artiklid käsitlevad esialgseid materjale suuremast kompleksuurimusest "Õpilane infotulvas". Uurimis- metoodika vastu tunti suurt huvi Rahvusvahelisel Lugemiskongressil 1992. a ja see otsustati võtta rahvusvahelise uurimuse projekti.

nastuses võib suhtumist matemaatikasse kokku võtta järgmiselt: "Ilma matemaatikata pole 21. sajandil midagi teha. Kuidas saab muidu hakkama rahaga, äri ja arvutitega?" Selliselt tähtsustavad matemaatikat isegi need õpilased, kes oma kompetentsust aines minimaalseks hindavad. Samal ajal paljud õpilased arvavad, et matemaatika sisu võiks olla hoopis elulähedasem. Vene koolides, kus on kaks eraldi ainet, hindasid õpilased kõrgemalt algebrat, seevastu geomeetria oli ebameeldiv. Ka eesti koolides, kus aine on küll ühe nimetuse all, arvasid mõned õpilased, et matemaatika oleks parem ilma teoreemideta.

Füüsikat peetakse
tütarlastele
raskeks...

Füüsika on seitsemest ainest ainus, kus suurt rolli mängib õpilase sugu. Igas klassis arvati, et see on aine meestele. Seda arvasid nii poisid kui ka tüdrukud. Tüdrukute vastused langevad täiesti kokku arvamustega füüsikakirjandites (7), mõtiskleti, kas üks tütarlaps on üldse võimeline lõpuni mõistma füüsikat. Poiste arvamustest võis välja lugeda mõtte: "Füüsikakabinetti tüdrukutel sisenemine keelatud." See kontingent, kes õppis füüsikat uue õpiku (5) järgi, on märksa kõrgema motivatsiooniga ning avastab maailma füüsika kaudu. Õpilased märkisid, et see füüsika andis neile vastuse paljudele "miksidade". Samasugust tendentsi märkis R. Maasild Ida-Virumaa koolides (3). Samas uurimuses fikseeris ta ka uue keemiaõpiku (1) positiivset mõju ainesse suhtumisele.

...keemiat
mittevajalikuks
aineks.

Keemia puhul täheldasime, et sõltumata õpikust — uuritud kontingendi käsutuses oli samaaegselt kolm erinevat õpikut — oli õpilaste hinnangutes märgata ühiseid tendentse. Paljud õpilased ei osanud öelda, mida keemia neile annab, milleks seda ainet on vaja õppida. Mitmetest vastustest jääb mulje, et keemias on tegemist ohutustehnika õppimisega (2). Keemia kohta arvati tihti, et seda polegi vaja koolis õppida (vene koolis märkis nii iga viies õpilane). Huvi keemia vastu on aastaid olnud madal. Kõik see viitab tõsiasi, et aine sisus oleks vaja midagi põhimõtteliselt muuta. Eriti vajab läbimõtlemit õpilaste esimene kokkupuude keemiaga. Võib-olla tasuks eeskujul võtta uue füüsikaõpiku autoritelt, kes julgesid loobuda aine alguse traditsioonilisest käsitlusest.

Toodud uurimuse analüüsil peab arvestama, et ekspertideks olid 13–14aastased poisid-tüdrukud. Võib tekkida küsimus, kas õpilaste arvamused on objektiivsed, kas selles vanuses ollakse küpsed tõsiste hinnangute tegemiseks. Siinkohal peame märkima, et autori mitmeaastane kogemus leksikalise kompetentsuse uurimisel näitas, et isegi 1. klassi lapsed saavad meetodikast aru ja nende negatiivsed hinnangud vastavad enamasti reaalsusele, positiivsetesse hinnangutesse tuleb suhtuda teatava ettevaatlikkusega. Teisiti öelduna saame sellistes uurimustes tegelikusest ilusama pildi. Sama meetodikaga on läbi viidud kõikide vene koolide reaalainete õpikute hindamine ja õpilaste hinnangud olid lähedased õpetajate arvamustele. Tänavu on seda meetodikat kasutatud uue füüsikaõpiku (5) ja uue keemiaõpiku (1) terminite omandatuse väljaselgitamisel (4; 6). Tulemused on õpikute autoritele teada ja mõistvalt vastu võetud.

Teksti loetavus ja
õpilaste sõnavara
arvestamine on
hea õpiku
tunnused.

Arvestades selle meetodika ökonoomsust küsitlusel ja andmete töötlusel, võib oletada, et tulevikus saab õpilasi õpikute hindamisel üha rohkem ekspertidena kasutada. Välismaa kogemus õpikute trükiks vastuvõtmisel näitab, et teksti loetavus ja õpilaste sõnavara arvestamine on olulisemaid kriteeriume. Sama mõtet kannab ka H. Õiglase artikkel, kus ta toonitab: füüsikas kasutatakse suhteliselt palju formaliseerimist, skeemide koostamist jne. Selle juures tuleb aga silmas pidada, et liigne mudelite kasutamine on loovale mõtlemisele mõnikord takistuseks ja risustab keelt. Ideaaliks on füüsikakeele lähendamine õppetunnis tavakeelele nii palju kui võimalik. See taotlus rikastab ka tavakeelt (8). Põhikoolis, kus sõnavara kiiresti areneb, on selle arvestamine eriti oluline, autori intuitsioonist paraku ei piisa (9; 10).

Kirjandus

1. Karik H., Past V., Tenno T. Keemia VIII klassile. Tallinn, 1991, 128 lk.
2. Kirss A. Keemia aine ja õpik kaheksanda klassi õpilaste hinnangutes. Lõputöö. Tartu, 1993, 32 lk.
3. Maasild R. Mürsikute huvid ulatus ja dünaamika reaalainetes ning nimetatud õpilaskontingendi ökoloogiline teadvus. Diplomitöö. Tartu, 1993, 93 lk.
4. Mäeleht M. Kaheksanda klassi õpilaste leksiline kompetentsus keemias. Lõputöö. Tartu, 1993, 27 lk.
5. Pärtel E jt. Füüsika VIII klassile. Tallinn, 1992, 192 lk.
6. Reimann T. Kaheksanda klassi õpilaste füüsikaalastest eelteadmistest ja nende vastavusest õpiku autorite ootustele. Lõputöö. Tartu, 1993.
7. Voola H., Pärtel E. Füüsikakirjand: 1986. Füüsikaõpetajale. Tallinn, VÕT, 1988, lk 4–14.
8. Õiglane H. Füüsikast ja humanitaarsuunitlusega füüsikakursusest. — Haridus, 1993, nr 5/6, lk 50–52.
9. Wong S. Evaluating the content of textbooks: public interest and professional authority. — Sociology of Education, 1991, N 1, pp. 11–18.
10. Зорина Л. Степень свободы автора учебника в отборе научного материала. - Новые исследования в педагогических науках. 1989, №1, с. 43-46.

Miks geograafia on õpilastele ebahuvitav?

TIIA PEDASTSAAR, TÜ Pedagoogikakeskuse dotsent

Juba aastaid oli geograafiaõpetajatele tuntud tõsiasi, et suure entusiasmi ja rõõmuga geograafiat õppima asunud lapsed kaotasid mõne aja pärast aine vastu huvi. Paljudele vanemate klasside õpilastele oli geograafia lausa vastumeelne.

Huvidekaardi meetodil 1991., 1992. ja 1993. a uuritud õpilaste huvidesfääris hinnati geograafiat võrdlemisi madalalt: 6.–7. klassi tüdrukute huvihinnete keskmine oli 3,3–3,5, poistel 3,3–3,8 palli; 8.–9. klassi tüdrukute näitajad olid 3,0–3,4 ja poistel 3,2–3,5 palli 5pallilises skaalas (3). Teiste ainete kõrval on need küll keskmised näitajad, kuid vaevalt lohutab geograafiaõpetajat teadmine, et geograafiat vähem huvitatakse vaid füüsikast ja keemiast. Hoopis mõtlemapanev on fakt, et ka algklassiõpetajaks pürgivate noorte hulgas on huvi geograafiateadmiste vastu madal (1). Õpilaste suhtumist huvidekaardi uuendatud variandiga uurides selgus, et kui geograafiast eraldada turismi ja reisimisega seonduv, jääb geograafiast huvitunud õpilasi veel vähemaks. Meie uuritud 8. kl õpilastest olid vaid 35,9% geograafiast huvitatud, seevastu turismi ja reisimise vastu tundis huvi 89,2%. Siit selgub, mida õpilased kooligeograafialt ootavad. Kas aga õppeprogrammid neid ootusi täidavad?

Huvi geograafia vastu on madal.

Meie 8. klassi õpilaste hulgas korraldatud kompleksuurimus, mis taotles momendi olukorra fikseerimist väga mitmest aspektist, näitas geograafiat suhteliselt halvasti valguses. Toome siinkohal mõningad näitajad. 581 8. kl õpilase küsitluse analüüsist selgus, vaid 44,2% leidis, et geograafia on vajalik õppeaine. Geograafia õppimisest huvitus 40,2% (42,5% poistest ja 36,4% tüdrukutest). Õpilased kirjutasid avameelselt, et sellise geograafiaga pole elus midagi peale hakata; niisugust kursust on vaja ainult neile, kes soovivad geoloogiks, kartograafiks või klimatoloogiks saada. Õpilane kirjutas: "Armastan geograafiat, kuid kooligeograafia on õuduselt igav." Suurem osa õpilastest valas oma pahameele välja õpiku peale. Õpilane kirjutas: "Geograafiat on vaja kõigile, kuid mitte seda, mis õpikus. Kuidas võib nii igavalt kirjutada meie maast? Selle õpiku järgi on väga raske õppida. Siit võiks poole välja visata ja midagi ei juhtuks." Selline oli momendi fikseering, kui õpetati "NSV Liidu füüsilist geograafiat" õpiku järgi, mille autorid on A. Solovjov, N. Dik, G. Karpov, I. Matrussov. (5) Sama õpik on käibel praegu (!) meie vene koolides.

Miks see kursus ja õpik õpilastele ei meeldinud?

Püüame seda veidi analüüsida, sest praegu uute õpikute koostamisel ei tohiks vanu vigu korrata.

Meie kompleksuurimus sisaldas ka andmeid õpiku kohta. Ainult 54,3% õpilastest (58,4% poistest ja 47,7% tüdrukutest) pidas õpikut arusaadavaks, s.t peaaegu pooltele käis see üle mõistuse. 26,9% õpilastest (29,4% poistest ja 22,7% tüdrukutest) nimetas õpikut huvipakkuvaks, ligi 3/4 — halliks, igavaks, raskeks. J. Miku esitatud õpiku teksti keerukuse indeks selles vanuses laste jaoks peaks olema 15 (4). Vanal 8. klassi õpikul on see indeks 36,9 (6), seega üle poole kõrgem. Abstraktsuse norm peaks olema 1,3, õpikul on see 2,13. Väga kõrge abstraktsusastmega sõnu on vanas 8. klassi geograafia õpikus väga palju — 49,1% (6, lk 17), seda ei ületa isegi seni raskeimaks peetud vanad füüsikaõpikud. On uuritud, kuidas õpilased omandasid õpikus olevaid mõisteid. Selleks leiti mõistete tuntuse indeksid: tuntuse indeksiga 3,8–5,0 (s.o hästi tuntud) sõnu oli poistel 49% ja tüdrukutel 36,9%; indeksiga 2,6–3,7 (umbes teab, kõhkleb) poistel 29,1% ja tüdrukutel 32,2%; indeksiga 1,0–2,5 (ei tunne, võõrad) poistel 21,9% ja tüdrukutel 30,9% (6, lk 29). Seetõttu polegi imestada, et lapsed hindavad õpikut madalalt. Kui õpik on täis niisuguseid mõisteid, nagu *antiklinaal* (tuntuse indeks 1,0), *geosünkliinaal* (1,0), *isobaar* (1,3), *konglomeraat* (1,1), *anomaalia* (1,2), *aklimatiseerimine* (1,7), *lakoliit* (1,6), *tektoonika* (1,4) jne, pole õpilaste aine ja õpiku vastumeelsust vaja mujalt otsida. Rohkem tuleks tunda õpilaste huvisid ja vajadusi ning ainet pakkuda sellele vastavalt. Meie uurimuses kirjutasid õpilased, et geograafia peaks andma ülevaatliku pildi Maast,

Endist 8. kl õpikut peetakse raskeks ja abstraktseks.

Eesti autorite
"Maateadus VII
klassile"
hinnatakse märksa
paremaks.

õpetama orienteeruma riikides, rahvastes ja looduses. Kõige põhjalikumalt tuleks tundma õppida oma kodumaad ning naaberriike. Kooligeograafia peaks õpetama olema kompetentne reisija.

Töestamiseks, et meie olevik ja tõenäoliselt ka tulevik on märksa rõõmsaimelise, tooksime veel mõned arvud. Meie kompleksuurimus hõlmas ka neid 8. klassi õpilasi, kes töötasid uue J. Jõgi, T. Kokovkini, A. Kulli, M. Milderi ja E. Sillami "Maateadus VII klassile. Maailm ja inimene. 1. osa" järgi. Neist õpilastest 89,5% (82,9% poistest ja 92,9% tüdrukutest) vastas, et geograafiat on vaja õppida. Hoopis erinev on ka huvi geograafia õppimise vastu — 54,3% poisse ja 85,7% tüdrukuid on geograafiast huvitatud. 86,8% kirjutab, et õpik on arusaadav, ja 64,5%, et on ka huvitav.

Me kasutasime õpilaste enesehinnangumeetodeid, kus hinnanguid anti spetsiaalsete sümbolitega, mis hiljem kodeeriti pallideks. Loomulikult on tänased lapsed märksa kriitilisemad kui aasta-paar tagasi, seepärast võib huvi ja suhtumise paranemist võtta tegelikult veelgi suuremana, kui seda näitavad arvud.

Geograafia on huvitav ja vajalik aine ning niisugusena tahaksime seda ka koolis näha.

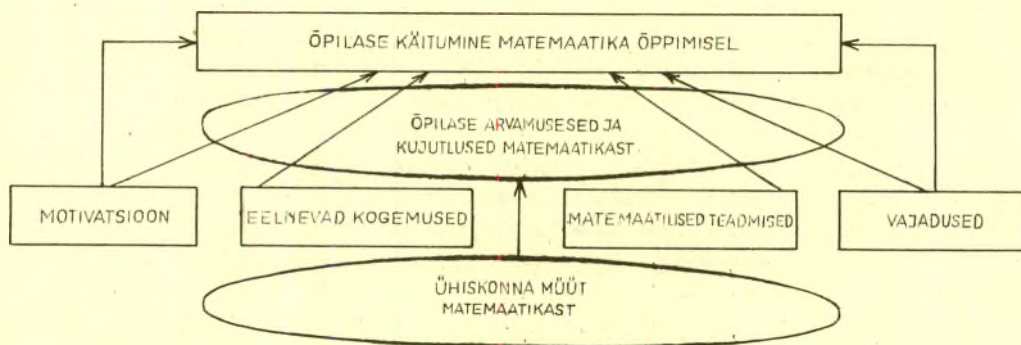
Kirjandus

1. Jõgi J. The sphere of interests of a future elementary school teacher — expectations and reality. Traditsioon ja innovatsioon hariduses II. Tartu, 1993, lk 33–34.
2. Jõgi J., Kokovkin T., Kulla A., Milder M., Sillam E. Maateadus VII klassile. Maailm ja inimene. I osa. Tallinn, 1992, 159 lk.
3. Maasilid R. Mürsikute huvide ulatus ja dünaamika reaalainetes ning nimetatud õpilaskontingendi ökoloogiline teadvus. Diplomitöö. Tartu, 1993, 93 lk.
4. Mik J. Teksti mõistmine. Tallinn, 1980, 136 lk.
5. Solovjov A., Dik N., Karpov G., Matrussov I. NSV Liidu füüsiline geograafia VIII klassile. Tallinn, 1989, 239 lk.
6. Цюпа Е. Особенности лексики учебника географии для 8 класса и информированность учащихся в ней. Дипломная работа, Тарту, 1993, 102 с.

Veavabandus

"Hariduse" oktoobrinumbris L. Lepmani artikli "Matemaatika õpilase pilgu läbi" joonisel 1 lk 24 on nooled valesti. Vabandan autori ja lugejate ees. Õige joonis on siin.

Oskar Leidmaa



Elan, et rahvale kasulik olla

Aed oli siis veel suviselt õieehtes, kui HELGA KARIISI tema Haapsalu kodus külastasin. Möödunud olid nii tema 80. sünnipäev (13.06) kui ka Läänemaa päevad, mil tuli kokku kunagise Läänemaa Õpetajate Seminari iga aastaga kahanev vilistlaskond. Helga Kariisi ilusasse aeda ja ülikorras koju mahtusid nad ikka ära. Seminaristide tegevus- ja kokkutulekute kroonika sai taas Helga Kariisi korrektsel kirjapanekul täiendust (kui kunagistel kooliajaloo uurijatel tekib huvi LÕSi ja tema vilistlaste käekäigu vastu, oleks põhjust H. Kariisi kirjapanduga tutvuda) ning taas armsad koolikaaslased üle vaadatud.

Teenekat haapsallast Helga Kariisi tuntakse kodulinnast kaugemalgi. Leidub ju tema 49 õpetaja-aastal koolitatuid Eesti eri paigus: kellelegi on ta algklassides õpetanud kõiki aineid, kellelegi keskastmes eesti keelt ja matemaatikat ning paljud laulnud tema juhata tud koorides. Tema huvivallas on olnud õnnelikus ühenduses matemaatika ja muusika — nii nagu kadunud Tõnu Paometsal füüsika ja muusika. Kui analoogseid näiteid otsida, siis nimetagem Olaf Printsat, Albert Einsteini...

Proua Helga Kariis, kuidas tuli Teie ellu muusika?

Helga Kariis: Seda on minult mõnikordki küsitud, sest olen kogu elu, nii hästi-halvasti kui suutsin, tegelnud muusikaga, juhatanud koore ja ansambleid, ise laulnud — viimati Koorijuh-tide Segakooris. Ometi ei nimeta ma ennast muusikuks. Muusik oli hoopis minu isa, kes ainult 4 aastat koolis käinud. Isa asutas ja juhatas koore Hiiumaal ning Vormsis. Tollal laulsid koorid nii kirikus kui ka seltskonnapidudel, tuli õppida igasugust repertuaari. Isa mängis päris hästi viiulit, üks külamees oli talle õpetanud. Pärast tegi ta ise endale viiuli. Isa mängis kirikus ka orelit, ta oli mängu õppinud Käina köstri, R. Tobiase isa juures. Kord, kui isa vana Tobiase mängu kiitnud, öelnud köster: "Mis mina! Kui sa kuuleksid, kuidas meie Ruudi mängib!"

Isa parandas oreleid, tema eluajal olid kõik Hiiumaa kirikute oreleid korras. Ometi polnud ta konservatooriumi eemaltki näinud!

Meie pere kõik neli last õppisime kodus isa tehtud harmooniumil mängima.

Olen lapsest saadik olnud laululaps. Mul olid 5aastasena kõik kirikukoori laulud selged ja ma ei saanud aru, miks isa ei lubanud mul jõuluõhtul kooris kaasa laulda. Hiljem sain teada, et lapse hääl kostvat välja.

Esimese üksilaulmise kogemuse sain 9aastasena Pühalepa kirikus. Meie Kasevälja kooli koor läks jõuluõhtul kirikusse laulma. Mina laulsin salmi "Et tulge kõik usklikud tänukiitust lauldes...", siis tuli koor juurde.

Suuremõisa kooli 5. klassis juhata sin esimest korda koori. Õpetaja Veskberg kut-



sus mind koori ette, aga mina kükitasin hirmunult maha. Pärast juhatasin koori ka koolipeol.

6klassilise algkooli järel tuli Läänemaa Õpetajate Seminar, kus täienes minu muusikaharidus.

Kuidas õnnestus popsipere lapsel mandrile õppima pääseda?

Juhtus uskumatu lugu. Ega sel ajal laste tulevikkude eriti planeeritud. Kes mahtus, jäi koju, kes mitte, läks mujale teenima. Aga ikka maale, niiviisi säilis eluviis.

6. klassi lõpul anti meile kirjand teemal "Kelleks saada?". Mina ei osanud midagi kirjutada, ehkki mulle meeldisid kirjandite tegemine, joonistamine, laulmine jm, aga ma ei teadnud, kelleks saada. Isa nägi mu vaevlemist ja soovitas kirjutada: "Ma tahan õppida ja elada nii, et ma saaksin oma rahvale kasulik olla."

Kust küll isa need sõnad võttis, aga need on mind saatnud kogu elu.

Varsti pärast seda kirjandit tuli kooli direktor isa jutule ja soovitas mind panna Läänemaa Õpetajate Seminari. Seal olevat jäänud 8 vaba kohta. Kui isa kuulis, et seminaris makstakse stipendiumi, saadetigi mind sisseastumiseksamitele. 8 kohale kandideeris 36 tahtjat (järgmisel aastal, kui õde seminari astus, oli 35 kohale 105 taotlejat). Vastuvõtul ei kontrollitud ainult seda, kas oskad kirjandit kirjutada või matemaatikaülesannet lahendada. Olid ka intelligentsustestid ja vestlused ning muusikakatsed. Õpetaja pidi olema kõigeeks võimeline: juhutama koore, õpetama näidendeid, tundma põllumajandust, oskama külas lehma ravida, tuli isegi lapsi ristida. Tunnianndmine oli ainult üks osa õpetajatööst.

Kuidas sai seminar nii mitmekülgse ja sügava hariduse anda?

Seminaris oli peale aineteõpetuse väga tugev klassiväline töö, see pakkus huvialast tegevust kõigile. Üks tegevusvorm oli rühmatöö, midagi fakultatiivõppe taolist, kuid kõigile kohustuslik. Rühmatöö tunnid toimusid laupäeviti. (Rühma- ja ringitöö ei ole ükskõik.) Tahtsin valida muusika, aga seda sai alles 3. klassist. Läksin siis mulle meeldinud bioloogiarühma Aleksander Lindi juurde. Aga Hiiumaalt pärit Ado Velmet, kes tundis mu isa koore ja kvartette, kutsus mind muusikarühma ning korraldas sellega seotud formaalsused.

Oma koorijuhtimise oskuse sain rühmatöös Cyrillus Kreegilt, samuti harmooniaõpetuse. Õppisime tundma oopereid. Kreek ja Velmet mängisid partituure ette ja me pidime neis tegelased ära tundma. Arvatakse, et muusikaõpetus olnud seminaris tugevamaal järjel kui spetsiaalsetes muusikaõppeasutustes.

Peale rühmatöö olid veel ringid: kirjanduse, foto-, kunsti-, näite-, spordi-, raadioring jm. Sel ajal oli raadio puhvetikapi alls suurune ja seda kuulati kõrva-klappidega.

Võtsin osa ka retoorikaringist. Seal pandi rõhku diktsioonile ja õpetati kõnet pidama. Paberile tohtis kirjutada ainult 3 kavapunkti, selle põhjal tuli rääkida.

Meie elu oli väga tihe ja lõbus, lisaaega ei jäänud. Meil olid toredad tantsuõhtud ja koolipeod, kus õpetajad tegid õpilaste näidendites kaasa või näitasid oma isetegevust. Puhkeõhtutel käis huvitavaid külalisi või jutustas keegi oma reisimuljetest. Koolivälisest tegevusest meil ei olnud, kinno ei lubatud ja tantsupidudel tohtis käia ainult gümnaasiumis.

Meenutage seminari markantsemaid õpetajaid.

Professor Kreek oli tähelepanuväärne isiksus, tema tuli tundi ettevalmistamata (nii meile tundus). Ta käskis laulikust tagant ettepoole laulda, et selgitada, kas tunned intervalle. Eest tahapoole suunab viisi loogiline käik. Ta laskis laulda ka rahvalaule. Temal ei olnud kindlat muusikaprogrammi. Kord viskas ta rühmatunnist välja õpilase, kes oli viimasest orkestriproovist puudunud. Meiega ei teinud ta tunni lõpuni midagi, istus niisama ja ütles, et tööks peab meeoleolu olema. Kui mina viskasin oma kooritunnist puudujad välja, peaksin vist üksi tundi jääma. Aga seminaris pidid kõik teadma, et neist tulevad õpetajad, kes teistele on igas mõttes eeskujuks.

Kreek tegi tunnis ka head nalja. Kord ta küsis, kui palju väljas sooja on. Kui kuulis, et kolm kraadi, käskis akna lahti teha, et külma klassi kolm kraadi juurde saada. Kreegi tunnis hirmupinget ei olnud.



TÕNU KALLE fotod

Väga tugeva mulje on mulle jätnud Leontine Robert (Kyra Roberti ema), meie saksa keele õpetaja. Ta oli lõpmata soliidne, korrekselt riides ja taskus alati valge lapike, millega tõmbas paneeliäärtelt tolmu. Ometi ei mõjunud ta pedantselt. Tema õpetatud saksa keelega tulen ma praegugi toime, ehkki ei ole keelt 50 aastat rääkida saanud.

Kirjandust õpetas meile Hermann Rajamaa, Rootsis eesti kooli asutaja (kirjanik Helmi Rajamaa abikaasa). Rajamaa tegi huvitavaid rahvaluuleõhtuid, kirjanduslikke kohtuid jm põnevate, õpetas meid referaate koostama.

Villem Altoa, hiljem minu õemees (tema oli ka Haapsalu Õpetajate Seminari asutaja 1945. a) õpetas kirjandust teistmoodi ja nõudis konkreetset.

Hea kontakt oli meil klassijuhataja ja matemaatikaõpetaja Paul Partsiga, keda kutsusime papiks, ehkki ta oli noor mees. Ta organiseeris huvitavaid ekskursioone ja sageli andis õpilastele sõiduraha, kui neil ei olnud.

Bioloogiaõpetaja Aleksander Lint viis meid kevadel metsa linnulaulu kuulama ja talvel lumel jälgi määrama. Ka konni tuli lahata, aga see oli jube. Aleksander Lint õpetas näidendeid, milles mina laulu tõttu ikka osalesin.

Ma ei tea seminaris ühtki õpetajat, kes ei oleks oma ametisse sobinud või mulle vähe andnud. Tänapäeval kuuleb tihti, et see ja teine on halb õpetaja.

Kuidas sai Teist matemaatikaõpetaja, kui oli nii paljude võimaluste vahel valida?

Olen õpetanud kõiki aineid (v.a vene keel, seda seminaris ei olnud), sest seminar valmistas ette üldõpetajaid. Loomulikult meeldib üks aine rohkem kui teine. Olen isegi asendanud poiste võimlemisõpetajat. Kui 1940. a pandi ajalugu õpetama, tuli rääkida revolutsioonidest, millest polnud varem kuulnudki. Kaua aastaid õpetasin

eesti keelt ja matemaatikat, siis aga hakati nõudma spetsialiteeti ja mul tuli valida. Eesti keelt ja matemaatikat õpetada läks raskeks, sest oli palju vihikuid ja täienduskursused toimusid üheaegselt. Valisin matemaatika, selles oli ideoloogiat vähem: 2x2 on ikka 4, aga Koidula kohta kirjutati kirjandusõpikus, et ta aimanud oma eluajal juba kolhoosikorda ette. Ütlesin lastele, et Koidula-ajal polnud sellist sõnagi. Selle eest võinuksin koha kaotada, kui keegi oleks kaevanud.

Matemaatika kõrval olen alati koore juhatanud. Oma viimasel laulupeol käisin 3 koolikooriga, lastekooris laulis 120 last, poistekooris 46, ka segakoor oli arvukas. Olen juhatanud veel naiskoori, õpetajate ja lapsevanemate koori ning 1964. a alates tänaseni segakoori "Heli". Mulle meeldib kooritöö. Ma ei olekski tahtnud ainult matemaatik olla. Lomonossov olevat öelnud, et matemaatika seab mõistuse korda. Aga mis on inimene kordaseatud mõistusega, kui tal pole hinge. Muusika paneb hinge paika, annab toitu tunnetele. Olaf Prinits ütles ikka mulle ja Paometsale, et teeme õpetaja Lauri tööd, kingime väikestele Arnodele viiuli. Aastaid tegime koos "Pöialpoisi" etendusi.

Minult on küsitud, miks ma ainult koorilauluga ei tegele. Aga minu lapsed tahtsid ka süüa. Koorilauluga oli hulk tööd ja vähe raha, seepärast paljud õpetajad ei tahtnud kooriga jännata. Matemaatikatunnis on mul 30 last ja selle tunni eest saan kolm korda rohkem palka kui koorilaulu tunnist, kus õpetan 120 õpilast. Aga minus on ilmselt isa veri, et tahan ükskõik mida õpetades selle kõrval ka koore juhata.

Haapsalus, kus kõik tunnevad üksteist, teatakse, et olete usklik. Kuidas olete oma veendumustega läbi raskete aegade pääsenud ja õpetajaametis püsinud ning koguni teeneliseks õpetajaks saanud?

Mulle on süüks pandud kahte asja: olin kaupmeheproua ja aktiivne kirikutegelane. Mind on mitu korda tahetud vallandada. Kui Johan Tamverk pärast konservatooriumi läks sõjaväkke, palus mind oma kirikukoori juhatama. Jäin sellele tööle 1946. aastani, mil mind seati valiku ette — kas kirikukoor või õpetajakoht. Mängisin kirikus ka harmooniumi. Kirikutöö oli tasuta, meie pere kauplus natsionaliseeritud, aga minu 4 last tahtsid süüa. Liiatigi olin ma õpetajaks õppinud ning isa minu koolitamiseks nii palju vaeva näinud. Valisin õpetajatöö ega läinud enam kirikusse. Minu elukutse on ju õpetaja.

Õnneks ei ole minult vastust nõutud, kas usun Jumalat.

Mul on ka direktoritega vedanud. Olen alati kooridega tegelnud, laulupidudel käinud, ülevaatustel kiita saanud, koolipidudeks eeskavu õpetanud. Võib-olla tänu minu kooritegevusele olengi püsima jäänud. Abikaasat taheti korduvalt küüditada, kui kauplus ära võeti, aga ta läks sidetööle ning liikus ühest kohast teise. Ma ei ole kergeid päevi näinud. 14 aastat tagasi matsin abikaasa ning olen kaotanud ühe lapse.

Olen töötanud kogu aeg Haapsalus ja 1. keskkoolist tulin ära 10 aastat tagasi. Kooliga on mul side tänase päevani.

Kui suur on Teie pere? Kas Teil on ametipärijaid?

Mul on neljandast põlvest 9 ja kolmandast 7 järeltulijat. Kui tütarde mehed ja poegade naised ka kokku lugeda, saab meid 29, suurde tuppa mahtusime kevadel veel ära. Peres on 3 arsti ja 4 muusikut, tütre tütar juhatab kirikus koori ja mängib orelit. Tütar Maret Peikel on pidanud õpetajaametit. Kaupmehi enam ei ole, ehkki saime kunagise maja tagasi, seal peavad poodi rentnikud.

Nüüd esitan endale küsimuse "Miks ma veel elan?"

Mind on saatnud kogu elu isa juhtlause. Järelikult ei ole ma suutnud isa soovi täiel määral täita. Isa nõudmised on olnud suuremad kui minu suutlikkus. Mulle on veel antud aega, et mõni rahvale kasulik tegu juurde lisada.

Küsis MAIMO KALMET

Algkooliõpetaja suhted laste ja nende vanematega

LEIDA TALTS, TPÜ algõpetuse lektoraadi kaasprofessor

Vaidlus selle üle, kumb, kas kodu või kool peaks vastastikustes suhetes olema domineeriv, osutub vaidluseks vaidluse pärast, kui pisutki heita pilku mujal maailmas aktsepteeritud seisukohtadele. Ajakirja "International Journal of Educational Research" üks 1991. aasta numbritest on tervenisti pühendatud kodu ja kooli integratsiooniprobleemidele. Kõikjal maailmas otsitakse vastust küsimusele, kuidas kaasata vanemaid koostöösuhetesse lapse arengu huvides. Mis iseloomustab õpetajaid, kes selles tegevuses on edukad või vähem edukad?

Asjaolu, et lapsed veedavad esimesel 18 eluaastal ainult ligikaudu 13% ärkveloleku ajast koolis ja järelikult 87% kas aktiivselt või formaalselt oma vanemate mõjusfääris, on tõendiks, et vanemad on lapse esimesed ja kõige mõjusamad õpetajad (2, lk 132). Õpetajate suhted vanematega sõltuvad sellest, kuidas õpetaja määratleb oma kutsetööd. Tõdemus, et kodu etendab lapse arengus ülimalt olulist rolli, on paljud õpetajad suunanud järeldusele, et kool ja õpetaja on tegelikult võimetud lapse elus midagi muutma. Niipea, kui õpetaja asub sellisele seisukohale, on ta kaotanud vanema kui kasvatuspartneri ja tema arvamus lapse vanematést kandub paratamatult üle suhtumisele lapsesse.

Mujal maailmas rakendatakse vanematega koostööks ulatuslikke programme, kusjuures abi püütakse anda võimalikult paljudes valdkondades. Üldreeglina alustatakse sellest, et õpitakse tundma vanemate ootusi kooli ja oma lapse arengu suhtes. Nendes arvamustes kajastuvad ka lapsevanemate kasvatushoiakud, samuti ilmneb, mis osas saaks kodu olla õpetajale ja kogu klassile toeks.

T. Wallage ja J. Walberg on üldistanud tegevused, mida iga vanem saaks oma lapse heaks teha. 1) Haarata lapsi vestlusesse. Lapsed õpivad lugema, mõtestama ja asjadest paremini aru saama, kui nende vanemad loevad, jutustavad ja kuulavad koos nendega, mängivad, arutavad uudiseid, televisiooniprogrammi ja sündmusi. 2) Rikastada kodust õppekava raamatute ja õppevahenditega; kindlustada regulaarsed söögi- ja uneajad, sarnuti aeg kodutöödeks ja televiisori vaatamiseks. 3) Olla teadlik lapse elust koolis, seal toimuvatest sündmustest (2, lk 133).

Uuritud on mitte üksnes vanemate ootusi kooli ja oma lapse arengu suhtes, vaid ka laste endi hoiakuid. Seejärel identifitseeritakse näitajad, kus vanemad ja lapsed on kõige enam ühel meelel. Põhirõhk asetatakse lapses ja tema kodus leiduvale positiivsele, et oleks, millele toetudes edasi liikuda.

Et saada mingit ettekujutust laste kodudega seotud probleemidest, püüdsime TPÜ täiendusõppe kursustel osalevate algkooliõpetajatega (kokku 120 õpetajat) üldistada peamised edukat koostööd takistavad asjaolud. Arvukate põhjuste hulgast jäid sõelale järgmised: vanemad on väga hõivatud kutse- ja kodutööga, lapse arendamise suhtutakse ükskõikselt; elukoha kaugus koolist, üleolev suhtumine kooli, ebaterve kodune olukord, antipaatia klassijuhataja vastu, lapse halb õppeedukus, mittetoimetulek lapse kasvatamisega, haiglane reageering õpetaja hinnangutele lapse kohta, vanemate endi negatiivsed kogemused kooliajast jm.

Õpetajad suutsid kriitiliselt hinnata ka koolipoolsiid puudujääke, tuues esile õpetaja konfliktust, mugavust, pedantsust, suurt laste arvu klassis, vähest infot kodustest probleemidest, lapse psüühika vähest arvestamist jt.

Võib kindlalt väita, et eespooltoodud probleemid on üldinimlikud, puudutades erinevate maa-de vanemaid ja õpetajaid. Ei ole olemas ühiskonda, kus kõik mõtleksid ja tegutseksid täiesti ühtmoodi, samuti ei ole ka kõik õpetajad ja vanemad ühtmoodi teadlikud ja edukad. Oluline on teadvustada, et nii lapsi, vanemaid kui ka õpetajaid on võimalik abistada konkreetsete nõuannete ja tegevustega. Vastastikune vigade otsimine kindlasti koostööd ei soodusta, enam tuleks toetuda üksteise tugevatele külgedele.

USA uurija P.Hulsebosch (1, lk 183), vastates küsimusele, kuidas ja miks õpetajad lülitavad tegevusse vanemad, lähtub õpetajate erinevast kutsealasest enesemääratlusest, jagab põhjaliku koostöösuheteid käsitleva uuringu alusel õpetajad kõrge ja madala koostööaktiivsusega isikuteks. Kaht sellelt seisukohalt erinevat

Kodu ja kooli integratsioon on kogu arenenud maailmas tähelepanu keskmes.

Koostööd püütakse realiseerida konkreetsete programmide kaudu.

Toetatakse kodu ja kooli ühiste teotlustele.

Algkooliõpetajad näevad koostöös olulisi takistusi.

Kõrge ja madala koostööaktiivsusega õpetajatel on erinev lähenemisviisid.

tüüpi õpetajat iseloomustab suhtlemisel vanematega erinev lähenemisviis. Õpetajad, kel on tihedad kontaktid vanematega, suudavad oma tegevust kirjeldada paljudes erinevates variantides. Nad võimaldavad arvukalt konsultatsioone, toetavad igati lapse isiksuse arendamist, aitavad sisendada elujulgust, annavad edasi oma entusiasmi. Nende õpetajate jaoks on kasvatuses esikohal lapsekesksus, lähtumine lapse vajadustest. Kontaktid oma õpilaste vanematega on neil teiste õpetajatega võrreldes regulaarsemad, sisukamad ja mitmekülgsemad. Kõrge koostööaktiivsusega õpetajad suhtlevad vanematega koolivälisel ajal samamoodi kui ametlikel kohtumistel. Nad on vanematega sõbralikes suhetes niihästi siis, kui lapsel on koolis kõik korras, kui ka siis, kui koolis on probleeme. Meeleldi nähakse vanemaid vabatahtlikena oma klassis. Kui tüüpiline õpetaja loodab vanemate vabatahtlikule abile õppevälises tegevuses (käigud loodusesse jms), siis koostöös aktiivsed õpetajad soovivad vanematele toetuda eelkõige klassis, kasutades nende erioskusi.

Vastastikuse
koostöö
võimalused on
mitmekesised.

Lapsevanema vahetu osalemine õpetaja kutsetöös ei saa loomulikult olla iga pedagoogi tegevuse eesmärgiks. Lähtuda tuleks ikkagi sellest, mille poolest õppeprotsessis osalev vanem suudab lapsi rikastada ja millist positiivset tagasisidet pakub see vanemale enesele. Vastastikuse rikastamise võimalusi on ääretult palju ja vägagi sageli takerdub koostöö vaid seetõttu, et üksteise probleeme lihtsalt ei tunta või tuntakse neid pealiskaudselt.

Ameerika uurijad leidsid, et ka madalama koostööaktiivsusega õpetajatel on vanematega küllalt regulaarsed suhted, kuid need piirduvad vaid ametlike kohtumistega ja koosolekutega. Seda tüüpi õpetaja ei soovi näha lapsevanemaid oma klassi õpetundides, pidades seda sekkumiseks oma kutsetöösse. Olulise erinevusena kõrge ja madala koostööaktiivsusega õpetajate vahel tuuakse veel esile õpetajapoolse informatsiooni, ideede ja mõjutuste vanematele edasiandmise viisi. Koostöös aktiivsed õpetajad leiavad, et iga kord ei saagi määratleda, kus lõpeb õpetaja roll ja algab vanemate oma. Nad näevad suurepärast ideede ja kogemuste jagamise võimalust kõigi kolme osapoole (vanem-laps-õpetaja) vahel. Õpetajal peaks jätkuma vaid tarkust leida vastastikuse toetamise võimalusi.

Madala koostööaktiivsusega õpetajad peavad vanemaid sagedamini problemaatilisteks. Nad lähtuvad arusaamast, et lapsevanemate toetus neile on piiratud. Vanematelt ei taheta muud, kui et nad alustaksid lastega tegelemist siis, kui õpetaja lõpetab, s.t pärast koolipäeva lõppu. Seda tüüpi õpetajat ei huvita eriti, milline on lapse arengukeskkond väljaspool kooliseinu.

Empaatiavõime
olemasolu
soodustab
koostööd.

Koostööst huvitatud õpetajad pöörduvad kõiges lapsesse puutuvast esmalt vanemate poole, nähes nendes kaasamõtlejaid ja abilisid eesmärkide saavutamisel mitte ainult enne ja pärast koolipäeva, vaid ka koolipäeva kestel. Neid iseloomustab tugev empaatiavõime, nad tunnetavad paralleelse enda ja vanemate tunnete ning kogemuste vahel. Kõrge koostööpüüdlusega õpetajad püüavad väärtustada õpetaja rolli. Lapsele pööratakse tähelepanu kogu koolipäeva jooksul ja tema arengu huvides luuakse mitmekülgseid suhteid õpetaja, vanemate ja laste vahel. Võtmeelementideks on integratsioon ja terviklikkus. Koostöös leidlik õpetaja tunneb ka väljaspool klassiruumi end seotuna laste kodu ja vanematega. Ta mõistab lapsevanema tundeid, sest enamasti on ta ka ise lapsevanem. Sellise õpetaja suhtlemine lapse emaga on rohkem kui ühedimensiooniline. Ema on tema silmis mitte ainult lapsevanem, vaid ka ühiskonnaliige, naine, lahutatud või üksi last kasvatav, aga ka teatud huvide ja kogemustega isik.

Madala koostöövõimega õpetajad ei võta vastu vanemate potentsiaalset toetust ega informatsiooni, kui võrd nad ei soovigi otsida mitmetasandilist koostööd. On arvatud isegi, et niisugusel õpetajal jäävad sügavuti läbi tunnetamata teiste emade probleemid, mis omakorda takistab teda mõistmast oma last.

Eelöeldut resümeerides jääb soovida, et õpetaja mõtiskleks nende probleemide üle, mis takistavad tema koostöösuheteid vanematega ja püüaks leida konkreetseid lahendusi suhete parandamiseks.

Kirjandus

1. H u l s e b o s c h P. Beauty in the Eye of the Beholder: How and Why Teachers Involve Parents. – International Journal of Educational Research, Vol. 15, pp. 183–200, 1991.
2. W a l l a g e T., W a l b e r g J. Parental Partnership for Learning. – International Journal of Educational Research, Vol. 15, pp. 131–145, 1991.

Kirjandusolümpiaad 1993*

ELE SÜVALEP, Tartu Ülikooli eesti filoloogia osakonna korralise professori kt

Vanema vanuserühma (11.–12. klass) I voo-ru uurimistööd olid kirjutatud väga erinevatel, peaaegu kõigil väljapakutud teemadel. Enim oli ärgitanud Ristikivi ajalooromaanidega seostuv problemaatika: ennekõike "Võitlev inimene ajapöörises", aga ka "Inimese eneseteostus usus, kunstis ja teaduses", "Imede saar" — antiutoopia?", "Pagulase enesemääramine K. Ristikivi romaanis "Lohe hambad"", "Prohvet Maltsveti ja Catarina da Siena nägemused ning usk". Noorte inimeste huvi sedavõrd keeruliste, ajaloofilosoofiat puudutavate küsimuste vastu on loomulikult rõõmustav, isegi kui nendega maa-deldes alla jäädakse, nagu seekordki mõnega juhtus. Suurima puudusena torkas silma liiga suur kompilatiivsus, eri allikatest (peamiselt küll E. Nirgi monograafiast ja teoste järelsonadest) pärinevate ja osalt viitamata jäetud seisukohtade kokkukirjutamine ja mitte eriti läbi-mõeldud seostamine. Oli ka töid, mis sisaldasid kohati päris keni ja isikupäraseid mõtteid, kuid sealsamas rohkesti väheütlevat ja laialivalguvat. Konkreetseuse, materjalivaldamise ja läbi-mõeldud ülesehituse poolest jätsid ühtlaselt pa-rama mulje "Imede saare" käsitlused, kuid sümfaatseid töid oli kõigil nimetatud teemadel ja autorite isiklik huvi uuritava vastu selgelt tuntav.

Hoopis vähem oli sellist huvi näha Tallinna-triloogiaga seotud teemakäsitlustes, millest kordusid "Karakterikujunduse arengujooni K. Ristikivi Tallinna-triloogias", "Juulius Kilimit — inimene iseand, keskkonnas ja ajas" ning "Ärielu kujutamine K. Ristikivi romaanis "Õige mehe koda"". Nii mõnelgi tööl oli kohustusliku koolikirjandi hõngu, häirisid liigne ümberjutus-tamine ja süvenematus. Tallinna-triloogia ini-mene oleks nagu kirjutajale olnud tunduvalt kaugem ja kuidagi kitsalt literatuursem, võrrel-des ajalooromaanide omaga.

"Kujund K. Ristikivi luules" oli samuti popu-laarne teema ja andis lausa äärmuseni vastand-likus laadis käsitlusi: ühelt poolt hoolikalt reg-istreeritud statistilist materjali kujundivõtete kohta, teisalt impressionistlikus stiilis tõlgen-dusi ja elamusväljendusi. Mõlema hulgas oli ta-semelt üpris erinevaid töid, aga kõiki kirjutajaid paistis Ristikivi luule tõsiselt köitvat. Ent kogu Ristikivi loomingust tundus olevat eriti läheda-ne ja isikupärast suhtumist avaldav just ro-maan "Hingede õõ", mis eriti teemal "Inimene hingede õõs" andis I voo-ru kõige huvitavama(d) käsitluse(d). Parimaks tunnustatud töö autor Riina Raun (Kuressaare 1. Kk 12. kl, õp S. Kreisman) esitas originaalse käsitluse teose

ruumist, omamoodi psühholoogilise visiooni (koos arhitektuuriliste joonistega) ruumidest, milles liigub romaani tegelane ja milles ka töö kirjutaja ise kujutleb end liikuvat. Kirjutaja on romaani hoolikalt süvenenud, autoriteksti mak-simaalselt arvestanud, kuid lubanud mängu-ruumi ka oma fantaasiale. II ja III koha said I voo-ru uurimistööde eest Sigrid Rand (Pärnu 1. Kk 11. kl, õp E. Raadik) ja Tiina Gogoleva (Vil-jandi 4. Kk 12. kl, õp A. Pilv).

Lõppvooru ülesanded olid nagu ikka eri-laadsed ning erineva punktiarvuga, kusjuures määrav osa oli teoste tõlgendust, analüüsi ning ka üldistavat võrdlus- ja arutlusoskust nõudvatel küsimustel. Tähelepanu oli eelkõige Ristiki-vi romaanidel, muu osa — tema luule, lastekir-jandus, tõlkijategevus — olid kõrvalise tähtsusega või puudusid hoopis. Üsna väike — võimalik, et liigagi väike! — oli kirjandusteoree-tiliste mõistete tundmist ja rakendamist eelda-vate küsimuste roll.

1. ülesanne (5 punkti). *Täitke lüngad K. Ristikivi intervjuus ajalehele "Välis-Eesti" 1945 nr. 31: "Minu ammuseks eesmärgiks oli ajalises pa-ralleelis anda romaan eesti töölistest, kodanla-sest ja haritlasest. Töölist kujutasin ma ".....", kodanlast "....." ning haritlast ".....". Esimese romaani idee sain 16–17 aas-tase poisikesena, kui olin lugenud "....." ja siis kõvasti vihastanud. Tundsin ise töölistmiljööd ja tahtsin protestiks kirjutada teost, kus töölisel oleks normaalsed inimesed, nagu igaiüks neid tunneb, ja mitte joodikud, var-gad, prostituudid, nii nagu neid esitab."*

Selle suhteliselt lihtsa, õieti häälestuseks mõeldud ülesande lahendasid päris veatult siiski vaid pooled. Probleeme tekitas ülesande tei-ne osa: ei teatud romaani, mis noort Ristikivi vi-hastas, või kui seda teati, tekkis raskusi autorlusega. Nii peeti "Vaeste-Patuste alevi" autoriks E. Vildet (kahel korral), C. R. Jakobsoni ja U. Kailast.

2. ülesanne (15 punkti). *Ühe K. Ristikivi ro-maani puhul on autori poole pöördunud järgmis-te sõnadega: "Teie raamatus ei leidu jutlust ega propagandat, nagu oleksite üheks liiga tark, tei-seks liiga aus. |—| Selle asemel jutustate ainult tööst ja visadusest ning oma kodu unistusest, mis jääb ainult unistuseks." Kes on ütleja ja millises teoses on jutt? Selgitage lühidalt, kuidas see hinnang iseloomustab teose hoiakut ja esitusviisi.*

Seda, et tegemist on Tammsaare hinnanguga "Tulele ja rauale", teadis enamik vastajaid, kui-gi üksikuid "erimeelsusi" (B. Kangro, "Rohtaed") oli. Teose laadi iseloomustamisel mindi aga lii-ga sageli ümberjutustavat ja empiirilisi-hinnan-

* Algus "Hariduses" nr 11.

gulist teed, väideti, et Tammsaarel on õigus jne. Vähe oli neid, kes püüdsid ja suutsid mõista "jutluse" ja "propaganda" tähendust antud aja (1938) kontekstis, kuigi loomulikult oli selle juures hoopis tähtsam üldistuslik sisu. Tabavalt märkis ülesande parim lahendaja, tallinlane Hannes Hamburg, et Ristikivi on oma loomingu üldse hoidunud mingi elustiili või -malli propageerimisest, näidates pigem võimalusi elu paremaks ja värvikamaks äraelamiseks ja tehes seda igasuguse pealetükkivuseta.

3. ülesanne (6 punkti). Millises romaanis kasutab K. Ristikivi järgmisi ladinakeelseid sententse ja mida need tähendavad: "Et tu, Brute!", "Quod licet Jovi, non licet bovi", "Ars longa, vita brevis est", "Tempora mutantur et nos mutamur in illis", "Mens sana in corpore sano"?

Ladina keele oskus on lnud loomulikult mingi oluline kriteerium, ent nende väga levinud sententside üllatavalt vähene tundmine ütleb siiski midagi — ja mitte just positiivset — meie õpilaste humanitaarse eliidi kohta. Ainult üks vastaja, Aare Pilv Viljandist, teenis maksimaalse punktisumma; terve rida oli neid, kes ei teadnud ühtegi. Enam tunti ära "Kunst on pikk, elu lühike" ja "Ka sina, Brutus!". Seda, et tegemist oli romaaniga "Rohtaed", teati palju paremini, kuigi pakuti ka ajalooromaane ("Põlev lipp", "Viimne linn", "Rooma päevik"), mis on omajagu mõistetavgi.

4. ülesanne (8 punkti). Missugune on K. Ristikivi luuleridade "Kojuigatsus — kauguseigatsus, / kahte harusse kasvav puu" biograafiline taust? Enam-vähem kõik vastajad teadsid viidata Ristikivi lapsepõlvkodu(tuse)le, pagulusele ja Euroopa-reisidele, kuid konkreetsete biograafiliste faktide tundmist (kohad, isikud) oleks siinkohal veel rohkemgi võinud välja näidata, sest küsimus eeldas just biograafilise tausta määratlemist.

5. ülesanne (15 punkti). Mõelge eesti kirjandusest 3 teost, mida kõrvutaksite — teema, kujutuslaadi, peategelase või muu poolest — K. Ristikivi romaaniga "Rohtaed". Selgitage iga kõrvutust paari-kolme lausega.

Ülesanne oli üks raskemaid ja tulemused tõendasid taas, et laiemas kirjandus- või kultuurikontekstis tunnevad õpilased end ebakindlalt, samuti ei olda harjunud võrdlema ega leidma seoseid erinevate autorite, teoste, ajastute vahel. Mõtel puhul tundus, et kirja oli pandud esimesena meeldetulnud teos — või siis oli lugemus tööpoolest väga napp. Kuidagi seletamatult ja seletamata pakuti näiteks Bornhöhe "Tasujat" ja "Kuulsuse narre", Liivi luulet, Vilde "Tabamata imet" ja "Pisuhända", A. Beekmani "Valikuvõimalust"... Kõige sagedamini kõrvutatud teos oli mõistagi Tammsaare "Tõde ja õigus" II, kuid ka I köide ja epopöa tervikunagi; küllalt palju kordusid Krossi "Wikmani poisid", Lutsu "Kevade" ja Traadi "Pommeri aed". Kui nende puhul oli seos tabatav ja enamasti ka põhjendatud, siis näiteks küllalt tihti kordunud "Toomas Nipernaadi" jäi selles osas vägagi küsitavaks. Kõige enam veenis põltsamaalanna Karina Jär-

viste vastus, milles probleemitegelase tasandil olid "Rohtaia" kõrvale asetatud "Tõde ja õigus" II, M. Traadi "Inger" ja C. Helbemäe "Ohvri-laev".

6. ülesanne (25 punkti) Jean-Luc Moreau on prantsuse keelde tõlkinud Jaan Krossi romaanid "....." ja ".....", mis said väga hea vastuvõtu. "....." tunnustati Prantsusmaal 1989. aasta parimaks välismaiseks raamatuks. Selgitage oma kirjas Jean-Luc Moreau'le Karl Ristikivi loomingu tähendust Eestile ja Euroopale ning veenge ta prantsuse keelde tõlkima romaan "Hingede õõ".

Punktiarvult oli see ülesanne kõige kaalukam ja tegelikult mängiski olulist diferentseerivat osa. Päris häid, üle 20 punkti saanud töid oli näpilt, enamik jagunes 10–20 vahealale. Kahtlemata oldi just selle ülesande juures ajahädas, sest omaette tähelepanu nõudsid nii sisu kui ka vorm. Kuigi võib mõista, et tõlkijale taheti tutvustada Ristikivi üldse ning romaani "Hingede õõ" sisu, oli refereerivat ballastainet liiga palju, osutamine sellele, miks romaan võiks olla huvitav prantslasele ja eurooplasele, jäi aga väheseks. Eks siingi andnud tunda kirjandus- ja kultuuritausta piiratus. Oli ka naljakaid väärtushinnanguid: Ristikivi romaani peamine väärtus olevat, et see on müstiline; "Hingede õõ" huvitavat seepärast, et sisuliselt ei ole romaanil mingit mõtet jmt. Vastukaaluks taolisele olgu toodud katkend parimast, Aare Pilve kirjast: "Aga miks just "Hingede õõ"? Eelkõige selle tõttu, et ta on erandlik teos nii Ristikivi loomingu (tema keskseim teos) kui ka eesti kirjanduses (esimene modernistlik romaan), aga haakub tihedalt Euroopa kirjandusse nii otseste viidete kui üldsuundumusega. "Hingede õõd" võib kõrvutada Euroopa eksistentsialistidega ning selles suhtes peaks ta huvi pakkuma Euroopa kirjandusloo arengu seisukohalt. Selles romaanis väljendub kõige terviklikumalt Ristikivi eluhoiak, kuigi teatud määral mõistukõnes, ning teoste teemade üldolemus."

7. ülesanne (5 punkti): Nimetage ilmumise järjekorras kõik Ristikivi ajalooromaanid. See oli peaaegu kõigile jõukohane; üksikutel vastajatel oli mõni teos vahelt ära jäänud või teise kohta sattunud või oli pakutud midagi liigset (nt novellikogu "Sigtuna väravad").

8. ülesanne (10 punkti). "Keegi pole veel üles leidnud, et ma kogu aeg kirjutan tegelikult üht ja sedasama lugu, ainult igakord natuke teisiti." Selgitage, kuidas seda K. Ristikivi pihtimust mõista. See oli arutlevatest-üldistavatest ülesannetest üks kõige paremini vastatuid; ilmselt ka seetõttu, et varasemad küsimused seda mõnevõrra ette valmistasid. Oli päris palju vastuseid, milles Ristikivi ütlemist tõlgitseti avaralt ja heas vastavuses. Viidati korduvalt teemale (nt oma elu väärikalt elamise teema), püsivatele ideaalidele ning kõikeühendavale just ristivilikule inimesele kui "korduva loo" põhielemendile.

9. ülesanne (15 punkti). Selgitage lühidalt mõisteid "utoopia", "ironia", "grotesk". Millise

K. Ristikivi romaaniga kõik need mõisted seotuvad? Kuidas? Kõige selgem oli lahendajaile utopia (kas ajalooõpetuse mõjul?), kõige hämaram groteski mõiste. "Imede saarega" oskasid peaaegu kõik seose leida ja enam-vähem rahuldavalt ka seletada. Riina Kikas Tartust: "Algselt näitab Ristikivi Alotriat tõelise utoopiana, unistuste riigina, kuid õige pea näeme ironilise suhtumise kaudu, et utopia polegi nii ideaalne, nagu seda tahetakse uustulnukatele näidata. Järjest enam sisemisi vastuolusid avades viib Ristikivi ideaalriigi groteski tasemele, naeruvääristades, kuid samas ka hoiatades taolise ideaali eest."

10. ülesanne (5 punkti). Romaani "Põlev lipp" peatükid on pealkirjastatud teose seisukohalt oluliste sümbolsõnadega. Siin loetletud selletüübilistest sõnadest esinevad K. Ristikivi teoses pealkirjadena 5. Millised? Loend: Troon, Lipp, Kinnas, Mantel, Kiiver, Sõrmus, Käevõru, Kee, Kuu, Päike, Täht. Väikese punktiarvuga nn loogastusülesanne, millega üldiselt hästi toime tuldi.

11. ülesandes (15 punkti) esitati katkendid kolmest eesti ajaloolisest romaanist (katkendeid pole mõtet siinkohal ära tuua, need olid K. Ristikivi "Rooma päevikust", A. Valtoni "Teest lõpmatuse teise otsa" ja J. Krossi "Kolme katku vahel" II osast). Tööülesanne oli järgmine: *Leidke nende hulgast K. Ristikivile kuuluv lõik ja põhjendage, miks teised seda ei ole.* Ülesanne eeldas niisiis stiili eripära tajumist ja määratlemist, seetõttu oli ka Ristikivil valitud eeldatavasti vähetuntud teos (üsna mitu inimest tundis selle siiski ära). Kaks kolmandikku vastajaist suutis Ristikivi stiili teistest eristada, üks kolmandik aga eksis. Ära vahetati Ristikivi just Valtoniga: tõepoolest, viimase romaaniga peatükkide sissejuhatavates osades võib ju midagi ristikivilikku leida, aga ... Näiteks Riina Raun on üsna kategooriline: "Ristikivile ei ole omased taolised filosoofilised laused. Ma ei taha väita, nagu poleks Ristikivi olnud filosoof. Kahtlemata oli, ainult et tema filosoofiat ei ole nii lihtne tabada, see on varjus sügavamal. Ristikivile on selle katkendiga võrreldes iseloomulikud konkreetsus, loogilisus ja loomulikkus. Antud katkes on ka rohkem piltlikke võrdlusi, kui Ristikivi neid tarvitse kasutada."

12. ülesanne (20 punkti). *Paljud Ristikivi teoste kesksed tegelased on üksiklased. Milles nende üksildus avaldub? Millest see on tingitud?* II vooru lõppülesanne andis küllaltki sisukaid vastuseid nagu mõnes mõttes analoogiline 8. ülesanne või ka muud, mis puudutasid ristikivilikku inimest. Kui I vooru tööde põhjal võis kahelda, kas praegune noorus seda inimest mõistab (kasvõi Tallinna-triologia tegelasi), siis lõppvoorus osalenud olid küll ristikiviliku inimese olemusele päris lähedale jõudnud. Kadri Tüür Kuressaarest: "Ristikivi teoste tegelased

on üksildased tavaliselt juba varajasest noorusest. Rebituna lahti oma kodust, vanematest, isamaast, üritavad nad elutormides jalule jääda, kuid saavad siiski rohkem kannatada kui need, keda ei ole nii noorelt ainult iseenda hooliks jäetud. Nad on sunnitud olema võimalikult iseseisvad ja sõltumatud, kas nad seda tahavad või ei. Hiljem kujuneb selline üksi iseendaga olemine juba harjumuseks, mida ei saa murda. Tegelaste üksildus avaldub nende võõrandumises ühiskonnast, kaasinimestest. Mõne tegelase puhul (Tom Brian) saab määravaks oskamatus sulada uude miljöösse, millest öelamad inimesed kohe kinni haaravad, et "valge vares" juba algul endi hulgast välja tõugata. "Valge varese" motiiv esineb teisteski teostes ("Õige mehe koda" — Jakob Kadarik, "Lohe hambad — Pablo Barrera) ning määrab peategelaste üksildase või vähemalt mõttekaaslasteta elu. Rolli mängivad ka peategelaste kinnised iseloomud, harjumused, kompleksid jm, mille põhjusi võib aga leida nende minevikust.

Ristikivi vaatleb eeskätt siiski üksikinimese kulgemist läbi aja ja ruumi, inimese teekonda. Inimene on aga loomult üksiklane nagu K.R. isegi."

K. Ristikivi on keeruline autor ja tema loomingu aegruumiline haare suur. Kui I vooru tööde puhul võis mitut puhku kahelda, kas see ikka keskkooliõpilasele jõukohane ongi, siis II vooru ülesannete lahendused andsid hoopis teise pildi ja kinnitasid, et tugevamate jaoks on Ristikivi loomingusse süüvimine olnud tulemuslik. Probleemiks on ja jääb muidugi üldine eruditsioon ja laiem kultuuritaust, aga kindlasti mõjuvad Ristikivi teosed ka ses suhtes harivalt. Tundub, et vähemalt vanema vanuserühma jaoks oli tegemist viimaste aastate kõige õnnestunuma kirjandusolümpiaadiga. Parimad lahendajad jõudsid maksimaalsele punktisummale üsna lähedale.

Vanema astme lõppvooru paremad:

1. Aare Pilv, Viljandi 4. Kk 11. kl, õp Aili Kiin
2. Martin Jaigma, Tartu 10. Kk 12. kl, Riina Krünvald
3. Sigrid Rand, Pärnu 1. Kk 11. kl, Elga Raadik
4. Maigi Muda, Türi 1. Kk 12. kl, Aino Kurvits
- 5.-6. Tuulikki Väisanen, Kadriina Kk 11. kl, Ene Talisaar
- Marju Niit, Kuressaare 1. Kk 12. kl, Sirje Kreisman
7. Kadri Tüür, Kuressaare 1. Kk 11. kl, Linda Liivamägi
8. Inga Lilles, Tartu 8. Kk 12. kl, Madis Paimede
9. Kaisa Heinla, Haljala Kk 12. kl, Külli Heinla
10. Hannes Hamburg, Tallinna 21. Kk 12. kl, Anne Kauba.



1



2



3

Tallinna 40. Keskkooli kohta öeldakse: hea tugev kool. Suutsime selle tööka kollektiivi õpetajatest piltidele püüda vaid osa.

1. Lugemissaalis olid koos eesti keele õpetajad (vasakult) Albina Trutneva, Kristina Rõškova, Jevgenia Burova, Jelena Arula, Rita Sergejeva ja Ülle Murmann.

2. Füüsikateadmisi jagab õpetaja Larissa Lihh.

3. Varem õpetaja ja õpilane, nüüd kolleegid: kooli direktor Larissa Kalinina ja 40. Kk viilistlane ajalooõpetaja Inga Krasnitskaja.

4. Õdusas ruumis, kus puhata, teed juua ning tööd teha saab, olid parajasti vene keele ja kirjanduse õpetajad Nilna Raudsepp (vasakul) ja Ludmilla Burietova.

5. Tuli hingelisel muusikaõpetajal Alla Korniloval (pildil koos lauluneliidudega) oli just sel päeval, kui koolimajas käisime, sünnipäev. Ees ootasid juubelipidustused ja suur õpilaskontsert.

6. Mis uudist? Aru peavad võõrkeeleõpetajad (vasakult) Angelina Popova, Galina Filina, Valentina Sõtšova ja Suzanna Kardaš (ingl k), Aljona Nazarevskaja (pr k), Alla Holopainen (ingl k), Galina Lukašova (saksa k) ning õppealajuhataja Ludmilla Orlova.

Tallinna 40. Keskkoolis käisid fotograaf ANDRES TEISS ja LINDA JAGGO

4



5



6



Nobeli preemia laureaadi Knut Hamsuni romaan "Maa õnnistus" koolitundi*

KALEPH JÕULU

Naisõigusluse probleemid kerkisid üles eelmise sajandi lõpul ja selle sajandi algul, kutsudes esile rohkete poleemikat. Kes eesti kirjanikest seda valgustasid (Suburg, Aspe, Peterson-Särgava, J. Aavik, Vilde jt)? Millise probleemi tõstatab Hamsun (üldsuse hoiak vallasemade ja -laste suhtes)? Kuidas hinnata Ingeri ja Barbroga toimunut? Mida arvata lensmaniproua Heyerdahli kaitsekõnest Barbrole, samuti Geissleri valmisolekust esinemiseks? Kuidas suhtusid sellesse asjaosalised mehed (Iisak, Aksel)? (Naised on nagu nuhtluseks meestele oma lastehukkamisega.) Kuidas mõjutasid lahendused tege-laste edasist käekäiku?

Leia Ingeri ja Krööda tegevuse võrdlemisel ühiseid ning erinevaid jooni.

8) **L a p s e d, n o o r e d.** Öeldakse, et lapsed on oma vanemate peegel. Kuidas kehtib see Eleseuse, Siiverti, Leopoldiine ja Rebekka, aga ka Barbro jt asunike laste puhul? Võrdle Kaugemaa lapsi omavahel (välimus, aktiivsus, kuulekus, eesmärgid...). Mis neist sai? Milliseks oleks ehk pidanud kujunema Eleseuse suhe oma isaga? Võrdle "Eleseuste kihte" Tammsaare vurledega. Milline oli laste osa selle tillukese ü h i s k o n n a tekkes mägedes?

9) Kes oli Geissler? Iseloomusta teda ja ta tegevust. Miks sattus I i s a k tema soosingusse? Rääkides Geissleri tegevusest, peatu keskonnaprobleemidel ja tootmistarbimisel minevikus ja praegu. Milles näeme vahet?

Geissleri kaudu nähtub ka h a r i d u s e tähtsus rahva elus. Olgu teada, et Põhjamaades (ka Eestis) oli tavaline ühendada talu- ja haridustöö, luua külakoole, seda enam, et Norra talupoeg oli m a a t u g i s a m m a s; talupojademokraatia oli Põhjamaade parlamendis ammugi esindatud. Palju haritlasi sirgus maalt.

Tuua näiteid haridustööst Sellenraal (täiskasvanud, lapsed). Kelle puhul rääkida haritlusest?

10) Räägi Sellenraa teistest asunikest: Avarvaate Brede Olsen ja Fredrik Strøm; Kuumaa Aksel Strøm; Suurekantsi kaupmees Aronsen ja ärijuht Andresen jt.

Mis tõi neid tundrassa? Mis põhjustas asunike vahel tüli (edasijõudmine, kadedus...)? Kui-

das teostati kättemaksu? Millega need lõppesid?

11) Kes oli Oliine? Iseloomusta teda, ta suhteid Ingeri, Barbro, Iisaku ja Akseliga. Kus ilmneb ta arukus ja abi (Aksli lugu...)? Miks ta jääb lugejale ebameeldivaks?

12. Leia teosest haripunkte (kulminatsioon), milline on lõpplahendus (konklusioon)? Leia kordusmotiive (lapsehukk...) võrrelge neid; leia tegelaste vahelisi vastuolusid (konflikt — Aksel—Brede, Inger—Oliine...), püsivaid tülisid (intriig Iisak—Brede...) ja stiilinäiteid (kirjeldus, dialoog...)

13) Milline väärtidee kajastub antud romaanis? Avada sümboolsus teose pealkirjas (maa evangeelium, vt ka lk 248) jm.

14) Määratle s õ n a k u j u n d e i d: armastus teeb rumala targaks (lk 12), ta (Inger) õilmitses pidevalt (31); seadus astus uksest sisse (52); nagu oleks ta hamba verele saanud (116); on kohutavalt terve, otse parandamatult terve (125); silm silma ja hammas hamba vastu (235); veini teadis ta vaid Kaana pulma loost (148); maailm on suur ja lai, kubiseb inimtäppidest (285) jne.

15) A. Lemberg kasutab tõlkides u n a r s õ n u. Miks? Kas tunnete tähendusi: jõnk (7, 12, 101), kõnnumaal (9, 18, 30, 63), raadama (9, 123), Barrabase (11), hörnase— (11), liuatäis (13), leitseaugust (16), kirnub (28), ebard (32), lensman (33), küünartki (34), puhuti (42), urab (46), soerd (62), patseerisid (68), muisutada (80), sukendasin (85), õevased (94), reasrakend (98), kuhtuma (99), ramb (125), manada (126), pinn (128), peiar (131), pudelivutlar (132), süsikas (141), markkrahv (207, 223), turnips (217), harsuskid (279), jänkid (281) jt.

16) R e f e r a t e: Kaugemaa Iisak (Inger). Norra looduskirjeldusi "Maa õnnistuses". Sellenraa tekkelugu. Talupoegade riietus (elamu sisustus) "Maa õnnistuses". Aksel ja Barbro. Eleseuse kidur ilu (portree). Laste töö "Maa õnnistuses". Eskimod "Maa õnnistuses". Tillukese ühiskonna teke Sellenraal.

17) K i r j a n d e i d, e s s e i d: Iisaku (Ingeri) suured ja väikesed mured. Kuidas jõuda mehetegudeni ("Maa õnnistus")? Õnneigatsusest K. Hamsuni "Maa õnnistuses". Aksel Strømi õnnetus ja õnn. Naine mehe kõrval ("Maa õnnistus").

* Algus «Hariduses» nr 10.

K. Hamsuni "Maa õnnistus" kui maa evangeelium. Kõik siin ilmas muutub — ja kuidas veel! ("Maa õnnistus"). Mida sisemine hääl ütles Iisakule ja Andresele? Vaba teema.

Iga tegu on sündmus. Mis jääb ütlemata K. Hamsuni romaanis "Maa õnnistus"? Mõtteid oma koha leidmisest elus. Kas usume seda, mida näeme, või näeme seda, mida usume?. Kolmest võimalikust teest elus edasijõudmiseks (töö, kavaluse või väevõimuga). "Tugevaim mees maailmas on see, kes seisab täiesti üksinda" (H. Ibse- ni "Rahvavaenlane", 1882). Fantaasiainimesed, juurteta ja juurtega inimesed. Kust otsida ürgseid vitaalseid jõude?

KINNISTUSEKS

● Lugada Erno Paasilinna novelli "Ma leidsin metsast imeliku mehe" (LR 1987, nr 25/26, lk 120-122). Kas see on soomeugrilase sümbol? Mis saab me väikerahvastest?

● F ä ä r i (norra) v a n a s õ n u...: Hea on ujuda, kui teine sul pead vee peal hoiab. Kõige rasvasem on naabri hani. Noorel kutsikal on sage- li teravad hambad. Viimasele lehmale jääb viletsam rohi. Harva tuleb haigutus heast mõttest ja luksatus lõbusast tujust. Kerge on pakkuda sellele, kelle kõht on täis. Uudishimu teeb harva õnnelikuks. Kerge on kaitsta kindlust, mida keegi ei ründa. Tuli on hea sõber, kuid kuri vaenlane. Enne saab jõest vesi otsa, kui naisel nõust puudus tuleb.

... ja m õ i s t a t u s i:

● Poeg seisab ukstelävel, kuid isa pole veel sündinudki (suits tule süütamisel)?

- Maja toitnud täis, ust ei kusagil (muna)?
- Päev otsa raiub, aga laaste ei ole (silmalauk)?
- Päeval täis liha ja verd, öösel suu pärani nagu trollil (king)?
- Neli vanda istuvad ühel mätal ja lennutavad valgeid nooli (lehma udar lüpsi ajal)?
- Maja valgeid hanesid täis, tuline täkk tantsib keskel (suu, keel, hambad)?
- Tunnen üht halli hane: on valged kaelasuled, teri ta ei söö ja on vagur vaikse ilmaga (purjekas)?

Kirjandus

1. Fääri vanasõnu ja mõistatusi. — Noorus, 1971, nr 4, lk 73.
2. H a m s u n K. Hulkurid I [Eessõna]. Toronto, 1958, lk 5-6.
3. H e u e r V. Kellele andis Hamsun oma Nobeli-medali? — Sirp, 8.V 1992, nr 19, lk 3.
4. L i n d e B. Knut Hamsun. — Eesti Kirjandus, 1929, nr 7, lk 273-283.
5. R a u d s e p p E. Norra kirjandus. Ülevaade Skandinaavia kirjandusest. — Keel ja Kirjandus, Tartu, 1935, nr 17, lk 44-64.
6. R e b a n e H. Kirjad K. Jõulule Knut Hamsuni elu ja loomingu kohta (1992). K. Jõulu valduses.
7. R [e i m a n] M. Knut Hamsun. Rmt: Knut Hamsun, Paan. Noor-Eesti Kirjastus. Tartu, 1928, lk 171-180.
8. U [n d e r] M. Saateks. Rmt: Knut Hamsun, Rohtunud radadel. Toronto, 1952, lk 5-11.
9. W i e s e l g r e n P. Eessõna. Rmt: Knut Hamsun. Maa õnnistus. Nobeli laureaadid. K./ü. "Loodus", Tartu, 1935, lk 5-8.
10. W i e s e l g r e n P. W. Eessõna. Rmt: Knut Hamsun. Segelfossi alevik. Toronto, 1955, lk 5-6.

Norra maastik.



Matemaatika õpetamise võimatusest Eesti Vabariigis

TÕNU TÕNSO, TPÜ matemaatika ja informaatika osakonna lektor

Hüsteerilise "kooli humanitariseerimise" kampania tulemusena on ka matemaatika õpetamine eesti koolis muutunud n-õ Sisyphose tööks – aeg-ajalt ajutist edu on, aga lõpptulemus on teada – kivi veereb alla tagasi. Kõrgkooli sisestunute matemaatikateadmised on viimased poolteistkümmend aastat langenud – praegune sisseastuja oskab valemite abil arvutada, aga ülesandeid (mitte harjutusi!) lahendada ta ei mõista. Vastavalt taseme langusele on vähendatud ka programmikohaseid nõudmisi. Näiliselt on nii jälle kõik korras. Matemaatikaõpetajate tsunft ei ole oma õiguste eest võidelnud – matemaatika ja reaalinete tundide arvu on humanitaarid vähendanud nii nagu tahtnud. Matemaatikud on leppinud olukorraga.

Praegu oleme jõudnud olukorrani, kus matemaatikaõpetuse nigel olukord eesti koolis mõjutab juba otseselt reaaltelligenti järelkasvu. Kõrgkoolide õppejõud on sunnitud esimestel semestritel õpetama suures mahus seda elementaarimatemaatikat, ilma milleta ei ole kõrgema matemaatika kursus omandatav. See töö meenutab aga vundamendita maja pragude krohvimist – õige aeg on mööda lastud.

Ühiskonnas on üldlevinud järgmine hoiak – minu poeg (tütar) on intelligentne, kultuurne ja arenenud inimene, matemaatikast ta midagi ei tea (aga seda pole tal ju vajagi, sest äri ajamisel, kunstiinimese mängimisel jms piisab neljast tehest, protsentarvutuse tundmisest ning jultumusest!). Ühiskonnas teevad ilma füüsikute asemel ajaloolased ja juristid – tähtis on osata hästi esineda, avaldada muljet, peab õppima keeli ja seda, kuidas manipuleerida inimestega *à la* Dale Carnegie; matemaatika, füüsika ja teised reaalteadused on uue põlvkonna inimesele mittevajalikud või hoopis kahjulikud – reaalteaduslik mõtlemiskultuur takistab demagoogitsemist ega võimalda olla populaarne.

"Lüürivate" kõrval on paraku vaja ka inimesi, kes oskaksid probleeme lahendada, kes demagoogiavõtete tundmise asemel oleksid tugevad loogikas ja heuristikas. Nemad vajavad teistsugust haridust. Kõik algab juba nädalate tundide jaotusest. Keskkooli humanitaarharus on ette nähtud 3+2+2 tundi, üldharus 3+3+3 tundi. Nii väikese tundide arvuga on raske jõuda probleemide lahendamise kunстинi, lihtsam on piirduda "jutustustega matemaatikast". Võib ju öelda, et huviline võiks valida reaalaru (seal on siiski 4+4+4), aga mina arvan, et see, millise haru õpilane valib (on sunnitud valima) neljateistkümnesealt, ei tohi panna tema ees teatud teid püsti kaheksateistkümnesealt.

Kuigi väike matemaatikatundide arv keskkoolis on hullusärgiks, mis takistab kõike muud, oleks mõistliku programmi korral võimalik Sisyphose koormat veidi vähendada – nii et säiliks illusioon ajutise edu võimalikkusest. Lugesin läbi Kultuuri- ja Haridusministeeriumi välja antud brošüüri "Matemaatika programmid I–XII klassile". *Mulle tundub, et programmi viimane variant¹ on nõrgem ja problemaatilisem kui eelmised ja selle programmi kohaselt võivad humanitaarharu ja üldharu (täht-tähealt programmi järgiva õpetaja korral) osutada neis õppivatele õpilastele umbteedeks.*

Kõigepealt üldsätetest. Kirjutatud on:

"Matemaatika õpetamise eesmärgid on keskkooli erinevates harudes erinevad. Humanitaarharus on matemaatika õpetamise eesmärgiks silmaringi avardamine ning mitmesuguste matemaatiliste meetodite ja nende rakenduste tutvustamine./.../

Üldharus sõltub matemaatika õpetamise eesmärk oluliselt klassi koosseisust ja õpilaste võimekusest. Matemaatika õpetamise peamiseks meetodiks on seal samuti induktiivne meetod, kuid erinevalt humanitaarharust tuleb siin *ära õpetada ka ülesannete lahendamise tasemel, mis võimaldaks võimekamatel üldharu lõpetajatel konkureerida kõrgkoolide täppisteaduslikele ja tehnilistele erialadele."*

Minu arvates on matemaatika õpetamise eesmärgid keskkoolis (sõltumata harudest) ikkagi ühed ja samad – erinevused on ainult selles, kuidas nende eesmärkideni jõuda. Võimekamatel õpilastel peab olema võimalik ilma täiendava individuaaltöötä astuda kõrgkooli matemaatika, reaalteaduslikele ja tehnilistele erialadele. Väidan, et humanitaar- ja üldharus on (jälle täpselt programmi järgiva õpetaja korral) õppeaine "Matemaatika" asendumas õppeainega "Jutustusi matemaatikast". Pika sammuga selles suunas on astunud viimane programm. Lugege läbi keskkooli programm ja mõelge eriti neile osadele, mida on tähistatud tärnidega (* – raske teema, mille käsitlemise või käsitlemise sügavuse otsustab õpetaja; ** – keskkooliklassi teema, mille võib jätta käsitlemata humanitaarklassides ja mille käsitlemise üldklassides otsustab õpetaja; *** – soovitatav lisateema süvaklassile).

See tähendab, et lorum ja ajahädalisem õpe-

¹Heaks kiidetud matemaatika vabariiklikus ainenõukogus 18. detsembril 1992.a; kinnitatud Kultuuri- ja Haridusministeeriumis 12.jaanuaril 1993.a. Välja antud sama ministeeriumi poolt 1993.a.

taja jätab kõik tärnidega teemad välja – programm ju lubab seda.

Üheks tähtsamaks oskuseks, mille õpilane peaks keskkoolist kaasa saama ja mida läheb kõrgkoolis vaja, on oskus lahendada võrrandeid ja võrratusi. Paraku on programmikohased nõuded vähenenud, tüüpiline keskkoolilõpetaja mõistab lahendada lineaar- ja ruutvõrrandeid, raskused tekivad kõigi muude võrranditega. Me oleme unustanud kuulsa mõttetera "Võrrand on matemaatika hing". Kes ei oska lahendada võrrandeid, see ei lahenda probleeme. Alul jäeti võrranditele programmis liiga vähe aega, tulemusena käis õpilaste lahendusoskus alla, mille tulemusena omakorda vähendati veelgi programmi nõudeid. Viimases programmis on juurvõrrandid, absoluutväärtust sisaldavad võrrandid ja võrratused, eksponentvõrrandid ja võrratused, logaritmvõrrandid ja võrratused ning trigonomeetrilised võrrandid ja võrratused – kõik saanud kahetärnilisteks teemadeks, seega neid oskama ei pea. Sellisel lühinägelikul programmipoliitikal (mille õpetamisel on tekkinud raskusi, selle õpetamisest loobume) on ka teine tagajärg – kõrgkoolide õppejõud oigavad.

Trigonomeetria teemadest on kahetärniliseks saanud poolnurga trigonomeetrilised funktsioonid, ühetärnilisteks nurkade summa ja vahe trigonomeetrilised funktsioonid ja kahekordse nurga trigonomeetrilised funktsioonid. Paraku läheb nii poolnurka kui ka kahekordset nurka kõrgkoolis pidevalt vaja. Kes seda õpetab, kui keskkoolis jäetakse see tegemata? Õppejõud, kui tal jääb aega. Aga mille arvel?

Teema "Trigonomeetriliste funktsioonide summa ja vahe teisendamine korrutiseks ning korrutise teisendamine summaks" on toodud 11. klassist 10. klassi. Kõigis kasutusel olevates õpikutes käsitletakse teemat aga 11. klassis. 11. klassis on selle teema käsitlemiseks vaja minnev aeg ja koht olemas, 10. klassis aga seda aega pole.

Kadumas on hea ja vajalik oskus – determinantide abil lineaarvõrrandisüsteemide lahendamine – jälle kahetärniline teema.

Oluliselt on kannatada saanud tuletis ja integraal. Probleemid algavad sellest, et pöörd-funktsioon ja liitfunktsioon loetakse kahetärnilisteks. Nii on kahetärnilised ka põhiliste elementaarfunktsioonide tuletised, liitfunktsiooni tuletis, funktsiooni teine tuletis, funktsiooni graafiku kumerus ja nõgusus, käänupunktid, funktsiooni uurimine. Ühe täрни on saanud tuletise leidmine ning summa, vahe, korrutise ja jagatise tuletis, diferentsiaal ja selle rakendused. Seega – tuletis on muudetud jutustamise, aga mitte leidmise objektiks.

Arvan, et tuletise õpetamine oleks oluliselt lihtsam, kui lapsed teaksid eelnevalt, mis asi on liitfunktsioon. Kasutamata liitfunktsiooni tule-

tise leidmise reeglit, on $\sin 2x$ tuletist tõesti raske leida – kõigepealt tuleb kahekordne nurk teisendada korrutiseks ja seejärel kasutada funktsioonide korrutise tuletise leidmise reeglit. Huvitav, kuidas leida ilma liitfunktsioonita $\sin 3x$ tuletist?

See, et funktsiooni uurimine on kahetärniline, on nii nihilistliku programmi korral paratamatu – kui ikka võrratusi lahendada ei oska, ega siis määramispiirkonda kah ei leia, muust rääkimata.

Kui tuletist ei tunne ega leida ei oska, ega siis integraali kah ei ole võimalik õppida. Integraali korral on kahetärniliseks ülendatud muutuja vahetuse kasutamise näited (NB! oskused peavad kaduma, jääma ainult jutt!), määratud integraal piirväärtusena ja tasapinnalise kujundi pindala (just need teemad seoksid integraali reaalse rakendusliku maailmaga, mõtestavad selle, miks me integraali leiame!). Ja kuna integraali õpetada ei taheta, siis ei ole mõtet õpetada ka integraali rakendusi, seetõttu on mõistetavad ka tärnihunnikud pöördekahade ja pindade pindalade-ruumalade ees.

Kohati on lausa naljakas vaadata, kuhu neid tärne on topitud. Tõenäosusteoorias on näiteks permutatsioonid ja kombinatsioonid tärnivad, variatsioonidel on aga ees kolm tärne. Paraku normaalne oleks tuletada permutatsioonide ja kombinatsioonide arvutusvalemid variatsioonidest lähtuvalt.

Ühe tärniga teemad peaksid olema raskemad, seetõttu on naljakas nende hulgas kohata teemat "Kahe sirge vastastikused asendid tasandil". Samas on üks tärn ka ringjoone parameetriliste võrrandite ees. Ka mulle meeldib õpetada parameetrilisi võrrandeid (aitab mugavamini teha arvutigraafikat!), aga see teema on natuke liiga ebatraditsiooniline ja seetõttu võiks siin paar tärne rohkem olla.

Autorite kiituseks pean ütlema, et keskkooli programmist leidsin siiski ka ühe meeldiva muudatuse – süvaklassidele on tõesti mõistlik õpetada kompleksarve 10. klassi alguses.

Kokkuvõtteks sellest tärnindusest:

Kallis õpetaja! Programm ja õpikud on vastuolus. Kui sulle keskkooli matemaatika programm ei meeldi, aga see, kuidas käsitlevad õpikud, meeldib rohkem, siis tee nii, nagu on õpikutes. Kohati on vastuolus ka programm, õpikud ja Sinu enda terve mõistus. Kui sulle ei meeldi programm ega meeldi õpikud, siis tee nii, nagu ise õigeks pead. Sinu õpilased tänavad Sind tagantjärele.

MATEMAATIKA ÕPETAMISEST ALGKLASSIDES EHK KAUA VEEL ON MÕISTLIK KÜLILI LENNATA?

Laps läheb kooli. Kui on möödas 4 aastat ja 572 matemaatikatundi, siis peaks ta teadma

- nelja aritmeetilise tehte põhiülesandeid,
- enamlevinuid mõõtühikuid ja nendevahelisi seoseid,
- tehete järjekorda kuni kolmest tehest koosnevas avaldises,
- lihtsamaid harilikke ja kümnendmurde,
- positiivseid ja negatiivseid arve.

Oskama

- lugeda ja kirjutada arve miljoni piires;
- peast arvutada 100 piires;
- kasutada peastarvutamisel lihtsustavaid viise;
- kirjalikult liita ja lahutada miljoni piires;
- kirjalikult korrutada ja jagada arve ühe- ja kahekohaliste arvudega;
- lugeda ja kirjutada lihtsamaid avaldise ja arvutada nende väärtusi;
- lahendada kahe- ja kolmetehtelisi tekstülesandeid,
- joonestada sirglõiku, kolmnurka ja riskülikut, tähistada neid kujundeid tähtedega;
- arvutada ruudu ja risküliku pindala ja mõõta hulknurga ümbermõõtu.

572 matemaatikatundi on suur arv. Paraku olen veendunud, et seda aega ei kasutata kõige mõistlikumalt. Mul on kodus mõned vanad algklasside matemaatika õpikud (seeria "Väike matemaatik", mille autorid on A.Kasvand ja J.Lang). Vaataks, mida õpetati 1935. a. 3. ja 4. klassi õpikutes.

III kl. On palju ülesandeid mõõtühikutega, kusjuures rõhk on pandud mitte teadmisele, vaid oskamisele (selleks et osata, peab ju ka teadma). Kasutatakse järgmisi ühikuid: m, cm, dm, km, liiter, hektoliiter, kilogramm, gramm, tonn, kvintaal (tsentner), cm^2 , mm^2 , dm^2 , m^2 , cm^3 , m^3 , mm^3 , dm^3 . Võetakse läbi tehted täisarvudega (kuni miljonini), kümnendmurde ja lihtsamaid harilikke murde õpitakse liitma-lahutama. Tehakse keerulisemaid aja- ja kalendriarvutusi.

IV kl. Arvud miljardini, kuupühikud, kümnendmurde korrutamise ja jagamine, hektar, aar. Risttahuka ruumala ja külgpindala. Tulemuste ümardamine korrutamisel. Tulpdiagramm. Aritmeetilise keskmise leidmine. Protsentülesanded. Harilikud murrud. Tehted harilike murdude ja kümnendmurdega. Täisnurkne kolmnurk, selle pindala, kolmetahuline prisma. Tööd väljal.

Kokkuvõtteks: toonane 4. klassi lõpetaja oskas arvutada nii kümnend- kui ka harilike murdudega, oskas leida lihtsamate kehade pindalaid ja ruumalaid, sai hakkama igapäevaelu matemaatikaülesannetega (tekstülesannetega).

Seda järeldust kinnitab ka tutvumine 1921., 1928. ja 1938. a õppekavadega. Selleks, et matemaatikaõpetaja võiks tutvuda toonaste õppekavadega, ei ole ilmtingimata tarvis Tallinnas

või Tartus raamatukogus tolmunud nuusutada, üldülevaate võib saada ka O.Prinitza "Eesti koolimatemaatika ajaloo" II osa 4. peatüki "Matemaatika õppekava arengust 1918–1950" alusel. Soovitan õpetajatel see teema põhjalikult läbi töötada ja teha ise järeldused.

Praegu lähevad lapsed kooli üks või kaks aastat nooremata kui 60 aastat tagasi. Matemaatikaõpetus algklassides on aga nii korraldatud, et praegune 6–7 aastat koolis käinu teab umbes sama palju kui toonane 4. klassi lõpetanu. Muidugi jah, praegune laps teab, et emal on olemas käekott ja seal sees on olemas *hulk* asju; ta teab, et hulga juurest, kus on rohkem elemente, tuleb vedada ilmtingimata just punane nool (mida nimetatakse "on suurem kui") hulga juurde, kus on vähem elemente. Ta teab, et võrratuse märgil on (tsiteerin E. Noore "Esimesi samme matemaatikas") "külili lendava linnu kujutis (!), mis terava otsaga on alati väiksema arvu poole, lahtise otsaga suurema arvu poole". Aga need teadmised on üks iseasi, millest ei maksaks teha laiemaid järeldusi.

See, et me õpetame koolis kuueaastaseid, ei ole hädade ainus põhjus. Osa kuueaastaseid on kooliküpsed, aga on ka õpilasi (osalt sotsiaalse lumpeniseerumise tulemus), kes jäävad ilmselt kohanematuteks veel kaheksaseltki. Meie koolisüsteem on jäik, me arvestame ennekõike kohanematute huvidega, jättes kõrvale teadmishimulised. Algklasside matemaatikaõpetusel on sama häda, mis kogu meie kooliharidusel – raiatakse põhjendamatu inimeste aega!

Ma ei usu, et kuuekümnenda aastaga on eestlaste matemaatilised võimed oluliselt langenud. Milles on siis meie praeguste hädade põhjused?

1) Toonased õpikud kirjutati *inimeste poolt inimeste jaoks*. Õpikus on teemad "Turul", "Rehepeks ja põllusaak", "Postisaadetised ja postikulud", "Loomade toitmisest" jne. Õpik on kirjutatud heas eesti keeles, seda on praegugi mõnus lugeda. Palju on rakenduslikke elust võetud ülesandeid.

2) Lähtekohaks õpetamisele on programm. Meie praegused programmid on täis *kontseptuaalset logorröad*. Programm on mõeldud õpetajatele, seega spetsialistidele. Spetsialistile aga ei ole vaja, et keegi neile korrutaks, miks me õpetame matemaatikat (matemaatika õpetamise üldised eesmärgid) ega seda, millistest printsiipidest lähtume matemaatika õpetamisel. Nad teavad seda isegi, n-õ tunnetavad iga rakuga.

Sellistel üldsätetel on mõte

a) Marsilt allakukkunute jaoks – inimeste jaoks, kes ei tea, mis on matemaatika, ega saa aru, miks seda küll õpetatakse;

b) matemaatika didaktikat õppivate üliõpilaste jaoks;

c) matemaatika programmi koostava töögrupi jaoks, selleks et põhjendada oma olemasolu vajalikkust.

Tundub, et vahel on programmi koostajad ise ka aru saanud, et neid eesmärke ja printsiipe võib sõnastada tuhandel viisil, ideaalseid üldsätteid ei ole ega tule ja on loobunud "kivist vee välja pigistamisest", parandanud üldsätetes (võrreldes varasemaga) paari–kolme väljendust ja tegelnud sellega, mis huvitab õpetajaid – programmiga.

Seekord on töögrupp püüdnud siiski kõik ise valmis mõelda (unustades, et enamik neist õpetamise printsiipidest oli juba Komenskyl olemas). Kardan, et tulemus on kahtlustäratavam kui senine. Aga las selline üldsätete kallal norimine jääda neile, kes on sellega alati tegelnud ja kelle tegevuse põhimotiiviks on ilmselt see, et neil pole midagi targemat teha.

Nüüd programmist. Pean kõigepealt ütleva, et varasemad algklasside matemaatika programmid, mille järgi õpetati Nõukogude Eestis paaril viimasel kümnendil, olid minu arvates täielikult ebaõnnestunud ja programmijärge õpetamine kujutas endast meie laste võimekama poole vaimse sandistamise süsteemi.

Suur osa lapsi oskab kooli minnes saja piires liita–lahutada, tunneb kella, kalendrit ja termomeetrit ning saab hakkama lihtsamate tehete ga isa–ema kalkulaatoril. Algklasside matemaatikaõpikud ja programm on aga lähtunud eeldusest, et kooli tulevad lapsed teavad küll oma nime, aga ei tunne tähti ega numbreid ega tea, kus nad elavad.

Esimeses klassis arvutatakse põhiliselt kümne piires (liidetakse–lahutatakse). Lapsed õpivad "arvu koostist, arvu sõpru ja asendajaid, arvu peresid" jms. Võetakse läbi pikk ja põhjalik matemaatika eelkursus, milles (tsiteerin viimast programmi) "tuleb kujundada õpilastel õige arusaamine paljudest ruumilistest ja kvantitatiivsetest seostest ning õpetada lapsi neid õigesti kasutama". Seda ka tehakse, aga kas selle "seoste kujundamisega" ei raisata mitte liiga palju aega? Normaalsele lapsele hakkavad need seosed (suurem–väiksem, kõrgem–madalam jne) ilma erilise kujundamiseta ise ka külge. Neid seoseid kujundada ju võib, aga arvestama peab laste arengutasemega ja ei tohi raisata aega. Tehakse ka pikki hulgateoreetilisi ekskursse (hulkade samaväärsus, samaväärsete hulkade loomine paaride moodustamise teel jne).

Hulgateooria on tõsine matemaatiline teooria. Kuigi ta viib oma järeldustes paradoksidesse (ei ole vastuoluvaba), ei kao ta kooliprogrammist kusagile. Senisest hulgateooriaga ülepakkumisest oleme põhikoolis ja keskkoolis lahti saamas. Praegu on ülepakkumisi peamiselt alg-

klasside programmis ja õpikutes. Et hulgateooria on oma olemuselt siiski küllalt tõsine teooria, siis oleks vist parem, kui seda õpetaks keskastmes matemaatikaõpetaja – inimene, kel on parem matemaatiline ettevalmistus kui algklassiõpetajal.

Esimese klassi lõpus tutvustatakse arve kuni sajani. Teises klassis liidetakse–lahutatakse veel 15 tundi 10 piires, seejärel 40 tundi 20 piires, seejärel tuuakse revolutsioonilise uuendusega (programmis märk #) sisse korrutamise ja jagamise 20 piires. 40 tundi kulutatakse ka liitmisele–lahutamisele 100 piires. Kolmandas klassis jätkatakse 25 tunni ulatuses liitmise–lahutamisega 100 piires. Ja seejärel (NB! 3. klassis) õpitakse korrutustabelit ja korrutama–jagama 100 piires. 3. klassi lõpus tutvustatakse arve 10000ni. Ja nii edasi.

Võrreldes 1930. aastatega, on elu siiski mingis mõttes edasi läinud – me elame infoühiskonnas. Lapsed, kelle üheks loomulikuks vajaduseks on arenguvajadus, ahmivad seda infot endasse. Kahju, et meie oma matemaatikaõpetusega seda laste arenguvajadust ei toeta, vaid hoopis pärsime.

Meie laste võimekamal poolel pole algklassides matemaatikat õppides midagi õppida, neil hakkab igav, nad harjuvad sellega, et matemaatikatundides pole vajadust ega põhjust pingutada. Tulemused löövad välja keskastmes – siis, kui tuleks õppima hakata, pole enam harjumust töötada ja ka huvi on kadunud.

Kokkuvõte uue programmi algklasside osa kohta

See, et on toodud sisse stereomeetriaelemente ja rohkem planimeetriat, on tore. Veel toredam oleks, kui tutvustamise kõrval jõutaks ka arvutamiseni. Problemaatiline on tükeldusvõrdsuse ja ruumi täitmise võimaluste uurimine tetraeedri ja oktaeedri mudelite abil – see võib antud teemaatikast vaimustatud õpetaja korral õnnestuda, aga ükskõikse õpetaja puhul ebaõnnestuda. On tehtud esimene samm arvutamise õpetamise intensiivistamise suunas – esimeses klassis on jälle arvude 1–100 tundmaõppimine, teises numeratsioon kuni 1000ni jne. Paraku on see samm väga lühike ja häbelik – selleni, mida teadsid ja oskasid meie vanaisad, on veel pikk maa.

Ettepanekud

1) Liitmise–lahutamise õpetamisel tuleb kontsentrite arvu (kuni kümneni, kahekümneni, sajani, kümne tuhandeni, miljonini) vähendada ja kulutada arvutamise õpetamiseks ettenähtud aega mõistlikumalt – nelja aastaga jõuaks normaalne õpetaja normaalse õpiku abil arvutamise selgeks õpetada.

2) On loomulik, et lihtsamate kehade pindalad ja ruumalad saavad selgeks algklassides.

3) Selliste asjade õpetamine, millel elus ja ma-

temaatikas vastet ei ole (arvu asendajad jms), peab kaduma.

4) Peab olema palju elulisi ülesandeid, õpiku tekst peab olema selline, et lapsed võiksid seda mõnuga lugeda.

Selleks et neid ettepanekuid ellu viia, on vaja korraldada kiiremas korras algklassi uute õpikute konkurss. Konkursiks on vajalik auhinna-fond — vähemalt 5000 krooni. Konkursi eeltingimusena tuleb ära määrata, milliseid teadmisi ja oskusi nõuame 4. klassi lõpetanult. Et eeskujuseni tehtud programmide ja õpikute näol on olemas, võib loota, et andekamad osalejad on võimelised koostama ehk senisest veidi asjalikumana algklasside matemaatika programmi.

Olen seda konkursijuttu rääkinud juba kolm aastat igal matemaatikaõpetajate kokkutulekul ja nõupidamisel, kuhu mind on kutsutud. Minust saadakse aru, noogutatakse pead, aga asi pole edasi liikunud.

STATISTIKA ELEMENDID PÕHIKOOLIS?

See, et põhikoolis käsitletakse mõningaid statistika elemente, on tore. Paraku tuleks veidi paremini läbi mõelda, kuidas seda teha. Mulle tundub, et programmi koostajate praegune lähenemine on veidi hurraaoptimistlik. Näiteks 5. klassis tuuakse sisse enne kümnendmurde käsitlust statistilise kogumi, sageduse ja moodi mõisted. Mulle tundub, et parem oleks seda teha pärast kümnendmurde ja aritmeetilist keskmist. Siis oleks võtta ka rohkem näiteid.

7. klassis on teema "Statistilise kogumi hajuvus. Keskmise lineaarhälve". Kardan, et käsitlus on veidi varajane. Põhilisi hajuvusarakteristikuid (standardhälve, variatsioonikordaja) me siin kasutada ei saa. Keskmise lineaarhälbe jaoks vajalik absoluutväärtuse mõiste on äsja tutvustatud, aga lineaarsusest rääkimiseks siin ei ole veel küllaldast alust (lineaarvõrrandeid käsitletakse küll 7. klassis, aga hiljem, lineaarfunktsiooni 8. klassis).

9. klassis käsitletakse ruutkeskmist hälvet. Seda tehakse kohe pärast ruutfunktsiooni ja ruutjuure käsitlemist. Arvutuseeskirja võib ju sel kohal lastele tõesti ära õpetada, aga olulisim (see, mida ruutkeskmise hälve näitab ja miks statistikas kasutatakse just ruutkeskmist hälvet!) jääb siinkohal ilmselt üle jõu käivaks. Arvan, et mõistlik oleks ruutkeskmist hälvet käsitleda keskkoolis.

KOKKUVÕTTEKS

Senini on see, mis suunas areneb matemaatikaõpetus, olnud ühe kitsa, endassesumbunud seltskonna siseasi. Kui mõni lapsesuu on õelnud, et kuningas on alasti, siis on talle tehtud häbi-häbi ja temaga enam mitte mängitud. Otsigu omale mõni muu liivakast.

Selleks, et ainenõukogude ja töögruppide töö oleks tulemuslikum, tuleb muuta otsuste vastuvõtmise korda. Õpetajate enamik ei tohi jääda sunnitud eemalvaatajateks, kes on pidanud lep-pima tulemustega.

Koolimatemaatika Ühendus ja matemaatikaõpetajate päevad tegelevad veidi õpetajate enesetäiendamisega, infovahetuse ja vaba aja veetmisega. See on vajalik. Aga kes ikkagi otsustab? Otsustamist vajavaid asju on palju. Selleks, et matemaatikaõpetus areneks nii, et meil ei oleks vaja häbi tunda oma eelkäijate ees, on tarvilik taastada eestiaege struktuur.

1) Vaja on taastada nende anonüümsete ja amorfse koosseisuga ainekomisjonide asemel Matemaatika Õpetamise Komisjon. See organ tegi tõsist tööd 1920. ja 1930. aastatel. Nn programmi töögrupid peaksid olema suuremad ekspertide kogud, kes tuleks saata õppekava tege-ma kusagile paksu metsa sisse, kus nad saaksid vaielda hääled kähedaks ja prooviks jõuda üksmeeleni. Kui mõni ekspert jääb eriarvamusele, siis peab talle jääma võimalus pakkuda välja oma alternatiivne variant.

2) Mõne aasta takka peaks hakkama koos käima Matemaatikaõpetajate kongress. See arutab MÕKi tööd, muudab koosseisu, arutab olulise-maid probleeme ja võtab vastu strateegilisi ot-suseid. MÕKi valib kongress. Kongress peab olema tööorgan, mitte meelelahutuskoht. Sinna olgu kutsutud igaüks, kes õpetab matemaati-ka, kui ta on valmis mitu päeva pikalt tööd te-gema. Tore oleks, kui esimese kongressi võiks läbi viia järgmisel suvel.

Demokraatia on vastik ja ebamugav. Paraku ei ole inimkond midagi paremat suutnud välja mõelda. Kui me tahame, et võiksime rahulikult vaadata tulevikku, siis ei piisa sellest, kui me käime mõne aasta tagant hääletusurnide juures ja vahetame ühe politikaanide jõugu teise vas-tu. Demokraatlik mõtlemisviis ja otsustamisviis peab jõudma ka meie igapäevasesse ellu, ka sel-lesse, mida ja kuidas õpetame oma lastele.

(Artikkel sai kirjutatud "Õpetajate Lehe" jaoks, ajakirjavariant on väga väikeste muuda-tustega ja seetõttu "ajalehelik".)

Maateadus ja arvud

HELI TIITS, pedagoogikakandidaat

Maateadus kuulub õppeainete hulka, mille õpetamisel ja õppimisel kasutatakse rohkesti näitvahendeid. Pildid, filmid, mudelid, naturaalvahendid, tabelid, kaardid jmt võimaldavad lausa iga tundi näitlikustada. Sellega seoses kõneldatakse näitmeetodite kasutamisest aine edastamisel ja praktilistest meetoditest õpetaja ning õpilase koostöös, eriti õpilaste iseseisvas töös.

Erinevalt naturaalvahenditest on maateaduse õppimisel oluline koht **tinglikel näitvahenditel** (diagrammid, graafikud ja skeemid). Tinglikud näitvahendid ei tekita kujutlusi reaalistest objektidest ja nähtustest, vaid annavad neid edasi tinglikus, abstraheritud vormis. Nad kergendavad seaduspärasustest arusaamist, peegeldavad nähtuse kvantitatiivseid külgi, võimaldavad osutada mitmesuguste suuruste suhetele.

Suur osa tinglikest näitvahenditest edastab **arvandmeid**. Arvude suhtes geograafiaõpetuses on mitmesuguseid seisukohti. Üks osa õpetajaid peab neid täiesti ülearusteks, teine osa tähtsustab üle, nõudes õpilastelt arvude lõputut päheõppimist. Muidugi on niisugused arvamused äärmuslikud, enamasti kasutatakse arvandmeid õigesti. Sellele vaatamata juhin järgnevas tähelepanu mõnele, allakirjutanu arvates rõhutamist väärivale asjaolule.

Arvandmeid edastavad mitmesugused tabelid, graafikud ja diagrammid. Nendega esitatav teave kannab illustratiivset iseloomu, annab alust järeldusteks või tõestab seisukohti. Seetõttu ei ole vaja, et õpilased teaksid arvandmeid peast, on vaja, et nad oskaksid arve analüüsida, teha järeldusi, jõuda üldistusteni.

Esiolgu on õpilasel raske aru saada tabeli, graafiku või diagrammiga esitatud arvude olemusest. Ta vajab juhtnõore, et andmetesse "sisse elada", s.t tutvuda tabeli, graafiku või diagrammi ülesehitusega, andmestiku iseloomuga jne. Sellele järgneb andmete võrdlemine, seostamine ja nende alusel järelduste tegemine.

On mõeldav, et näiteks tabelite lugemisoskuse arendamiseks antakse õpilastele järgmine juhend.

1. Loe läbi tabeli pealkiri, pööra tähelepanu sellele, millistes ühikutes arve väljendatakse ja millis(t)e aasta(te) kohta on andmed esitatud.

2. Loe läbi lahtrite pealkirjad.

3. Loe tabelit vasakult paremale (horisontaalselt) ja seejärel ülalt alla (püstsuunas). Lugemisel ümarda mõttes arvud.

4. Võrdle andmeid omavahel.

5. Sõnasta järeldused.

Analoogilist juhendit vajab õpilane ka graafikute ja diagrammide lugemise oskuse omandamiseks. Näiteks kliimadiagrammiga võib töö kulgeda järgmiselt. Esmalt õpetaja seletab, et kliimadiagrammilt saab teada sademete ja tem-

peratuuride jaotuse kuude järgi ühes teatud punktis, et sademete keskmist hulka igas kuus näitavad tulbad, et iga kuu keskmist õhutemperatuuri tähistatakse punktiga ja need 12 punkti ühendatakse omavahel nii, et on tekkinud graafik. Seejärel teatatakse, et kliimadiagrammilt saab välja lugeda järgmist:

1) milline on iga kuu keskmine temperatuur;

2) millistel kuudel on temperatuur suhteliselt kõrge, millistel madal, kui suur on temperatuuri amplituud;

3) kui palju on keskmiselt igas kuus sademeid;

4) millistel kuudel on sademeid vähem, millistel rohkem;

5) millised seosed valitsevad aasta jooksul temperatuuri kõikumise ja sademete hulga vahel.

Niisuguse kliimadiagrammi lugemist arendava juhendi võiks esitada lüümikuna, mida saab korduvalt kasutada. Õpetaja demonstreerib merelist kliimat iseloomustavat diagrammi ja üheskoos arutatakse, mida see näitab õhutemperatuuri ja sademete jaotuse kohta. Seejärel analüüsivad õpilased mandrilise kliima diagrammi (määravad jaanuari ja juuli temperatuuri, teevad kindlaks temperatuuri amplituudi, selgitavad välja, millistel kuudel või missugusel aastaajal on sademete hulk kõige suurem, millal kõige väiksem jne). Vestluses võrreldakse merelise ja mandrilise kliima tunnuseid ning tehakse kokkuvõte, et iga kliimatüübi olulised tunnused on temperatuuri aastane käik, sademete hulk aastas ja nende režiim. Sel viisil suunatakse õpilast kasutama kliimadiagramme kui teabeallikat, aga ka mõtestama kliimatüübi iseloomustamist kui õpitegevuse võtet.

Arvandmetega töötamise algetapil, kui õpilaste vastav oskus on alles arengujärgus, on soovitatav andmed diagrammilt või graafikult kirjutada tabelisse. Näiteks Lõuna-Ameerika õppimisel tutvutakse mandri eri osades asuva punkti kliimadiagrammidega ja nende põhjal kirjutatakse tabelisse iga punkti kõige palavama ja kõige jahedama, kõige sademeterikkama ja kõige sademetevaesema kuu nimetused.

Arvandmetega töötamisel kasutatakse **ümar-damist, võrdlemist ja konkretiseerimist**. Näiteks ümardatakse arve mere (ookeani) sügavuse, mandri ulatuse, mäe kõrguse, jõe pikkuse, asula elanike arvu, riigi pindala, loodusvarade varude, toodangu mahu jne kohta.

Arve võrreldakse mingil kindlal alusel. Võrdlemiseks ei sobi väljendid *kõrge, madal, sügav, pikk, lühike, suur, väike* jne. **Alati tuleb võrrelda varem-tuntuga, sellega, millest juba kujutlus olemas on.** Millest suurem? Millega võrreldes pikem? Millest sügavam?

Need ja muud taolised küsimused juhivad õpilast võrdlema tuntut tundmatuga. Vaid sel teel on loota, et tal tekib võrdluse põhjal kujutlus. Niisuguse arutluse abil selgub ka, miks ei sobi objektid või nähtuse iseloomustamiseks väljendid *madal meri, sügav järv, kõrge mäestik, pikk jõgi, suur saar* jne. Mida tähendab *madal meri*? Õpilase jaoks on madal see veekogu, kus vesi põlvini. Kas tõesti on Läänemeri madal, kui suurim sügavus on tervelt 459 m? Seepärast tulebki võrdlemise teel jõuda õige otsustuseni (Läänemeri on madal, võrreldes näiteks Atlandi ookeaniga).

Võrdlemisel on kõige paremaks aluseks õpilastele kogemuslikult tuntu. Just seepärast algab maateaduse õppimine ülevaatega sünnimaast, et edaspidi oleks võrdlemise aluseks Eesti. Näiteks mistahes mere õppimisel võrreldgem seda Läänemerega (suurus, asend, sügavus jne). Tallinna elanike arv sobib võrdluseks teiste linnade elanike arvuga, Eesti elanike arv mistahes riigi elanike arvuga, Eesti pindala muu riigi pindalaga. Õppides tundma loodusvõõndeid, on sobiv võrrelda selle sademete hulka ja režiimi vastavate näitajatega Eesti kohta.

Mida rohkem on õpilased maateadust õppinud, seda avaramaks muutuvad ka võrdlusaluse kasutamise võimalused. Näiteks on igati sobiv võrrelda kõrguse poolest Victoria juga esmalt Jägala joaga, hiljem aga Niagara joaga, seda omakorda Angeli joaga jne. Analoogiliselt on võrreldavad jõgede pikkus, mäetippude kõrgus, järvede pindala, süvikute sügavus, mandrite ja ookeanide ulatus, riikide pindala, rahvastiku iive, loodusvõõndide paiknemine, maavarade varud, energia tootmine, tarbimine jne.

Arvude **konkretiseerimiseks** on sobiv **võrrelda vahetult tajutavate suurust õpitavaga**. Näiteks mere sügavuse või mäe kõrguse illustreerimiseks võrreldakse seda kõrghoone või telemasti kõrgusega. Puu kõrgust võib võrrelda klassiruumi või koolimaja kõrgusega. Vahemaadest ettekujutuse saamiseks sobivad võrdlused tee pikkusega koolimajast mingisse punkti, kodusulast pealinna, Tallinnast Helsingisse vmt. Heaks võtteks on ruumi seostamine ajaga. Näiteks: Emajõe pikkus — aeg, mille vältel sõidab laev Võrtsjärvest Peipsini; Eesti ulatus läänest itta — aeg, mille vältel sõidab auto Haapsalust Narva; Põhja-Ameerika ulatus läänest itta — aeg, mille vältel lendab lennuk New Yorgist San Franciscosse jne.

Maateaduse õppimisel on oluline koht üksikutele **absoluutarvudel**, mis õpikus on paigutatud teksti sisse ega ole kantud tabelisse või kujutatud graafiliselt. Näiteks: Suur Vallrahu on 2300 km pikk ja kuni 150 km lai, Amazonas on laevatatav alates suudmest 4300 km ulatuses, hiidlaine liikumiskiirus on 600–900 km tunnis, taifuuni läbimoot 100–300 km, tuule kiirus 50 m/s, maailmas on ligikaudu 2000 sadamat, Andides on lumepiiri kõrgus 6500 m, igikeltsa paksus on Euraasia kirdeosas kuni 1500 m, geisrist

purskub vesi kuni 80 m kõrgusele, Golfi hoovuse liikumiskiirus on 60 km ööpäevas, kaarluite kõrgus on kuni 20 m, Euroopa keskmine kõrgus on umbes 300 m üle merepinna, Gröönimaalt laskub ookeani igal aastal umbes 7500 jäämäge, tõusu ja mõõna vahe ulatub kuni 20 meetrini. Niisuguste arvude taga on vastava mõiste sisu avav tunnus, mis teeb antud objekti või nähtuse kordumatuks ning eristab teda teistest võrreldavatest mõistetest. Kuid õpilane peaks kujutlema, kui suur on vastav vahemaa, kõrgus, liikumiskiirus, paksus jne. Seepärast on seesuguseidki arve vaja võrrelda sellega, mida juba teatakse või mida on võimalik selgesti kujutlema. Näiteks: Euroopa keskmine kõrgus on umbes 300 m — Suure Munamäe kõrgus on 318 m — Euroopa on madalaim maailmajagu, Euraasia rannajoon on 3 ekvaatori pikkust, Golfi hoovus liigub ööpäevas nii pika maa kui autobuss ühes tunnis, hiidlaine liigub tunnis 10 korda kiiremini kui auto maanteel, Amazonase laevatatav osa on 43 korda pikem Emajõe pikkusest.

Osa mõiste tunnustest ilmneb **suhtarvudes**. Nii õpitakse tundma rahvastiku iivet promillides, linnarahvastiku osatähtsust protsentides jne. Õpilased tajuvad proportsiooni ka lihtmurdu abil. Näiteks: maakera pinnast on 3/4 kaetud maailmamerega, jäämäe mahust on 9/10 vee all, 2/3 Arktika ookeanist katab talvel jää ning 1/2 on jääkatte all ka suvel, Euraasias elab umbes 3/4 maakera rahvastikust.

Maateaduse õppimisel on oluline, et õpilased ka ise oskaksid kaartide abil arvandmeid leida. See on üks kaardilugemise oskuse arendamise võtteid. Maateadus on ainuke õppeaine koolis, kus omandatakse geograafilise punkti koordinaatide määramise oskus, kus õpitakse kaardi järgi määrama vahemaid nii kraadides kui ka kilomeetrites jne. Seepärast tuleb ülimalt vajalikuks pidada niisuguste ülesannete lahendamist, milles nõutakse näiteks mandri või riigi ulatuse, väina laiuse, saare kauguse, loodusvõõndi ulatuse, linnade vahemaa, järve või jõe pikkuse, mäeahelike ulatuse jmt kindlakstegetmist. Ühtlasi õpitakse kaardi järgi tundma maapinna kõrgust või mere sügavust, temperatuuri ja sademete hulka, rahvastiku tihedust jne. Sellega süvendatakse kujutlusi leppevärvuste ja -märkide tähendusest kaardil ning seostatakse neid tegelikkusega. Tähelepanuta ei võiks jääda ka kaardile märgitud üksikud absoluutarvud, nagu mäetipu kõrgus, merepõhja sügavus, äärmuslikud temperatuurid jmt.

Eeltoodu lubab järeldada, et maateaduse õpetamisel on arvandmetel märkimisväärne koht. Neid ei võiks ala- ega ülehinnata. Õpetaja otustada jääb, milliseid arve ja missugusel juhul kasutada õpitu illustreerimiseks. Iga arv peaks aitama tekitada kujutlusi, et nende põhjal tunnetada mõiste olulisi tunnuseid. Selles kirjutises toodud näited on üksnes väike osa paljudest muudest arvude kasutamise võimalustest, millele ergas õpetaja leiab ise tähendust.

Kolm kasvatusteaduslikku esseed, pühendatud Hilda Tabale, Johannes Käisile ja Heino Liimetsale*

PERTTI KANSANEN, Helsingi Ülikooli kasvatusteaduste professor

Seaksin endale eesmärgiks analüüsida mõnede eesti kasvatusteaduslike uurimuste mõju soome kasvatusteaduslikele uurimistööle. Taoline probleemiasetus võib tunduda üllatuslik. Arvan, et enamik meist arutleb samal teemal risti vastupidiselt või vähemasti kahtleb tugevasti mingisugusegi vastastikuse mõju olemasolus. Ma kavatsen küsimust analüüsida omaenda teaduslikust arengust lähtuvalt. Mõju on muidugi teadvustamata ning kaudne, kuid üsna mitmes punktis võib seda kindlasti märgata.

1. Pedagoogilise mõtte arengus võib täheldada mõningaid üldisi seaduspärasusi. Õppekava arengus 1930. aastatel Ameerika Ühendriikides alanud suured muutused kestsid ka järgnevatel kümnenditel. Õppekava sellise põhistruktuuri, mida tänapäevalgi näha võib, kujunemist mõjutas oluliselt Ralph W. Tyleri vastavasisuline tegevus. Õppekava kirjutamise ja analüüsimise käsitlus tegi järk-järgult läbi teatud formaalsed kategooriad või faasid, mis teatud mõttes standardiseerisid kogu protseduuri. Õppekava loomine muutus usaldusväärsemaks ning selle töö tulemused samaaegselt stabiilsemaks ja üldistatumaks.

1960. aastate lõpus, olles noor kooliõpetaja ja pedagoogika üliõpilane, hakkasin oma doktoritöö jaoks sobivat teemat otsima. Kasvatuse eesmärkide probleem tundus olevat väga huvitav ja paljutootav uurimisvaldkond. Oma üllatuseks märkasin, et teha on üpris palju ja et seda probleemi oluliselt uuritud pole. Hiljem avastasin, et USA, Saksamaal, Skandinaaviamaades ja mujalgi maailmas tehakse samas valdkonnas tohutult uurimusi. Et uurimistöö toimus samaaegselt eri paigus, ei olnud selle kohta midagi leida ei ajakirjades ega kirjanduses.

Kasvatus (tema eesmärgid, taotlused, ülesanded) on nii oluline valdkond, et suured mõtlejad on alati uurinud selle tunnusooni. Loomulikult lisab iga ajajärk oma eripärasid ning ainet käsitletakse sellele perioodile iseloomulikul viisil. Üsna pea selgus, et olulisemad, kellele viidati, olid John Dewey ja tema raamat "Democracy and Education" (1916, Demokraatia ja kasvatus) ning Hilda Tabale oma tööga "Curriculum Development. Theory and Practice" (1962, Õppekava areng. Teooria ja praktika).

Lehitsenud isiklikku eksemplari Hilda Tabale raamatust "Curriculum Development", leidsin mõned oma kunagised allakriipsutused:

"Õppekava sisaldab tavaliselt eesmärkide ja spetsiifiliste taotluste formuleeringu; ta osutab sisu mõningasele valikule ja korraldusele või viitab õppimise ja õpetamise teatud mudelitele kas

sellepärast, et taotlused nõuavad neid, või sellepärast, et sisu korraldus nõuab seda. Lõpuks sisaldab õppekava ka tulemuste hindamise programmi" (6, lk 10).

See tsitaat loob õppekava koostamisel põhi-elementide määratlemiseks kindla järjestuse ja struktuuri. Mõned lõigud hiljem esitabki Hilda Tabale vajalike sammude loetelu:

1. samm — *Vajaduste diagnoosimine.*
2. samm — *Taotluste formuleerimine.*
3. samm — *Sisu valik.*
4. samm — *Sisu korraldamine.*
5. samm — *Õpikogemuste valik.*
6. samm — *Õpikogemuste korraldamine.*
7. samm — *Selle kindlaksmääramine, mida hinnata; hindamise teostamise viisid ja vahendid" (6, lk 12).*

Sarnase järjestuse ja struktuuri esitas oma kirjutistes juba Tyler, mida tunneme Tyleri põhiprintsiibina: eesmärk, sisu, korraldus, hinnang. Hilda Tabale panus oli klassifikatsiooni täpsem kirjeldamine ja sel moel kogu õppekava täpsema analüüsi esitus.

Vastavalt sellele klassifikatsioonile on nii planeerimine kui ka õpetamine teadvustatud otustuste loogiline jätk. Eeldatakse, et õpetajad süstemaatiliselt planeerivad ja õpilased järgivad seda just täpselt nii süstemaatiliselt, nagu õpetajad kujutlevad. Ometi näitasid õpetaja mõtlemise varasemad uurimused üllatavat tulemust: õpetajad ei planeerinud oma tööd sellest klassifikatsioonist lähtuvalt. Järelikult pidi Tyleri põhiprintsiibiga midagi korrast ära olema.

Me ei saa lihtsalt öelda, et õppekava süstemaatilise koostamise ja analüüsimise arusaamas on midagi kapitaalselt valesti. Sellele vaatamata näitasid empiirilised tulemused, et õpetajad ei alusta oma töö planeerimist eesmärkide fikseerimisega. Peeti endastmõistetavaks, et eesmärgid määravad sisu valiku, alles selle järel tuleb loogiliselt õpikogemus. Vaatlused näitasid aga, et õpetajad alustavad tegevuste või õpikogemuse valikuga ja alles seejärel mõtlevad nad sisule. Eesmärgid ja hinnang jäävad lõpuks.

Miks on klassis õpetamise planeerimine nii erinev õppekava planeerimisest, miks tundub Tyleri põhiprintsiip klassis õpetamise jaoks vale olevat? Ma oletan, et õpetaja ei pea planeerima kogu protsessi algusest lõpuni. Õpetajate olukorda klassis võib võrrelda nende tulekuga kaetud laua juurde. Teisisõnu, õppekavas on toodud ulatuslikumad eesmärgid, samuti on visandatud sisu kontuurid. Olgu toodu võrdluseks öeldud, et õpetamise metodeid puudutavad otsused sõltuvad täiesti õpetaja mõtlemisest. Pealegi hinnang, mis eriliselt sõltub interaktiivsest faasist, antakse õpetamisperioodi lõpus. On võimatu eelnevalt teada, kuidas ja kui edukalt kulgeb õpetamise protsess või kuidas seda hinnata tuleks. Seetõttu ei ole hindamist käsitle-

* Tallinnas 22. jaanuaril 1993. a H. Liimetsa mälestuskonverentsil peetud ettekanne. Avaldatakse lühendatult.

vad otsustused selles varases faasis nii kohustuslikud kui teised elemendid.

Käesoleva arutluse kokkuvõtteks võiks öelda, et Hilda Taba arendatud ja üksikasjalikult iseloomustatud Tyleri põhiprintsiipi tuleb rakendada erinevalt, lähtudes sellest, kas planeeritakse kogu õppekava või õpetaja tööd. Samad elemendid küll esinevad, ent nad võivad olla erinevas järjekorras või mõned neist võivad olla kasutusvalmid enne, kui klassis toimuvat õpetamist hakatakse planeerima.

Õppekava eesmärgide omaksvõtmine viib eesmärgistatud tegevusele. Õpetajad peavad tundma õppekava ja selle aluseid, nad peavad nõustuma eesmärkide defineerimise printsiipidega ja lõpuks internaliseerivad neid oma eesmärgistatud tegevuses. On oluline täheldada, et õpetajal võib olla väga palju eesmarke, ent ainult osa neist on kasvatustlikud. Alati on küsimus õppekava ja õpetajate eesmärkide vahelises tasakaalus. Protsessis, mida nimetatakse pedagoogiliseks mõtlemiseks, vajavad õpetajad informatsiooni õpetamise uurimise kohta, et nad saaksid oma didaktilist mudelit kujundama hakata.

1970. aastate kasvatus eesmärkide intensiivsed uuringud Soomes ja kogu läänemaailmas avaldasid suurt mõju nii õppekavade koostamisele kui ka õpetamismaterjalide loomisele. Arvan, et praegu ei vaidlustata kasvatus eesmärkide defineerimise tähtsust; mõistes nende õiget kohta õpetamise protsessis nii planeerimises, interaktsioonis kui ka hindamises. Selles kontekstis oli Hilda Taba "Õppekava areng" üks esimesi innovatsioonilisi jõude, mis innustas antud valdkonda uurima.

2.

Johannes Käis kuulub nende paljude kasvatus reformijate hulka, kes nägid iga üksiku lapse olulisust kasvatusprotsessis. Taolise lähenemise tausta võime näha reformpedagoogika tuntumate esindajate ideedes. Kõik nad nägid passiivsetes tööviisides ja autoritaarses õpetamises suurt ohtu autonoomse isiksuse arengule.

Soomes on uue, lapsekeskse pedagoogika esindaja 1930. aastate lõpust Matti Koskenniemi. Kuigi tema mõju jõud algas siis, kui Käisi karjäär oli lõpule jõudmas, võib nende mõtlemises täheldada mõningaid võrreldavaid aspekte. Koskenniemi kirjutas oma dissertatsiooni, töötades algkooliõpetajana. Selle dissertatsiooni "Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse" (1936. a) avastas Peter Petersen, kes kutsus Koskenniemi Jenasse. Peter Petersen juhatas eksperimentaalkooli, kus teostusid spetsiaalsed reformiideed, ning tema kuulsat Jena-plaani oli juba kümme aastat ellu viidud. Koskenniemi läks Jenasse, tutvus seal Peterseni kooliga. Seda kogemust kasutas ta oma hilisemas ülikooli- ja uurimistöös. Selle mõningaid tulemusi võib näha 1944. a ilmunud didaktika õpikus ja komitee, kes 1952. a avaldas soome kooli õppekava, töös. 1940. ja 1950. aastad olid nii Eestile kui ka Soomele rasked aastad. Rahvuslik Haridusamet käskis kõiki kooli osta Koskenniemi didaktika õpik. Seda tehti juhiks, kui Nõukogude Liit peaks okupeerima Soome, siis on õpetajatel kooliraamatukogus lapsekeskse pedagoogika õpik olemas. Sel moel loodeti, et reformid jäävad praktikas edasi elama, hoolimata võimalikust sotsialistlikust sunnist.

Hiljem, 1970. aastatel juhtis Matti Kosken-

niemi ulatuslikku uurimisprojekti "Didaktilise protsessi analüüs ehk DPA-Helsinki". Üks väike detail paljude mahukate probleemide seas seal oli küsimus, kuidas määratleda ja korraldada interaktsiooni tunnis. Klassis toimuv tegevus koondus kolme suurde rühma: õpetajakesked, õpilaseseksed ja kooperatiivse tegevuse vormid.

Erilise huvi ja elava diskussiooni üks punkt oli erinevus ühistöö (*joint exercises*) ja individuaalse töö vahel. Ühistöö all mõeldi seda, kui kõik õpilased töötasid samaaegselt samade ülesannetega. Taolise töö jälgimine näitas, et iga õpilane töötab oma laua taga ja kirjutab või loeb midagi omaette. Miks mitte nimetada seda siis individuaalseks tööks? Nii küsisid mitte ainult üliõpilased, vaid ka uurijad. Igal juhul tundub, et õpilased töötavad individuaalselt, sest nad töötavad üksinda, mitte grupis ega kõnele kaastellega. Siiski on see tööliik iseenesestmõistavalt õpetajakeskne, sest õpilased lahendavad samu ülesandeid nende reeglite ja nõuannete alusel, mida annab õpetaja või õpik. Tahtes rõhutada seda, et õpilased töötavad üksinda, võiks sellist tööviisi nimetada omaette tööks.

Teisalt, individuaalset tööd määratleti tööna, kus kõik õpilased töötavad omaette, lahendades neid ülesandeid, mille nad on ise valinud või mis on üksikutele õpilastele kohandatud ning kus õpetaja tegevus piirub ainult juhendamise ja hindamisega. Oluline on siin initsiatiivlikas ning õpetaja ja õpilaste vaheline suhe. Teisisõnu, oluline on see, kes kannab töö eest vastutust.

See erinevus ühistöö ja individuaalse töö vahel tuleb meelde, kui hakatakse Johannes Käisi didaktilisi ideid tundma õppima. Võib-olla on kõige iseloomulikum teema Käisi kirjutistes õpilase osa kasvatusprotsessis. Käisile oli oluline mitte ainult õpetaja ja õpilase suhe, vaid ka õpilase ja tema töö suhe. See tähendab autonoomsuse teatud taset või astet, mis õpilastel on, kui nad püüavad saavutada kasvatus eesmarke. Tahtes kirjeldada seda nähtust ühe sõnaga, eelistaksin ma terminit "isetegevus" (*self-activity*). See iseloomustab rolli, mida Käis õpilasele anda tahtis.

Kasutades mõistet isetegevus, tahtis Johannes Käis vältida individuaalsuse ühekülgselt kontseptsiooni. Nimelt väitis Käis, et kui me kasutame mõistet individuaalsus, siis unustame kergesti kasvatusprotsessi sotsiaalse külje. Käisi jaoks oli tasakaal indiviidi ja ühiskonna vahel ülima tähtsusega. Sama ideed kohtame John Dewey mõtlemises ning ka Koskenniemi didaktilises süsteemis oli see olulisim aspekt. Johannes Käisi arvates oli väikese rahva ja tema kultuuri arengu seisukohalt oluline, et iga inimene kasvaks iseseisvaks ja autonoomseks. Oli ka vajalik, et see protsess oleks demokraatlik ning toimuks demokraatlikus kontekstis. See oli ka põhjus, miks Käis isetegevust individuaalse tööle eelistas.

Isetegevusel on Käisi pedagoogilises süsteemis kolm astet. Esimesse kuulub töö, mida õpilane ise juhib, s.t teeb tööd omas tempos. Teine tasand on individuaalne töö, mis tähendab harjutuste ja ülesannete valikut vastavalt oma võimetele ja motiivatsioonile. Ma eeldan, et see on sama, mis pedagoogiline diferentseerimine. Kolmas tasand on vaba tegevus, mida kooli kontekstis harva esineb. Igal juhul on vaba tegevus õpetamise eesmärk koolis. Põhiküsimus on, kas

me võime sellist õpetamist nimetada lapsekeskseks ja mis mõttes on see iseseisev või isejuhtiv.

Huvitusin sellest teemast 1960. aastate lõpus, kui oli võimalus lülitada sotsiaalteaduste õppe-materjali valmistava rühma töösse. Õpiku kirjutamisel olid olulised mõned ideed. Me tahtsime oma materjali teha nii lapsekeskseks kui võimalik. Selle parimaks teostuseks pidasime õpikut, kus oleks ka harjutusi. Järk-järgult jõudsime järeldusele, et nende printsiipide parim võimalik lahendusviis on õpiku ja töövihiku kombinatsioon.

Me ei olnud taolise õpiku esmaavastajad. Ka Johannes Käis oli töövihikute innukas toetaja. Juba 1930. aastatel oli meil töövihikute buum. Ja kuigi see kontseptsioon toetub suurepärasele printsiibile, võib töö niisuguste töövihikutega muutuda antitööks. Sellise kriitika osaliseks töövihikud saidki, enne kui suudeti tasakaal taastada. Erkki Lahdes (5, lk 89) väidab, et Eestis koostatud Käisi printsiipidest lähtuvad töövihikud on kvaliteetsemad kui Soome omad.

Üsna pea mõistis meie töögrupp, et õpetades kombineeritud õpik-töövihikuga, sõltub tunni organiseeritus ja õpilaste töö vabadusaste täielikult sellest, kuidas õpetaja mõistab õpetamisprotsessi. Ühistöö ja individuaalse töö vahel on küll oluline erinevus, kuid kõige olulisem on, milline on õpilaste vastutus.

Sageli väidetakse, et jälgides õpetamist klassis, näeme, kui väga õpilasekeskne see on. Tehud uurimused näitavad aga, et tavalistes tundides 2/3 kogu tunni ajast kõneldakse. 2/3 sellest on õpetaja kõne, millest 2/3 on otsene mõjutamine. Seda tähelepanekut tunneme Flandersi reeglina, vastavalt Ned A. Flandersi (2) uurimustele. Võime jälgida, kui palju töötavad õpilased üksinda, kui palju on paaris- ja rühmatööd, kui palju kõneleb õpetaja jne. Ent selle meetodiga ei saa jälgida, kuidas õpilased ja õpetaja mõtlevad. Otsese vaatluse alusel tehtud kokkuvõtted õpilasekesksest õpetamisest rajanevad ebamäärastele näitajatele. Samuti ei garanteeri üksnes töö töövihikutega isetegevust ega autonoomset suhtumist töösse.

Sellest hoolimata on kasulik teada, milline on tegelik õpetamine. Teades nüüd aktiivsuse vormide jaotumist, võime lõpuks väita, kui kaugel me oma eesmärgist reaalselt oleme. Sel eesmärgil kogusime (mina ja mu kolleeg Kari Uusikylä) vaatlusmaterjali (3), lootes sel moel kirjeldada soome üldhariduskoolides toimuvat tüüpilist õpetamist. Kogusime materjali 40 õpetaja töö kohta 350 tunnist.

Jagasime töömeetodid 1) õpetajakeskseiks (esitus, küsitlus, ühistöö), 2) õpilasekeskseiks (individuaalne töö, rühmatöö) ja 3) interaktsioonilisteks (õpetav diskussioon, koosolekud). Meie uurimused näitasid, et nende esinemissagedus oli vastavalt 72%, 24% ja 4%. Õpetajakesksete tegevusvormide domineerimine oli tugevas seoses kasutatud õppematerjaliga. Peaaegu 2/3 tunnist toimub mingi kindla materjali alusel. Tunni alguses kasutatakse materjale vähem kui tunni lõpuosas.

Mida võib nendest uurimistulemustest järeldada? Kas õpetamist võib loomupäraselt õpetajakeskseks pidada, kuna 72% tegevusvormidest on õpetajakesksed? Mitte ilmtingimata. Kuid kas me siiski usume, hoolimata sellest tulemusest, et õpetajad on demokraatlikud ja tundides valitseb õpilasekeskne miljöö? Praktiline järeldus kõlab nii: seni, kuni tegevusvormid pole ta-

sakaalus, ei saa õpetamist pidada demokraatlikuks ega õpilaste õppimist kirjeldada isejuhtimisena või isetegevuslikuna või autonoomsena.

Et edasi arutleda selle probleemi üle, on oluline teada, kuidas mõtlevad õpetajad ja mis nende tegevust motiveerib. Loomulikult ei saa see olla sõltumatu õpilaste mõtlemisest. Järelikult peame andma õpilastele aega ja ruumi mõtlemissiks ning autonoomseks otsustusiks. Hästitatud Flandersi teooria mõõnab, et kui õpilased teavad eesmäärke, võivad nad iseseisvalt tegutseda. Taolises situatsioonis võib õpetaja anda otseseid käskke ja, lähtudes vahetust vaatluskogemusest, võime tema käitumist kirjeldada autoritaarsena. Ent kui õpilased ei tea eesmäärke, siis ei tea nad, miks nad midagi teevad. Järelikult on nad siis õpetajast sõltuvad. Vahetu mõjutamine viib sel juhul õpetajakesksele õpetamisele ja õpilaste endi mõtlemisruum on piiratud.

Lõpuks tahaks öelda, et õpetamisprotsessi võimalikult demokraatlikuks muutmiseks on vaja, et õpilased teadvustaksid selle eesmäärke ja taotlusi. Kui see meil õnnestuks, suudaksid õpilased tegutseda iseseisvalt ja nad ei muutuks õpetajast sõltuvaks. Meie arvates lõpeb taoline tegevus ühise planeerimisega, s.t et õpilastel lastakse osaleda tundide planeerimises. Sel moel saame delegeerida vastutust ja suurendada motiveeritust. Õpilased teadvustavad eesmärgid, osalevad sisuvalikus, võivad väljendada oma eelistusi tegevusvormide valikul. Ma loodan, et sel moel me ehk jõuame nii kaugele, et õpilased võtavad need eesmärgid omaks ja nii muutub õppimine eesmärgistatuks. Seda ei saavutata otsekohe, kuigi nooremadki õpilased võivad planeerimisel osaleda, eriti avaldades oma arvamusi tegevusvormide valikul. Vanemates klassides võib õpilaste vastutus planeerimisel suurened. Teades, mida teha, tähendab teha seda eesmärgistatult.

3.

Ma ei tea, kas Hilda Taba on kunagi Soomes olnud. Olen lugenud, et Johannes Käis on mõned korrad Soomes käinud. Ent selles, et Heino Liimets on Soomes olnud, olen kindel, sest nägin teda ja rääkisin temaga.

Heino Liimetsa kirjutatud didaktika õpik toob meid eesti sotsialismiaja pedagoogilise mõtte juurde. Ma ei kavatse kritiseerida selle ajajärgu kasvatusteaduslikku uurimistööd. Otse vastupidi, püüan esitada mõningaid viljakaid järeldusi, mis kahtlemata on olemas oled. Kasvatuse oli täielikult ühiskonna arengu teenistuses ja mõned juhtivad valitsevad võimud olid monopoliseerinud nii tähtsamate uurimisvaldkondade määratlemise kui ka uurimisprojektide ideoloogia ja keele. Taolise toimingu positiivne tulemus seisnes selles, et terminoloogia ja uurimise raamid olid selgelt piiritletud ning inimesed teadsid, kuidas kasutada ja rakendada teatud metodoloogilisi ja teoreetilisi mõisteid.

Euroopa didaktikat jälgides näeme otsekohe erinevate mudelite ja definitsioonide suurt heterogeensust. Termin "didaktika" (*didactica*) võeti kasutusele 17. sajandi alguses. Esimestena tegi seda Wolfgang Ratke ja mõni aeg hiljem Johan Amos Comenius. Didaktika idee oli arendada välja õpetamise üldine meetod lisaks loogilisele meetodile, mis tol ajal arvati olevat parim moodus õpetamise sisu niisuguseks esitamiseks, mis õppima ajendaks. Loomult oli

didaktika praktiline ja normatiivne õpetus (*Lehrkunst*) ja selle tuntuim varajane iseloomulik esitus on Comeniuse kirjutatud "Didactica Magna" (Suur Didaktika). Didaktikat seostati põhiliselt õpetamisega koolis.

Püüdes nüüd rakendada didaktikat ja teha didaktilisi uuringuid ühtmoodi, märkame peagi, et see on võimatu. On palju erinevaid didaktilisi mudeleid, millel kõigil on erinev taust ja uurimismetodoloogia ning teooriate kontseptuaalseerimise erinevad viisid. Nii et üsna pea tuleb meil valida suhtesüsteem, mida kasutama hakkame. See sunnib kõiki uurijaid otsustama ja defineerima oma mõtlemist ning uurimist suunavad eeldused ja definitsioonid. Sellest lähtuvalt mõistame, et erinevalt mõtlemine on võimalik, ent samal ajal ei saa öelda, et erinev mõtlemine tähendaks valesti mõtlemist. Uurimise erinevad viisid viivad kasvatusse fenomenide erinevale mõistmisele. Kas võime seda endale lubada? Kas oleme küllalt küpsed seda mõistma ning taluma?

Veelgi olulisemad on küsimused, kas me vajame didaktikat ja kus meil on didaktikat vaja. Need pole pelgalt küsimused. Jälgides anglosaksi kirjandust, täheldame üsna pea, et nad isegi ei tunne sõna *didaktika*. Kas siis, kui kasutatakse erinevaid mõisteid ja erinevaid mudeleid, on ka mõtlemine ja praktiline tegevus erinevad?

Arvan, et võime nõustuda seisukohaga, et haridus on kogu elu kestev mitmekülgne protsess, mis koosneb paljudest paralleelsetest ja järjestikustest protsessidest. Kasvatuses suuname kõikvõimalike vahenditega kogu isiksust. Kasvatust eraldi, teisi ühiskonnaprotsesse samaaegselt arvestamata, on raske teostada. Mida tähendaks õpetamisprotsess, kui ta ei oleks ka kasvatusprotsess? See küsimus viib teoreetiliste käsitlusteni kasvatuses, õpetamisest, õppimisest, protsessist jne. Üsna varsti märkame, et taolised arutlused võivad olla küll tähtsad, ent nad eemalduvad järjest rohkem ja rohkem praktikast. Tõenäoliselt ilmuvad mõned alternatiivid, mõnel on eelseid teiste ees, kuid ükski neist ei saa tõenäoliselt valitsevaks teiste üle.

Töötades ülikoolis, on loomulik teha ka uurimistööd. Ent kuidas saaksime lahendada nii mitme alternatiiviga probleeme? Meie peame intuitsiooni usaldama. Kõige tavalisem moodus alternatiivide limiteerimiseks on organiseerida elu organisatsioonide kaudu. Kasvatuse kõige tähtsamateks institutsioonideks on perekond, lasteaed, kool ja ülikool. Küsimusele, kas need institutsioonid on vajalikud, on tavaliselt võimatu vastata. Ma küll julgeksin öelda, et teoreetiliselt ei oleks kooli vaja, praktiliselt aga küll. Igal juhul on õpetamisprotsessi koolis toimuvaga piiritlemine asja praktiline lahendus ja selle kaudu on kergem määratleda uurimisprobleeme.

Sotsialistliku didaktika eelis oli selles, et uuringute raamistik oli nii selge kui võimalik ja didaktilist mudelit, võib-olla mudeleid, loodi süstemaatiliselt eesmärgiga see praktikasse juurutada. See mudel oli alati allutatud järgnevale empiirilisele kontrollile ja sel moel oli ta isekorrigeeruv. Kõik uurijad kasutasid termi-

neid ja definitsioone praktiliselt samas tähenduses. Koolides ja ülikoolides õpetati ametlike õpikute järgi. Opetajaid ei õhutatud omi lahendusi otsima, vähemasti mitte ideoloogilistes küsimustes, ja neil oli vähe võimalusi oma eesmärkide püstitamiseks. Igal pool kasutati samu õpikuid. Jäi mulje, et igaüks teadis, kuidas õigesti mõelda ja kuidas õpetada. Selline on mulje, mis tekib, lugedes sotsialistliku kasvatusse ja didaktika alaseid raamatuid.

Teatud osas on see kehtiv ka kõigi lääneriikide kohta. Muidugi on seda kergem märgata kusa sagil mujal, seal, kus süsteemi avalikult esitatakse ja rakendatakse, sest nii on kergem tema olemust tajuda.

Siiski on kasvatus alati sõltuv poliitilistest kaalutlustest ja vabaduse aste varieerub erinevatest tingimustest lähtuvalt. Loogiline on küsida, kui palju vabadust saab pedagoogiline uurimine neis ühiskondlikes piirides. Näib, et mida toereetilisem on uurimisteema, seda rohkem vabadust uurijal. Mida lähemale praktikale, seda konkreetsemaks piirid muutuvad. Ent tõde on ka see, et hoolimata kõigist neist piirangutest võivad õpetajad üsna vabalt töötada. Klassis võivad õpetajad oma tööd organiseerida nagu soovivad ning vahendite valikul, mida nad koos õpilastega tajuvad kasutada püstitatud eesmärkide saavutamiseks, on nad sõltumatud.

Nagu nägime, võib ka sotsiaalses institutsioonis, juhitaegu neid siis poliitiliste, ideoloogiliste või uurimistöö alusel tehtud ettekirjutuste kaudu, leida teatud vabadust. Kultuuri areng ja rahvuslikud traditsioonid viitavad momentidele, kus vabaduse elemente leida võib. On huvitav jälgida, millised tegevused jäävad püsima pärast hiljutisi suuri sotsiaalseid muutusi Eestis. Sest sellest, mis sõltub ajast ja hetkeolukorrast, on hiljem vähe kasu. Need teemad ja küsimused, mis lähtuvad isiklikust huvist, on kesksed ja seetõttu alati olulised mingis probleemivaldkonnas, tulevad alati ja jälle tähelepanu keskmesse. Ma julgen väita, et Heino Liimetsa tehtud empiirilised uurimused sellise õpetamise valdkonnas, mis toimub tegelikus klassis, tegelike õpilaste ja õpetajatega, on töö, mida alati vajatakse ja mis on rajanud tulevas- teks uurimusteks tugeva aluse.

Kirjandus

1. D e w e y J. Democracy and Education. New York: MacMillan, 1916.
2. F l a n d e r s N. A. Analyzing Teaching Behavior. Reading, Mass.: Addison & Wesley, 1970.
3. K a n s a n e n P., U u s i k y l ä K. Opetussuunnitelman toteutuminen: tulokset ja johtopäätökset. – Kouluhallituksen Kokeilu- ja tutkimustoimiston tutkinnuslosteita, 1982, No. 41.
4. K a n s a n e n P. Opettajakeskeisyyden dilemma. — Kasvatus, 1991, No 22, s. 7–15.
5. L a h d e s E. Uuden koulun vaikutus suomen kansakouluun. Helsinki: Otava, 1961.
6. T a b a H. Curriculum Development. Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace & World, 1962.

Tähtsündmus vabahariduse ajaloos*

FELIKS KINKAR, ajaloodoktor

Seitsekümmend aastat tagasi, 28. detsembril 1923. aastal tuli Tartus "Vane-muise" teatri ruumides kokku Eesti I hariduskongress, mis kujunes murranguliseks sündmuseks Eesti vabahariduse arenguloos. See oli kokkuvõtteks paljude kultuuri- ja haridusseltside aastakümneid kestnud rahvalgustuslikust tegevusest. Kongressil seati vabaharidustöö sihte sootuks uues olukorras — oma iseseisva rahvusriigi tingimustes. Kongress astus suure sammu koolivälise hariduse ja kasvatusega tegelevate ühiskondlike jõudude edasise koondamise suunas.

Eesti I hariduskongress ei olnud esimene katse tösta vabaharidustöö süsteemse, koordineeritud tegevuse tasandile. Juba 1909. aasta kevadel korraldasid Jaan Tõnisson ja tema mõttekaaslased Tartus haridusseltside esindajate kokkutuleku, kus kavandati samme, ühendamiseks vastavaid organisatsioone (1). Tsarismi surve tugevnedes kavandatu tollal siiski teoks ei saanud. Nüüd, iseseisvas Eestis olid selleks kõik tingimused olemas.

I hariduskongressi (nagu ka kahe hilisema — 1927. ja 1934. a kongressi) töös kajastusid vabaharidustöö põhimõtted, mille rakendamise eest olid sajandivahetusest alates seisnud edumeelised eesti haritlased ja ühiskonnategelased eesotsas Jaan Tõnissoniga. Rõhutagem siinkohal, et vabahariduse areng Eestis oli pikkade aastakümnete jooksul seotud selle väljapaistva ühiskonnategelase ja riigimehe nimega. See tahk tema erakordselt mitmepalgelisest ja tulemusrikkast elutööst on ajapikku põhjendamatult varju jäänud. Seda enam on põhjust Jaan Tõnissonist kui tulihingelisest võitlejast koolivälise hariduse edendamise eest kõnelda tema 125. sünniaastapäeva (22. detsembril k.a) puhul.

Vabaharidustööd mõisteti kui tegurit, mis loob eeldusi argipäeva vaimsustamiseks, isiksuse igakülgseks intellektuaalseks, eetiliseks ja esteetiliseks arenguks. Seejuures kultuuriseltside esialgse arengu perioodil domineerinud esteetiline alge pidi paratamatult üha enam manguu jätma teadmisi ja oskusi andvale tegevusele. See oli aja nõue.

Koolivälise haridust käsitati kui küpse noor-

soo ja täiskasvanud elanikkonna pidevat täiendusõpet. Eesti oludes nagu valdavalt mujalgi võimendas seda vajadust ametliku haridussüsteemi suutmatus tagada kõigile kodanikele haridusmiinimum. Arvesse tuli võtta sedagi, et kooli teatud astme lõpetanud noor ei saanud olla ettevalmistatud kogu muutuvaks eluks. Seda oli kutsutud ja seatud tegema koolijärgne täiendusõpe vabahariduse vormis.

Vabaharidustöö raskuspunkt tuli suunata maale. Seal paiknes valdav enamik elanikkonnast, oli tugev kultuuri- ja haridusseltside traditsioon. Pakiliselt oli vaja tasakaalustada kultuuritarbimise ja haridustaseme süvenevat erinevust linnas ja maal.

Laiem kultuuri- ja haridustöö Eestimaal oli alati olnud seotud rahvusliku aataga. Iseseisvas Eestis muutus see põhiülesanne aina tähtsamaks. Tegemist ei olnud enam vastupanuga võõrvõimule, rahvuslikkus omandas loova, oma-riiklust kindlustava funktsiooni. Vabaharidustöö pidi saama ja põhiliselt kujuneski tõhusaks kodanikukasvatuse vahendiks, sisendamaks elanikkonnale, esmajoonel noortele austust ja lugupidamist oma maa, rahva ja tema kultuuri vastu. Küllap oli taas J. Tõnisson üks järjekindlamaid selle mõtte arendajaid läbi aastakümnete.

Ja lõpuks — vabaharidustöö põhiülesandeks seati ka niisugune tegevus, mis viiks selles osalejad paremale äratundmisele demokraatliku ühiskonnakorralduse eelistest, süvendaks oskust olla sellise ühiskonna aktiivne liige, kes vabalt ja iseseisvalt mõtleb ning vastutustundeliselt tegutseb.

Kultuuri- ja haridusseltside kiire arengu tingimustes 1920. aastate algul, olukorras, kus üha selgemaks sai vabaharidustöö kasvav roll ühiskonnas, jäi vajaka seda tegevust koordineerivast keskusest. Ühiskondlikest organisatsioonidest püüdsid seda tühemikku täita Eesti Karskusliit ja Tallinna Rahvaülikoolide Selts, kuid see oli ilmselt ebapiisav. Haridusorganite astunud sammud vabaharidustöö teatud integreerimise suunas oodatud tulemusi esialgu ei andnud.

Erakordselt oluliseks kujunes asjaolu, et aastail 1921–1923 korraldati kihelkondades üle 20 kohaliku hariduskongressi, kus laia üldsuse osavõtul arutati vabahariduse korraldamisega seonduvat. See oli tõhusaks ettevalmistuseks järgnenud ühinemisele.

Eesti I hariduskongressile olid oma esindajad saatnud 22 haridus- ja 14 karskusseltsi, 15 noorsoo-organisatsiooni, 4 spordi-, 7 raamatu-

* Käesolev kirjutis on väljavõtte autori pikemast uurimusest "Vabaharidus Eestis 1918–1940", mis eeldatavasti lähiaegadel peaks trükist ilmu-ma. Eesti Haridusliidu tegevusega seonduv, mis käesoleva artikli raamidesse ei mahu, leiab seal üksikasjalikumalt käsitlust.

kogu- ja 14 õpetajate seltsi, 4 muusika- ja laulu-, 5 üliõpilas- ja 7 ühistegelaste koondist, 1 delegaat esindas rahvaülikoole, 2 — kutselisi teatreid. Peale nende võtsid kongressi tööst osa 19 juhtivat haridustegelast, kellest enamiku moodustasid koolinõunikud. Kongress kajastas seega läbilõikeliselt põhiliste vabaharidustööd edendavate ühiskondlike jõudude seisukohti ja taotlusi (2).

Kongressi avas Eesti Karskusliidu üks juhtivaid tegelasi **Villem Ernits**. Kahe päevaga tehti ära suur töö. Põhiettekandega "Ülevaade vabaharidustöö praegusest seisukorrast Eestis ja vabaharidustöö päevaülesanded" esines tuntud haridustegelane **Jüri Annusson**. Ta tegi kokkuvõtteid vabaharidustööst Eestis läbi aegade. Ettekandja rõhutas Inglismaa ja Põhjamaade vabahariduse kogemusi. Programmilise kõnega esines kokkutulnute ees **J. Tõnisson**, kes rõhutas taas, et vabaharidustöö saab edukas olla vaid siis, kui ta toetub laialdasele kohapealsele algatusele. See põhimõte jäi kõlama ka vastu võetud otsuses.

Kongress asus seisukohale, et on vaja kohalikke haridus- ja kultuuriorganisatsioone ühendavat liitu. Võeti vastu loodava Eesti Haridusliidu (EHL) põhikiri, mis oli (osaliste muudatustega 1930. aastal) organisatsiooni töö aluseks kuni selle tegevuse sunniviisilise lõpetamiseni 1940. aastal. EHLi põhikiri sätestas, et tegemist on hariduslike eesmärkidega ühingute ja liitude keskusega, mille ülesandeks on eesti rahva kultuuri arendamine. Esmajoones nähti oma eesmärgi selle, et korraldada vabahariduslike õppeasutuste tööd, loenguid ja õppekäike, arendada raamatukogundust ja rahvamajade võrku, soodustada teatrite, muuseumide, laboratooriumide tööd ja spordialast tegevust. Põhikirjas nähti ette ka EHLi sidemete arendamist välismaa vastavate organisatsioonidega, info kogumist koolivälise hariduse alalt jms (3).

Kongressil oli kõne all lai küsimuste ring. Professor P. Põld tegi ettekande hariduse ja karskusliikumise seostest. Tuntud karskustegelane E. Kubjas arendas sama mõttesuunda ja peatus üksikasjalikult õpiringide kui vabaharidustöö ühe põhivormi organiseerimise vajadusel. Haridusministeeriumi poolt esitas A. Kurvits ettekande rahvaraamatukogude tööst. Tähtsaks peeti kongressi otsustes vabaharidustöö arendamist nii üldhariduslike ja erialaste, sealhulgas majandusalaste teadmiste levitamise kui ka esteetilist kasvatust süvendavate vormide täiustamise suunas. Põhimõttelise tähtsusega oli ka kongressi otsus, milles kiideti heaks V. Ernitsa ettepanek, et EHL võtaks enda kanda haridustöö kaitsevæes, väliseestlaste ja teiste soome-ugri hõimurahvaste hulgas.

Eesti Haridusliidu põhikirja kinnitas ettenähtud korras Tallinna-Haapsalu rahukohus 5.

septembril 1924. a. Sama aasta 1. novembril tuli Tallinnas kokku EHLi põhikirja sätestatud kõrgeima juhtorgani — asemikekogu — esimene koosolek. EHLi liikmeks võeti vastu esimesed 15 organisatsiooni, nende hulgas Lihula Rahvahariduse Selts, Alkoholismi Vastane Ühing, Eesti Karskusliit, Tartu Rahvaülikooli Selts, Virumaa Üliõpilaskogu jt. Tingimusel, et nad vajalikud dokumendid võimalikult kiiresti esitavad, võeti liidu liikmete nimekirja veel 7 organisatsiooni (Anna Haridustarendav Selts "Kajju", Eesti Üliõpilaste Karskusühendus jt). EHL alustas seega oma praktilist tegevust 22 organisatsiooni ühendusena. Asemikekogu kinnitas EHLi 1,8 miljoni marga suuruse eelarve (sellest 1,5 miljonit loengute korraldamiseks). Liidu ajutise toimkonna asemele valiti juhatus eesotsas **J. Annussoniga**. Tema abideks said E. Rosenberg ja V. Ernits. Juhatusse kuulusid ka A. Schulbach, E. Vender, H. Summer ja E. Kubjas (4).

On niisiis selge, et Eesti Haridusliidu loomiseks vajalikud põhimõttelised otsustused tehti küll Eesti I hariduskongressil, kuid juriidiliselt korrektselt vormistatuna sai ta oma sisulist tööd alustada siiski mõnevõrra hiljem, alates **1. novembrist 1924. a.** Eesti Haridusliit lähtus alati sellest daatumist oma töökokkuvõtete tegemisel, juubelite tähistamisel jne.

Eesti Haridusliidu tekke ja tegevuse aluseks oli vaimse kultuuri viljelemisele pühendunud seltside ja ühingute kiire areng omariikluse tingimustes. 1931. aastal oli Eestis 1395 seltsist 429 haridus-, 156 õpetajate ja 182 karskusseltsi (5).

1930. aastail vaimse kultuuri arendamisega tegelevate seltside ja ühingute arv kasvas veelgi, ulatudes 1940. aastal 2200 piirini.

Sellel baasil tekkis ja arenes Eesti Haridusliit. Esimese tegevusaasta lõpuks oli EHLis 42 liikmesorganisatsiooni, sealt edasi kasvas nende arv jõudsalt: 1926/27. õppeaastal ulatus see 148ni, 1930/31. õa juba 460ni. EHLi kuuluvate organisatsioonide arvu poolest kujunes tipptaasaks 1937/38., mil liidu liikmeteks oli 587 ühingat ja seltsi. Sama aasta andmeil kuulus EHLi liikmeskonda ca 36 000 inimest. Haridusliit oli seega üks suuremaid ühiskondlikke organisatsioone sõjaeelses Eesti Vabariigis. Kui aga juurde arvata ka EHLi kollektiivliikmed (Eesti Karskusliit, Eestimaa Esperantoliit, Eesti Naisliit, Eesti Maanaiste Keskseks, Koduse Kasvatuse Instituut jt), oli tema mõjuväljas üle 100 000 inimese. Arvesse tuleb võtta sedagi, et EHL kontakteerus praktiliste küsimuste lahendamisel kõigi organisatsioonidega, kelle tegevusest sõltus vabaharidustöö ulatus ja tase. Seetõttu ei omanud määravat tähtsust asjaolu, et EHLi struktuuri kuulus vahetult, nagu eeltoodud andmeist nähtub, vaid osa vaimse kultuuriga tegelevatest seltsidest ja ühingutest. See oli ikkagi ühiskondlik keskus, kust lähtus vabahari-

dustöö suunamine kogu riigi ulatuses. Mitmed alad (rahvaülikoolid, maa näiteringid, ka rahva- raamatukogude võrk) arenesid seejuures aastaid esmajoones tänu EHLi tegevusele.

Eesti Haridusliit oli rajatud demokraatlikele printsiipidele. Tema kõrgeim juhtorgan (iga-aastane asemikekogu koosolek, kuhu iga liikmesorganisatsioon delegeris ühe esindaja) valis liidu juhatuse. Alates 1930. aastast loodi ka EHLi nõukogu, kellele juhatuse allus. Põhikirja kohaselt kuulus asemikekogu ülesannete hulka peajasjalikult liidu tegevuse üldsuuna määramine, põhikirja muutmine ja nõukogu valimine. Viimane töötas välja konkreetsema tegevuskava, haldas liidu kinnisvara ja valis juhatuse, kes oli EHLi tegevuse operatiivse juhtimise organiks.

1926. aasta juunis valiti Eesti Haridusliidu juhatuse esimeheks **J. Tõnisson**, kes töötas organisatsiooni tippjuhina 1928. a jaanuarini. Aastail 1930–1935 oli J. Tõnisson EHLi nõukogu esimees. EHLi juhtivtegelastest nimetagem veel K. Einbundi (Eenpalu), K. Selterit, Linda Eenpalu, O. Kösterit, E. Peterson–Särgavat, kes seisid eri aastatel kas nõukogu või juhatuse eesotsas.

EHLi juhtorganite koosseis oli esinduslik, nende töös osalesid paljud tuntud ühiskonna-, kultuuri- ja haridustegelased: Eesti Karskusliidu üks juhte E. Kubjas, Eesti Õpetajate Liidust J. Rummo, Tartu Ülikooli professor J. Uluots, ajalehe "Uus Eesti" peatoimetaja H. Kukke, Loksa Haridusseltsi esimees, koolijuhataja A. Mikiver, Paatsalu Haridusseltsi esimees P. Puusepp, Kabala Haridusseltsi esimees A. Külvi, kauaaegne pedagoog ja Virumaa rahvaülikooli juhataja J. Ruus, teatritegelased A. Lauter ja A. Särev, Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja V. Altoa, koolide inspektorid G. Reial ja H. Summer, Tallinna Keskraamatukogu juhataja A. Sibul jt. Peaaegu kogu EHLi tegevusaja vältel oli juhatuse sekretäri (hiljem peasekretäri) ametikohal varem Läänemaa Õpetajate Seminari pedagoogina ja Eesti Karskusliidus töötanud E. Vender.

Aastail 1918–1927 kajastas vabaharidustöö küsimusi peamiselt Eesti Õpetajate Liidu ajakirja "Kasvatus". Eesti Haridusliidu enda häälekandjateks olid ajakirjad "Vabaharidustöö" (1927–1932) ja "Areng" (1933–1940).

Eesti Haridusliidu tegevuse oluliseks eeltingimuseks, samas ka selle ulatuse ja rahvaliku iseloomu näitajaks olid tema rahalised vahendid. Olgu siinkohal märgitud, et 1938/39. tegevusaastal ulatuvad EHLi tulud, mida rakendati

tsentraliseeritud korras vabaharidustöö arendamiseks, kokku üle 67 500 krooni. Sellest laekus 13 000 riigieelarvest, kultuurkapitali fondist ja riikliku klassiloterii vahenditest, valdavas osas oli aga tegemist organisatsiooni omavahenditega (6). Rõhutagem ühtasi seda, et vabaharidustöö finantseerimise põhiraskus laus kohalikel seltsidel, kus sellekohased kulutused moodustasid kokku väga suuri summasid (1934/35. tegevusaasta andmeil, näiteks, üle 350 000 krooni) (7). EHLi liikmesorganisatsioonidele kuulus arvukalt rahvamaju ja avalikke raamatukogusid.

Eesti Haridusliit, millele pani aluse I hariduskongress, kogu tema laiahaardeline tegevus kujunesid uueks etapiks vabaharidustöö arengus.

Vabaharidustöö areng sõjaeelseil iseseisvusaastail tugines rahva ajaloolisele kogemusele, juurdunud traditsioonidele. Samas kuulub meie tänu ja lugupidamine Põhjamaa rahvastele, sealsetele ühiskonna- ja riigitegelastele, kes jagasid Eestiga oma rikkalikke kogemusi kaasaegse vabaharidustöö korraldamisel.

See, mida tehti vabaharidustööga 1940. aastal, oli loomuvastane ja andestamatu. Asendades altpoolt tuleva initsiatiivi, vabaharidusele omase demokratiismi, ülalt tuleva direktiiviga, püüdis totalitaarne võim võtta rahvalt üht tema tähtsamat vaimuväärtust. Korda läks see küll vaid osaliselt. Paljud eestlaste põlvkonnad olid harjunud massilist kultuuritegevust seostama rahvusliku identiteediga ja jätkasid seda ka nõukogude korra ajal. See oli, vaatamata kõigele, osa rahvuskultuuri järjepidevast arengust.

Nüüdisajale vastava koolivälise täiendusõppe süsteem kujuneb meie silme all. Tingimused, võimalused ja ka vajadused, mida aeg tänapäeval vaba(täiendus-)haridusele esitab, on paljus teisenenud sellega võrreldes, mis oli pool sajandit või enam tagasi. Eesmärk — inimese iga-külgne ja pidev areng temas peituvate võimete kõige parema rakendamise nimel tema enda ja ühiskonna hüvanguks — on aga põhimõtteliselt sama.

V i i t e d

1. Eesti Haridusseltside Aastaraamat I. Tartu, 1909, lk 1–10.
2. Kasvatus, 1924, nr 11, lk 21.
3. Sealsamas, lk 25; Vabaharidustöö, 1930, III, lk 79–80.
4. Eesti Riigiarhiiv, f 324, nim 1, s 12, l. 1, 2; Kasvatus, 1924, nr 11, lk 347–348.
5. Eesti Statistika, 1931, nr 113 (4), lk 211.
6. Areng, 1939, nr 8, lk 176.
7. Areng, 1935, nr 5/6, lk 175.

Südame isheemiatõve primaarne profülaktika koolis

KATRIN AASVEE, Kardioloogia Instituudi vanemteadur,

SAIMA TAMM, TPÜ professor,

EVE LEVALD ja HELIN RAIK, TPÜ diplomandid,

KAI RUUKEL, Tallinna Diagnostikakeskuse biokeemia labori juhataja

Ateroskleroosi suhtutakse meil sageli kui protsessi, mis kaasneb normaalse vananemisega ja mille vastu võitlemisega ei ole tasu vaeva näha. Arenenud tööstusmaades on aga algatatud kogu ühiskonnal põhinevad programmid võitluseks varajase ateroskleroosi vastu. Tulemused on head — palju on räägitud Põhja-Karjala projektist, mille 20aastase käigusoleku jooksul suudeti selles piirkonnas suremust südame- ja veresoontehaigustesse vähendada 40% võrra (5).

Varajase ateroskleroosi profülaktikas on sõlmprobleemiks vere kolesteroolisisalduse vähendamine. Just kolesterooli ladestumine arteritesse algatab selle protsessi ning mida rohkem kolesterooli veres on, seda rohkem seda ladestub. Teised tähtsad riskitegurid nagu kõrge vererõhk, suitsetamine või vähene kehaline aktiivsus vaid modifitseerivad ladestumisprotsessi. See on põhjus, miks tööstusmaades on algatud nn rahvuslikud kolesterooliprogrammid, mille ülesandeks on probleemi teadvustamine ja eluviisi juurutamine, mis viiks vere kolesteroolisisalduse vähenemisele. Eestis 1990. aastal tehtud terviseuuring (2) näitas, et ligi pool meie elanikkonnast ei teadnud sõna "kolesterool" tähendust, vaid vähem kui neljandikul on kunagi elu jooksul määratud vere kolesteroolitaset. Nõuandeid toiduvaliku kohta, et alandada kolesteroolitaset, oli saanud vaid 8–9% küsitletutest.

Tallinna Pedagoogikaülikoolis on alustatud üldhariduskoolide tervisekasvatuse õpetajate ettevalmistamist. Korduvalt on rõhutatud, et uue terviseõpetuse programmi realiseerimises peaksid osalema ka arstid (3; 4). Kardioloogia Instituudi toetuse ja ainevahetuse osakonnas on koostatud õppematerjal "Mis on kolesterool ja millist ohtu see kujutab meie tervisele" (1), mis sobib kasutamiseks vabariigi põhikoolides. Loeng sisaldab ka teavet dieedi ja eluviisi kohta, mis viib vere kolesteroolisisalduse vähenemisele. Õppematerjal arprobeeriti Tallinnas Väike-Õismäe mikrorajooni kahes eesti keskkoolis, et hinnata ühe loengu kuulamise mõju kolesterooliprobleemi teadvustamisele. Loeng esitati Väike-Õismäe Keskkoolis (endine 17. Kk), kus Kardioloogia Instituudi teadurid tegid uuringuid varajase ateroskleroosi avastamiseks. Selle kooli 6. klasside õpilaste teadmisi eespoolnimetatud valdkonnas võrreldi Järveotsa Keskkooli (endine 55. Kk), õpilaste omadega. Viimases koolis vastavat õppematerjali ei olnud esitatud. Ankeetküsitlus kolesterooliprobleemi ja toitumisharjumuste kohta tehti mõlemas koolis 5 kuud pärast loengu kuulamist ja uuringuid Väike-Õismäe Keskkoolis.

Ankeetide analüüsimisel selgus, et Väike-Õismäe Keskkooli õpilastest olid 87% teadlikud kolesteroolist ja selle seosest tervisega. 93% õpilastest nõustus väitega, et vere kolesteroolisisaldust on võimalik mõjutada tervisliku toitumisega. Järveot-

sa Keskkoolis oli positiivseid vastuseid neile küsimustele vastavalt 48% ja 19% ($P < 0,001$). Loengus, mis esitati Väike-Õismäe Keskkoolis, rõhutati, et loomsed rasvad ja rohke munade söömine (üle 3–4 nädalas) suurendavad vere kolesteroolisisaldust ja kiirendavad ateroskleroosi arengut. Taimses toidus sisalduvad õlid ja kiudained mõjuvad aga vastupidiselt — vähendavad kolesteroolisisaldust ja pidurdavad seda protsessi. Ankeetivastuste alusel võib öelda, et Väike-Õismäe Keskkooli laste (perede) toitumisharjumused olid tervislikumad. Näiteks lapsi, kes söid 7–8 muna nädalas, oli selles koolis 24%, Järveotsa Keskkoolis aga 42%. Neid, kes iga päev tarbisid juurvilja ja toidu lisandina taimeõli, oli Väike-Õismäe Keskkoolis 25% võrra rohkem ($P < 0,01$). Samuti oli nimetatud koolis rohkem lapsi, kelle peres leiva katena kasutati või asemel importmargariini — 39% (võrdluskoolis 19%, $P < 0,05$). Kuna mõlemad koolid asuvad ühes ja samas mikrorajoonis, kasutavad nende pered ühtesamade kaupluste teenuseid. On mõnevõrra küsitav, milline kaal anda kahe kooli õpilaste toitumisharjumuste võrdlusele. Liiga optimistlik oleks väita, et suutime ühe loenguga muuta toitumisharjumusi peredes. Toidu muretsejad ja valmistajad on ju vanemad — otsustavaks saavad nende, eelkõige ema toitumisharjumused. Laste vastuseid Väike-Õismäe Keskkoolis võis mõjutada loengul kuuludud teave ja soov näidata end paremana.

Kokkuvõtteks võib öelda, et meie lapsed on tõsiselt huvitatud tervisega seotud küsimustest. Samas on selge, et materjal peab olema esitatud ühest küljest lastepäraselt, teisest küljest aga piisava teadusliku põhjendatusega, äratamaks huvi ja mõistmist. Erialateadlastel lasub kohustus teadusliku produktsiooni kõrval koostada ka selliseid materjale.

Kirjandus

1. Aasvee K. Mis on kolesterool ja millist ohtu ta kujutab meie tervisele (loeng alg- ja keskastme õpilastele). TPÜ tervisekasvatuse kateeder. Õppematerjal joonistega, 7 lk.
2. Lipand A., Kasmela, Kivilo M., Tasa E., Berg M.-A., Peltoniemi J., Puska P. Eesti täiskasvanud elanikkonna terviseuurimus. Kevad 1990. Helsingi, 1992.
3. Pilvi I. Uus Eesti kooli terviseõpetuse programm ja meditsiinitöötajate ülesanded selle ellurakendamisel. — Eesti Arst, 1991, nr 3, lk 224–226.
4. Pilvi I. Tervisekasvatuse nooremas koolieas. — Eesti Arst, 1991, nr 4, lk 293–295.
5. Puska P., Vartiainen E., Korhonen H. J., Kartovaara L., Berg M.-A., Pietinen P., Nissinen A., Tuomilehto J. The North Karelia Project: Results of a major National Demonstration Project on CHD prevention in Finland since 1972. *Atherosclerosis Reviews*, vol. 21. Ed. by A. Leaf and P. C. Weber. Raven Press, Ltd., New York, 1990, p. 109–117.

Tagasipilk Kevade tänavasse*

ARNOLD LAUGUS

15 Uus direktor koondas enda ümber õpetajaid, püüdes moodustada sõnakuulelikku rühma, et nende kaudu teisi valitseda. Enamik meist aga oli kõigutamatu ja jäi selliseks. Olime nagu kaitseseisundisse surutud igasuguste eba-meeldivuste, üllatuste ja ootamatute raevupuhangute vastu. Leidus ka neid, kes kerge kaasaamisega teiste arvelt kaasa läksid, näiteks ajalooõpetaja. Mees tuli sügisel, oli kinnine ja sõnakehv, kuid siiski äärmiselt auahne ja edasirühkiv inimene. Nüüd avanesid talle karjääri tegemiseks suurepärased võimalused. Võib-olla oli ta teatud määral ka psühholoog ja diplomaat, et oskas närvihaiget naist ära kasutada. Igatahes toimus temal Naruskiga paljudele märkamata peen ja varjatud tegevus. Nendega ühinesid Lontroos ja Marleene Nääpsuke, kuid Raul oli siiski sirgjooneline mees.

Kõige raskem oli Kaugval, nagu kahe tule vahel: direktor avaldas survet, et ta kannaks kõik õpetajate puudused ette, mille järgi võiks käskkirju lennutada. Kuid vanade kollektiiviliikmete poolehoid kuulus jäägitult Kaugvale ja teda usaldati endiselt. Midagi pidi aga temagi teema, muidu poleks õppealajuhataja olnud oma ülesannete kõrgusel ning teda oleks asendatud mõne teisega. Vaene mees läks murest halliks, vananes silmnähtavalt. Aga ta oli siiski hea diplomaat, kes mõistis keerulisi situatsioone positiivselt lahendada, nii et hundid oleks söödud ja lambad hoitud. Nimelt oli meie majas veel teine õppeasutus — öhtukool, väga tülikas allüürnik, kes kasutas meie ruume kaunis hoolimatult. Seal õppisid juba täiskasvanud inimesed, kes olid vaba käitumisega ning paljud distsiplineerimatud, organiseerisid "labrakaid". Hommikuti vedeles prügikastides suitsupakke, -konnid ja tühje pudeleid. Ka käidi meie kooli mööbli ja inventari ning õppekabinettides olevate vahenditega väga halvasti ümber, mille tõttu oli vahekord kahe kooli vahel ehtvargamäelik.

Meie ülemusele tarvitses vaid näidata mõnda sellist klassiruumi ja sellest piisas, et direktorit üles ärritada. Sel juhul süttis ta nagu ootamatult laavapurse ja võis raevuda otse hullumeelsuseni. Nüüd oli teravik pööratud meie kollektiivilt eemale ja Narusk väntas terve päeva telefoniga mööda kõrgemaid instantsse ning seega läks enamik korrarikumisi vaese öhtukooli kaela.

* Algus "Hariduses" nr 1.

Kuid ka oma koolis lõppesid mõned sündmused katastroofiliselt. Üheksanda klassi õpilased organiseerisid sügisel peetaolise kinnise ürituse. Oli segaeeskava, laulud ja lühinäidend. Näidend oli kirjutatud Krölovi valmi "Siga tamme all" ainetel. Kes selle öieti koostas, ei saanudki õpetajad teada, oli võrdlemisi satiirilise lugu, mis tekitas elevust ja pani südamest naerma. Seal oli ainult kolm-neli tegelast, peamiselt siga ja tamm. Esimene märatses ja tuletas meile kedagi tuttavat meelde. Tüüp oli loodud võrdlemisi naturalistlik: tüse ja püsimatu koleeriline isik, kes seisis harkisjalu, käed puusas, tammus ringi ja aina kisas. Kogu koolipere lausa kiljus naerust. Ainukene, kes ei naernud, oli direktriks, istus raidkujuna esimeses reas, tema kõrval muhelev Kaugva, ja jälgis kord-korralt süngema ilmega etendust. Kui näidendis tuli kulminatsioonipunkt, röögatas ta õppealajuhatajale: "Ära keelata!" ja tormas ise mühisedes saalist välja. Kaugva ruttas talle jooksusammul järele ja jäi mitmeks minutiks ukse taha. Tagasi tulles oli mees väga tõsine ja õhetas näost. Ta tahtis kohe lavale minna, kuid samas lõppes eeskava pöörase aplausiga. Siga ja tamm käisid kolm-neli korda laval tagasi. Kui saalis rahuneti, astuski õppealajuhataja omakorda sinna ja teatas lühidalt: "Direktori korraldusel lõpetan peo!"

Aulas tekkis pöörane lärm: "Mispärast? Nii ruttu! Kuhu tants jääb? Me oleme head poisid!"

Terve saal oli täis kisa ja kära, mis muutus lõpuks jalgade trampimiseks ja vilekontserdiks. Äkki sündis aga midagi ootamatut: uksest paiskus sisse nagu pomm, mis veeres kiiresti läbi ruumi lavale Kaugva kõrvale ja põrutas: "Kohe lõpetada, või ma kutsun miilitsad ja kustutan tuled!" See oli Narusk, kes ähkis ja puhkis suurest raevust. Mõtlesin, et nüüd käib tugev pauk ja ta lõhkeb. See oli aga naiivne mõte — direktor pidas pingele vastu ega lõhkenudki, kuigi selle raevuhoo surve võis olla mitu atmosfääri.

Pidu lõpetatigi, aga peolised lahkusid häiritud meeleolus: õpilased pettununa, et tants jäi ära; õpetajad aga kartlikena, sest ees ootas jällegi tõsine võttasaamine ja kohus. See algas otsekohe saalis, kui Narusk alustas kriiskavat ülekuulamist: "Kes on peo eest vastutaja?"

Õiget vastutajat aga ei olnudki, sest poisid olid iseseisvalt selle organiseerinud, mis omakorda ajas ülemuse veel enam "keema" ja ta röögatas Kaugvale: "Teie ei ole oma ülesannete kõrgusel, olete vastutaja!"

Kaugva vaikis alandlikult, olles kogenud, et vaikimine on kuld, rääkimine hõbe. Nüüd lan- ges vaesele mehele niisugune raevupuhang, mis oleks iga teise reast välja viinud, ja kes teab, millega see kõik oleks lõppenud või millised ta- gajärjed olnud, kui äkki poleks ilmunud Pudivere rahulikult naeratades: "Mina olen süüdi, kuna olen nende klassijuhataja."

Saali sigines korraga haudvaikus, kõik jäid kuulutama, mis nüüd saab.

Edasi aga ei juhtunud enam midagi, sest Pudivere nägu oli nii südamlük, siiras, silmad sädelesid heatahtlikuna ja huultel mänges aval naeratus.

"Homme arutame seda välknõupidamisel!" See oli kõik, mis ülemus enne lahkumist ütles. Õppealajuhataja ohkas kergendatult, pühkis leemendavat nägu ja lausus siis tänulilkult: "Aitäh, kolleeg, abi eest!"

Järgmisel päeval toimuski välknõupidamine, kus kohe algas uus sähvimine, kuid mitte enam nii ägedalt kui eile. Öeldakse, et öine äike ole- vat palju ohtlikum ja tugevam kui päevane kõu. Nii see oligi: raju kestis küll veel edasi, muutudes taoti päris tugevaks, aga selliseid kärgatu- si enam ei esinenud.

Meile loeti direktori käskkiri, mida Kaugva haleda häälega ette kandis, nagu loeks nekro- loogi kadunud kolleegi mälestuseks:

Käskkiri nr 28

Punkt 1

Teen valju noomituse õppealajuhatajale Jaan Kaugvale ja õpetaja Ernst Pudiverele selle eest, et nad ei olnud oma ülesannete kõrgusel ja suhtusid liiga liberaalselt keskkooli õpilastesse, lu- bades neil korraldada peo ja lavastada sellise amoraalse, röveda jandi "Siga tamme all".

Keelan kuni näärideni igasugused koolipeod ja klassiõhtud.

Punkt 2

Alandada käitumist üheksanda klassi õpilas- tel: Jaan Allikul ja Rein Salundil selle eest, et nad lavastasid ebamoraalse jandi, ja heita nad koolist välja.

Punkt 3

Edaspidi panen vastutuse peokavade kontrol- limise eest isiklikult õppealajuhatajale ja isete- gevusringi juhendajale Alice Trullale. Ettekan- ded esitada mulle läbivaatamiseks, tutvumiseks ja kinnitamiseks kaks nädalat enne esinemist.

Direktor.

Olime kõik jahmunud, mornid ja tusased, et selle peo pärast rakendatakse laste karistami- seks kõige rängemad sanktsioonid. Kaks nooru- kit välja heita, nende tulevik rikkuda — need olid ju meie kooli kasvandikud — ilma et õppe- nõukogus keegi oleks üldsust (meid, õpetajaid)

arvestanud. Narusk oli käskkirja üksinda koos- tanud. See oli ju võimu kuritarvitamine — õpe- tajatest mindi mööda. Aga kes oleks sõandanud talle seda öelda? Ja kui olekski, poleks direktor seda nagunii arvestanud, pealegi sattunuks õpetaja Naruski põlu alla — ta oleks vallanda- tud. Mis teha ja mida ette võtta? Lahkusime nagu peielised ja läksime igaüks oma tundidesse.

Möödus paar päeva ja siis ilmus teadete tahv- lile uus pehmendav käskkiri, mis annulleeris eelmises esinenud karmi otsuse: kahe õpilase väljaheitmise asemel alandati nende käitumist.

Kes oli see vägilane, kes saavutas selle naise juures järeleandmise?

Kuid juba tuli jälle Ründva äraseletatud näo- ga ja sosistas tunnustavalt: "Kas lugesite uudist?"

"Lugesin."

"Vaat, mis võib üks julge mees korda saata!"

Kuulatasin ja kehtitasin teadmatuses õlgu.

"Te ei teagi või? Pudivere teene kõik. Seda meest tuleb tõesti hinnata," ütles ta ja lahkus.

Jäin mõttesse, avastades äkki midagi uut: ku- nagi ei tohi oma arvamuste ega otsustega teiste inimeste suhtes kohtumõistja olla. Õppinud kolleege rohkem tundma, võib sagedasti esialg- sed muljed ja arvamused nulliks muuta. Igal isik- ul on elus ja kollektiivis oma koht, kus nad suure mehanismis etendavad väikeste mutri- keste funktsiooni. Olin kunagi Ründvas väga pettunud, kuna ta tundis liiga palju huvi oma kaastöötajate tegevuse, isikliku elu ja kõige muu vastu ning armastas neid kritiseerida, pi- gemini küll klatšida. Ja see näis haiglaslik. Kuid ta ei olnud lipitseja, ta informeeris inimesi, keda ähvardas mingi oht, heatahtlikult. See- ga oli tema osa vajalik ja ta oli nagu järeleval- ve mutriku, kes jälgib teiste tööd ja annab edasi informatsiooni oma lülidele, et ei tekiks avari- olukorda.

16 Päevad tulid ja läksid, tuues kaasa mör- kust ja tuska. Aeg mattis muist halba küll maha, kuid seda kogunes iga päevaga juur- de ja paramatult ei vabanunud me ikkagi kõi- gest pahast, kuigi öeldakse — hea jääb, halb ununeb. Meil kellelgi ei olnud enam isiklikku elu, kuna töö oli tehtud pingeliseks ja raskeks, muutudes iga päevaga üha raskemaks. Liikusi- me nagu tummad, kuna üksteisega vestlemine oli meie majas otsekui kuritegu. Olukord oli nii- võrd närviline, et enami!ul kolleegidel oli alati selline tunne, nagu võiks iga minut jälle kusa- gil kärgatada ja välku lüüa. See "äike" istus küll meelsamini oma kabinetis, kuid raevupuhangu- tel polnud temalgi püsi: ta tormas mööda kori- dori ja häda neile, kes talle teele sattusid.

"Kujutage ette, mis eile minuga juhtus," sosis- tas tuttav sõnumitooja. Jäin kuulama, kuna kol-

leegi nägu värvus sellest meenutamisest punaseks ja ta lausus värinaga hääles: "Juhtusin eile Puidverega koridoris kokku, ajasime pisut juttu ja ei tea isegi, kuidas see tuli, aga ma vist naeratasin pisut. Äkki oli tema minu juures ja käratas õpilaste kuuldes: "Mis te lõkerdate, pidage korda!" Kujutage ette: mina lõkerdan! Te tunnete mind juba ammu. Õelge, kas ma olen siis niisugune edvistaja? Minu arvates olen enimini tõsine kui kergemeelne. Mul hakkas siis nii paha, silme ees läks mustaks, oleksin kukkunud, poleks kolleeg toetanud. Oleks ta seda Trullale öelnud, ma oleksin aru saanud, et seal võib veel pisut tött olla, aga mulle?... See on ülekohus! Ta pidi närvihai glas arvel olema..."

"Tähendab...?"

"Jah, jah, Seevaldis, päris tõsi. Sellepärast ma püüangi endas trotsi maha suruda, mis sa niisugusega ikka teed. Aga... ta võib siin veel palju pahandusi teha."

Ja pahandusi ta tegigi. Õpetajad lausa pabistasid, sest keegi ei teadnud, mille pärast võib jälle tema raevu alla sattuda. Mehed võtsid seda muidugi külmemalt, kuid psüühiline pinge kasvab. See kandus õpetajatelt edasi õpilastele, mille tulemusena langes distsipliin, mis asendus hirmu ja survega saavutatud näilise korraga. Üle kooli tekkis korraga korrarikumisi, mis andis Kaugvale laialt tööd. Märgata võis, et vana koolimees oli väsinud, tülinud ja nagu mingi hallutsinatsioonimõju all. Veenmismeedod oli ajutiselt nurka heidetud ja selle asemel prooviti uut ja moodsamat — pragamist, mis oli meie koolis nüüd käibel.

Ta pörutas sagedasti poistele peale. Kaugva hääli oli uskumatult tugev, võimas ja jõuline nagu vanal pikril. Ta müristas ja löi värku ka õppealajuhataja ruumis.

Vahel oli terve korrus pragamist ja kisa täis. Kui sellest oleks abi olnud, võinuks rahule jääda, kuid vastupidi — see ei aidanud midagi ja meie kord läks allamäge kiiremini, kui selle loomisega vaeva sai nähtud.

Alaline närvilisus ja ebaterve õhkkond koolis jätsid kasvatustöösse sügavad jäljed ja viisid õppe edukuse alla, kuna õpilaste hulgas valitses loodus, apaatia — keegi ei tahtnud enam õppida. See sai alguse keskkooliklassidest ja kandus aegapidi ka nooremate õpilaste hulka nagu mingisugune epideemia. Mis oli selle põhjustajaks? Tegureid võis olla mitu, kuid peamine oli see, et lapsevanemate ja kooli direktori vahel valitses sügav lahkeli, halvates nii korda kui ka õppetööd.

Direktor karistas ja alandas õpilaste käitumist liiga kergekäeliselt, põhjusi välja selgitamata, kutsus iga tühise asja pärast vanemaid kooli, kärkis nendega samuti kui õpilastega. Selle tagajärjel tekkis tugev opositsioon, mille

tulemuseks olid lapsevanemate kaebused haridusosakonda.

See omakorda põhjustas uusi komplikatsioone: kooli saadeti kontrollbrigaadid olukorda uurima, mis löi veelgi närvilisema õhkkonna. Juba tekkisid kolleegidel peavalud ja närvihäired. Jälgisime Puidverega murelikena toimuvat, olles aga abitud midagi ette võtma. Püüdsime siiski nii palju teha, et rahustasime naiskolleege ja löime oma klassides rahuliku meeolu.

Vana-aasta eel muutus aga pinge veelgi teravamaks. Ühel öhtul löödi direktri aknad sisse. Nüüd kutsuti ka miilitsad kohale, kes alustasid pikka juurdlust süüdlaste selgitamiseks. Narusk kahtlustas igaüht, kes talle ei meeldinud. Juurdlusorganitel oli palju kahtlusaluseid, koolis liikus alaliselt võõraid inimesi. Süüdlasi ei tabatudki, kuigi võis arvata, et küllap see oli ikka oma poiste töö.

Sünge vahejuhtum avaldas aga direktri tervisele halvendavat mõju, nii et ta paigutati närvihai glasse. Seega osutus Ründva jutt õigeaks.

Paar nädalat hingasime kergemalt. Kaugva oli nüüd tema asemik. Korraga oli koolis jälle hea tunne — õpilased rahunesid, õpetajad samuti ning distsipliingi paranes. Juba võis näha isegi mõnda naiskolleegi naerumuigega.

Trulla liikus taas heledamas riietuses, lõbusamana ja ajas vahetevahel Molleriga juttu. Nad olid nagu vanad armastajad, kes üle pika lahusoleku jälle kohtusid. Ründva ja Väinagi muutis erksamaks ja juba võis neid näha koridoris või õpetajate toas Puidverega vestlemas, kuigi nende näod olid tõsised, aga silmad särasid. Õeldakse, et silmad on hinge peegel. Puidverel oli jälle üle hulga aja võimalus vanade kolleegidega juttu puhuda, kuna direktri koolis viibimisel pidi ta iga päev seal "nõupidamisel" viibima, nagu oleks olnud ka mõni asjamees või teine õppealajuhataja.

Ka ülemus püüdis Puidverele omaviisi läheneda, oli ta nii range ja tähtis juhataja kui tahes, ikkagi löi naiselik jooneke välja, et ilusaid mehi kiigata. Kuid kas mees sellest hoolis, seda ei tea. Selle mehe juuresolekul oskas Narusk isegi lõbus olla ja naerda, kuigi see oli nagu "hobuse naer". Seega kolleegi renomee näis pidevalt tõusvat, ehkki tema näost ei võinud seda keegi välja lugeda, pigemini oli tal hõivatuse ilme.

Elasime nüüd rõõmsalt, tundes suurt heameelt ja rahulolu.

Juba oli Moller klaveri taga mängimas ja ühel öhtul kostis aulas jällegi Trulla mahedat hääli.

"Kas kuulete, nad on kahekesi seal!" tuli Ründva vaikselt muheleva näo ja heldiva pilguga, nagu oleks tema saanud osa nende rõõmust. "Kohe nii hea ja vana tunne tuleb, kui näed ja

kuuled neid musitseerimas — nad on ju nii toredad!"

Jäin kuulutama. See ei olnud enam mahategemine, vaid lausa siiras ülistus. Tähendab: minu uus arvamus tema kohta oli juba kinnistust leidnud.

"Ega neid ei maksa segada, nad häbenevad teisi. Nad on nagu tedred mänguhoos..." Ründava ruttas vaikselt minema, kuid tuli üsna pea tagasi, seekord aga mitte nii mesimagusa näoga, vaid hoopis mornina ja lausa tagedalt: "Kujutage ette, mida ma praegu nägin. Oleksin peaaegu otsa jooksnud ühele teisele paarile, kes ka pimedas koridoris kobistasid. Ammuks sel daamil oli migreen ja tervis läbi, nüüd edvistab juba nagu plikake videvikus."

Sa jutatas, missugune herilane teda küll nõelas!

Kas algab jälle endine urgitsemine, sest see "kolmnurk" ei leidnud rahu.

Koolis pääses valla nagu peoelne meeleolu: naised ilmusid üha uutest tualettides, püüdes üksteist ehtimises üle trumbata. Kuid sellele tuli äkki traagiline lõpp — Narusk saabus haiglast tagasi mitte paranenuna, vaid koguni veel hüsteerilisemana.

Esimesena sattus tema teele Väina, kellel oli seljas uhiuus kirsipunane kleit.

"Ah, te peate siin jõule ja ehte endid!" pahvatas ta raevunult. Juhtus, et oli tõesti 24. detsember, seega põhjus norimiseks. Väina kahvatus ja vastas talle samal toonil: "Mida ma seljas kannan, seda ei küsi ma teie käest!" ning pööras siis haavunult selja, nii et ka vastsed kingad kaasa kriuksusid.

See oli aga liig, et keegi sõandas ülemusele vastu öelda, ja direktriss tormas vihasena trepist üles, kui parajasti kostis aulast Trulla hääl, ta laulis seal mingit lüürilist laulukest ja Moller saatis klaveril. Äkki oli ülemus nende kõrval ning see oli alles finaal, mis seal nüüd *forte fortissimoga* lõpetati. Klaver löödi paukudes kinni, vaene Julia peaaegu tõugati poodiumilt sajatus-te saatel alla ning ega Romeolegi erandit tehtud. Et tal aga olid väledad jalad, lahkus dirigent lavalt pikkade jooksusammudega, partnerkomistades järel.

Koolimajas raevutses aga pööripäeva-eelne torm. Peremees oli nüüd tagasi ja valas oma viha kolleegidele välja. Õnneks oli tööpäeva lõpp ja kõik õpetajad lahkusid nii ruttu kui said ning viimaks kostis ainult tema hüsteeriline kisa tühjaks majas, kajades õõnsalt ja õudustkitavalt nagu kodukäija hääl tondilossis.

Aasta lõpp kujunes meile kõigile masendavaks ning nääripeodki olid rõõmuta ja hallid.

17 Ka aastavahetus ei toonud midagi uut. Direktrissi hüsteeriahood sagesid ja ta tervis halvenes. Kõige mõistlikum oluks tal töölt lahkuda, kuid selliste häiretega inimesed

ise ei ole suutelised kainelt oma seisukorda hindama, nad ei taha seda tunnistadagi.

Tema oli koolis nagu jumal: keegi ei tohtinud talle sõnakestki vastu rääkida, teda tuli aukarutusega ümbritseda.

Töö koolis on pingeline, närviline, aga tal lasti olla suure õppeasutuse juht. Keegi ei hoolinud sellest, et kogu kollektiiv pidi kannatama.

Jaauanuaris algas koguni uus kampaania — koolist pidi saama eesrindlik õppeasutus. Narusk oli võtnud eesmärgiks viia kool vabariigis esimesele kohale. Uuest aastast algas pidev tundide külastamine ja kontroll. pandi välja järeleaitamise plaan, n-ö teine tunniplaan, mille järgi pidime töötama nõrgematega pärast tööpäeva. See lisakoormus muutis meie töö veelgi pingelisemaks ja tööpäeva pikemaks.

Igal nädalal pidime esitama aruanded nende õpilaste kohta, et direktriss saaks ülevaate, kas saajaprotsendiline õppeedukus hakkab juba paistma. Kampaaniad olid aga hoopis vastupidised tulemused: õppeedukus langes tunduvalt. Üleliigne õpilaste "tagasihutamine" ja nende tööpäeva pikendamine väsitasi lapsi, õpetajatest rääkimata, ja kolmandal veerandil olid meie näitajad üsna kasinad — küündisid vaevalt seitsmekümne protsendini. Nooremates klassides oli edukus kõrgem ja mõnes isegi maksimum käes, tingitud klasside koosseisust ja ka õpetajatest.

Minu klass oleks saja piirides olnudki, kuid solidaarsuse mõttes panin ühele õpilasele puuduliku välja. Sellest hoolimata oli mul ikkagi kõrgeima õppeedukusega klass. Seda pasundas Narusk teistele eeskujuks (ebamugav tunne õpetajal).

Neljandal veerandil muutus pinge aina suuremaks, sest algas ettevalmistus eksamiteks. Sel aastal tuli mul viia oma õpilased esimestele katsetele, eksameid oli koguni neli. Hakkasin juba varakult eeltööd tegema, eksamipileteid kordama, püüdes lastele igati sisendada julgust, rahulikkust ja head meeleolu. Lastel oli aga siiski hirm ja kartus, mis oli paratamatu nähtus — esimesed eksamid elus. Kasutasin igasuguseid näitlikke õppevahendeid ja võtteid, et ainet selgemaks ja arusaadavamaks teha. Et õpilased mind piiritult usaldasid, esitasid mitmesuguseid küsimusi nii vabal ajal kui ka vahetundides, näis mulle, et nad olid päris rahulikud.

Päevad kadusid, lähenes õppeaasta lõpp ja ühes sellega ka kevad. Mulle näis, et poisid ei tundnudki sellel aastal lähenevast maikuust erilist rõõmu, nad olid tõsised, kahvatud ja otsekui vananenud.

Eksamite kevad! See varjutab sageli tõelise kevade. Seda kõike elasin minagi esmakordselt läbi, sest laste mured olid ka minu mured. Tundsin suurt vastutust. Läbikukkumine oluks poistele tõsine trauma. Olin seda ise ku-

nagi omal nahal üle elanud ja teadsin, mida see tähendab — suvi rikutud ja suured läbielamised veel pealekauba.

Ka teised kolleegid tegid ettevalmistusi, kui- gi igaüks neist suhtus asjasse erinevalt.

Mollerist ja Trullast ei saanud eriti aru, sest neil oli omavahel väga palju tegemist ja õiendami- si isetegevusega. Avalikult nad koolimajas ei rääkinud, ka klaver puhkas, kuid varjatud tege- vus neil siiski toimus. Nad olid oma musitseeri- miskoha üle viinud teisale, kus oli kindlam, ohutum ja kuhu ei ulatanud Naruski võim.

Meie maja kõiketeadja tuli jälle muheldes ja sosistas: "Vaadake aknast välja!"

Kehitasin õlgu, kuna ma ei näinud õues keda- gi ega midagi põrutavat — ei avariid ega tule- kahju.

"Noh vaadake ikka terasemalt..., sinna pargi poole!"

Silmitsesin keskendunult ning nüüd nägin ühte naist puu all, akordion kaelas. "Trulla!" imestasin. "Millal ta seda pilli mängima on ha- kanud?"

"Ootab Romeod. Näete, lähebki!" sosistas kol- leeg. Jah, see oli tõesti tema.

"Kas nad hakkavad vabas looduses kontserti andma?" vilksatas mõne peas.

Mees ruttas pikkade sammudega, pea ette- poole küürus, nagu läheks õunavargile või kee- latud kohta.

"Ma näen neid peaaegu igal õhtul. Koolimajas mängida ei tohi, eks nad, vaesekesed, pea nüüd endile uue koha leidma," ohkas Ründva ja läks muheleva näoga eemale.

Vaatasin aknast välja — nüüd oli pill juba mehe kaelas, kuna naine kandis kahte portfel- li. Nad kadusid pargi tihedate põõsaste taha. Keelatud vili on alati magus!

Ei sina, Narusk, pane oma terroriga elu seis- ma! See vohab sinu rangetest korraldustest üle nagu kevadine tulvavesi, mattes enda alla su tühised ning eluvõõrad nõuded.

(Järgneb.)

TÕNU KALLE foto



TÜ eripedagoogika osakond 25

Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond tähistas oma 25. asutamisaastapäeva 4. ja 5. oktoobril k.a rahvusvahelise konverentsiga. Ligi 250 osavõtjat kuulus 40 ettekan- net, millele lisandusid arvukad sõnavõttud, ümarlauavestlus, eraldi loeng alternatiivkommuni- katsiooni osast kõne arendamisel (Tuula Pulli ja Linnu Mae) ning tutvumiskäigud Tartu erikoolides- se.

Esimene plenaarkoosolek keskendus eripeda- googika arengule Ida-Euroopa riikides: Venemaal (V. Jurtaikin Moskvast), Leedus (A. Garshviene Šiauliaist), Lätis (L. Keire Liepajast), Eestis (V. Neare). P. Virtanen (Helsingi) teema oli "Soome kogemuse ülekanne Eestisse" ja O. Magnel (Mal- mö) "Integreerimise areng Euroopas".

Töörühmi oli 5: A — **hariduse ja sotsiaaltöö korraldus** (juhataja professor J. Kõrgesaar); B — **emakeele didaktika ja logopeedia** (professor K. Karlep); C — **krooniliselt haigete ja puuetega laste rehabiliteerimine** (professor T. Talvik); D — **vaimupuue ja autism** (dotsent A. Reinmaa); E — **alternatiivkommunikatsioon** (Porkuni Kurtide Kooli õpetaja V. Laiapea).

A-töörühma märksõnaks oli "integratsioon". Ch. Stensmo (Uppsala) ja E. Andersson (Göte- borg) kõnelesid teemal "Rootsi eripedagoogika dif- ferentseerimise ja integreerimise vahel" ja "Hälvi- kute integreerimine ja normaliseerimine Rootsis ning selle mõju ümbruskonnale". Kanada mudelit puuetega laste õpetamisel tavakoolis tutvustas Kaja Telmet Torontost. Muljeid eesti erikoolidest jagas Bremeni tudeng R. Kohls.

Veel kuulati ettekandeid "Kosejõe kool, vald ja maakond" (dir V. Saliste), "Uuenev Tartu Kroo- nuaija Kool" (dir T. Kivirand), "Tartu koolid ning puuete ja õpiraskustega lapsed" (A. Kontor), "Tar- tu Sanatoorne Kool, loodud 1992" (õp M. Suuder), "Tartu vaegnägijate kool teel arenduskeskuseks" (dir L. Helemäe), "Vaegnägijad Eestis" (O. Ilgina), "Vaegnägijate integreerimine ühiskonda kui sotsiaalprobleem" (V. Gudonis, Šiauliai), "Kaunase eriinternaatkooli õpilaste integreerimine" (S. Ratki- javiciene), "Läti erikooliõpetajate ja -õpilaste su- hete parandamise peamised ülesanded" (I. Rut- mane, Liepaja), "Materiaalbaas — tööõpetuse võti" (L. Kaukenaitė, Šiauliai) ning "Eriklassidega tavakool Annelinnas" (S. Hänni).

B-töörühmas kanti ette "Õpiabi kirjutamisras- kustega õpilastele" (K. Plado, TÜ), "Emakeele õpiabi korraldus Tartus" (A. Kontor), "Emakeele õpetamine ja kõneravi arenduskoolis" (H. Täht,

Tallinna Ristiku Põhikool), "Sõnade liigendamine silbitamisel ja poolitamisel" (T. Kiveste, Pärnu), "Kogelusravi erinevad suunad" (H. Ilomets), "TÜ eripedagoogika osakonna uurimistööd; emakeele õppekirjanduse tänapäev" (K. Karlep, TÜ), "Ag- rammatism kakskeelsetel lastel" (M. Hallap), "Kee- lenormi äratundmine kõnehälvikutel" (G. Gerassi- menko), "Alakõnega laste sõnatuletus" (M. Padrik). Logopeedi tööst polikliinikus, lasteaias, maakonnas rääkisid R. Ruus (Tallinn), M. Pärtel (Tallinn), R. Nigol (Viljandi). K. Karlep arutles, mis- sugust kõnepuute klassifikatsiooni eelistada.

C-töörühmas käsitleti teemasid "Toit ja puude- ga laps" (M. Maser), "Lapsed ja vägivald" (R. Soo- nets), "Perekonna ja pedagoogide osa krooniliste hingamiseldude haigustega lapse hooldamisel" (T. Soo), "Riskigrupi kuuluvate imikute kõne- eel- se arengu uurimine" (T. Soopõld), "Puuetega koo- lieelikute mootorika arendamisest" (T. Rämmer, A. Lepasepp), "Perekonna kohanemine lapse krooni- lise haigusega" (T. Valvas), "Reumatoidartriiti põ- devate laste vanemate arvamus laste ravist ja kasvatamisest" (R. Toom), "Puuetega laste sotsiaalse rehabiliteerimise peasuunad Liepajas" (S. Abula).

D-töörühm: "Autismi olemus ja levik Eestis" (Ü. Proos), "Kogemusi tööst autistlike lastega" (M. Suuder), "Vaimupuudega lapsed sotsiaalsüsteem- mis" (K. Põldema), "Vaimupuuetega laste erikoo- lis õpetamise kogemusi" (K. Zhimante, Liepaja), "Keskmise ja sügava vaimupuudega isikute sotsiaalseerimise eeldused" (A. Juodraitis, Šiauliai), "Kooli loomine raskete keha- ja vaimupuuetega lastele" (A. Daniel, Tartu), "Puuetega laste levik Tartus ja Tartumaal" (M. Rander), "Tallinna Krist- lik Koolkodu" (M. Kikkas).

E-töörühm: "Kurtide laste kakskeelsus" (V. Laiapea), "Vlpekeele õpetamine kuuljatele" (A. Laiapea), "Lihtsustatud viiped" (L. Mae), "Alterna- tiivkommunikatsiooni graafilised (märgi)süsteimid (M. Koorits), "Miks märgid ja pildid toetavad, mitte ei nõrgesta kõnet?" (T. Pulli, Helsingi).

Konverentsi materjalid, kuigi mitte kõik, on koon- datud TÜ kogumikku "Erivajadustega laste õpeta- mine ja areng" (Tartu, 1993).

VIIVE LEHT

I N M E M O R I A M

1993. aastal lahkusid meie hulgast



VILJA TOOMI,
õpetaja ja
koolijuht
3.09.1920 –
26.02.1993



AUGUST TURP,
oma 106.
sünnipäeva
tähistanud
kauaaegne
pedagoog ja
koolijuht
4.04.1887 –
3.06.1993



META TERRI,
teenekas
lasteaednik,
lasteaednike
õpetaja ja
raamatute autor
30.11.1906 –
17.06.1993



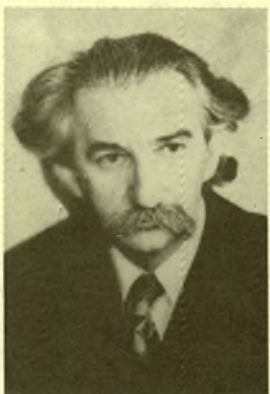
ELMAR LIIV,
kauaaegne
pedagoog,
koolijuht ja
orkestrijuhth
7.01.1903 –
25.06.1993



**AUGUST
TÕKMAN,**
tuntud õpetaja,
kooli- ja
haridusjuht
11.10.1919 –
11.08.1993



VALDUR LULLA,
kogu Eestis
tuntud
koolimees ja
haridustegelane,
viljaka sulega
autor
23.07.1922 –
31.10.1993



JURI LOTMAN,
Tartu Ülikooli
professor,
Eesti Teaduste
Akadeemia
akadeemik — üks
XX sajandi teise
poole viljakamaid
ja säravamaid
humanitaarteadlasi
28.02.1922 –
28.10.1993



**LEELA
TOPMAN,**
kauaaegne
õpetaja ja
Haridus-
ministeeriumi
inspektor
13. 07. 1991–
10. 11. 1993

HARIDUS

LI aastakäik

1993

Sisukord

KOOL UUENDUSE TEEL

Inimene on ühiskonna suurim rikkus. (Toimetuse küsimustele vastab kultuuri- ja haridusminister PAUL-EERIK RUMMO)	(1)	2
Kõige ökonoomsem on õpetajate harimine (EAPSi Tallinna osakonna kohtumine TPU rektori T. BACHMANNI, kasvatusteadlaste E.-M. VERNIKU ja V. RUUSIGA)	(2)	2
A. VEELMAA. Valikuvabadusest ehk vabadusest valida	(2)	9
A. KÖVERJALG. Kutsehariduse olukord vabariigis	(3)	2
K. INDRE. Õpetajate täiendusõpe kooli!	(3)	8,
	(4)	13
I. SAULEPP. Rahvakõrgkoolid Eestimaa arengus	(4)	2
U. LÄÄNEMETS. Õppekavast, raamprogrammidest ja haridusstandardist	(4)	6
J. ORN. Õppimine kui kasvatus ja kasvatusteaduse probleem	(4)	10,
	(5/6)	68
V. RUUS. Eesti üldkooli perspektiivse õppekava üldalused	(5/6)	2
L. KIVI, E. NOOR, K. VÖLLI, M. ROOSLEHT. Esiõpetus kui lapsesõbralik kooli algus	(5/6)	13
L. KIVI, E. NOOR., K. VÖLLI, M. ROOSLEHT. Põhikooli esiõpetuse didaktiline mudel	(5/6)	17
M. HENNSTE, M. KADAKAS, K. KALDMA, E. REBANE, A. NAHKUR. Emakeel õppekavas	(5/6)	21
R. SELG, E. KULDERKNUP, E. SEPP, E. VOLMER. Võõrkeeled üldhariduskoolis	(5/6)	25
E. SEPP. Keeleainete integratsioonist	(5/6)	30
S. ÕISPUU. Ajaloo õppekavadest	(5/6)	33
J. VEIMER. Sotsiaalõpetus	(5/6)	37
R. KOLDE, A. VEELMAA. Matemaatikaõpetuse lähtekohti	(5/6)	42
TMIKLI. Informaatika õppeaine programmi kavand	(5/6)	47
H. ÕIGLANE. Füüsikast ja humanitaarsuunitlusega füüsikakursusest	(5/6)	50
A. SAVIK. Loodusained perspektiivses õppekavas	(5/6)	53
M. KUURME. Loodusõpetusest 4.-6. klassis	(5/6)	58
H. ISOK. Töö, tehnika ja tehnoloogia	(5/6)	63
R. ROOSMAA. Kunstiharidus — probleemid ja perspektiivid	(5/6)	65
E.-M. VERNIK. Kompetentsus ja õppimise funktsioonid	(5/6)	71
A. EGLON. Säilitagem Eesti kooli hea maine	(7/8)	2
E. SIIM. Millega tegeleb Haridustöötajate Koolituskeskus?	(7/8)	4
S. VALDMAA. Millises seisus on praegu ajaloo õppeaine koolis?	(7/8)	7
J. KIILI. <i>Quo vadis</i> , koolibioloogia?	(7/8)	12
L. TÜRNPUU. Täiskasvanute koolitus vallakesksemaks	(9)	2
Koolijuhi tähtsaim ülesanne — tagada koolikohustuse täitmine (V. EKSTA usutleb Tallinna Linnavalitsuse Haridusameti juhatajat L. FIVEGERI)	(10)	2
Kas Eestis on hariduspoliitiline vaakum? (P. KREITZBERGI sõnavõtust hariduspoliitika seminaril)	(11)	2
A. REINMAA. Tagasivaateid edasiminekkuks Eesti eripedagoogikas	(11)	5
Eriõpetus ajapeeglis (V. LEHT)	(12)	2

SILMARING JA VAATENURK

V. LULLA. Lugesin ja meenutasin	(1)	6
T. MÄRJA. Andragoogika — teadus ja kunst, mis aitab täiskasvanuil õppida	(2)	11

J. TAMMO. Usuõpetuse põhjendustest ja kontseptsioonidest üldhariduskoolis	(2)	13
T. TULVA. Sotsiaaltöö olemus ja taasloomine Eestis	(3)	10
K. KOGER. Sotsiaalpoliitika ajaloo tõmbetuultes	(3)	16
A. TIKO. Humanistlik psühholoogia kui individikeskse sotsiaaltöö üks lähtekohti	(3)	18
K. SUISLEPP. Alternatiive kodule	(3)	22
M. RAAVA. Seletustiil ja depressioon IV. Eesti uurimistulemused	(4)	16,
	(5/6)	74
P. LEPPIK. Õpilasest lähtuv õpetamine	(7/8)	15
J. MIKK. Mõtlemise arendamine (Austraalia kogemus)	(7/8)	19
P. LEPPIK. Õppimise olemus ja õpetamine (mõtted seoses samanimelise raamatuga)	(9)	5
L. SAVISAAR. Koduloo mõiste	(9)	10
J. KIILI. Milleks meile keskkonnaharidus?	(9)	15
A. KÕVERJALG. Andragoogika kui "tahe ja ettekujutus" või tõsiteadus?	(10)	5
J. KIILJ. Keskkonnaharidus — pehme tee tulevikku	(10)	10
K. ALTERMANN, M. BERESTOWSKI. Pedagoogiline haridus ja keeleõpetus Goethe tekstide kaudu	(11)	10
T. MÄRJA, Ü. VOUGLAID. Mitte ajale jalgu jääda	(12)	8
J. RUTE. Noorsooühendused Eestis	(12)	10

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

M. PIIRIMAA. Täiskasvanute haridus Rootsis	(1)	8
K. VANA. Haridus teeb õnnelikuks ja vabaks	(2)	17
M. KIGASTE. Koolielamusi Californiast	(2)	20
Kõrgharidussüsteem Prantsusmaal (M. LÖHMUS)	(3)	25
A. TÕLDSEPP. Uuendusi Rootsi üld- ja kutsehariduses	(4)	23
O. PRINITS, L. PROFKE. Matemaatika Saksamaa koolis	(7/8)	23
S. KAARNA. Keskkonnahariduse koht ja ülesanded Saksamaa üldhariduskoolis	(10)	13
M. TOOM, P. PÄRNAPUU. Bioloogia Rootsi põhikoolis	(11)	12
A. SAAR. Puuetega ja tervete laste integratsioon Saksamaal	(12)	12

MEIE INTERVJUU

Kolm küsimust esperantistidele (L. PETTAI)	(2)	24
Juubilar on Toom Õunapuu (vastab TOOM ÕUNAPUU)	(3)	34
Lilleküla Mehhaanikakool — eile, täna, homme (Ü. TIKK)	(9)	18

JUHT. STIIL. MEETODID

L. TÜRNPUU. Kool peab arenema seestpoolt	(2)	26
L. TÜRNPUU, M. LÖHMUS. Võlviefekt psüühikas ja sellest tulenevaid andragoogilisi järeldusi	(3)	28

KASVATUSTEEMADEL

A. TAMRE, R. URING. Eesti koolinoorte huvid ja eluhoiakud veebruaris 1992. a	(1)	13,
	(2)	39
A. PARKTAL. Seksuaalkasvatuse koolis: tegelikkus ja ülevaade võimalustest	(2)	34
S. KERA. Eesmärk — sotsiaalne küpsus	(4)	27
I. EBBER. Mõtteid inimlikkuse kasvatamisest kodus ja koolis	(7/8)	28
E. KORPINEN. Õpilase minakäsitus	(7/8)	34
E. MÄSAK. Linnalaste mängukollektiivid	(9)	20
H. KOORT. Miks kaob õpihuvi?	(12)	16

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

T. KITVEL. Eesti laste värvuseelistustest	(1)	20
J. KIRJOINEN, T. KITVEL. Kas jätkub hoogu?	(7/8)	37
E. HEINLA. Intelligentus, selle seos loovuse ja õppeedukusega	(9)	24
U. NORDEN. Tartu keskkooliõpilaste isiksuseomadused ja enesehinnang	(10)	17
A. LUNGE. Lapse kiindumuskäitumise kujunemine ja seda mõjustavad tegurid	(11)	14

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

W. FINCK. Bioloogilised ja sotsiaalsed riskifaktorid ning õppimistarve	(1)	25
R. MAASILD. Ökoloogia ja õpilane	(1)	32
M. MÜÜRSEPP. Kirjandusest lastega	(1)	37
E. HEINLA. Eesti kooliõpilaste loovuse mõõtmistulemustest	(3)	38

A. VEELMAA. Matemaatika viletsusest?	(3)	42
M. PALTSER. Diferentseerimise võimalusi matemaatika õpetamisel keskkastmes	(3)	44
K. KARLEP, M. PADRIK. Hälviklaste sõnatuletusoskused	(4)	37
T. MÜÜRSEPP, P. HOLMBERG. Tartu Ülikooli sisseastujate füüsikateadmised	(7/8)	42
M. LÖHMUS. Inimsuhted koolis	(9)	30
H. HANSEN. Õpilane ja rahvuslikud stereotüübid	(10)	20
L. LEPMANN. Matemaatikaõpetus õpilase pilgu läbi	(10)	24
R. PULLERITS. Täppisteaduste Kool ja olümpiaadid keemia süvateadmiste kujundajaks	(10)	29
M. REIDOLF. Lapse ja täiskasvanu suhetest eesti lastekirjanduses	(11)	18
H. LUBI. Õppematerjali hindamine tagasisideme kaudu	(11)	24
L. VASSILTSENKO. Loodusteaduse tsükli ained 8. klassi õpilaste hinnangutes	(12)	19
T. PEDASTSAAR. Miks geograafia on õpilastele ebahuvitav?	(12)	21

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

J. JÕGI. Õpetaja huvide suundus algõpetuse eeldusena	(4)	34
H. LAST. Õpilaste hinnangud õpetajate tegevusele	(11)	26
L. TALTS, M. PILLE. 5. klassi õpilaste kohanemisraskused	(11)	31
Elan, et rahvale kasulik olla (M. KALMET vestleb H. KARIISIGA)	(12)	23
L. TALTS. Algkooliõpetaja suhted laste ja nende vanematega	(12)	27

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

K. MÄKINEN. "Kalevala" on osa rahvausust meis endis	(1)	41
U. KOKASSAAR. Mida näitas üldbioloogia tasemetöö?	(1)	43
V. RATASSEPP. Pedagoogilise kultuuri ja loovuse pidu Narvas	(1)	45
U. KOKASSAAR, M. ZILMER. Piiriteadus — bioorgaaniline keemia	(2)	44
R. KUUSK. J. V. Barbaruse hommik ja keskpäev (essée)	(3)	46
R. PULLERITS. Keemiateadmiste osa Tartu Ülikooli õppima asumisel	(3)	52
A. LÖHMUS. Keskkool — Tehnikaülikool, kas pehme maandumine?	(4)	42
K. TERVE. Kommunikatiivseid harjutusi soome keele õpetamisel	(4)	46,
	(10)	37
T. KALJAS. Trigonomeetria käsitlusest uues 10. klassi õpikus	(7/8)	45
T. MÖLDER. Loodusvaatlusest joonistamiseni	(7/8)	49
H. KARIK. Keemiliste elementide perioodilisussüsteemi nüüdisaegsed väljenduskujud	(7/8)	51
A. TÕLDSEPP. Uut süsiniku allotroopsetest teisenditest	(7/8)	54
T. MÖLDER. Õpetame väikelastele kompositsiooni	(9)	38
K. LAUER. Kunstiõpetuse võimalusi läbi loodusprisma	(9)	40
K. JÕULU. Nobeli preemia laureaadi Knut Hamsuni romaan "Maa õnnistus" koolitundi	(10)	34,
	(11)	37,
	(12)	34
A. TÕLDSEPP. Keemia kui õppeaine käsitlussüsteem uuenevas Eesti koolis	(10)	40
L. EPNER. Kirjandusolümpiaad 1993	(11)	34
M. ZILMER, U. KOKASSAAR. Biomembraanide teema bioloogiaturundides	(11)	40
E. SÜVALEP. Kirjandusolümpiaad 1993	(12)	29
T. TÕNSO. Matemaatika õpetamise võimatusest Eesti Vabariigis	(12)	36
H. TIITS. Maateadus ja arvud	(12)	41

KOOLIEELNE KASVATUS

M. TORM. Mõelgem lapse tervisele	(1)	47
L. REINAP. Kust see laps need mängud võtab?	(2)	50
L. HERODES. Kõnemängud lasteaias	(3)	55
H. SARAPUU, K. VOOLMA. Karistamine kasvatuses	(4)	49
A. SAAR. Koolieelsest kasvatusesest Saksamaal	(7/8)	56
S. UNT. Kasvataja vaatlejana	(9)	43
P. KAERA. Mõtteid perepäevahoiust	(10)	44
M. LEHTLA. Lastepäevakodu muutuv asjas	(11)	44

KOOLIMUUSIKA

T. OTSUS. Jo-le-mi töökogemusi põhikoolis	(3)	58
Iginoor "Ellerhein" (M. KALMET, T.-E. LOITME)	(7/8)	56
M. KLAAS. Rahvamuusika ja lapsed	(9)	47

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST. AJALOO LEHEKÜLGEDELT

L. HERODES. C. H. Niggoli pedagoogilise pärandi lehekülgedelt	(1)	50
F. EISEN. Eesti talurahvakoolide arengu mõjuritest möödunud sajanditel	(2)	56
R. LINNUPÖLD. Kool, mis annab ameti kogu eluks. Kergetööstustehnikum — 70	(4)	52
H. RANNAP. Mõnda Petserimaa hariduselust	(7/8)	63
F. KINKAR. Soome–ugri kultuurikongresside ajaloost	(7/8)	68
H. RANNAP. 1930. aastate koolireformist	(10)	47
J. KIILI. 150 aastat zooloogiat Tartu Ülikoolis	(11)	46
A. PÖLDVEE. Eestimaa konsistooriumi kooliaruanded 1691. ja 1693. aastast	(11)	50
P. KANSANEN. Kolm kasvatusteaduslikku esseed, pühendatud Hilda Tabale, Johannes Käisile ja Heino Liimetsale	(12)	43
F. KINKAR. Tähtsündmus vabahariduse ajaloos	(12)	47

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI. TÄHTPÄEVI

O. PRINITS. Eesti koolimatemaatika rajajaid	(1)	53
75 aastat Eesti Vabariigi iseseisvuse väljakuulutamisest	(2)	53
I. SIKEMÄE. Milleks kohustab Eesti riiklik iseseisvus meie noorsugu? 1935. a esimese auhinna saanud kirjand	(2)	54
Ühest tugevast haridusministrist, 120 aastat Nikolai Kannu sünnist. (H. RANNAP)	(4)	56
Peeter Põllu tagasitulek Eesti pedagoogikasse (K. TRASBERG)	(5/6)	78
Peeter Põld 115	(9)	50
A. ELANGO. Peeter Põllu koolkond eesti pedagoogikas	(9)	51
V. REHEMA. Peeter Põld ja Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Gümnaasium	(9)	56
P. Põllu "Valitud tööd" on ilmunud (K. TRASBERG)	(9)	59
V. PENEK. Rudolf Reiman 100	(10)	51
Eerik Jaanvärk 100 (J. TUISK)	(11)	56

MEIE TERVIS

A. TELLMANN, R. SINK, L. TŠAIKO. Vitamiinide tarbimine ja selle mõju õpilaste kehalisele arengule	(1)	58
K. KUTSAR. AIDS on avanud ukse ka Eestisse	(4)	58
M. MASER. Eesti kooliõpilane iseenda hinnangus	(7/8)	71
K. PAPPAL. Tervisliku toitumise õpetamisest üldhariduskoolis III	(10)	52
M. KULL. Suhtumine oma tervisesse ja terviseõpetusse	(11)	58
K. AASVEE, S. TAMM, E. LEVALD, H. RAIK, K. RUUKEL. Südame isheemiatõve primaarne profülaktika koolis	(12)	50

PUHKEVEERUD

A. LAUGUS. Tagasipilk Kevade tänavasse	(1)	61,
	(2)	60,
	(3)	60,
	(4)	60,
	(7/8)	74,
	(9)	60,
	(10)	56,
	(11)	61,
	(12)	51

KOGEMUSNÕU

L. KIVILO. Heegeldatud džemperid	(7/8)	78
L. OJASTU. Metoodilisi soovitusi kehalise kasvatuse õpetajale	(10)	58

KROONIKA

In memoriam. Aleksander Sepp	(3)	63,
	(12)	57
Teaduskonverents "Isiksus ja õppimine" (T. KUURME)	(4)	63
Kroonika (M. KALMET)	(9)	63,
TÜ eripedagoogika osakond 25 (V. LEHT)	(12)	56

Õismäe Humanitaarakeskkool on 15aastane. (Jaanuar)

4aastase Laura Mihkla maalide näitus. (Veebruar)

Põgupilk Mankalani kooli. (Märts)

Lugemiseks kaanepiltide juurde. Palivere Eriinternaatkoolist. (Aprill)

1985. a alustatud Eesti Rahvusraamatukogu uue hoone ehitus. (Mai/juuni)

Pirita Keskkoolis. (Juuli/august)

Lapsesõbralik ja hubane kool on Järve kool. (September)

Oli tore pidu! Noorte VII laulu- ja tantsupidu. (Oktoober).

Suvemälestusi Tõrva Keskkoolist. (November)

"Haridus" teelahkmel. (Detsember)

HARIDUS

Education

DECEMBER 1993

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF CULTURE AND EDUCATION

Special education in different times. (VIIVE LEHT.)

How to implement integrated instruction for disabled and abled children in general comprehensive schools was discussed on the conference organized to celebrate the 25th jubilee of the department of special education at Tartu University. Conclusions were drawn by prof. Jaan Kõrgesaar, prof. Karl Karlep and docent Ants Reinmaa.

TALVI MÄRJA, ÜLO VOUGLAID. Keeping up with developing time.
The authors participated in an international conference in Ljubljana in 1993 dedicated to "Reorientation of adult education aiming development in a society". Their message is: andragogy and pedagogy are relatively independent disciplines, andragogy is no subdiscipline of pedagogy.

JÜRI RUTE. Youth organisations in Estonia.
A short review of functioning youth organizations, including cultural organizations, hobby groups, students' organizations, political and religious organizations and children's organizations.

AINO SAAR. Integration of disabled and abled children in Germany.

Integrated development of abled and disabled children in special adaptation groups is considered quite common in Germany. Behavioral therapy, psychoanalysis, Waldorf pedagogy and group-integration have been used.

HELLA KOORT. Why does learning motivation disappear?

How to keep students motivated towards learning

and how to develop their interest and positive attitude to school, why does school-life make nobody happy — these questions are answered by a teacher. She has used data collected from 185 primary school students and 97 students of grades 5–6.

LARISSA VASSILTSHENKO. How do students evaluate school subjects in grade 8?

885 students from 16 schools expressed their opinions about 7 school subjects — math, physics, chemistry, biology, geography, history and literature. Respective textbooks for learning mentioned subjects were also evaluated.

TIIA PEDASTSAAR. Why is geography uninteresting?

Students of grade 8 have studied geography using the textbook "Physical geography of the Soviet Union" and they considered the subject uninteresting because of a too complicated and dull textbook.

I live trying to be useful to people. (MAIMO KALMET.)

An interview with a merited teacher and choir conductor Helga Kariis.

LEIDA TALTS. Relations between primary school teachers, students and their parents.

What should desired cooperation between a teacher and a parent be like, what are the factors hindering or fostering its development (eg. teacher's high or low ability to cooperate)?

ELE SÜVALEP. Literature competition 1993.

A review of results of literature competition 1993 dedicated to work of Karl Ristikivi in which students of grades 11–12 participated.

KALEPH JÕULU. The novel "Blessing of land" by Knut Hamsun, the Nobel prize winner in literature lessons (to be continued).

TÕNU TÕNSO. It is impossible to teach math in the Republic of Estonia.

The author presents his visions about problems of teaching math at primary, lower secondary and upper secondary school level (under present organization).

HELI TIITS. Geography and data.

Diagrams, graphs and schemata presenting various data are very important when learning geography. Examples are given, how to use data in geography lessons.

PERTTI KANSANEN. Three essays on education, dedicated to Hilda Taba, Johannes Käis and Heino Liimets.

Translation of his report presented at the conference January 22, 1993, dedicated to the memory of Heino Liimets.

FELIKS KINKAR. An important event in the history of enlightenment.

A review of the first all-Estonian congress of education December 28, 1923 and about establishment and activities of Estonian Educational Union (founded November 1, 1924).

KATRIN AASVEE, SAIMA TAMM, EVE LEVALD, HELIN RAIK, KAI RUUKEL. Primary prevention of coronary heart disease: an important subject of a school health education programme.

An instructional material for school health education teachers: "What is cholesterol and what kind of danger it represents to our health" was written by K. Aasvee, senior research associate at Institute of Cardiology. Material passed aprobation in the sixth forms of a Tallinn secondary school.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕКАБРЬ 1993

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Спецобучение в зеркале времени. (В.Лехт)

Совместное обучение детей с нормальным развитием и детей с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе - это было главной темой конференции, организованной факультетом спецпедагогики Тартуского Университета 4 и 5 октября 1993 года и посвященной 25-летию основания факультета. С ведущими докладами выступил завотделением спецпедагогики профессор Яан Кыргесаар, профессор Карл Карлеп и доцент Антс Рейнмаа.

Т.МЯРЬЯ, Ю.ВООГЛАЙД. Не отстать от времени.

Авторы в основном опираются на материалы международной конференции "Переосмысление проблем образования взрослых в целях развития (в обществе)". Основные утверждения: андрагогика и педагогика - относительно самостоятельные дисциплины; андрагогика не является поддисциплиной педагогики.

Ю.РУТЕ. Молодежные объединения в Эстонии. Краткий обзор молодежных объединений и работы с молодыми (культурные общества, кружки по интересам, студенческие товарищества, политические и религиозные молодежные объединения, детские организации).

А.СААР. Интеграция детей здоровых и детей с отклонениями (в Германии).

Вполне нормальным считается проводить развивающие занятия в группах соответствия нормальных детей и детей с отклонениями. В интегративной работе с дошкольниками широко используются приемы поведенческой терапии, психотерапии и педагогики Вальдорфа, методы индивидуальной и групповой интеграции.

Х.КООРТ. Почему пропадает интерес к учебе? На вопросы, как сохранить и поддержать инте-

рес учеников к учебе, куда пропадает радость посещения школы, каков менталитет учащихся, отвечает практикующий учитель. На вопросник дали ответы 185 учеников начальных классов и 97 учеников 5-6 классов.

Л.ВАСИЛЬЧЕНКО. Предметы по естествознанию в оценках учеников 8-го класса.

885 учащихся 8-х классов из 16-ти школ высказали свое отношение к 7 предметам (математике, физике, химии, биологии, географии, истории и литературе). Оценка была дана также учебникам по этим предметам.

Т.ПЕДАСТСААР. Почему ученикам неинтересна география?

Ученики 8-х классов, которые изучали географию по учебнику "Физическая география СССР", считали этот предмет неинтересным; одной из причин называлось то, что учебник - трудный и неинтересный.

Я живу, чтобы приносить пользу народу. (М.Кальмет).

Интервью с заслуженной учительницей из Хаапсалу - Хельгой Карийз.

Л.ТАЛЬТС. Взаимоотношения учителя начальных классов с детьми и их родителями.

Каково должно быть сотрудничество между учителем и родителями, что этому способствует и что препятствует (напр., высокая или низкая степень активности учителя в сотрудничестве).

Э.СЮВАЛЕП. Олимпиада по литературе - 1993.

Подведение итогов республиканской олимпиады по литературе 1993 года среди старшеклассников (11-12 кл.), которая была посвящена творчеству Карла Ристикиви.

К.ИЬУЛУ. Роман лауреата Нобелевской премии Кнута Гамсуна "Благословение земли" - в школу. (Продолжение)

Т.ТЫНСО. О невозможности преподавания математики в Эстонии.

Автор высказывает свое мнение о недостатках преподавания математики в начальной, в основной и средней школе.

Х.ТИЙТС. География и цифры.

В процессе преподавания географии важное место занимают условные наглядные пособия (диаграммы, графики и схемы), которые содержат всевозможные цифровые данные. В статье приводятся примеры того, как использовать цифровые данные.

П.КАНСАНЕН. Три педагогических эссе, которые посвящены Хильде Таба, Йоханнесу Кяйсу и Хейно Лийметсу.

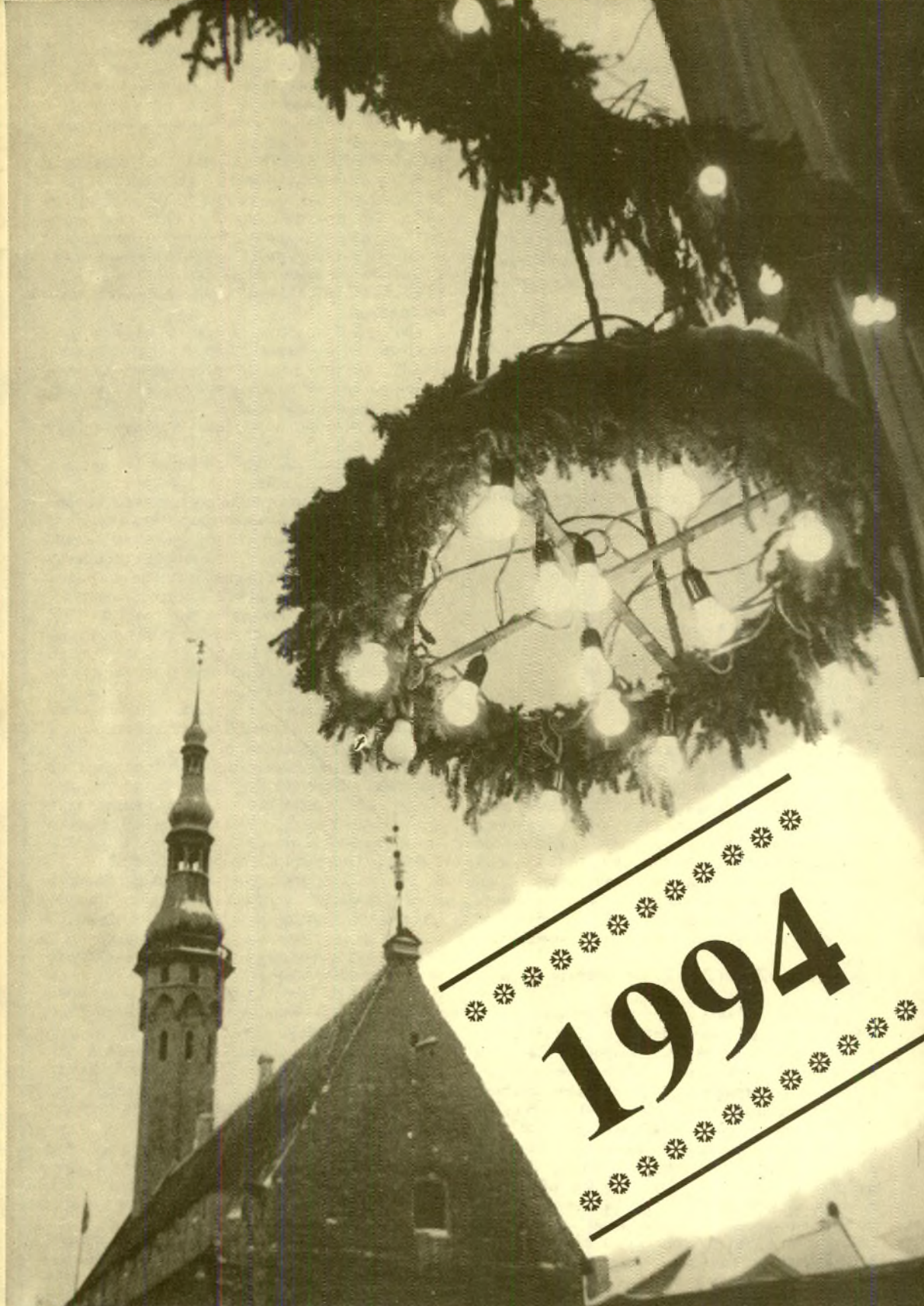
Перевод доклада, сделанного 22 января 1993 года на конференции, посвященной памяти Х.Лийметса.

Ф.КИНКАР. Знаменательная дата в истории просветительского образования.

Обзор I конгресса по образованию в Эстонии, который состоялся 28 декабря 1923 г., а также создания и деятельности Эстонского союза образования (начал свою деятельность 1 ноября 1924 г.).

К.ААСВЕЭ, С.ТАММ, Э.ЛЕВАЛЬД, Х.РАЙК, К.РУУКЕЛЬ. Первичная профилактика ишемической болезни сердца - важная тематика в программе учения здоровья в общеобразовательных школах.

Старший научный сотрудник Института Кардиологии К.Аасвеэ составляла учебное пособие: "Что такое холестерин и какой опасностью это вещество угрожает нашему здоровью" для преподавателей учения здоровья. Материал проходил апробацию в шестых классах одной Таллиннской средней школы.



1994



Head uut aastat!

a Eesti Õpetajate Liidu pedagoogikaajakirjana "Kasvatus" ja 1935. a Haridusministeeriumi ametliku ajakirjana "Eesti Kool". Lisaks muidki väljaandeid. Kõik nad on olnud suhteliselt väikese trükiarvuga ja saanud ilmuda ainult tänu dotatsioonile. 1940. a astus nende asemele "Nõukogude Kool", 1989. a juuliumbrist võeti kasutusele uus — esialgsele nimekujule lähedasem pealkiri — "Haridus".

Kuna "Haridus" ja tema eellane on olnud aastakümnete vältel Eesti ainus pedagoogikaajakiri, on lugejate nõuded ja ootused tema suhtes väga erinevad. Mõeldud on ajakiri eeskätt koolidele ja õpetajatele. Ajakirja ülesannet on nähtud õpetaja harimises, tema mõtte suunamises, pakkudes talle selleks erinevaid seisukohti, õpetades nägema alternatiive, harjutades töötama erialakirjandusega. Paraku näitab trükiarv, et valdav osa õpetajaid saab koolis hästi läbi ka ajakirjas avaldatuga kursis olemata.

Ajakirjal on ka teine ülesanne — olla Eesti pedagoogilise mõtte taimelava, aidata edasi viia meie pedagoogilist kultuuri. Seejuures ei pruugi unustada, et ajakiri on peegel — peegeldab autorite, pedagoogilise mõtte ja kogu haridussüsteemi taset. Selles mõttes on "Haridus" kaasa teinud kõik meie hariduselu tõusud ja mõõnad. Kui ajakiri on võõrandunud oma põhilugejatest, tasub mõelda, miks see nii on. Aga mis siis, kui peegel näitab meie haridussüsteemi juhtorganite, pedagoogikateaduse ja —teadlaste võõrandumist koolist?!

Uuest aastast kvartaliväljaandena ilmuma hakkav "Haridus" püüab koolile lähemale tulla. Selleks vajame koolirahva abi — soove ja autoreid. Loodame, et õpetajad autcriks olemissel mõttega peagi harjuvad, kõigepealt need, kes seavad sihiks I või II palgajärgu.

Muudatustega kaasatulemiseks peaksid valmis olema ka meie senised põhiautorid. Oleksime tänulikud, kui iga autor esitaks endale küsimuse mida, kellele ja kuidas kirjutada.

Toimetusepere loodab uuel aastal arusaadavaid ja huvitavaid artikleid.

VIIVI EKSTA



▲ Toimetuse noorim kaastöötaja **Anu Saaremägi** ja **Sirje Tohver**.

◀ Palju aastaid kandis humanitaaria, kunsti- ja muusikateemaliste kaastööde eest hoolt **Maimo Kalmet**.

▼ **Anne Nõlvand** (istub) ja **Ines Blum**.



LOOMING

HARIDUS
Hind 3 EEK Indeks 78 189

Vikerkaar
4/1993

Pagyt
2/1993

EESTI Loodus
1'93

AKADEEMIA
KÄÄRTEKÄÄN 1993

Maakodu

TEHNIKA ja TOOTMINE

PÕLUMAJANDUS

Kindel töös - MicroLink PC

HARIDUS
APRIL

Automaat

EESTI TEADUSTE AKADEEMIA TOIMETISE

ÕPETAJATE LEHT
KALEVI SAURSÖIT

Kirjastus «Perioodika» soovitab

LINGUISTICA URALICA

ÕPETAJATE LEHT
TÄNA "SÕRST" ANKEET:
1. Kõik koolitajad
2. Tõsi vaimseid
MEIN: VÄLK- AASTA KANGELASED
Lk. 11-12

1993