

TB

ISSN 0235-9146

# HARIDUS

1990 · 12





Üle ilma kostab imeline helin,  
kostab rõõmustavalt, hingi loitvalt,  
hoovab südamesse hõbedane kõlin,  
kõikjal õnnitlevalt, toitvalt.

... kirjutab Gustav Põldmann  
ühes oma luuletuses. See imeline  
helin on jõuluhelin. (Nii alustas  
oma artiklit L. Gustavson. Lähemalt vt lk 45.)



EESTI  
RAHVUS-  
RAAMATUKOGU

# HARIDUS

1990 · 12

## SILMARING JA VAATENURK

- 4 **U. VOOGLAID** Täiskasvanu enesearengu subjektiks kujunemise eeldused ●  
 6 **R. MALMSTEIN** Hariduse planeerimine: olla või mitte olla? ●

## KOOL UUENDUSE TEEL

- 9 **M. MAKSING** Kool ja arvuti ●  
 12 **U. PRAGI** Keskkooli majandusgeograafia õpiku lühikontseptsioon ●

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 15 **H.-K. KIVILO** Mõnda Läänemaal levinud elutee planeerimise programmist ●  
 19 Valik kogu eluks (V. Eksta) ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 21 Ülemaailmne tippnõupidamine, mille otsuseid peavad teadma kõik täiskasvanud (H. Roots) ●  
 24 **T. LISTER** Kui püha ei ole... ●

## UURIMUSI, OLDISTUSI

- 28 **A. KÖVERJALG** Uurimistulemuste võrdlemine mittepameetriste meetoditega ●

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 31 **M.-I. PEDAJAS** Õpetaja enesetunne ja tervis ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 36 **S. RAUDVERE** Luulekujundi käsitus keskastmes II ●  
 40 **T. ÕUNAPUU** Suhtluskeele tunni struktuurist ●  
 42 **M. PRITS** Do you speak English? Ühe inglise keele intensiivkursuse mõjust kursustastele ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 45 **L. GUSTAVSON** Lähenevateks jõuludeks ●  
 47 Tahvelteatri mäng «Kus on jõulud?» (L. Gustavson)

## TÄHTPÄEVI

- 48 **O. PAABO** Ääremärkmeid Diesterwegist kui rahvalgustajast ja võitlejast ●

## KOOLIMUUSIKA

- 50 **ISME** konverentsil räägitust (E. Rützel) ●

## PUHKEVEERUD

- 51 **R. KAUGVER** Viimse meheni (Järg.) ●

## LUGEJAVEERUD

- 56 100 aastat tagasi... (J. Tuisk) ●

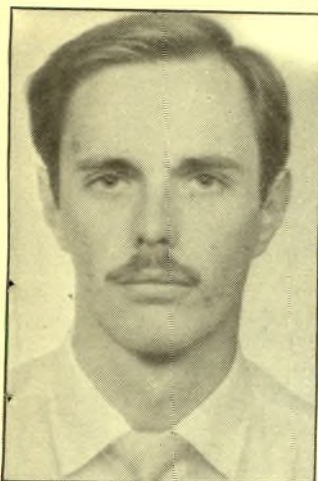
## KROONIKA

- 58 KOGEMUSNÕU



**ÜLO VOOGLAID**, Eesti Ametiühingute Teadus- ja Arenduskeskuse juhataja. Lõpetanud 1953. a Haapsalu Pedagoogilise Kooli ja 1960. a TRÜ ajaloo-osakonna, 1970. a kaitstud väitekirja andis filosoofiakandidaadi kraadi sotsiaalpsühholoogia alal. Olnud Tilsa lastekodu kasvataja, komsomolitööl ELKNÜ Tartu Linnakomitees, TRÜ loogika ja psühholoogia kateedri õppejõud, TRÜ sotsioloogilabori teaduslik juhendaja, Kergetööstuse Ministeriumi Töö ja Juhtimise TO keskuse peaspetsialist, Juhtivate Töötajate ja Spetsialistide Kvalifikatsiooni Töstmise Instituudi õppejõud, Pirgu Arenduskeskuse juhataja, valitsuse teadusnõunik. NSV Liidu rahvasaadik ja ülemnõukogu liige. Palju aastaid hinnatud lektor koolijuhtidele ja õpetajatele.

# AUTOREID



**HANS-KASPER KIVILO,**  
 Tpedl pedagoogika  
 ja psühholoogia  
 kateedri aspirant.  
 Lõpetas 1979. a  
 Tallinna  
 7. keskkooli ja asus  
 õppima TRÜs inglise  
 filoloogia erialal.  
 1981. a läks üle  
 Tpedlisse ning lõpetas  
 selle 1984. a  
 üldtehniliste  
 distsipliinide ja  
 tööõpetuse erialal.  
 Jäi tööle samasse  
 kateedrisse  
 õppemeistrina,  
 hiljem õpetajana.  
 1988. a detsembris  
 astus  
 aspirantuuri.

## EESTI HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLVIII AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

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

### КРУГОЗОР И УГОЛ ЗРЕНИЯ

- 4 **Ю. ВООГЛАЙД** Предпосылки формирования взрослого в субъект саморазвития ●  
 6 **Р. МАЛЬМСТЕЙН** Планирование образования: быть или не быть ●

### ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 9 **М. МАКСИНГ** Школа и компьютер ●  
 12 **У. ПРАГИ** Концепция учебника экономической географии для средней школы ●

### ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 15 **Х.-К. КИВИЛО** О программе планирования жизненного пути, распространенной в западных странах ●  
 19 **Выбор на всю жизнь** (В. Экста) ●

### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 21 Всемирное совещание на высшем уровне, решения которого должны знать все (Х. Рутс) ●  
 24 **Т. ЛИСТЕР** Когда нет ничего святого... ●

### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 28 **А. КЫВЕРЯЛГ** Сравнение результатов исследования непараметрическими методами ●

### УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

- 31 **М.-И. ПЕДАЯС** Самочувствие и здоровье учителя ●

### УРОК, КАБИНЕТ

- 36 **С. РАУДВЕРЕ** Изучение поэтического образа на средней школьной ступени II ●  
 40 **Т. ЫУНАПУУ** О структуре урока языка общения ●  
 42 **М. ПРИТС** Do You speak English? ●

### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 45 **Л. ГУСТАВСОН** К приближающемуся Рождеству ●  
 47 **Игра в театр на магнитной доске** (Л. Густавсон) ●

### ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

- 48 **О. ПААБО** О Дистервеге — просветителе и борце ●

### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 50 Конференция ISME (Э. Рюйтель) ●

### НА МИНУТУ ОТДЫХА

- 51 **Р. КАУГВЕР** Все до едина (Продолжение) ●

### КОЛОНКА ЧИТАТЕЛЯ

- 56 100 лет тому назад (Ю. Туйск) ●

### ХРОНИКА

- 58 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

# Täiskasvanu enesearengu subjektiks kujunemise eeldused\*

**ÜLO VOOGLAID,**  
Eesti Ametiühingute Teadus- ja  
Arenduskeskuse juhataja, filosoofia-  
kandidaat

Subjektuse probleem ei ole Eesti pedagoogikas ja andragoogikas uus. Seda on vahelduva eduga uuritud ja arutatud ka konverentsidel, kuid nii pedagoogiline kui ka andragoogiline praktika on meil endiselt suurel määral subjekt-objektne: ühiskondlikku teadusjuurde stereotüübid osutusid üllatavalt tugevaks ja püsivaks. Endiselt on õpetajail õigused, õpilastel vaid kohustused; ikka õpetatakse ainet, mitte inimest; ka täna käsitletakse õppimist targemaks saamise peamise teena jne, jne. Niisuguse esmapilgul huvitava, kuid sisult pealiskaudse, analüüsiks peetava jutuga on aastaid läbi aetud.

Vaja oleks välja selgitada põhjused, miks inimesed ja nende mitmesugused kogumid kaotasid ja kaotavad sotsialistlikeks kutsutud maades enesevääriskuse, ei julge ega taha olla loomulikud, eelistavad näilist, nõustuvad iga liiki alanduste ja jõhkruusega, hoolimatuse, õeluse ja valega; valetavad, õelutsevad, vihkavad ja kahtlustavad ka ise.

Paraku on ka nii, et kognitiivse dissonantsi ajal, aga küllap palju muugi tõttu, hakkasid inimesed totalitaarses ühiskonnas austama jõudu, mis oli suutnud nad füüsiliselt muserdada ja vaimselt hävitada. Totalitaarne autokraatia osutus viitsütikuga pommiks. Nüüd peame teadvustama, et ühiskond, milles elame, on endale sisse monteerinud pikaajalise toimega paheliste inimesuhete allika. Nõrk, muserdatud ja mõnitatud inimene ihkab kättemaksu, püüab endast nõrgematele mitmekordselt tagasi teha. Kuritegevus lobbab koolides, sõjaväes, perekondades — igal pool. Üleskutsed võidelda kuri-

tegevuse vastu on üsna mõttetud, sest julmuse kui sisepinge ja normi allikad on käsitlemata ning mõistagi kõrvaldamata.

Me ei saa kohe asuda enesearengu subjektiks kujunemise tegurite juurde. Kõigepealt peaksime kas või õige põgusalt iseloomustama olusid, olukorda ja situatsiooni, millest tuleme ja mis muutsid meid sellisteks, nagu oleme. Muidugi võib see nii mõnelegi tunduda soola puistamisena lahtistesse haavadesse, kuid midagi ei ole parata — peame teadvustama mitte ainult olukorra, vaid ka (ja eeskätt) selle kujunemise põhjused. Alles põhjustest, seostest ning sõltuvustest arusaamine võimaldab mõista inimesi, kes elasid enne, tahavad elada praegu ning loodavad vabamatena edasi elada.

Teatav tagasi- ja kõrvalevaade näib vajalik olevat veel seetõttu, et nõukogude ühiskonnateadused olid tegelikult loodud ühiskonnateaduse vältimiseks. Välja kujunemata on isegi vastav emakeelne sõnavara. Mõne eriala spetsialistid aga püüavad teha nägu, et nad valdavad tervikut, juhivad ja tulevad toime hariduse, kultuuri, ilu ja aruta. See on küll metsikuvõitu, aga siiski reaalsus ja ka oma-moodi pärand.

Okupatsioonija üks kõige süngemaid tagajärgi on elanikkonna vormumise manipuleerimise objektiks. Ühiskonnas, kus riiklikuks doktriiniks oli materialism, domineeris täielikult ideekeske mõtlemine. Ideoloogilised, meelevaldsed konstruktsioonid olid kuulutatud ühiskonna arengu teaduslikeks alusteks. Plaan kuulutati seaduseks, plaani täitmine iga kodaniku, organisatsiooni, linna, rajooni ja liiduvabariigi pühaks kohuseks, mis tuli täita iga hinna eest.

Inimene oli ja pidigi olema selles metsikus mehhanismis anonüümne kruvi. Lubatud oli mitte kõik see, mis ei olnud keelatud, vaid üksnes see, mis eraldi lubatud. Arusaadav, et õigused muutuvad niisuguse elukorralduse puhul kohustusteks. Absurd aga kukkus välja veel seetõttu, et praktikas oli enamasti tegelikult keelatud seegi, mis ametlikult pidi olema lubatud, ja sageli oli lubatud ka see, mis ametlikult pidi olema keelatud. Ranged privileegide süsteemid ja jaotamine nõnda nimetatud ühiskondlikest fondidest viisid inimese olukorda, kus lausa pidi välja kujunema mugavus ja apaatia, variserlus ja hoolimatus.

Partei monopolne asend nii materiaalsete kui ka vaimsete varade valdajana viis sügava võõrdumise ja võõrandumise kujunemisele. Autoritaarne, füüsilisele ja vaimsele vägivallale tuginev võimustruktuur kujundas naeruväärsuseni täiusliku konformsuse; kahekordne normide ja väärtuste süsteem toitis ohtralt anoomiat ja marginaalsust. Inimesed olid ja on tänini sisemiselt lõhestatud, püüavad istuda kahel-kolmel toolil korraga ning leiavad end paratamatult varem või hiljem põrandalt.

\* TPedI andragoogika kateedri korraldatud konverentsil «Täiskasvanu kujunemine enesearengu subjektiks» peetud ettekanne 18. okt 1990.

Totalitaarse ühiskonna süvaanalüüs pole praegu esineja põhiülesanne, kuid on selge, et avastamata ja arvestamata meie elukorralduse sotsiaalseid seoseid ja sõltuvusi, pole mingeid väljavaateid lähemal ajal demokraatlikku ühiskonda jõudmiseks, veel vähem demokraatlikus ühiskonnas elamiseks.

**Demokraatia on mitte majanduse, vaid kultuuri funktsioon.** Demokraatlik ühiskond funktsioneerib, muutub ja areneb valdavalt iseregulatsiooni teel, kusjuures peamiseks regulatsioonimehhanismiks on kõlbelisel alusel olev sotsiaalne kontroll, see on kontroll, mida inimesed teostavad üksteise suhtes, mis toimib igas eluvaldkonnas ja kõigil regulatsioonitasandil isikust ühiskonnani.

Muidugi ei piisa efektiivse sotsiaalse kontrolli kujunemiseks üksnes heast tahtest. Vähemalt sama oluline on kompetentsus, asjatundlikkus nii töös kui ka tunnetuses, loomingus ja mängus, oma maa ja rahva ühiskondliku ja kultuurilise regulatsiooni alal kui ka lähemate ja kaugemate naabrite kogemuste ning kavade tundmises.

Peame mõtlema, kuidas toimida, et ühiskonnalt kiiremini maha raputada arengut pidurdavad arusaamad ja nende kohaselt rajatud tegevusstruktuurid, et avaneks tee demokraatlikus ühiskonnas kodanikena elada suutvate inimeste kujunemiseks. Enesearengu ja enesejuhtimise subjektiks kujunemise eeldusi on vähe uuritud. Seetõttu ei ole meil veel väljavaateid nende ammendava loetelu käsitlemiseks, veel vähe võiksime arvestada teguritevaheliste seoste ja sõltuvuste kirjeldamise ning seletamisega. Seepärast püüan rohkem põhjendada selle ülesande äärmiselt olulist osa professionaalse andragoogilise tegevuse korraldamisel. Vaatluse alla võtan vaid umbes pool tosinat tegurit, lootes, et need on asendamatu olulised ja et kohalolijail on, millega minu poolt esitatud loetelu pikendada ja täiendada; kui mitte siin ja praegu, siis, edaspidi kodus kindlasti.

Enesearengu subjektiks kujunemise esimese eeldusena nimetan **vabadust**. Mõtlen seejuures inimese tunnetatud õigust olla iseseisev oma otsustes ja käitumises, eesmärgipüstituses ja vahendivalikus, rütmi ja pinge määramises, suhtlemises ja kohtlemises.

Andragoogilises kontekstis on ehk oluline ka rõhutada, et vabana saab tunda inimene end küllalt selgelt määratletud väärtuste ja normide ning müütide ja tabude süsteemis, mida tunnustavad ja austavad ka teised.

Teise eeldusena nimetan **tunnustust** selles aktiivseks algeks olemise kvaliteedis.

Kolmanda eeldusena mainin **ülesannete vastavust arengutasemele**. Kui õppeülesanded on naeruväärselt lihtsad või kõvasti üle jõu käivad, võib kursuslane kaotada tõsise suhtumise toimuvasse, lüüa käega, jääda ootama, mis edasi saab.

Neljanda eeldustekogumina nimetan **situatsiooni**, s.o psüühilist keskkonda, milles valda-

valt ollakse ja tegutsetakse. Meie kogemus lubab väita, et mida enam tunnevad inimesed end tõeses probleemses valikusituatsioonis, seda enam kujuneb välja nende aktiivne eluhoiak ja nõudlikkus enda suhtes.

Viienda eeldusena nimetan tegurit, mida võib-olla osa kohalolijast oleks tahtnud kuulda esimesena, nimelt **kompetentsust**. Meiegi praktika kinnitab, et eriti usinalt uurivad, mõtlevad, suhtlevad, loevad ja käivad kursustel üsnagi head asjatundjad suhteliselt heal järjel olevatest organisatsioonidest. Rumal eristub kõigepealt sellega, et peab end targaks ning põlastab õppimist.

Kuuenda tegurina vaatleme **vajadust** olla asjatundja. Totalitaarses ühiskonnas vastutab inimene mõnikord oma tegevuse, aga üldse mitte tulemuste, veel vähem tagajärgede eest.

Nõukogude Liidus ei õnnestunud püstitada kompetentsuse nõuet. Ebakompetentsust toetas lojaalsuse printsiibi ülimumslikkus, mis ühtlasi tähendas isikliku arvamuse puudumise või vähemalt hoolika varjamise nõude ülimumslikkust. Iga lojaalne kodanik pidi tegema seda, mida kõrgemaisevad organid olid otsustanud, toimima nii, nagu ette nähtud, aga vastutus hajus. Seetõttu on mõistetav, miks omaniku staatuse omandanud inimesed, kes **tegelikult** kogu oma heaolu, maine ja tulevikuga vastutavad nii oma perekonna kui ka töö- ja mõttekaaslaste ees kõige tehtava otstarbekuse, mõistlikkuse ja tulemuslikkuse eest, tahavad toimida targalt, õpivad, konsulteerivad asjatundjatega, kutsuvad oma organisatsiooni üksnes kõrge kvalifikatsiooniga isikuid ja soodustavad igati nende enesetäiendamist.

Me peame teadvustama kõigil juhtimise ja regulatsiooni tasandil, et ei saa olla iseseisev see maa, mille kodanikud kannavad endas orjameelsust või ei ole tegelikult suutelised olema ja elama iseseisvalt. Ühtlasi peame teadvustama, et on täiesti lootusetu üritada üles ehitada demokraatlikult funktsioneerivat ühiskonda end endiselt manipuleerimise objektiks pidavate inimestega. Iseseisvalt elamise ja olemise asendamatuks eelduseks on haritus, asjatundlikkus. Seda ei saa keegi kellelegi **anda**. Tuleviku olud peavad sundima ja võimaldama igapäev **omandada** haridus ning seejärel jääda harituks elupäevade lõpuni.

Edukuse eelduseks on mitte üksnes üldharidus, vaid ka eri-, kutse- ja ametialane haridus. Pangem tähele — kes ei taipu mitte midagi otsustamisest ja selle teguritest, ei ole ka arukas teostaja. Rõhutan seda üldlevinud arusaama tõttu, et juhtimist võiksid ja peaksid õppima vaid ülemused.

# Hariduse planeerimine: olla või mitte olla?

**RAUL MALMSTEIN,**  
TTÜ kõrgkooli ökonomika labori  
nooremteadur

Hariduse planeerimise institutsioonid kujunesid koos formaalharidussüsteemi ekspansiooniga 1950.—1960. aastatel. Toimus majanduse kiire kasv, mis tingis ühelt poolt vajaduse haridussüsteem demokratiseerida ja teisalt rahuldada üha laieneva tööjõuturu nõuded. Paljudes maailma maades loodi spetsiaalsed hariduse planeerimise üksused, mille ülesanne oli hariduse arengusuundade ja prioriteetide määratlemine ning ressursside kasutamise optimeerimine.

Nüüd, 30 aastat hiljem, on need hariduse planeerimise üksused paljuski kaotanud oma algse prestiiži. Neid on süüdistatud nii liiga tugevas kui ka liiga nõrgas mõjus hariduskorraldusele, samuti on küsimärgi alla seatud hariduse planeerimise vahendid ja meetodid.

Sellel taustal toimus 1989. a Pariisis UNESCO egiidi all Rahvusvahelise Hariduse Planeerimise Instituudi (IIEP) 25. aastapäevale pühendatud *workshop*. Sellel üritusel väljendatud mõtteid ja seisukohti alljärgnevas refereeritaksegi.

## SOTSIAAL-MAJANDUSLIK KONTEKST

**Esiteks.** Kriis maailma majanduses mõjutab oluliselt majanduslikku kasvu, loob ebastabiilse olukorra. Majanduslik ebastabiilsus asetab omakorda jäigad raamid hariduse finantseerimisele, vähendades nii haridussüsteemi mõju noorsoo integreerijana.

**Teiseks.** Taandumas on müüt haridusest kui arengu ainsast «mootorist». Haridussüsteemi ekstensiivareng möödunud 30 aasta jooksul on toonud kaasa tööpuuduse kõrgemalt haritud elanikkonna seas ja ühiskonnaelu bürokratiseerimise. Samas on hariduslik ja sotsiaalne ebavõrdsus säilinud või isegi kasvanud. Haridust on süüdistatud paljudes pattudes ja ta on kaotamas oma prioriteeti ühiskonnas.

**Kolmandaks.** Tehnoloogilise arengu kiirene mine muudab rakendatavate tootmistehnoloogiate ja tööjõuvajaduse pikemaajalise prognoosimise üha raskemaks.

**Kokkuvõtteks.** Riik suudab üha vähem ja vähem vastata haridusnõudlusele, paljudes maades laieneb eraharidus, plahvatuslikult

arenevad uued koolitusvormid väljaspool formaalharidussüsteemi.

Niisiis peab tunnistama hariduse planeerimise seniste vormide teatavat ammendatust. Kuid see ei tähenda veel selle vajaduse eitamist. Esmalt tuleb selgitada planeerimise mõju senisele praktikale ning seejärel otsustada, milline see tulevikus võiks olla.

Viimasel aastakümnel on majanduslik kasv industriaalmaades pidurdunud. See on tingitud eelkõige kahest õlišokist ja valitsuste inflatsioonivastasest võitlusest. Tagajärjeks on kasvanud tööpuudus, mis võib uute tehnoloogiate rakendamisel veelgi süveneda. Toimub tööjõuturu terav polariseerumine. Koos teatava arvu hästi tasustatavate ametikohtadega tekib tohutult ebastabiilseid, ajutisi ja madalalalgali töökohti. Nimetatud protsess areneb väga tormiliselt kõigis eksotsialismimaades ja võtab hoogu ka Eestis.

Majandusprobleemid on pea kõigil maadel. Nende mõju on tõsine, sest majanduskriisiga kaasneb ka poliitiline kriis ja ühiskonna stabiilsuse järsk vähenemine, oluliselt teravneb konkurents eri maade ja sotsiaalsete gruppide vahel.

Haridusele avaldab kõige otsesemat mõju ressursside vähenemine. Paljudes maades on hariduse eelarved kas stagneerunud või näitavad vähenemistendentsi. Kulud ühe õpilase kohta langevad eelkõige sellistes artiklites, nagu õppematerjalid, ehitussummad jms. Neid väljaminekuid üritatakse üha rohkem üle kanda perekonna eelarvesse. Nii on erahariduse võrk hakanud kiiresti arenema nendeski maades, kus seni sellekohased traditsioonid puudusid. Ent kui ühiskondliku sektori tulud vähenevad, väheneb sageli ka perekonna eelarve. Lapsevanemad ei saa võtta enda kanda finantskoormat, mida traditsiooniliselt on kandnud riik. Nii ongi

- 1) õppimistingimused halvenenud ja hariduse kvaliteet langenud;
- 2) õpilaste väljalangevus on oluliselt suurenenud majanduslikult vähem arenenud regioonides ja materiaalselt halvemal järjel olevates sotsiaalsetes gruppides;
- 3) ebavõrdsus eri regioonide ja sotsiaalsete gruppide juurdepääsus haridusele ja õppimistingimustes on kasvanud.

Üks väga olulisi tulemusi on ka haridusnõudluse oluline muutumine. Kui alghariduse nõudlus püsib stabiilsena või isegi langeb, siis sotsiaalne nõudlus kesk- ja kõrghariduse järele on endiselt kõrge. Viimast stimuleerib ettevõtete praktiseeritav tööjõu värbamise poliitika. Samuti on teisenenud sotsiaal-majanduslik olukord toonud kaasa mitte-formaalhariduslike programmide ja kursuste plahvatusliku kasvu.

Majanduskriisi vahetu tagajärg on ka tööpuuduse kasv, mis puudutab üha enam ühiskonna haritumaid kihte. See ahvatleb vähendamada kõrghariduse kulusid. Ent kui mõnes riigis ongi kõrghariduskulusid vähendatud



(harilikult tingituna selle hariduslülili ebaefektiivsusest), siis enamikus maades on neid ikkagi pidevalt suurendatud, sest investeerimine teadmistesse annab tehnoloogilisi eeliseid. Industriaalmaades toetab riiki oluliselt erasektor, rõhutades intelligentsi ja teadmiste finantseerimise tähtsust.

## HARIDUSE PLANEERIMISE PIIRANGUD

Hariduskriisi väljendub eri sfäärides. Kõigepealt — haridussüsteemi arendamise ühiskondlikud ressursid on enamikus maades saavutanud oma lae. Koos pea kontrollimatu õpilaskonna juurdekasvuga ja haridussüsteemi nõrga juhtimisega on õpetamis- ja õppimisprotsess muutumas juhitamatuks. Sellistes tingimustes toodab haridussüsteem madala kvalifikatsiooniga tööjõudu, mida tööjõuturg suudab absorbeerida vaid osaliselt, s.t töökohtade struktuur ei vasta tööjõu struktuurile. Ka hariduse juhtimisstruktuurid on muutnud ennast tohtuks bürokraatiaaparaadiks, mida on raske kontrollida ja orienteerida.

Paljudes riikides üritatakse neid probleeme lahendada. On selge, et universaalseid retsepte pole, kuid kasulik on teada, mida mujal seni teha on püütud, et saadud kogemuste najal leida endale sobiv variant.

## HARIDUSSÜSTEEMI FINANTSKRIIS

Majanduskriis on kaasa toonud ka rõhuasetuste muutumise hariduse finantseerimisel. Hariduskulude juurdekasvu suhteline vähenemine on üldine. J. C. Eicheri terminoloogia järgi on hariduse nn absoluutkulu (väljendab hariduskulude suhet rahvuslikku koguprodukti) enamikus maades stabiliseerunud, aga suhteline kulu (väljendab hariduskulude suhet teistesse ühiskondlikesse kuludesse) oluliselt vähenenud.

Hariduse finantskriisi põhjused ongi peamiselt väljaspool haridussüsteemi: rahvusliku koguprodukti juurdekasvu langus ja mõnikord isegi absoluutne vähenemine, teisalt ühiskonna kulude kasv, mis on sundinud hariduskulusid vähendada. Kriisi põhjusi võib leida ka süsteemi enese sees, kuna kulud ühele ühikule on kumulatiivse iseloomuga.

Kui analüüsida hariduskulude vähendamise strateegiat, on selgelt näha, et esmalt kärbitakse õppematerjalide ja õppehoonete ülalpidamise summasid. Järgneb palkade külmutamine ja abipersonali arvu vähendamine. Külmutatud palkade reaalne ostuvõime langeb inflatsiooni mõjul. See toob varem või hiljem kaasa õppepersonali motivatsiooni järsu languse, mis omakorda mõjutab negatiivselt õpetamise kvaliteeti ja süsteemi juhtimist. Sama probleem nõuab kiiret lahendust ka Eestis, eriti kõrgkoolide õppejõudude puhul.

Lahendusteel võib üldjoontes jagada kolme kategooriasse:

1) ühiskondlike ressursside suurendamise strateegiad,

2) olemasolevate ressursside efektiivsema kasutamise strateegiad,

3) kaasatavate ressursside ümberpaigutamise strateegiad.

Esimesel juhul sõltub kõik konkreetse riigi maksupoliitikast. Lisamaksustamine tuleb kõne alla siiski väga vähestes maades. Peaaegu kõik *workshopist* osavõtjad olid aga ühel meelel selles, et hariduskulude määramine on poliitiline otsus, mis tuleb teha poliitikutel. Haridusplaneerijate ülesanne pole öelda, kui palju täpselt peab kulutama, vaid millised on eri variantide tagajärjed.

Ühel meelel oldi ka vajaduses olemasolevaid ressursse paremini kasutada. Kuna lõviosa neist kulutatakse õppepersonali palkadeks, tõuseb esiplaanile õpetajate parem rakendamine. Kõne all oli klasside suurendamine, interdistsiplinaarse õpetamise soosimine, samuti õppeaasta võimalik pikendamine koolis.

Ebaõnnestunuks loeti vahepeal levinud õppe- ja tootmisprotsessi sidumise idee. Elu on näidanud, et koolide juures asuvate tootmisüksuste tulu on sageli tunduvalt väiksem tehtud kulutustest ja väljendub eeskätt vaid teatavas pedagoogilises efektis.

Rõhutati erasektori kasvavat osa hariduse finantseerimisel. See toob kaasa nõude arvestada hariduse juhtimisel senisest enam majandusaspekte. Ilmselt tekib vajadus ka professionaalsete majandusajutundjate (*manageride*) kaasamiseks riigikoolide juhtimisse, et tõuseks õppeasutuste konkurentsivõime ja seega ka hariduse kvaliteet. Võib täheldada mõjusfääride jaotamist riigi- ja erasektori vahel.

Erasektor (ka perekond) võtab enda kanda eelkõige eri- ja kõrghariduse kulud, vabastades osa ühiskondlike ressursside alushariduse tõhustamiseks ja suurendades seega sotsiaalset võrdsust.

Oluliseks peetakse ka tehnoloogilise sõltumatuse saavutamist, mille hinnaks on hariduse demokratiseerimise teatav piiramine. Seda võiks nimetada riikliku tellimuse ja kõrgkooli autonoomia tasakaalu probleemiks.

Uues sotsiaal-majanduslikus olukorras peetakse õigeaks järkjärgulist loobumist tasuta hariduse loosungist, seda eelkõige kõrghariduse andmisel.

Kuid eraharidust ei saa pidada võluvitsaks, mille abil kõik raskused kaovad. Erakoolid on toonud dünaamika, ettevõtlikkuse leviku, kuid samas on kolmandas maailmas ka palju armetus olukorras erakoole. On maid (näiteks Jaapan), kus erakoolid on vabastanud ressursse riikliku koolivõrgu arendamiseks, ent on selliseidki, kus erakoolide kiire areng on riikliku koolisüsteemi laostanud (näiteks Ladina-Ameerikas).

## HARIDUSE KVALITEET

Hariduse kvaliteet on muutumas üheks teravamaks probleemiks, mille lahendamisest on

huvitatud nii õpilased, õpetajad, lapsevanemad kui ka tööandjad.

Hariduse kvaliteedi langust tähistavad 1950.—1960. aastad, kui haridussüsteemi plahvatuslikuks kasvuks ei oldud valmis. Uuele mindi vastu vananenud õppeplaanide ja õpetamismeetoditega.

Siiski peetakse hariduse kvaliteedi praeguse seisuga põhjuseks õpetaja materiaalse ja sotsiaalse prestiiži järsku langust. Oma eluolu kindlustamiseks on õpetaja sunnitud end üha enam kulutama koolivälisele tegevusele, üha napimalt jääb aega ja motivatsiooni tundide ettevalmistamiseks.

Lahendusteede otsinguil jõuti üksmeelele vaid selles, et hariduse kvaliteedi määramisel peab arvestama konkreetse paikkonna sotsiaal-majanduslikku ja kultuurilist tausta. Üldisi retsepte ei ole, aga igal juhul on väga oluline õpetaja isiksus. Igal maal peavad olema oma hariduse arengu ja kvaliteedi indikaatorid, millega mõõta süsteemi «tervist». Siit tulenebki üks hariduse kvaliteedi edasise tõstmise kättesaadavaid vahendeid — usaldatava andmebaasi loomine haridussüsteemi analüüsimiseks.

#### MUUTUSED TÖÖSFÄÄRIS

Kõrgharitud inimeste ja noorte tööpuudus on paljude maade probleem. Arenenud maades on täielik tööhõive muutunud roosaks ideaaliks. Tänu valitsuste väärle poliitikale ei taga kõrgkoolidiplom enam alati tööd ka arengumaades.

Kõrgharidusega inimeste tööpuudus on seotud vähesel informatsiooni ning nõudmise ja pakkumise astruktuuriga. Haridussüsteemist väljub suur hulk juriste, administraatoreid ja kirjanduse asjatundjaid, keda riigis on raske rakendada. Samal ajal on terav puudus tippteadlastest, *manageridest* ja tehnikutest.

Sama nähtuse teine tahk on kõrgharidusega inimeste alarakendamine. Nii hõivavad kõrgharidusega inimesed tööjõuturul ka need kohad, mida varem täitsid keskeriharidusega inimesed. See toob kaasa hariduse devalveerumise. Teisalt ei kindlusta kõrgkoolidiplom enam kohta ühiskonna tipmistel positsioonidel, vaid pelgalt kaitseb tööpuuduse eest.

Terminit «üleharitus» võib kasutada olukorra kohta, mis on tekkinud USAs. Pea pooled kolledžite lõpetanuist töötavad ametis, kus tegelikult pole vaja saadud haridust. Sama probleemi kohtame meilgi, sest kõrgharidus on arenenud tunduvalt kiiremini kui reaalselt vajalik tööhõive struktuur.

Uurimistulemused Ameerikas on näidanud, et kui haritud inimesed on hõivatud alla oma tegelikke võimeid, suureneb tunduvalt nende puudumine töölt ja väheneb tootlikkus. Sellel foonil on paljud pakkunud kõrgkoolidesse vastuvõtu piiramist ja kõrghariduse kvaliteedi olulist tõstmist. Lahendus on siiski üldises riiklikus haridusstrateegias, mitte üksikuis administratiivseis piiranguis.

Üleharituse kõrval võib olla ka alaharitus. Samal ajal, kui kõrgharitud inimesed on hõivatud alla võimete, on ühiskonnas neidki, kelle haridus, kogemused või oskused ei luba tööle asuda. On neid, kes ei suuda toime tulla õppimisega, et parandada oma positsiooni tööjõuturul. See olukord väljendub drastiliselt massilises kirjaoskamatuses kolmanda maailma maades.

**KOKKUVÕTTEKS.** Ülaltoodust lähtudes on selge, et ei saa rääkida hariduse planeerimise väljasuremisest või tarbetusest. Ilmselt on vastupidi — **planeerimise roll muutub üha suuremaks ressursside piiratuse ja formaalharidussüsteemi väliste uute institutsioonide tekke tõttu.** Planeerimise tähtsus kasvab olukorras, kus haridusele juurdepääs on eri sotsiaalsetes gruppides ja regionides ebavõrdne. Kindlasti suureneb hariduse planeerimise üksuste roll organiseerijate ja koordineerijatena.

Riigi ülesanne on määrata hariduspoliitika sotsiaalse konsensuse alusel. Sellest lähtuvalt võib ta täitmise delegeerida teistele tasanditele või institutsioonidele. Ükskõik, millist osa hariduses ka ei saaks erasektor või milliseid sotsiaalseid eeliseid eri institutsioonid ei omaks, on planeerimisel uues sotsiaal-majanduslikus olukorras eelkõige orienteerija, reguleerija, hindaja ja kompenseerija roll. Selleks vajab ta vahendeid, head andmebaasi ja kogemusi. Seega peab hariduse planeerimine algamagi eelkõige korraliku infoaasi loomisest ning haridusstrateegia rakendamise ja kontrolli meetodite väljatöötamisest.

Hariduse planeerimisel peab jääma rohkem konsulteerimisvõimalusi tegevuse põhjuslikkuse sügavamaks analüüsiks ja vastuvõetud otsuste rakendamismehhanismide väljatöötamiseks.

Ühiskonna ebastabiilsuse korral tõuseb oluliselt lühiajaliste plaanide ja programmide roll, kuid need peavad mahtuma pikemaajaliste visioonide raamidesse.

# Kool ja arvuti

**MATI MAKSIING,**  
**TPedI informaatika kateedri õpetaja**

Esimesed õppeasutused rajati aastatuhandeid tagasi, esimene elektronarvuti seati kokku vaid mõnekümne aasta eest. Kahtlemata on kool eakam ja auväärsem ühiskonna arengu suunaja kui kompuuter. Ometi võib viimasel ajal tähele panna, et kool ei saa oma noore sõbra suhtes kuidagi üksikõikseks jääda või tõrjuvale seisukohale asuda. Miks see nii on, kuidas kooli ja arvuti suhteid korraldada ja mille poolest arvuti koolile kasulik on — selles kõiges püüamegi järgnevas selgusele jõuda.

Arvuti kasutamise ulatusest ja tasemest on saanud ühiskonna intellektuaalse ja tehnoloogilise potentsiaali üks olulisemaid näitajaid. Arvutite rolli ja mõju võrreldakse viis sajandit tagasi leiutatud trükikunstiga. Nüüd tõuseb üha teravamalt päevakorra teise kirjaoskuse omandamise nõue.

Teine kirjaoskus kätkeb endas oskust suhelda väikearvutiga ja töötada selle jaoks koostatud valmisprogrammidega (tarkvaraga), kuid ka võimet ülesande lahenduskaiku arvutile vastuvõetavasse vormi viia, s.t programmeerimisoskust.

Viimastel aastakümnetel on paljude riikide koolides kasutusele võetud arvutid, hakatud õpetama arvutiõpetust. Aasta-aastalt see protsess kiireneb ja globaliseerub. Nii näiteks oli 1982. aastal arvuti vaid kolmandikus USA koolidest, neli aastat hiljem aga juba 96% õppeasutustest.

Lugejale pole üllatuseks, et arvutite kasutamise, tootmise ja õpetamise poolest on Läänemaad meie väikesest Eestist tublisti ette jõudnud. Seepärast ei maksa autorile pahaks panna, et ta oma kirjutise aluseks ei võta kodumaiseid kogemusi, vaid lähtub ühe Euroopa juhtiva kapitalimaa, Saksamaa Liitvabariigi omadest.

### KUIDAS KOOL JA ARVUTI KOKKU TREHVASID?

Esimene elektronarvuti ENIAC konstrueeriti aastail 1943—1946 Ameerika Ühendriikides Pennsylvania ülikoolis. Hiiglaslik kompuuter koosnes peamiselt elektronlampidest ja täies

hiilguses üles seatuna võttis enda alla 180 m<sup>2</sup> põrandapinda. Järgnevatel aastatel toimus arvutustehnika tormiliselt kiire areng. 1960. aastatele olid iseloomulikud transistoridel baseeruvad suured elektronarvutid. Järgmisel aastakümnel vähenesid arvutite mõõtmed tunduvalt. 1980. aastatel vallutasid mikroprotsessorite baasil konstrueeritud personaalarvutid maailma. Tänapäeval kasutatakse arvuteid kõigil inimtegevuse aladel, sealhulgas ka õppimisel ja õpetamisel.

Saksamaa Liitvabariigi koolides sisustati esimesed arvutiklassid 1960. aastate lõpul, kuid kohustuslikust arvutiharidusest saame rääkida alles alates möödunud aastakümnest.

Arvuti ja arvutiõpetus võivad kooli jõuda mitmel erineval eesmärgil ja viisil. Nagu selgub jooniselt, on arvuti tänapäeva koolis üheaegselt õppesisu (informaatika), õppevahend (teised ained) ja abivahend (koolihaldus). Arvuti ja kooli esimestel tutvusaastatel ei olnud veel selge, mida kompuutriga koolis peale hakata ja kas teda sinna üldse tarvis on. Leidus neid, kes arvasid, et arvuti kui õpiobjekt on koolis täitsa omal kohal, kuid millekski enamaks teda küll vaja ei lähe. Teised soovust võitsid, et arvutil on koolis väärtust ainult õppevahendina. Muidugi ei puudunud ka äärmuslased. Paljud konservatiivsed õpetajad pidasid kooli ja arvutit täiesti kokkusobimatuteks. Säärasele seisukohale vastandlikuna, kuid mitte vähem absurdseks pakuti välja teooria pedagogika surmast ja arvutite ainuvõimust koolis ning õpetamises.

1980. aastate algul võttis SLV informaatikametoodik Karl Frey nimetatud teooriad kokku kahte kõige tõenäosemasse hüpoteesi, millest teist (sobitamishüpoteesi) pidas autor ise enam võimalikuks.

**Stabiilsushüpotees:** koolisüsteem on sada aastat muutumatu olnud ja hoolimata arvutite mõjust teistes valdkondades püsib kool endisena, parimal juhul hakatakse õpetama informaatikat fakultatiivainena.

**Sobitamishüpotees:** arvuti põhjustab väike muutusi kooli organisatoorses struktuuris, informaatikat õpetatakse ülevaatliku kursusega kõigile õpilastele ja üksikud õpetajad kasutavad uut vahendit ka teistes ainetes.

Nüüd, 10 aastat hiljem, kõneldakse lisaks veel ideaalhüpoteesist. Paljude arvutitega seotud inimeste arvates peaksid kooli ja arvuti suhted just selle järgi kujunema.

**Ideaalhüpotees:** kool peab noori eluks igakülgseks ette valmistama ja õpetama ka arvuti kasutamist; tänu arvutitele õppeprotsess mitmekesistub, informaatika omandab traditsiooniliste kooliainetega võrdsed õigused.

Küllap tuleks Eesti hariduselule suuresti kasuks, kui ka meil sõnastatakse täpsemalt kooliinformaatikaga seotud püüdlused, seataks kindlad sihid ja tegutsetaks nende saavutamise nimel ühiselt.

Selgitamaks, kuidas arvuti ja arvutiõpetus

Saksamaa Liitvabariigi kooli jõudsid, pöörde hüpoteeside ja teooriate juurest faktide poole.

Esimeste uurimistöödega arvutiõpetuse alal alustati 1960. aastate keskel. Tollased probleemid ja loomulikult ka tulemused käsitlesid arvutit informaatika sisuna. Arvutile kui õppevahendile ei osatud siis veel tähelepanu pöörata. Selgitati, mida õpilased peaksid arvutist teadma, töötati välja esialgsed arvutile orienteeritud õppeprogrammid ja meetodilised nõuded. Kooliprogrammid ja meetodika olid suunatud eelkõige arvuti kui masina õpetamisele. Õpilased pidid saama küllaldased teadmised lülitusalgebrast, kodeerimisest, arvuti ehitusest ja tööpõhimõttest. Teisejärgulistena võeti käsile algoritmid ja programmeerimine. Arvuti rakendused igapäevaelus ja töökohtadel jäid täielikult unarusse. See on ka mõistetav, sest tol ajal puutusid vaid üksikud inimesed oma ametikohustuste täitmisel arvutitega kokku.

Mõnel pool õpetati arvutit juba uurimuste ajal, kuid ametlikult lülitati informaatika gümnaasiumi õppeplaani Bayeri liidumaal 1969. aastal. Samal ajal alustati Saksamaa Liitvabariigis arvutustehnikaga kauplejate koolitamist.

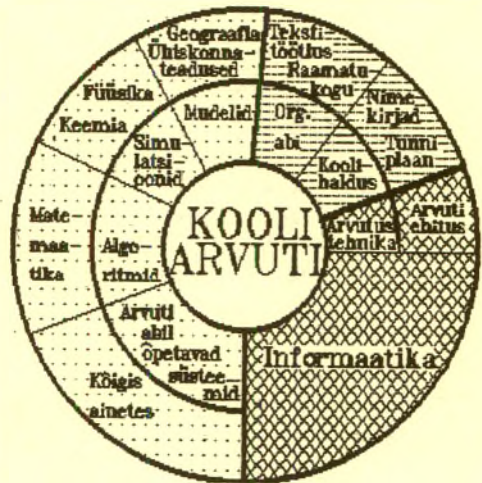
1970. aastate algul varustati Saksamaa koole agarasti kalkulaatoritega. Programmeeritavaid arvuteid leidis vaid üksikutes gümnaasiumides. Informaatikat hakati õpetama juba mitmel liidumaal.

Esimised kogemused näitasid, et arvutile orienteeritud õppeprogrammides nõutu ei paku koolilastele huvi ega anna neile praktilisi teadmisi. Edumeelsemates liidumaades korraldati arvutiõpetus ringi algoritmidele orienteeritud õpetuseks. Keskse õppesisu moodustasid nüüd algoritmi struktuurielemendid, esitusvormid ja probleemide algoritmilise lahendamise meetod. Saadud teadmiste baasil koostati lihtsaid programme keeles BASIC või PASCAL. Siinjuures olid eesmärkideks algoritmimine ja programmeerimine, mitte aga probleemi lahendamine. Viimased arvutile orienteeritud õppeprogrammid asendati uutega 1970. aastate keskpaigas.

Informaatikaõpetuse populaarsuse kasvuga paranes koolide varustus arvutitega. Ettevõtlikumad koolijuhid püüdsid kohe ka kooli haldustööd uue tehnika abil lihtsustada. Kultuuriministeerium (tegeleb SLVs ka haridusküsimustega) alustas 1972. aastal koolihalduses kasutatavate programmikomplektide väljatöötamist ja haldustarkvara jaotamist koolidele.

1975/76. õppeaastal asusid Lääne-Berliini põhikoolide õpilased oma vanuseastmes esimestena informaatikat õppima. Arvutit õpetati mõnekümnetunnise kursusena 8. klassis eraldi aiena, mis oli kõigile õpilastele kohustuslik. Aasta hiljem tehti kogu riigis arvutiõpetus kohustuslikuks kindlustuse ja tööstuskaubanduse erialadel.

Arvutustehnika kiire areng ja ulatuslikumad õpetamiskogemused sundisid metoodikuid oma seisukohti õppesisu orientatsiooni osas aastakümne lõpul veel kord korrigerima. Algoritmidele suunatud õpetus andis õpilastele küll piisavad teadmised algoritmi abil probleemi lahendamiseks ja programmeerimiseks, kuid seda vaid üksikutes koolispetsiifilistes valdkondades. Kui eesmärgiks on algoritmide koostamine ja programmeerimine, ei hoolita probleemi valikul selle rakenduslikkusest. Paraku polnud enamikul õpilastest koolist saadud algoritmimis- ja programmeerimisoskusega elus midagi peale hakata isegi siis, kui nad päevast-päeva arvutiga töötama pidid. Pääseteed kujunenud olukorrast nähti rakendustele orienteeritud õppeprogrammides. Algoritmide teooria jäi küll kooliprogrammi, kuid selle mahtu vähendati. Vabanenud aeg pühendati andmetöötuse põhimõtete ja -kriteeriumide selgitamisele, võimalike rakendusalaletundmaõppimisele ja praktiliste probleemide lahendamisele arvuti abil.



Praktilistele probleemidele orienteeritud õppekursust saab kergesti realiseerida projektide meetodiga. Meetod ise on tänaseks juba 90 aastat vana, kuid saksa informaatikametoodikud alustasid selle propageerimist rakendustele orienteeritud õppeprogrammide ilmumise ajal, s.t kümnekond aastat tagasi.

Kui 1979. a saabusid Saksamaa Liitvabariigis müügile esimesed koduarvutid, kerkis kohe ka küsimus kooli- ja koduarvuti seostest. Kas koolis tuleb õpetada lastele niisugust masinat, nagu kodus olemas on? Või peab kooliarvuti võimalikult palju meenutama

edaspidi töökohal kasutatavat kompuutrit?

Probleem üha süvenes kuni aastani 1983, mil koduarvutid olid Saksamaa jõulumüügi menukaup. Kõigile asjaosalistele meeldivat lahendust ei suudetud suurtest vaidlustest hoolimata leida. Täna on õnneks selgunud, et üksikasutajat silmas pidades ei erine nüüdisaegne koduarvuti oluliselt töökohtadel ülessestatutest. Minu arvates olid kõige õigemal seisukohal need, kes kohe algusest peale soovitasid koolides kasutada võimalikult häid ja perspektiivseid arvuteid ning ei lubanud leppida vananenud arvutustehnika õpetamisega. Paraku kiputakse ka meil praegu ostma koolidele odavamalt, juba aegunud tehnika. Hariduse arvelt koonerdamine läheb aga kalliks maksma. Seda kinnitavad ka Saksamaa Liitvabariigi kogemused arvutiõpetuse algus-egadest.

1983ndat peetakse tõelise arvutibuumi aastaks Saksamaa Liitvabariigis. Poliitikut seadsid loosungi: igasse kooli arvuti, kõik peavad õppima informaatikat! Tagantjärele tarka mängides võib tollases suurkampaanias märgata rohkem arvutitootjate huve kui hoolitsevate poliitikategelaste muret tulevaste põlvkondade pärast. Üldsus võttis kogu asja veidi problemaatilisemalt ja taas puhkesid vaidlused. Sedapuhku teemal, kas kõik õpilased ikka peavad õppima informaatikat.

Nii nagu kampaania korras läbi viidud üritustel ikka, oli ka arvutiõpetuse puhul tulemustega hirmus kiire. Juba aasta pärast esimesi kiidulaule kooliinformaatikale teataski kultuuriministeerium rõõmustavast saavutusest: 10% gümnaasiumiõpilastest võtab osa informaatikakursustest. Arvestades Saksamaa gümnaasiumides kehtivat valikainete süsteemi, oluks see päris hea tulemus, kuid... Paari aastaga selgus, et arvuti õppimisest gümnaasiumis jääb väheks. Informaatikaga peaksid tegelema kõik õpilased juba põhikoolis. Alates 1985/86. õppeaastast ongi informaatika Saksamaa Liitvabariigi põhikoolides kohustuslik aine. Siinkohal ei saa ma kuidagi märkimata jätta, et Lääne-Berliinis korraldati arvutiõpetus nõnda juba 10 aastat varem. Ilmselt on suures riigis sageli see häda, et ühe provintsi progressiivset algatust ei tehta mujal märkamagi.

Arutades agaralt informaatika õpetamise vajadust ja kasulikkust, sekkus laiem üldsus esmakordselt ka arvutiõpetuse sisulistesse küsimustesse. Varem koostasid õppeplaane kas arvutispetsialistid või ainemetodid. Õpetamisele arendavate eesmärkide seadmiseks on ühe-kahe eriala esindajate vaatekohad tavaliselt liiga piiratud. Nii põlatigi 1980. aastate keskel senised kooliprogrammid aine- ja arvutikeskseteks ning asuti agaralt koostama kasutajale orienteeritud õppeprogrammi. Viimase järgi pole õpilasele tähtis konkreetsete rakenduste tundmine, vaid hoopis üldine arvuti kasutamise oskus, informatsioonitehnika võimaluste ja

piiride teadmine. Tõesti uudsetena lülitati kooliprogrammi andmekaitse, arvutikommunikatsiooni, arvutustehnika ühiskondlike ja psüühiliste mõjudega seotud küsimused. Endiselt jäi püsima lähteprobleemi praktilisuse nõue. Algoritme ja programmeerimiskeelt tuli õpetada parasjagu nii palju kui probleemi lahendamiseks vaja. Viimaste aastate kooliprogramme võib nimetada isegi ühiskonnale orienteeritud õppeplaanideks, sest keskkonna, ühiskonna ja individiga seotud aspektid on nihkunud õpetuses esikohale.

Praeguste hinnangute järgi oli arvutite ja arvutiõpetuse tulek Saksamaa Liitvabariigi koolidesse aeglane ja vaevaline. Kuigi esimesed kooliarvutid seati üles 1960. aastate lõpul, võib alles möödunud aastakümnet arvutite ja kooli tõsisema sõpruse ajaks nimetada.

□ Esimeseks ja peamiseks raskuste allikaks informaatika õpetamise ajaloos peab Oldenburgi Ülikooli professor Peter Corny tõsisasja, et arvutite jõudmine koolidesse oli juhuslik, see ei kujunenud läbimõeldud kontseptsiooni tulemusena, vaid järeleandmisena nõudmistele (vanemad, kes muretsesid oma laste tuleviku pärast; tööstus, mis otsis uut turgu; poliitikut, kes informaatika populaarsusest oma osa tahtsid lõigata). Tõepoolest, riiklikud haridusinstantsid pöörasid informaatikale tõsisemat tähelepanu alles siis, kui uus õppeaine oli koolis juba tunnustuse võitnud.

□ Teine oluline pidurdaja oli sobiva meetodika ja tarkvara puudumine informaatikaõpetuse algusperioodil. Vale orientatsiooniga õppeplaan ei ole üheski aines praktiline ja nii saavutasid häid tulemusi vaid üksikud võimekamad oma meetodika järgi töötavad õpetajad. Standardtarkvara rakendamine koolis ei ole efektiivne, sest selle koostamisel pole arvestatud pedagoogilisi, metoodilisi ega arengusühholoogilisi aspekte. Esimesed koolidele mõeldud õppeprogrammid ei parandanud olukorda oluliselt, sest ka nende ettevalmistamisel osalesid peamiselt programmeerijad, mitte õpetajad.

□ Kolmas, kuid mitte vähem oluline takistus arvutite teel kooli oli õpetajate koolituse mahajäämus ja pedagoogide sellest tingitud huvipuudus või koguni vastuseis uue õppevahendi ja -aine suhtes. Paraku töötab ka veel praegu nii Eesti kui Saksamaa koolides õpetajaid, kes kõigest jõust arvuteid koolist, laste arengust ja õpetamisest eemal püüavad hoida. Oleks kena, kui nood inimesed võtaksid vaevaks lugeda Antoine de Saint-Exupery ridu: «Mulle tundub, et need, keda kohutab liialt meie tehniline progress, ajavad segamini eesmärgi ja abinõu. Masin ei ole ju eesmärk: ta on tööriist. Samasugune nagu ader.»

# Keskkooli majandus- geograafia õpiku lühikontseptsioon

UUDO PRAGI,  
TÜ dotsent, geograafiakandidaat

**TOIMETUSELT.** Uued põhikooli geograafia-programmid on koostatud ning 6.—9. klassi õpikud autoritelt tellitud. Seni on aga lahtine, millist geograafiat ja kuidas õpetada keskkoolis. Üleminekuperioodi õppeplaan kohustab õpetama geograafiat 10. klassis humanitaarharus 1, reaali- ja üldharus 2 tundi nädalas. 11. klassis tuleb reaalarus õppida geograafiat veel 1 nädalatunni mahus.

Kooligeograafiat juhtima pandud pedagoogid, teadlased ja ametnikud pole veel suutnud kokku leppida, mida nende 34—102 tunniga peale hakata. On pakutud üldmaateaduse, üldise geograafia (loodus- ja sotsiaalgeograafia üldised seaduspärasused), Põhja- ja Läänemere maade geograafia kursusi. Pannakse ka ette, et iga kool valib endale sobiva kursuse ise.

Kuni meil pole uusi keskkooli geograafia programme ega õpikuid, peame leppima 10. klassis Artemjeva, Maksakovski jt «Välisriikide geograafia» kõiki tüüdanud õpikuga. Sellest vabaneda saame ainult ise initsiatiivi näidates. Kes ees, see mees — kes kirjutab Maksakovski õpiku asemele parema, selle oma läheb käiku!

Siinkohal esitame Tartu Ülikooli dotsendi, geograafiakandidaati Uudo Pragi kontseptsiooni, millest võiks välja kasvada uus keskkooli geograafiaõpik. Kõik lugejate ettepanekud, täiendused ja kriitilised märkused on tere-tulnud!

## Seletuseks

Kooli majandusgeograafia võiks anda õpilastele teadmisi:

- loodusvarade rollist majanduses ja nende mõistliku kasutamise põhimõtetest,
- rahvastikuprotsessidest ja nende mõjust majanduse arengule,
- majanduse struktuuridest, selle paigutusmuutritest, nende üldistest seaduspärasustest ja niisuguste seaduspärasuste avaldumisvormide mitmekesisusest maailma maades.
- faktilisi teadmisi maailma majandusgeograafiast, eriti meie naaberriikide või muude meie seisukohalt tähtsate riikide kohta.

Teadmised loodusvaradest välistavad nii ühekülgset keskkonnaavaenuliku kui ka ühekülgset «rohelise» hoiaku, rahvastikuprotsessidest — tehnokraatliku «kruvikese» või «inimfaktori» mentaliteedi, aga ka majanduse kirjaoskamatu allutamise vagadele humanistlikele soovidele. Järelikult peaksid need haritud inimese jaoks olema väga vajalikud. Teadmised majandusstruktuuride ja paigutusmuutrite seaduspärasustest kujutavadki endast majandusgeograafiat kitsamas mõttes, lisaks realiseerub siitkaudu elementaarsete majandusteadmiste edastamise ülesanne, mida majandusgeograafia on siiani keskkoolis täitnud. Faktilised teadmised meid ümbritsevast maailmast kuuluvad ilmselt üldhariduse juurde, kuid need

- on väga mahukad ja igasugune valik jääb paratamatult subjektiivseks ning puudulikuks (kas ainult NSVL või ainult Euroopa või ainult suurriigid jne);
- vananevad kiiresti;
- ununevad kiiresti, eriti kui neid õpetatakse väljaspool (sõnaselgelt formuleeritud või kaudset, õpiku ülesehitust määravat) teoreetilist raami;
- on kompenseeritavad teatmeteoste abiga.

Loodusvarasid, rahvastikuprotsesse ja majanduse struktuure oleks loogiline käsitleda kahes kontsentris: omandada esiteks teoreetilised põhiteadmised ja seejärel kinnistada need maailma tegelikkusest valitud näitematerjaliga. Sellised näited annavad ühtlasi ka faktilisi teadmisi, kuid seejuures tuleb endale aru anda tõenäolisest vastuolust — teorianäiteks eriti sobiv materjal (mingi Aafrika pisiriigi olud) võib olla eestlastele praktilises elus tähtsusetu ja vastupidi, praktilises elus vajalikud faktid (kas või Soome kohta) võivad ka mitte sobida teoreetilise käsitluse näitlikustamiseks ja selgituseks. Näiteid ei tohi olla liiga palju (koormab õpilasi) ega ka mitte liiga vähe (näidisriigi olusid mõistetakse dogmaatilise eeskujuna, sest ei saa eristada teooria põhisisu ega selle konkreetset avaldusvormi kohaliku omapära toimele).

Loodusvarade mõistliku kasutamise ja rahvastikuprotsesside teoreetiline käsitlus on olemas, see ei ole eriti vaieldav, keeruline ega mahukas. Nende teemade käsitlemisel saab toetuda loodusgeograafiale, bioloogiale, ajaloolle ning nende lülitamine koolikursusesse peaks seega olema didaktiliselt vastuvõetav. Seni aga nimetatuid seal samahästi kui ei ole, mistõttu hulk teadmisi jääb lihtsalt saamata, teiste omandamine aga mandub seostamata faktide tuupimiseks.

Majanduse struktuuri ja paigutusmuutrite teoorias pole praegu teaduseski veel kõik selge. Need on keerulised teemad, mille omandamisel ei saa teistele õppeainetele toetuda. Täiesti ebapiisav on ka õpilaste eluline majanduskogemus. See teemadering on eriti aldis ideoloogilistele ja poliitilistele

moonutustele. On olemas hoiatav eesküju — senised NSVL ja eriti välismaade majandusgeograafia õpikud, mille teoreetiline sisu irdus täiesti faktilisest ja muutus abstraktsete tõdede tuupimiseks (see on tuupimise halvim vorm). Niisiis ei tohi selle valdkonna teooriat otseselt õpikusse võtta. Aga üldse ilma teooriata saame riikide majandusgeograafia õppimisel faktide tuupimise, mis pole palju parem variant.

Lahendust näen teooria kaudses esitamises õppematerjali valiku, ülesehituse, järjestuse, rõhkude asetuse jmt kaudu; üksikuid küsimusi võib käsitleda ka fakultatiivselt. Teiste sõnadega, teoreetiliste teadmiste alused viiakse õpilasele osalt õpiku struktuuri, osalt õpetaja esitusviisi kaudu. Ilmselt peab siis õpetaja teoorias küllalt vabalt orienteeruma, mida aga praegune kõrgharidus küll ei garanteeri. Nähtavasti tuleb mõelda ka meetodilistele materjalidele õpetaja tarvis.

\* \* \*

Keskooli majandusgeograafia õpikut kujutlen kaheosalisena. Teoreetilises osas käsitletakse loodusvarade mõistliku kasutamise ja rahvastikuprotsesside teooriaid, ka vastavaid globaalprobleeme. Majanduse struktuuri ja paigutuse teooriat otseselt ei käsitleta, peale ühe küsimuse ja sedagi fakultatiivselt. Kirjeldav osa kujutab endast näidismaterjali kõigi kolme valdkonna teooriale.

Eeldatavad vastuväited:

õpik on liig mahukas. Kärpida on võimalik kas näidismaterjali (selguse ja arusaadavuse arvel) või käsitletavaid küsimusi (aga milliseid nimelt?);

õpik ei sisalda piisavalt praktilises elus vajalikke faktiteadmisi mõne meie naabermaa või muidu tähtsa riigi kohta (sellele probleemile ülalpool juba viitasin);

õpik kujuneb pingutavaks nii õpilasele kui õpetajale. Aga kas pole juba aeg taotleda kvaliteetset keskkoridust, mida ei saada pingutusteta ja mis ei peagi olema kättesaadav kõigile?

**Õpiku sisu**

**Esimene osa**

**I. Loodusvarad, nende mõistlik kasutamine ja vastavad globaalprobleemid.**

1. Loodusvarade mõiste ja liigitus. Loodusvarade mõistliku kasutamise üldpõhimõtted.

2. Territoorium, alused selle hindamiseks ja jaotamiseks kasutajate vahel. Eesti territoorium. Veekogude kasutamissuunad ja tingimused. Maailma tähtsaimad veekogud. Lääne-meri.

3. Kliima, mullad ja põllumajandusmaad. Maailma agrokliimavööndid ja sektorid, neile vastavad mullad, muldi ohustavad tegurid, nende põllumajandusliku kasutamise võimalused ja piirangud. Maailma toitlusprobleem. Eesti agrokliima ja mullad.

4. Metsavarud. Maailma peamised metsatüübid ning nende majanduslik tähtsus.

Mõistliku metsamajanduse põhimõtted. Eesti metsavarud ja metsade majandamine.

5. Kalavarud. Maailma tähtsaimad kalapüügi- piirkonnad. Maailmamere õiguslik režiim. Eesti kalavarud.

6. Veevarud. Nende hulga määramine ja kasutamise suunad. Veemajanduslikud tööd. Veevarud maailmas ja Eestis.

7. Mineraalsed ressursid. Nende liigitus. Leiukoha mõiste, maavara kvaliteedi ja varude suuruse vaheline seos. Globaalse tooraineprobleemi suhtelusos, Eesti mineraalressursid (ehitustoore, fosforiidid).

8. Energiavarud. Nende absoluutne piiratus. Põhiliigid. Maailma nafta-, gaasi- ja söevarud. Alternatiivsed energiaallikad. Energiakriis ja selle erinev avaldumine arenenud ja vähearenenud maades. Eesti energia- probleemid.

**II. Rahvastikuprotsessid ja nendega seotud globaalprobleemid.**

1. Demograafiline siire ja selle kulg kaasaajal maailmas. Rahvastiku kasvu probleemid ja väljavaated. Nullkasv Eestis.

2. Rahvastiku rakendatus. Selle erinevused agraar-, industriaal- ja infoühiskonnas. Tööjõule esitatavad nõuded nendes ühiskondades ja siit tulenevad haridusprobleemid. Industriaal- ja infoühiskonna kujunemisprotsessid ja nende kulg kaasaegses maailmas. Eesti industriaalühiskond.

3. Linnastumine kui industrialiseerumise peegeldus, selle etapid ja tulemused maailmas. Eesti linnastumine. Asulate võimalikud arengusuunad infoühiskonnas.

4. Migratsioon, selle seos demograafilise siirdega ja linnastumisega. Majandusarengu mõju migratsioonile. Riigisisene migratsioon. Rahvusvahelise migratsiooni põhivoolud, selle esilekutsutavad probleemid. Migratsioon Eestis.

5. Rahvaste kujunemise protsessid, nende astmed ja kulg maailma eri maades. Maailma kultuuripiirkondade lühikirjeldus.

**III. Majanduse struktuuri ja paiknemise seaduspärasused**

(fakultatiivne)

1. Riikide tüpologia majandusstruktuuri ja ühiskonnaprotsesside arenguastme alusel.

a) Arenenud riigid.

Majandus koosneb mitmest hästiarenenud harukooslusest\*, s.h tingimata masinaehituskoo- slusest. Kõigis harukooslustes domineerivad töötlemis- ja eriti teenindusettevõtted hankivate üle. Kõikjal on kasutusel kaas-

\* Improviseeritud terminiga «harukooslus» on tähistatud suurt majandussektorit, kuhu kuuluvad paljude harude ettevõtted, mida omavahel seob tihe koostöö teatava üld- tähtsa eesmärgi saavutamise nimel. Näiteks agrotööstuskoo- sluse moodustavad põlluma- janduse ja toiduainetööstuse, põllumajandus- masinate, väetisetööstuse ja paljud teenuseid osutavad ettevõtted (meil Eestis näiteks EPT, KEK, EPA, maakutsekoolid jne, peaks olema ka agraarpank jm), mis kõik koos, tänu oma koostööle, kindlustavad rahva toiduainetega.

aegne tehnoloogia. Demograafiline siire on lõppemas või lõppenud, industriaalühiskond kujunenud ja toimub üleminek infoühiskonda, linnastumine on praktiliselt lõppenud, rahvused on välja kujunenud jne. Tulemusena on majandusnäitajad head ja elatustase kõrge (v.a arenenud sotsmaades, kus seda takistab ebatõhus majanduskorraldus).

Arenenud riikides on kujunenud majandusrajoone, mis katavad kogu riigi maa-ala ja mille erinevused arengutasemes ei ole põhimõttelised (kuigi võib-olla tülikad). Majandusrajoone kujundavad eelkõige suurlinnad ja linnastud ning riigi geograafiline asend.

Arenenud riikide hulgas tuleks eristada suur- ja väikeriike. Suurriikides on enam-vähem võrdselt arenenud kõik või enamik harukooslusi, osavõtt rahvusvahelisest tööjaotusest on mõõdukas. Väikeriigi majanduses domineerib 2—3 harukooslust, ülejäänud on selgelt nõrgad, kõik harukooslused on lünklikud, lüngad täidetakse rahvusvahelise tööjaotuse abiga, mis on ülielav.

Kultuuritüüp ei erista arenenud riike, sest kõigis domineerib nn maailmakultuur.

b) Vähearenenud ja arenevad riigid.

Majandus on väheseostatud ja lünklik, seetõttu harukooslusi pole kas üldse või on 2—3 harukooslust kujunemisel. Masinaehituskoozlust ei ole (v.a hiidriigid India ja Hiina). Domineerivad hankivad ja esmatöötlevad harud, lõpptöötlus ja eriti tootlik teenindus on nigelad. Kaasaegset tehnoloogiat kasutatakse kohati, see kombineerub käsitööga. Demograafiline siire, industrialiseerumine, linnastumine, rahvuste kujunemine alles toimuvad või pole veel öieti alanudki. Majandusnäitajad on kehvad, elatustase madal, nende erinevused riigi piires ülikontrastsed. Kujunemisel on 1—2 majandusrajooni (peamiselt loodusvarade paigutuse mõjul), mis ei kata kogu riigi territooriumi, väljaspool majandusrajoone säilib primitiivne naturaalmajandus.

Majandusvõimsuselt, majanduse lünklikkusest ja sõltuvusest rahvusvahelisest tööjaotusest on need kõik (v.a Hiina, India) väikeriigid. Alatuüpideks diferentseerib neid eelkõige traditsiooniline kultuur ja ühiskonnakorraldus, teises järjekorras loodusvarade rikkus või vaesus.

Sotsialistlikud riigid ei kujuta endast eritüüpi, vaid jagunevad arenenud ja vähearenenud riikide vahel.

Teine osa

See kujutab endast näidisriikide majandusgeograafilist kirjeldust. Näidisriigid valitakse iseloomustama riigitüüpe ning alltüüpe, kirjeldus ehitatakse üles nii, et illustreerida teoreetilist osa.

Näidisriikide võimalik valik:

1. Arenenud suurriigid — USA või Prantsusmaa, Venemaa.

2. Arenenud väikeriigid — Rootsi, Tšehhoslovakkia.

3. Ladina-Ameerika riigid — Mehhiko, Ekuador.

4. Endiste orjade või kulide riigid pisekestel saartel, eriti Kariibias — Barbados.

5. Musta Aafrika riigid — Nigeeria või Sair.

6. Islamimaailma riigid — Egiptus, Usbekistan.

7. Lõuna-Aasia riigid — Tai, Vietnam, Hiina.

9. Okeania riigid — Fidži.

10. Naftariigid — Liibüa.

11. Uusindustriaalriigid — Lõuna-Korea.

Riigi iseloomustamise plaan:

1. Riigi tüüp. Seda tüüpi iseloomustavad jooned, tüübi levik maailmas (päris lühidalt).

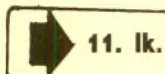
2. Riigi asend ja selle mõju majanduse arengule. Loodusvarad, nende seisund ja majandamisviis.

3. Rahvastikuprotsesside kulg ja tase. Rahvastiku kultuuritase, tarbimispotentsiaal ja töövoime. Tööjõu taastootmise ja ettevalmistamise olukord. Rahvusprobleemid (kui neid on).

4. Majandus. Iseloomustatakse sektoreid, mis tegelevad:

a) tootlustamisega, b) energiavarustusega, c) raua ja plastmasside kui põhitöörainete tootmisega, d) masinate valmistamisega, e) nn tarbekaupadega varustamisega, f) vedudega, g) muu rahvusvaheliselt tähtsaga. Selgitatakse riigi panus maailmamajanduses.

5. Riigisisised erinevused. Iseloomustatakse arenenud ja vähemarenenud majandusrajoone, nn «tooraineripatseid» ja päris mahajäänud ääremaid. Sisekontrastidest tingitud probleemid.



Nägame, et arvutiõpetuse ajalugu Saksamaal on rikas sagedaste muutuste ja uueduste poolest. Siinjuures sörkisid kuni viimaste aastateni täiendused õppeplaanides tehnika ja tarkvara arengu sabas. Aegade jooksul on arvutiõpetus muutunud üha inimeselähedasemaks. Siiski saab informaatikast üldarendav distsipliin alles siis, kui õppeplaanide koostamisel lisaks arvutispetsialistidele ka psühholoogid ja teiste alade esindajad osalevad. Arvestades, et Lääne matkimine kõikidel võimalikel ja võimatutelgi juhtudel meie inimeste elumalliks on kujunemas, võiksime arvutiõpetuse puhul lihtsa kopeerimise asemel targemini talitada. Ei tasu ju praegu õpetada algoritmidele või rakendustele orienteeritud programmide järgi. Neid tuleks paratamatult paari aasta pärast muutma hakata ja seega Saksamaal toimunut korrata. Kui õige prooviks parem mujal saavutatut aluseks võttes nüüdisaegse kooliinformaatika oma kontseptsiooni kallale asuda.



## Mõnda Läänemaades levinud elutee planeerimise programmist

HANS-KASPER KIVILO,  
TPeDI pedagoogika ja psühholoogia  
kateedri aspirant

Eesti praeguses vabamas poliitilises õhkkonnas on enam ruumi humanistlikul maailmanägemisel. Ettekirjutused ja ühtlustamise põhimõtted on hakanud taanduma nii majanduses kui ka hariduses. Aktuaalsed on hariduse sisu humaniseerimine ja diferentseerimine. Kõrgkoolides ollakse üle minemas ainesüsteemile, loobutakse lõpetajate suunamisest. Vastandina riiklikule diktaadile suurenevad üksikisikute otsustusõigus ja valikuvabadus küsimustes, kus pörkavad kokku üksikisiku huvid ja ühiskonna vajadused. Muutunud tingimustes tõusevad paratamatult huviorbiiti need maad, mille pedagoogilises süsteemis austatakse isikuvabadust ja kus juba aastaid on tegeldud hariduse sisu ja korralduse vastavusse viimisega tänapäeva dünaamilise majandusega.

Alljärgnevas tuleb vaatluse alla USAs ja Inglismaal laialt levinud ja veel suhteliselt uus elutee planeerimise programm.<sup>1</sup> Orienteerumine tulevasele tööalale (elualale) annab õpinguile selge eesmärgi. Taolise prog-

<sup>1</sup> Paljudele võõrkeelsetele erialaterminitele pole veel eesti keeles vasteid leitud, teatud mõisted on aastatega omandanud halva varjundi (näiteks teadlikkus, karjäär jt), mistõttu osa tekstis esinevaid mõisteid on allpool eraldi ära toodud koos originaalkeelsete vastetega.

<sup>1</sup> Programm elutee planeerimiseks *career education*.

«*Career*» (karjäär) tuleneb ladinakeelsest sõnast *carrus*, mida teaduskirjanduses mõistetakse kui inimese elu jooksul vahelduvate positsioonide (*sequence of positions*) järjestust. Nagu märgib D. Super, kalduvad kutsepsühholoogid kasutama mõistet «*career*» lihtsalt ametialase karjääri tähenduses, kuid mõned autorid (Super, Crites jt) tähistavad sellega kogu üksteisele järgnevate (mõnikord ka samaaegsete) rollide kompleksi hällist hauani (11, lk 639).

*Career education*'i eesti keelde tõlkimisel on ilmselt ostarbekas loobuda sõna «karjäär» kasutamisest, asendades selle näiteks sõnaga elutee, mis on kooskõlas ka Superi arengupsühholoogilise kontseptsiooniga (*life career*).

rammi tekkimise tingisid kiirelt muutuv majanduselu ja sellele mittevastav kool. Eelduseks oli arengupsühholoogiast lähtuv elutee teooria. Nimetatud programmis võib leida mõndagi sarnast Eestimaa haridusuuenduse eesmärkidega.

### MILLAL JA MILLEST PROGRAMM ALGUSE SAI?

Elutee planeerimise (EP) programmide aluseks võib pidada 1970. aastat, mil Sidney P. Marland junior sai USA haridusministriks. Viimase paarikümne aasta jooksul oli toimunud ulatuslikke sotsiaalmajanduslikke muutusi, millele riiklik ja eraharidus ei olnud valmis vastama. Hariduse sisu oli elukauge ja eesmärgid realiseerusid enamasti puudulikult: «...enamik õpilasi siiski ei valmistu teatud oskusi nõudvateks töödeks ja tegelikult ei valmistu nad ka kõrghariduseks... Need on õpilased, kes kuuluvad nn «üldhariduse» kursustesse, millel pole selget eesmärki» (8, lk 34). Lõhe hariduse ja töömaailma vahel muutus aina suuremaks. Ent haridusjuhid ignoreerisid seda võimalikult kaua. «Koolidel ei õnnestunud haridust sotsiaalsete muudatustega vastavusse viia, hakkas lonkama ka varasem edukas kirjartarkuse õpetamine (4, lk 37).

Nagu märgib P. Gothard (3), tekkisid Inglismaal EP programmid seoses ühtluskoolide<sup>2</sup> loomisega varasemate kolmeastmeliste koolide asemele (kõrvale). Sõltuvalt sooritatud testi tulemustest saadi neis alates üheteistkümnendast eluaastast erineva suunitlusega ettevalmistus. Ühtluskool jõuab paratamatult diferentseerimise vajaduseni, sest õpilased erinevad võimetelt ja huvidelt ning ühiskond vajab erinevaid isiksusi. P. Gothardi arvates pole kindel, kas lähitulevikus jällegi astmelise hariduse juurde tagasi ei pöördata. Siinkohal kerkitab otsustaja ja diferentseerimise kriteeriumide küsimus.

EP programm püüab õpilasi ette valmistada selleks, et nad ise oleksid võimelised valima õpingute suunda ja seega ka otsustama oma elutee üle. Arendatakse teadlikku iseenda ja ümbritseva maailma tajumist. Ei lähtuta üksnes infotasandist, vaid ka kõigist eneseväljendusvõimalustest. Algust ei tehta vahetult valikute eel, vaid juba esimestest kooliaastatest alates. Nõnda kindlustatakse valikute tegemise baas, kusjuures ümber ja uuesti valimist ei taunita, otse vastupidi — lähtutakse ju inimese ja keskkonna muutlikkuse, arengu seisukohast. Taoline lähenemine on Eestis üsna harjumatu, sest töökohtade ja elukutsete vahetamist on ikka taunitud kui rahvamajandusele kahjulikku. Kuid üks mujalgi oli enne EP programmi tekkimist teistsuguseid seisukohti.

<sup>2</sup> Ühtluskool — *comprehensive school*.

## MILLISEL SEISUKOHAL ELUTEE VALIKU KOHTA OLDI ENNE EP PROGRAMMI?

Pikki aastaid valitses diferentsiaalpsühholoogial põhinev kutsesuunitlus, mille alguseks võib pidada Frank Parsons'i 1909. aastal Bostonis avatud kutsebürood. Seal püüti maainimeste võimete ja iseloomuomaduste testimise teel leida neile sobilik töö linnas (1, lk 209).

Inimeste ja töökohtade «sobitamise» teooriale tugineva kutsesuunitluse põhiseisukohad on järgmised:

— iga indiviid sobib oma isiksuseomaduste, eriti põhiliste ametialaste võimete poolest ühte ametisse;

— indiviidi kutsealane edukus ja rahulolu sõltuvad olulisel määral isiksuseomaduste ja ametisse sobivuse nõuete vahekorraest;

— kui erandid välja arvata, toimub kutsevalik teatud kindlal ajajärgul (vastandina protsessile);

— kutsevalik on teadlik ja ratsionaalne otsustustegevus, kus inimene ise või kutsevaliku asjatundja hindab soovitud kutsealade nõudmisi ja sellest lähtudes valib paremini sobiva ameti (7, lk 5).

«Sobitamise» teooria peapuuduseks võib pidada isiksuse ja elukutsete maailma käsitlemist staatilisena. Ei arvestata nende vastastikust mõju ega isiksuse motivatsioonilist paindlikkust.

Tänapäeva üks silmapaistvamaid kutsepsühholooge, kelle teooria põhineb isiksuse tüüpide ja töökohtade sobitamisel, on J. Holland. Tema teooriast lähtuvalt on koostatud ka Eestis kasutatav «Kutse-eelistuse küsimustik».

## MILLISEST TEOREETILISEST SEISUKOHAST LÄHTUB EP PROGRAMM?

1951. aastal ilmus E. Ginzbergi uurimus elukutsevalikust, mis oli valminud majandusteadlase, psühhiaatri, sotsioloogi ja psühholoogi koostööna ning avaldas olulist mõju kutsepsühholoogia edasisele arengule. See oli esimene elutee valiku teooria, kus kutsealast käitumist vaadeldi isiksuse arengu kontekstis (1, lk 210). Uurimus toetus arengupsühholoogiale (kaastööline John Herma oli Charlotte Bühleri ja Jean Piaget' õpilane) ja näitas, et kutsevalik on pikaajaline protsess. On kujutluste, katsetuste ja nn realistlik periood, eristada võib vanusest tulevaid etappe. Kutsevalik pole nähtus, mis esineb ainult seoses kooli lõpetamisega.

Elutee valiku teooria üks silmapaistvamaid arendajaid on D. Super. Teda ennast on mõjutanud ühelt poolt C. Rogersi ja C. Bordini minapildi teooria ning teisalt Ch. Bühleri arengupsühholoogia. D. Superi teooria on kokku võetud 12 teesiks, milles Osipovi järgi (10) esineb psühholoogia kolme valdkonna (diferentsiaalpsühholoogia, minapildi teooria ja arengupsühholoogia) seisukohti.

1. Inimesed erinevad oma võimete, huvide ja isiksuseomaduste poolest.

2. Nende omaduste tõttu sobib iga inimene mitmele erinevale ametikohale.

3. Iga amet eeldab teatud võimete, huvide ja isiksuseomaduste mudelit, kuid lubab ka erialade ja inimeste mõningat varieeruvust.

4. Aja jooksul muutuvad inimeste kutse-eelistused ja asjatundlikkus, elu- ja töö-situatsioonid, seega ka minapilt, kuigi viimane on üldiselt üsna stabiilne hilisest murdeest kuni küpse eani. Nii muutuvad valik ja kohanemine protsessiks.

5. Selle protsessi võib kokku võtta eluetappidena (kasv, otsingud, kohanemine, säilitamine ja taandumine), mis omakorda jagunevad (a) kujutluste, katsetuste ja realistlikuks faasiks otsingute etapil ning (b) proovi- ja stabiilseks faasiks kohanemise etapil<sup>5</sup>

6. Elutee mudel, mis moodustub omandatud elukutse kohast sotsiaalses hierarhias ning proovitud töökohtade järjestusest ja kestusest, sõltub vanemate sotsiaal-majanduslikust seisundist, isiku enda omadustest ja elu pakutud võimalustest.

7. Liikumist läbi eluetappide võib suunata võimete ja huvide arengut soodustades, luues võimalusi enese proovimiseks reaalses olukorras ja minapildi arendamiseks.

8. Elutee kulg on oma põhiolemuselt minapiltide arenemise ja realiseerimise protsess, s.o sünteesi ja kompromissi protsess, milles päritud võimed, keheline konstitutsioon, mitmesuguste rollide täitmise võimalused ja hinnangud nende täitmisele moodustavad oma koosmõjus minapildi.

9. Sünteesi ja kompromissi protsess indiviidi ja sotsiaalsete tegurite, minapildi ja reaalsuse vahel on rollimäng, mängitagu seda siis kas kujutlustes, nõustamissituatsioonis või tegelikus elus (tunnis, klubis, esimestel töökohtadel).

10. Rahulolu töö ja eluga sõltub indiviidi võimetele, huvidele, isiksuseomadustele ja väärtustele vastavate adekvaatsete väljundite olemasolust: kas kujunevad töösituatsioon ja eluviis, mis võimaldavad täita kasvu- ja otsinguperioodil sobilikuks osutunud rolli.

11. Rahulolu tööga on proportsionaalne minapildi realiseerimise võimalustega.

12. Töö ja amet on paljudele isiksuse kujunemise keskne tegur. Kuid osale inimestest on see kõrvalise tähtsusega, juhuslik või puudub täiesti. Sel puhul on olulised teised tegurid, nt vaba aja tegevused või kodune majapidamine (3, lk 23—25).

D. Superi teooria põhijooned on aluseks olnud EP programmide koostamisel, mille järgi püütakse luua erinevatel eluetappidel

<sup>5</sup> Kasv, otsingud jne — *growth, exploration, establishment, maintenance, and decline, and these in turn may be subdivided into (a) the fantasy, tentative, and realistic phases of the exploration stage and (b) the trial and stable phases of the establishment stage.*

võimalikult soodne keskkond enda ja teiste ning töömaailma tundmaõppimiseks, enese proovimiseks, valikute tegemiseks elusituatsioonides jne (3, lk 5, 26).

#### MIDA KUJUTAB ENDAST ELUTEE PLANEERIMISE PROGRAMM?

Elutee planeerimisele on aastate jooksul antud palju erinevaid definitsioone ja kirjeldusi.

S. P. Marland juunior märgib EP programmi kohta järgmist: «...see programm üritab vähendada üld- ja kutsehariduse eraldumist; proovib väärtustada haridust suurema hulga õpilaste jaoks kui praegu; on selline struktuur, mis eeldab kõigi hariduslülide ja ka tööstuse ning ühiskonna koostööd» (4, lk 239).

«EP programmi käigus õpilased tutvuvad paljude elukutsetega; ka sellega, mis kaasneb töö otsimise ja säilitamisega; neid suunatakse ja nõustatakse pädevalt, aidatakse oma võimeid ja huvisid analüüsida seoses potentsiaalsete elukutsetega; õpilased saavad teavet ametikohtade vajadustest; neid aidatakse elukutse valimise oskuste arengus ja ka otseselt töö leidmisel» (4, lk 136).

Fagan ja Hohenshil kirjeldasid EP kui arengust lähtuvat haridusprogrammi, mis on mõeldud kõigile õpilastele lasteaiast kuni haridustee lõpuni, et anda neile informatsiooni elukutsete laiast valikust ja aidata neil selgusele jõuda oma võimetes, huvides ning püüdlustes tegemaks ratsionaalseid ja teadlikke elukutsevalikuid (1, lk 207).

1978. a esitas K. B. Hoyt programmi neli põhiseisukohta:

- 1) EP põhiolemus seisneb töö mõiste ning hariduse ja töö suhete avamises;
  - 2) EP on mõeldud igas eas inimestele hariduse kõigis valdkondades;
  - 3) EP programmi saab teostada kogu ühiskonna koostöös, haridussüsteem üksi sellega toime ei tule;
  - 4) töö mõistesse kuulub nii tasustamata kui ka tasustatav tegevus (9, lk 90).
- (Töö definitsioon on antud USA hariduse programmdokumendis 1975. aastast: «Töö on teadlik (s.t midagi, mille inimene ise on valinud, mida ise otsustanud teha) jõupingutus mingi hüve (*benefit*) loomiseks (s.t oluline on kindel tulemus) kas enda või enda ja teiste jaoks» (4, lk 652).

Alguses olid EP programmid peamiselt suunatud sobilikku töökoha leidmisele, õpilaste tutvustamisele olemasolevate võimalustega (*opportunity awareness*), hiljem lisandusid eneseteadvuse ja otsustamisoskuse arendamise eesmärgid.

Töömaailma süstemaatiliseks tundmaõppimiseks jaotati eri ametid (USAs 20 000) 15 erialagruppi järgmiste kriteeriumide alusel: töökeskkondade sarnasus; tööde samalaadsus või mõni muu ühisjoon; erioskuste või ametikeele (sõnavara) sarnasus jne (näiteks tervishoid, tööstus, kaubandus).

Kõigi gruppide jaoks loodi oma programmid, milles püütakse anda pilt ametialade nõudmistest, headest ja halbade külgedest ning töö iseloomust.

S. P. Marlandi (8) nägemus koolile tuginevast EP programmist (välja oli töötatud ka teisi, näiteks kodule või tööandjale baseeruvad variandid) oli järgmine.

Kuues esimeses klassis tutvuvad õpilased võimalike erialagruppidega (selgitavad materjalid, õppekäigud, erilised õpetamisviisid). 7. ja 8. klassis hakkavad nad lähemalt uurima neid erialagruppe, mis kedagi isiklikult kõige rohkem huvitavad.

9. ja 10. klassis võib õpilane omal valikul üht erialagruppi sügavuti uurida ja saada praktilisi kogemusi mõnel kindlal töökohal. 11. ja 12. klassis on õpilasel kolm võimalust valitud eriala põhjalikumaks tundmaõppimiseks:

- 1) ta võib omandada piisavad ametioskused, et kohe pärast kooli lõpetamist tööle asuda;
- 2) ta võib saada akadeemilise ja ametialase (*job training course*) ettevalmistuse teatud kombinatsiooni, et pärast keskkooli edasi õppida;
- 3) ta võib valida programmi, mis on otseselt suunatud õpingute jätkamisele ja erialakraadi taotlemisele kõrgemas õppeasutuses.

EP programmi oluline nõue on, et kooli tagasi pöördumine oleks sama lihtne kui selle lõpetamine (poolleli jätmine).

Ühtseid, kõikjal kasutatavaid EP programme pole. P. Gothard näiteks on analüüsinud 7 käibelolevat EP programmi, milles tõusevad esile 4 peaesmärki: tööalaste võimaluste tundmine (*opportunity awareness*); enesetunnetus (*self awareness*); otsustusoskused (*decision making*) ja ettevalmistus tööellu lülitumiseks (3).

T. Matikainen kirjeldab ühe EP programmi kaheksat alalõiku (9). Need sisaldavad nii üldharivat kui ka kutsealast ainekku, mille kaudu kogu kooliaja vältel püritakse indiviidi identiteedi tugevdamisele, oskusele planeerida eluteed, rahvamajanduse mõistmisele ja suutlikkusele end ametialal maksimaalselt teostada. Kirjeldatavad alalõigud on

- 1) **minateadvus, minasamasus** (*self awareness, self identity*); püütakse arendada õpilase teadlikkust iseendast, võimet teadvustada nii oma individuaalsust kui ka kuuluvust ühiskonda;
- 2) **haridusteede tundmine, haridusteega samastumine** (*educational awareness, educational identity*); õpilastele püütakse anda pilt koolitusvõimalustest ning töörollide ja elustiilide seosest. Eesmärgiks on arendada õpilaste enesehinnangu- ja valikuoskusi, nii et nad valikusituatsioonis suudaksid oma võimeid arvestada;
- 3) **eluteede tundmine, eluteega samastumine** (*career awareness, career identity*); antakse infot elukutsetest, nendega kaasnevatest elustiilidest, eri kutsealade nõuetest, vabast

ajast, töötingimustest ja koolitusvõimalustest;

4) **majanduse mõistmine, majanduslik taip** (*economic awareness, economic understanding*); eesmärgiks on teha õpilastele selgeks riigi majandussüsteem ja kutsevalikuvõimalused;

5) **otsustusoskused, elutee valik** (*decision making, career decisions*); püütakse arendada õpilaste otsustusoskusi ja selgitada seda protsessi määravaid tegureid. Harjutatakse kiiret ja tulemuslikku otsustamisoskust ning õpetatakse probleemide nägemist mitmetahulisena;

6) **esmane pädevus, tööoskused** (*beginning competence, employment skills*); selle raames õpitakse käsitsemise mitmesuguseid töövahendeid ja omandatakse erinevaid tööoskusi. Algastmes on tähelepanu all lugemise-, kirjutamis- ja aritmeetikaoskused, hiljem spetsiifilisemad tööoskused;

7) **rakendumisoskused, erialaga kohanemine** (*employability skills, career placement*), kus põhiline osa on kutseuunitlusel. Eesmärk on, et igal keskkooliõpilasel oleks oma tulevase elutee korraldamise plaan. Opetatakse arvestama oma võimeid ja oskusi valikusituatsioonis. Arendatakse positiivset suhtumist iseendasse ja tööellu, samuti oskusi, mida valitud alal tarvis on;

8) **hoiakud ja hinnangud, sotsiaalne eneseteostus** (*attitudes and appreciations, self social fulfillment*); püütakse arendada kohanimisvõimet, võimet luua oma väärtussüsteem ja planeerida eluteed. Lõppeesmärgiks on produktiivne, enesega rahulolev sotsiaalselt küps indiviid, kellel on realistlik ettekujutus iseendast ja oma kutsevalikuvõimalustest, s.t noor või täiskasvanu, kes on saavutanud elutee küpsuse.<sup>4</sup>

EP võib realiseerida integraalse õppeaine kaudu. Samuti on võimalik seda integreerida paljudesse (kõikidesse) õppeainetesse (ilma eraldi tunnitähtaegide või koolivälisesse üritustesse. Seda propageeris K. B. Hoyt, kes arendas EP programmi edasi nii kooli kui ka teiste institutsioonide tarbeks. «...kutseharidus tähendab eri kursuste sisseviimist õppeplaani, EP tugineb aga sisemistele muudatustele kõigis õppeainetes (-tundides), et rõhutada hariduse ja töömaailma seost» (5, lk 651). Kuid nagu märgib A. G. Watts, kaasnesid sellise täieliku integreerimisega üsna suured raskused (12). Viimane ei tähenda, et sellest midagi välja ei tulnud. Näiteks kui vaadata USA eriainetes kooliõpikuid, võib sealt üsna sageli leida mitmesuguste erialade kirjeldusi, mis on õpitavaga seostatud.

Viimastel aastatel on artiklites, kus juttu

<sup>4</sup> Elutee küpsus — *career maturity*.

*Career maturity* on D. Superi teooria olulisemaid mõisteid, mida kasutatakse EP programmide efektiivsuse määramisel. «*Career Maturity Inventory*» on üks kasutatavamaid küsimustikke sellealastes uurimustes.

EPst, enam tähelepanu pööratud erigruppidele. On loodud programme puuetega inimestele, andekatele, etnilistele vähemusrühmadele jt. Eesmärk on ikka ühiskonnas hästi toimetu tulev, täisväärtuslik, elus oma koha leidnud inimene.

#### MIKS EP PROGRAMM HUVI TEKITAS?

Esmalt seetõttu, et T. Matikainen selle programmi üles kiitis ja oma maa töökasvatussüsteemi eeskujuks pakkus (9). Edasi on märkimisväärne, et EP programm tekkis USAs haridusuuenduse käigus (6), mille eesmärgid olid mõneski mõttes sarnased näiteks kas või «Eestimaa haridusplatvormi» seisukohtadega. Ka EP programmi eesmärk on hariduse väärtustamine (4) ja «õpilastele seesmiselt motiveeritava hariduse sisu konstrueerimine, hariduse suhetamine inimese, ühiskonna ja ümbritseva tegelikkusega» (2, lk 13). Mis puutub diferentseerimisse ja haruhariduse sisuainete õpetamisesse nende professionaalses tähenduses (2, lk 17), on EP programmi järkjärguline erialasse süvenemise mudel koos eneseteadvuse ja otsustusoskuste arendamisega eriti tähelepanuväärne.

Kokku võttes võib öelda, et EP programm on üsna hea tänapäeva nõuetele vastav ühenduslülil kooli ja töömaailma vahel. Selle kaudu toimub ettevalmistus kõigiks elualadeks, mitte ainult palgatööks. EP programm toetab isiksuse arengut ja kutsevaliku valmidust igale vanuserühmale sobilike vahenditega. Õpilasele antakse võimalus ise valida ja otsustada, olla ise oma õpi- ja elutegevuse subjekt, oma elutee planeerija.

Et üldiste eesmärkide kõrval saada konkreetsemat pilti EP programmist, oleks tarvis sellekohaste õppematerjalidega tutvuda ning hankida teavet programmi kohast õppeplaanis. Kuid olemasolevastki on selge, et tegemist on tegusa ja perspektiivika töökasvatuse programmiga, mis valmistab inimesi ette eluks majandussüsteemis, mille poole ka Eesti liigub.

#### Kirjandus

1. Bernard M. E., Naylor F. D. Vocational Guidance in School Settings. Advances in School Psychology, 1982, Vol. II, Hillsdale, New Jersey.
2. Eestimaa haridusplatvorm. Tln, VÕT, 1989.
3. Gothard W. P. Vocational Guidance: Theory and Practice. London, Croom Helm, 1985.
4. Harvard Educational Review. Correspondence. 1976, Vol. 46, No. 2, p. 234—245.

## Valik kogu eluks

Caringbah'i keskkool (*Caringbah High School*) Sydneys on 900 õpilasega segakool. Mõõdu- nud õppeaastast hakati õpilasi keskkoolioossa 7. klassi (sel ajal on nende keskmine vanus 12 a) vastu võtma eksamitega, kool kasvab meie mõistes süvaõppega kooliks, milliseid terves New South Walesi osariigis öeldakse olevat 15, keskkooli üldse üle 400. Caringbahis on süvendatult võimalik õppida mate- maatikat, füüsikat, keemiat, aga ka prantsuse ja jaapani keelt. Energiline daam Aiki Appenzeller (Raam) on selles koolis kutse- nõustaja ja ta soostus lähemalt rääkima oma tööst.

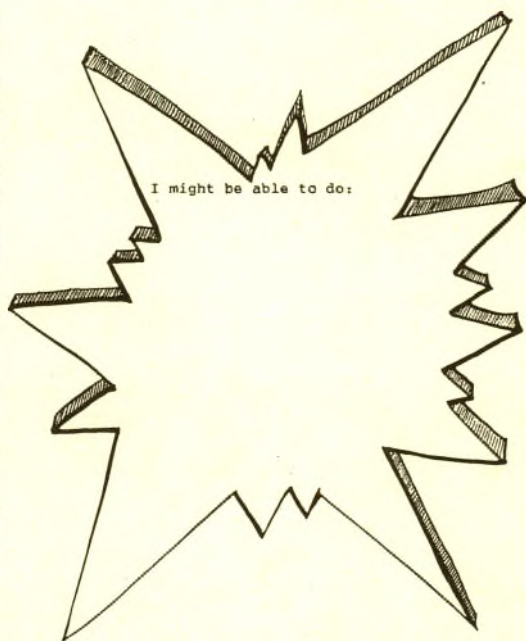
**Alustame algusest. Kui pikaajalised on Austraalias kutseenõustamise kogemused ja kuidas kutseenõustajaks saadakse?**

Aiki Appenzeller tegi läbi esimesed kursused, need olid 1978. a ning sellest ajast algab Austraalia koolides regulaarne kutseenõusta- mine. Kursused kestsid 3 kuud ja vastu võeti vähemalt 3aastase staažiga õpetajaid. Lektorid olid Ameerikast ja Canadast, kus kutse- nõustamisega kauem tegeldud. Tulevastele nõustajatele tehti selgeks, miks nende tööd tarvis on, kuidas lastega rääkida ja mis on seejuures kõige tähtsam. Käidi kõi- gis kõrgkoolides ja suuremates tööstusettevõ- tetes tutvumas nõuete ja tingimustega. Nüüd on kursustele pääs juba raske, kutseenõustaja töökoht on populaarne, huvitavam ja vahel- dusrikkam kui aineõpetaja oma. Ainus ette- heide — selle ameti valinu pole oma aja pere- mees, ta peab arvestama, et pidevalt võib uksest sisse astuda mõni õpilane oma küsi- mustega ja neile ei saa vastata ülepea- kaela. Põhjalikuma konsultatsiooni soovijad tellivad aja ette, aga ka muidu uudistajaid jätkub küllaga. Kõige kibedam tööaeg on suurtel vahetundidel kell 11—11.20 ja 1.— 1.35 (meie mõistes 13—13.35). Nüüd on kutse- nõustaja juba peaaegu igas New South Walesi keskkoolis. Koolides (nii alg- kui ka keskkoolides) käivad ka koolipsühholoogid (kesk- koolis nt 2 päeva nädalas), kuid nemad ei ole kogu aeg kohal ja psühholoogi tegevus- valdkond on siiski teistsugune.

**Kui kutseenõustajaid on sedavõrd palju, tähendab, tunnetatakse nende vajalikkust. Milles seisneb nõustaja töö?**

Keskkooli tulevad lapsed 12aastaselt ja õpi- vad siin 18. eluaastani (7.—12. klass).

Kutsenõustaja kasutuses on päris paras hulk abimaterjale ja prospekte, mis tutvustavad elukutseid, töötingimusi, aitavad õpilastel ennast määratlada elukutsete ja töökohtade laias spektris. Neid on nii palju, et saab õpilastele välja jagada (muide tasuta) kodus süvenemiseks ja miks mitte ka vanematele teadmiseks. 7. klassi jaoks näiteks on Aiki Appenzelleri enda koostatud õppevahend «Mina, kool ja töö». See suunab õpilast mõtlema, milleks ta sobib, mida oma tule- vases elus tahab korda saata ja missugust haridust see nõuab. Kirjutada õhupallidesse vastuseid mitmesugustele küsimustele (nt: minu lemmikained; ained, milles olen tugev; ained, milles ma ei ole tugev; minu hobid; mulle meeldib tööd teha, sest...; mulle ei meeldi tööd teha, sest...) tundub olevat lõbus ajaviide. Kui aga lehekülg vastuseid silme ees on, hakkab võib-olla eneselegi ootamatult mingi pilt selguma. Eelnimetatud õppevahendis on ka nn võimaluste tähed (jälle selleks, et huvitavam täita oleks,



miks kirjutada igavalt punkthaaval ritta, kui tähe sisse paigutada on palju põnevam, kuhu õpilane märgib, mida ta on võimeline tegema, mida tegelikult tahaks teha ja mille kohta vajab rohkem teadmisi. Tõenäoliselt peaksid ka lapsevanemad proovima oma lapse kohta need tähed täita. Samasse õppevahan- disse märgib õpilane, milliseid töid saab teha istudes, milliseid seistes, milliseid päeval, milliste puhul peab arvestama öötööga; saavad selgeks mõisted sise- ja välistööd. Seda kõike kutseenõustaja abiga, kelle pea- ülesanne ongi 12—14aastastele tutvustada mitmesuguseid elukutseid ja töökohti. Lapsed saavad teada, et neid on palju rohkem kui arvatagi oleks võinud; nad hakkavad mõtlema töötingimuste üle, teadvustama iseene võim- alusi ja soove.

15—16aastastega jätkub sama tegevus, kuid nemad valivad juba välja 4—5 elukutset, millest rohkem huvitatud on ning hakkavad nende kohta lisainfot hankima (kutsenõustaja kasutuses on vist küll kõikide elukutsete kirjeldused). 15aastasena on võimalik 2 nädalaks praktikale minna, et oletatavat tulevast tööd lähemalt tundma õppida. Nt neile, kes tahaksid arstiks saada, leiab kutsenõustaja arsti, kes lubab oma tööd jälgida. Praktikale käivad 10.—12. kl õpilased. Mõned on enne kindlamale otsusele jõudmist proovinud nii 5—6 elukutset.

11.—12. kl õppevahend «Õpi tundma kõiki valikuid» annab keskkooli lõpetajale kogu vajaliku informatsiooni (jälle on suur rõhk enesemäärangul, adekvaatsel enesehinnangul, mis saab olla õige valiku aluseks). Brošüürist leiab kuude kaupa ajagraafiku, kus midagi toimub (lahtiste uste päevad, õhtud jne), kuhu on aeg esitada avaldus, kus lõpeb avalduste vastuvõtmise tähtaeg jne. Jälle tuleb täita tableid elukutse strateegia (siin tuleks sõna *career* ilmselt tõlkida eluteena), elutee planeerimise faktorite kohta (võttes arvesse oma oskusi, võimeid ja huvisid, tulevikueesmärke, piiranguid, majanduslikke võimalusi ja täiendavat õpet). Samuti suunatakse analüüsima, kas tulevane õppimine tasub ennast ära ja sedagi, kus ja mida õppida. Selles brošüüris on märksa vähem humoorikaid pilte, see-eest pingasat mõttetööd nõudvaid ülesandeid.

Nõustajal on testid, ja palju. Need võimaldavad otsustada inimese kalduvuste üle, kuid täpset elukutset nende põhjal soovitada ei saa. Õpilaste testimisel kasutab A. Appenzeller kompuutri abi. Kompuutril on 4—5 programmi, vanematele õpilastele keerulisemad, igas ca 300 küsimust. Õpilaste vastuste põhjal joonistab kompuuter profiili, mis toob ilmekalt välja eelistused. Selline profiil on abiks enda kujutamisel võimalikku tulevaste elukutsesse. Vanematele (16—18aastastele) mõeldud programm annab ka elukutsete loetelu, mis õpilasele sobida võiksid. Palju on aga neid, kellel on kompuutri abita selge, mida nad tahavad.

Kutsenõustajal on võimalik laenutada videofilme iga elukutse kohta, palju käiakse ekskursioonidel, kõrgkoolide lahtiste uste päevadel ja õhtutel. Lõpetanutele töökoha leidmisel on abiks riiklik teenistus, tööd jätkub kõigile, kes seda teha tahavad. Lõpuks on veel üks võimalus, mis veetleb küll väheseid, aga mõned noormehed (rikaste perede järeltulijad) on valinud sellegi variandi — töötü abiraha. See on küllaltki hea taskuraha: 70 dollarit nädalas, pluss tasuta rongi- ja bussisõidud ning arstiabi.

#### Millised on prestiižikamad elukutsed?

Poppalad on praegu seotud arvuti ja programmeerimisega. Näiteks A. A. sõbranna 24-aastaselt pojalt on 3 aastat staaži ja tema

aastapalk on 42 000. Ta on vestluskaaslasest 20 aastat noorem, aga teenib rohkem. Varem oli ka õpetaja palk üle keskmise, nüüd enam mitte. (8aastase staažiga õpetaja teenib aastas 33 000). Koos palga suhtelise langemisega on lagenud ka kutse prestiiž. Varem, A. A. õpinguaastail, kuulus õpetajakutse hinnatute hulka.

Püsivalt on hinnatud juristid, hea advokaat võib aastas teenida paarsada tuhat ja arstid, kelle aastateenistust võib hinnata saja tuhande piiridesse. Inseneride keskmine sissetulek on 50 000—60 000. Moodi läinud alad on hotellindus, turism, elektroonika.

Keskkooli lõputunnistusega enam viisakalt töökohta ei saa, sellepärast lõpetab iga normaalne laps keskkooli. Proua Appenzeller toob võrdluse Eestist, kus tema insenerist sugulane teenib märksa vähem kui kolhoosis töötav. Austraalias selline asi võimalik ei ole, seal annab kõrgharidust nõudev elukutse igal juhul suurema sissetuleku.

Caringbah on jõuka keskklassi linnaosa. Kui kutsenõustaja soovib mõnele lapsele näiteks automehaanikuks minna, riskib ta esile kutsuda vanemate pahameele — pole küllalt peen töö nende võsukese jaoks. Selle kooli lõpetanud püüvad kõrgkooli, kuid kuna kogu osariigis tervikuna õpib kõrgkoolis edasi ca 10% keskkooli lõpetanute, tuleb siingi paljudel oma tulevikuplaneid korrigeerida.

#### Mis osa on kutsenõustajal kõrgkooli pääsemisel?

Isegi väga suur. Kõrgkooli taotleja peab sisseastumiseks hakkama valmistuma varakult, isegi tulevast eriala peab ta silmas pidama, sest sellest sõltub õpitavate ainete ja raskusastme valik. Kutsenõustaja konsultatsioon on seejuures väga vajalik. Sisse saab keskkooli lõpetamisel tehtud testide punktisumma alusel. See on nagu malemäng, kus tuleb osata mitu käiku ette näha. Appi tuleb jälle kompuuter, kutsenõustajal on programm, mis näitab, missuguse punktisummaga kuhu on võimalik sisse saada. Kõrgkooli ja eriala valik, kuhu esitatakse dokumendid, tuleb teha väga läbikaalutult, sest neil, kes 1. aastal jäävad ukse taha, pole tulevikus praktiliselt enam väljavaateid.

Aga kui sisse ei saa, ja sedagi juhtub, aitab kutsenõustaja leida tööd soovitulise lähedasel erialal või kutsekooli selle õppimiseks.

Kõrgkool on kallis lõbu, üksnes õppemaks paar tuhat aastas. Kuid ometi ei saa öelda, et kõrgharidus on kättesaadav vaid jõukatele. Andekatele annab riik stipendiumi (see on suurem kui pensionäride pension), võib võtta ka laenu ning maksta see tagasi pärast lõpetamist. Igaühel, kes on piisavalt andekas, on võimalik kõrgharidus saada, rõhutas A. Appenzeller.

#### Kuidas kutsenõustamise ja kutsenõustajasse suhtub kooli juhtkond...

Koolijuht jätab kutsenõustajale vabad käed,

praktiliselt võib ta teha, mida tahab. Kutse-  
nõustajate tööd piirkonnas koordineerib (meie  
mõistes) ainesektsioon, mille eesotsas on  
A. Appenzeller. Üheskoos otsustatakse, mida  
peaks õpetama, missuguseid eeskirju ja  
materjale on vaja jne. See on nõuandev,  
mitte kontrolliv organ. Kui kooli juhtkond ei  
ole kutse-nõustaja tööga rahul, võib ta kutsuda  
inspektori.

... ja lastevanemad

Mõned saavad läbi ka kutse-nõustajata,  
teised hindavad teda väga. Viimasel, s.t lõpe-  
tamise aastal ei saa ükski õpilane läbi  
individuaalkonsultatsioonideta. Nagu juba  
eespool öeldud, kõrgkooli pürgijate valik peab  
olema väga kaalutud, teadmisi ja infot selle  
jaoks on ainult kutse-nõustajal. Praktika  
korraldamise eest on vanemad ja lapsed väga  
tänuulikud. Ka õppimisraskuste puhul pöör-  
dutakse sageli kutse-nõustaja poole, kuigi see  
on psühholoogi töömaa. Kui tunnistus pole  
küllalt hea, aitab nõustaja leida väljapääsu,  
kuidas ka sellega saada soovitud elukutset.  
Kutse-nõustaja aitab taotleda stipendiumi  
edasiõppimiseks. Sellel on teinegi mõte, nii  
saab pärast lõpetamist prestiižika töökoha,  
kuhu valitakse parimaid kandidaate.

Caringbah'i elanikud tunnetavad noore ini-  
mese elutee planeerimist väga vajalikuna,  
jõukas keskklass peab oluliseks valida oma  
sihtide saavutamiseks õige elukutse.

Märkmeid tegi VIIVI EKSTA

18. lk.

5. Hoyt K. B. Rally Round the Workplace: Continuities and Fallacies in Career Education. — *Harward Educational Review*, 1976, Vol. 46, No. 4, p. 650—656.

6. Hoyt K. B. Career Education and Educational Reform. — *The Education Digest*, Apr. 1985, p. 49—51.

7. Jusi K. Abiturienttien uranvalinta ja uranvalintavarmuuden kehittuminen. Työvoimaministeriö suunnittelu osasto, Helsinki, 1987.

8. Marland S. P. Career Education: Evory Student Headed for a Goal. — *American Vocational Journal*, March 1972, p. 34—38. — *The Education Digest*, Nov. 1985, p. 135—138.

9. Matikainen, T. Työkasvatus. Jyväskylän Yliopiston Kasvatustieteen Laitos. Helsinki, 1988.

10. Osipow S. Theories of Career Development. Prentice Hall, 1983.

11. Super, D. Career Development. *The International Encyclopedia of Education*. 1988, p. 639—640.

12. Уоттс А. Т. Профорентация в школе: состояние и тенденций. — *UNESCO, Перспективы*, 1989, No. 4, с. 33—43.

## KASVATUSTEEMADEL

# Ülemaailmne tippnõupidamine, mille otsuseid peavad teadma kõik täiskasvanud

Käesoleva aasta 29. ja 30. septembril olid New Yorgis ÜRO Peaassamblee istungite-  
saalis koos rohkem kui 40 riigipead ja  
valitsusjuhti, üle 80 kõige erinevama eluala  
ministrit ja alalist esindajat ÜROs, et alla  
kirjutada laste ellujäämise, kaitse ja arengu  
tagamise ülemaailmsele deklaratsioonile, aga  
samuti selle deklaratsiooni ellurakendamise  
konkreetsel tegevusplaanile 1990. aastatel.

See oli tippkohtumine laste huvides mää-  
ramaks laste lähitulevikku kogu maailmas.  
Osalenud toonitasid, et tippnõupidamise do-  
kumentidega peavad olema kohustatud tut-  
vuma kõik täiskasvanud. Pakumegi oma luge-  
jaile neist ülevaate.

Deklaratsiooni sissejuhatuses kuulutatakse,  
et ülemaailmsele tippkohtumisele laste huvi-  
des koguneti selleks, et võtta endale kohus-  
tused ja esineda ühise üleskutsega — tagada  
igale lapsele parem tulevik. Nenditakse, et  
maailma lapsed pole milleski süüdi, on ker-  
gesti solvatavad ja sõltuvad. Uhtaegu on nad  
teadmishimulised, energilised ja tulvil lootust.  
Nende aeg peab olema rõõmu ja rahu, män-  
gude, õpingute ja kasvu aeg. Nende tulevik  
peab rajanema harmoonial ja koostööl.  
Nende elu peab muutuma täisvereliseks  
sedamööda, kuidas avarduvad nende perspek-  
tiivid ja kuidas nad kogemusi omandavad.

PROBLEEME, mida allkirjutanutel kui poliitilistel liidritel lahendada tuleb, nähakse selles, et iga päev saavad paljudele lastele kogu maailmas osaks ohud, mis takistavad nende kasvu ja arengut. Neile langevad osaks loendamatud kannatused sõdade ja vägivalda, rassilise diskrimineerimise, apartheidi, agressiooni, võõramaise okupatsiooni ja anneksiooni ohvritena; põgenikena ja ümberasustatuina, kes on olnud sunnitud maha jätma oma kodud ja perekonnad; invaliididena; või ükskõiksuse, julmuse ja eksplua-  
teerimise all kannatajatena.

Iga päev tunnevad miljonid lapsed vaesust ja majanduskriisi — nad kannatavad nälja ja kodutuse, epideemiate ja kirjaoskamatusel, ümbritseva keskkonna degradeerumise all. Seda põhjustavad tagajärjed, mis seonduvad välisvõlaga, aga samuti püsivate kasvu-  
tendentside puudumisega paljude arengu-  
maade majanduses, eriti vähem arenenutes.

Iga päev sureb 40 000 last alatoitluse ja haiguste, sealhulgas ka omandatud immuunsusdefitsiidi sündroomi (AIDS) kätte, puhta vee puudumise ja halbade sanitaartingimuste tõttu, samuti narkomaania tagajärjel.

**VOIMALUSI** nähakse selles, et üheskoos on riikidel vahendid ja teadmised laste elu kaitseks ning laste kannatuste tunduvaks leevendamiseks, nende inimliku potentsiaali igakülgse arengu mõjutamiseks ja selleks, et nad ise teadvustaksid oma vajadusi, õigusi ja võimalusi. Uue võimaluse laste õiguste ja heaolu tõeliseks üldiseks austamiseks avab «Lapse õiguste konventsioon».

Viimasel ajal asetleidnud rahvusvahelise poliitilise õhustiku paranemine saab seda ülesannet kergendada. Rahvusvahelise koostöö ja solidaarsuse alusel võib nüüd ilmselt saavutada konkreetseid tulemusi paljudes valdkondades — taastada majanduse kasv ja areng, kaitsta ümbritsevat keskkonda, tõkestada surmavate või invaliidistavate haiguste levik ning saavutada suuremat sotsiaalset ja majanduslikku õiglust. Praegused sammud desarmeerimise teel tähendavad samuti seda, et võivad vabaneda suured ressursid mittesõjalise iseloomuga eesmärkide saavutamiseks. Kui neid ressursse hakatakse ümber jaotama, peab laste heaolu kindlustamine olema esmaülesanne.

**ÜLESANDED** võiks kokku võtta järgmiselt.

- Laste tervise ja toitlustamise parandamine on esmakohustus, aga ühtlasi ülesanne, mille lahendamine on nüüd võimalikuks saanud. Iga päev võib päästa kümnete tuhandete poisikeste-tüdrukukeste elu, kuna nende surma põhjused on täiesti kõrvaldatavad. Laste ja imikute suremus on lubamatult kõrge paljudes maailmajagudes, ent seda saab oluliselt vähendada juba tuntut ja täiesti kättesaadavate vahendite abil.

- Rohkem tähelepanu, hoolitsust ja abi tuleb ilmutada lapsinvaliididele, aga samuti teistele äärmiselt rasketes oludes viibivatele lastele.

- Kogu maailma lastele tuleb kasuks naise rolli tugevdamine ja talle võrdsete õiguste tagamine. Kohe algusest peale vajaneb kindlustada võrdõiguslik suhtumine tüdrukutesse ja neile tuleb anda poistega võrdsed võimalused.

- Käesoleval ajal puudub rohkem kui 100 miljonil lapsel põhiharidus, kusjuures kaks kolmandikku neist on tüdrukud. Põhihariduse andmine ja kirjaoskuse tagamine on tähtis panus, mida saaks teha maailma laste arengu huvides.

- Igal aastal sureb laste sünnitamisel pool miljonit ema. Kõikvõimalike vahenditega tuleb kindlustada ohutu emaks saamine. Põhitähelepanu tuleb pöörata perekonnaliikmete arvu teadlikule planeerimisele ja laste sünnitamise intervallidele. Perekonda, kes on laste kasvu ja heaolu põhialus, vajaneb kind-

lustada kõikvõimaliku kaitse ja abiga.

- Kõigile lastele peab olema tagatud võimalus end kui isiksust määratleda ja oma võimalusi realiseerida ohututes ning soodsates oludes, perekonna või eestkostjate keskel, kes tagavad nende heaolu. Nad peavad olema ette valmistatud vastutustundlikuks eluks vabas ühiskonnas. Maast-madalast peale tuleb toetada laste osalemist oma maa kultuurielus.

- Laste saatusele avaldavad endiselt suurt mõju majanduslikud tingimused, seda eriti arengumaades. Kõigi laste tuleviku nimel on viivitamatult vaja tagada või taastada kõigi maade püsikindel ja pidev majanduse kasv ning areng, aga samuti pöörata hoolikat tähelepanu arengumaade välisvõlgnevuse probleemide kiirele, kõikehõlmavale ja pika tähtajaga lahendamisele.

Need ülesanded nõuavad kõigi maade kestvaid ja kooskõlastatud jõupingutusi nii rahvuslike ettevõtmiste kui ka rahvusvahelise koostöö tasandil.

**KOHUSTUSTES** öeldakse, et laste heaolu nõuab poliitilise iseloomuga meetmeid kõige kõrgemal tasandil ja et ollakse täis otsustavust need kasutusele võtta. Deklareeriti, et allkirjutatuga võeti endale kohustus pöörata esmatähelepanu laste õigustele, nende ellujäämisele, kaitsele ja arengule. Sellega tagatakse kõigi maade hüvang. Lepiti kokku, et tegutsetakse ühiselt rahvusvahelise koostöö korras, aga samuti eri maade tasandil. Avaldati valmisolekut täita alljärgnevat 10-punktilist programmi, mille eesmärk on laste õiguste kaitse ja nende elu paremaks muutmise.

- Võimalust mööda püütakse soodustada «Laste õiguste konventsiooni» kiiret ratifitseerimist ja ellurakendamist. Kogu maailmas tuleb arendada programme saamaks teavet laste õigustest, arvestades seejuures eri maade erinevaid kultuuri- ja sotsiaalseid väärtusi.

- Püütakse võtta otsustavaid meetmeid rahvuslikul ja rahvusvahelisel tasandil, et tugevdada laste tervist, tagada sünnituselne arstiabi ja alandada imikute ning laste suremust kõigis maades ja kõigi rahvaste hulgas. Aidatakse kaasa puhta vee tagamisele kõigile lastele, aga samuti heade sanitaartingimuste üldiselt kättesaadavaks tegemisele.

- Püütakse kindlustada laste optimaalset kasvu ja arengut abinõudega, mis on suunatud näljast ja alatoitlusest jagusaamisele, et niiviisi vabastada miljonid lapsed traagilistest kannatustest maailmas, kelle kasutuses on vahendid toitmaks kõiki oma elanikke.

- Püütakse kindlustada naiste rolli ja olukorda. Soodustada vastutustundlikku perekonnaliikmete arvu planeerimist, laste sündide vahelisi intervalle, laste rinnaga toitmist ja ohutut emadust.



■ Aidatakse kaasa perekonna rolli austamisele laste ülalpidamisel ja toetatakse vanemaid või teisi eestkostjaid. Samuti tunnustatakse oma perekondadest lahutatud laste erilisi vajadusi.

■ Püütakse teostada programme, mis alanavad kirjaoskamatusetaset ja pakuvad kõigile lastele võimaluse saada haridust sõltumata nende päritolust ja soost; mis valmistavad lapsi ette tööks ja võimaldavad saada haridust kogu elu jooksul, näiteks kutsete-ettevalmistust; ja mis võimaldavad lastel täisikka jõuda soodsates kultuuri- ja sotsiaalsetes oludes.

■ Püütakse kergendada miljonite eriti rasketes oludes elavate laste ränka olukorda. Need on apartheidide või võõramaise okupatsiooni ohvrid, orvud ja lapsed-hulkurid, töolistest migrantide lapsed ja loodusõnnetuste ning inimese tegevusest põhjustatud katastroofide ohvrid, lapsinvaliidid ja julma kohtlemise osaliseks saanud lapsed, kes elavad halbades sotsiaalsetes oludes ning kannatavad eksploateerimise all. Kindlasti on vaja abistada lastest põgenikke, et nad kinnistuksid uude ellu. Erilist kaitset püütakse anda töötavatele lastele ja likvideerida laste ebaseaduslik töö. Tehakse kõik võimalik, et lastest ei saaks narkootikumide tarvitamise ohvrid.

■ Püütakse otsustavalt kaitsta lapsi sõja hädade eest ja tõkestada tulevikus sõjalisi konflikte, et tagada lastele rahulik ja ohutu tulevik. Lapsi õpetades propageeritakse rahu, üksteisemõistmist ja dialoogi. Laste ja nende perekondade põhivajaduste rahuldamine on vaja garanteerida isegi sõdade ajal piirkondades, kus vägivald teod aset leiavad. Laste huvides kutsutakse üles sõlmima vahelepeetavaid ja moodustama ohutuid eritsoone seal, kus ikka veel jätkuvad sõjad ja vägivald.

■ Kõigil tasandil püütakse rakendada ühisabinõusid keskkonnakaitseks, et kõik lapsed võiksid elada vähem ohtlikus ja ökoloogiliselt tervislikus tulevikus.

■ Püütakse arendada globaalset pealetungi vaesusele, mis tooks vahetut kasu laste heaolu. Esmast tähelepanu väärivad laste erilised vajadused arengumaades, eriti neist vähem arenenutes. Ent majanduse kasv ja areng nõuavad kõigi riikide ühistegevust nii ettevõtmistena rahvuslikul tasandil kui ka rahvusvahelist koostööd. See nõuab sellekohaste lisaressursside üleandmist arengumaadele, aga samuti õiglasemaid kaubandustingimusi, kaubanduse edaspidist liberaliseerimist ja nende võlakoorima kergendamist. Ühtlasi näeb see ette struktuuri ümberkorraldamist, et soodustada ulatuslikku majanduslikku kasvu, seda eriti arengumaades.

**JARGMISTEKS SAMMUDEKS** pidas ülemaailmne tippkohtumine pöördumist esmaajoonelaste endi poole, kutsudes neid nendes püüdlustes osalema. Samuti püütakse

leida toetust ÜRO süsteemilt, aga ka teistelt rahvusvahelistelt ja regionaalsetelt organisatsioonidelt, et ühisel jõul kindlustada laste heaolu.

Otsustati kinnitada ja ellu rakendada tegevusplaan, mis on konkreetsete ettevõtmiste aluseks nii rahvuslikel kui ka rahvusvahelisel tasandil. Deklaratsioonis kutsuvad kõik allakirjutanud oma kolleege seda plaani heaks kiitma ja andma vahendeid võetud kohustuste täitmiseks. Deklaratsiooni viimane, 25. punkt kõlab nii: «Meie ei tee seda üksnes praeguse põlvkonna, vaid ka kõigi tulevõlvkondade huvides. Ei saa olla õilsamat ülesannet kui tagada igale lapsele kaunis tulevik.»

Et 1990. aastaiks kavandatud tegevusplaani pole mahult võimalik ümber jutustada, siis siinkohal selle kõige konkreetsem lõpposa, mis on üliaktuaalne meiegi jaoks.

**Laste ellujäämise, arengu ja kaitse põhiülesannetena** on aastail 1990–2000 ette nähtud vähendada imikute ja kuni 5aastaste laste suremuse koefitsienti ühe kolmandiku võrra. Samas ajavahemikus vähendada emade suremuse koefitsienti poole võrra. Vähendada kuni 5aastaste laste äärmuslikku ja keskmise astme alatoitlust poole võrra. Samuti teha kättesaadavaks puhas joogivesi ja sanitaarsest seisukohast ohutud asseniseerimise viisid. Kindlustada 2000. aastaks põhihariduse kättesaadavus ja algharidusega hõlmata vähemalt 80% noorema kooliea lapsi. Vähendada kirjaoskamatuset koefitsienti täiskasvanute hulgas 1990. a tasemega võrreldes vähemalt poole võrra, pannes rõhku kirjaoskuse levitamisele naiste hulgas.

Alajaotuslike eesmärkidenähtud ette nähtud **naiste tervise ja hariduse kaitse**. Siin pööratakse tähelepanu tütarlaste, aga samuti rasedate ja imetavate naiste tervise kaitsele ja toitlustamisele. Kõigile abielupaaridele tuleb tagada info ja teenuste kättesaadavus, et ennetada rasedusi, mis on liiga varased, liiga sagedased, ealt liiga hilised või liiga arvukad. Samuti kõigile rasedatele naistele sünnituseelne järelevalve, kvalifitseeritud ämmaemanda sünnitamisel ja meditsiiniuasutuses konsulteerimine kõrge riskimäära ja raskete sünnituste puhul. Kindlustatakse alghariduse üldine kättesaadavus, pannes rõhku tütarlaste õpetamisele ja kirjaoskamatuset kiirendatud likvideerimise programmide rakendamisele naiste hulgas.

**Toitlustamise** alal on kavandatud vähendada äärmusliku ja mõõduka alatoitluse juhtumeid kuni 5aastaste laste hulgas 1990. a tasemega võrreldes poole võrra. Vähendada alakaalus sündinute (2,5 kg ja vähem) koefitsienti tasemeni, mis ei moodusta üle 10 protsendi. Vähendada naiste haigestumist raua defitsiidist tulenevasse aneemiasse praegusega võrreldes kolmandiku võrra. Praktiliselt likvideerida organismis joodi ja A-vitamiini vaegusest tekitatud hälbepid

sellest tulenevad tagajärjed, kaasa arvatud nägemise kaotus. Tahetakse tagada, et kõik naised imetaksid oma lapsi rinnaga esimestel 4—6 elukuul ja jätkaksid rinnaga toitmist lisatoidu andmise kõrval ka lapse teisel eluaastal. Luua kõigis maades 1990. aastate lõpuks laste kasvu soodustamise ja selle kontrollimise teenistused. Levitada teadmisi ja osutada teenuseid suurendamiseks toiduainete tootmist ning tagamaks ohutu toitlustamine kodu tasemel.

Laste tervise kaitsel on plaanis poliomieliidi likvideerimine 2000. aastaks globaalses ulatuses. Vastsündinute kangeduskrambi likvideerimine 1995. aastaks. Samaks aastaks vähendada laste leetritesse suremust 95% ja leetritesse haigestumise juhtumeid 90% võrreldes tasemega, mis on registreeritud enne kaitsepookimist. Seda peetakse leetritest jagusaamise üheks põhinõudeks globaalses ulatuses ja pikema aja vältel. Säilitada kaitsepookimise kõrge tase (2000. aastaks vähemalt 90% kuni aastastest lastest) difteeria, läkakõha, leetrite, poliomieliidi, tuberkuloosi ja kangeduskrambi vastu, seda ka lastesaamise eas naistel. Vähendada kuni 5aastaste laste suremust diarröa tagajärjel 50% ja sellesse haigestumist 25% võrra.

Vesivarustuse ja kanalisatsiooni suhtes on eelöeldule lisatud: 2000. aastaks likvideerida haigestumine riistasse.

Algharidusega seoses hoogustatakse tegevust noorema ea laste arendamiseks, sealhulgas vähe kulu nõudvate ürituste korraldamist perekonna ja kogukondade tasandil. Tagatakse üldine algharidus vähemalt 80 protsendil noorema kooliea lastel riikliku koolihariduse või mitteformaalse, kuid kvaliteetse hariduse raames, pannes erilist rõhku poiste ja tüdrukute haridustaseme ebavõrdsuse likvideerimisele. Vähendatakse kirjaoskamatu koefitsienti täiskasvanute hulgas (eagrupid määrab iga maa ise) 1990. a tasemega võrreldes vähemalt 50% võrra, kusjuures eriline rõhk pannakse kirjaoskamatu likvideerimisele naiste hulgas.

Eriti rasketes oludes viibivatele lastele garanteeritakse efektiivsem kaitse ja võetakse meetmed niisuguseid situatsioone loovate algpõhjuste likvideerimiseks.

HELGI ROOTS

## Kui püha ei ole. . .

TIIA LISTER,  
TPedI teadur

Igal inimteol on tagajärg, eelkõige temale endale. Ükski tegu ei jää mõjuta inimese arengule, tema tervisele, prestiižile, edukusele, südamepuhtusele ega hingerahule. On palju elukülgi, millele meie iga tegu jälje jätab. Tihti tunneme oma tegude vilja, järelkaja alles kaua aja pärast. Võhivõõraste inimeste kaudu võivad meie teod meile näpuga näidata või tänukinke tuua. See on kehtiv ka meie sõnade ja mõtete suhtes.

Kas täna, 20. sajandi viimasel kümnendil, pole Eestimaal oma tegude vilja seadust unustatud? Kas kõlbeline langusega inimesi on meie ühiskonnas vähe või palju?

Viimastel aastatel teadvustame, et ühiskonna kriiside peapõhjus on kõlbeline kriis inimsüdametes. Ühiskonnas, kus pole moraali või paremal juhul on see suhteline, sõltuv ülemustest, omakasust ja positsioonist, ei usu me enam, et loodusseaduste kõrval eksisteerivad ka inimelu hingelised, vaimsed ja kõlbelised seadused, mis on niisama universaalsed kui näiteks raskusjõu mõju langevale kehale või magneti eri pooluste ligitõmme.

Oleme elanud peapeale pööratud kõlbluse maailmas, kus on käitunud risti vastu kümne käsu reeglitele. Jääb ausaks ja kõlbelseks on aastaid olnud vaikne kangelas-tegu. Aastaid ei märgatud, et kogu meie loodust ja maailma hävitava ühiskonna teod oleksid tagajärgede vilju maitsnud. Kõik meie ümber ja inimeses endas õigustas, lubas ja õhutas varastama, valetama.

Üle öö seisame täna fakti ees, et meie tegude viljad on käes. Kes selles kahtleb, mingi ja vaadaku meie maad võõramaalase pilguga!

On inimesi, kelle silmadelt on nagu kae langenud ja kes ei tea, mida ära elatud vale eluga ette võtta. On inimesi, kes saanud ühiskonnas juhtpositsioonile, võitlevad oma südames vanade harjumuste inertsiõu ja muutmisevajaduse vahel. Ühelt poolt soov ise ka elada nii, nagu elasid «bossid» enne, ja teisalt on «bosside» tegude viljad loonud inimeses enneolematu sisepinge. Kõlbelised käitumisenormid ei tööta. Kõlblusomadused on aga ebapopulaarsed ja tarbijajuhiskonnale ebaedukad.

Nii annavad ühiskonna juhid ohjad käest ja vastutuse rahvale — ise oskamata, tahtmata vastutada, olles võimetud juhtima juba juhitamatuid tagajärgi.

On aeg, mil loodetakse rahva loomulikule elutarkusele ja elujõule. Nii on vabaks antud turud, koolid, ajalehed, raadio, seltskonnajutud ja hotellivoodid, plakati- ja kontserdikavad, lugemistoad ja sex-teatrid, nõiad ja massöörid, ärimeeste äritehingud ja rahvameeste rahvapoliitika, timukate tapatööd ja «maffioosode» operatsioonid — kõik on avalikustatud. Džinn on pudelist väljas ja loodetakse, et inimene ise valib õigesti, nii nagu on välismaal ammu vabaduses osatud valida. Et inimene ise kutsub korrale, võtab kinni ja mõistab hukka kõik selle, mis loomulikule elutarkusele ja normaalsele ühiskonnaarengule takistuseks võib olla. See arvamus aga on vale ja selle rakendamine hiljaks jäänud. Tsiiviliseeritud ühiskonnas, kus riik on aastasadu hoolt kandnud, et kõlbluse alustalad oleksid tugevad ja austatud, võib ehk loota inimeste loomulikule õiglustundele ning hea-kurja äratundmisele. See on aga ainult seal võimalik, kus kristlikke moraalinorme peetakse ühiskonnas üldkehtivateks; nii on suudetud ohjeldada juba Piiblist tuntud inimloomuse omakasu, himude rahuldandamist ja jumalasalgemisele orienteeritust.

Meie ühiskonnas, kus juba kaks põlvkonda on elanud kõlblusvabas ja riigi poolt kõlblusetust soosivas keskkonnas, on HUKATUSLIK lootus, et õiglus, headus, halastus tekib iseenesest.

Kaos tekitab jätkuvalt kaost, kui keegi ei pinguta rohkem, kui suudab, kaosele vastu astumiseks, selles korra, ilu ja harmoonia loomiseks.

Peab olema keegi, vähemalt väike rühm inimesi, kes tahab, oskab ja suudab KAOSELE vastu astuda. Peavad olema inimesed, kes teavad, et kui miski PÜHA ei ole, ei saa kaost ohjeldada.

**KAS ON VEEL VÕIMALIK KAOSELE VASTU ASTUDA?**

*«Ent nüüd jääb usk, lootus, armastus, need kolm; aga suurim neist on armastus!»*

Oma lähedaste, laste, rahva armastus peab meid sundima astuma vastu kaosele, leidma PÜHA osa elust, et uuesti hakata oma elu, oma pere, kooli, tööelu, rahva ja maa elu üles ehitama.

Et ei oleks juba liiga hilja alustada, kui kaos on meid kõiki haaranud ja enam ei ole midagi püha, millest alustada.

Pole õige, et juba olemegi selles olukorras. Jumal tänatud, täna see veel nii ei ole. On veel lootust, midu me ei võitleks.

Mitte vabadus ei ole esimene hüve, millele peaksime kõik loovutama ja Leedu tudengite eeskujul järgides kõrgkoolid jätma, et vabadus saavutada ja majanduslik vaesus kõrvaldada. Kirikud, koolid, teatrid on alati lahti olnud,

ka sõja ajal! Kui lugemisoskus on ununenud, pole mõtet raamatuoksjonile minna. Ilma vaimsuseta, ilma pideva hooleta ei saa vaimutuld hoida. Ajalugu on näidanud, et millegi vabadus viib varsti sellest põgenemisele, kui see juba käes on.

Milleks on meile vabadust vaja? Kõigeks! Kõigeks, kui oleme vaimselt, hingeliselt, kõlbliselt selleks valmistumas, valmistunud. Et piiride avades talendid välja ei jookseks ja mündid nende kohta ei vallutaks.

Ma ei usu, et selline valmisolek tekib iseenesest, lähemal ajal, kui keegi väga ei pinguta.

**KAS SINA, ÕPETAJA, PINGUTAD? KAS TEIE, OMA LAST ARMATAVAD EMA-ISA PINGUTATE? KAS SINA, KÕRGGKOO LIS ÜLIÕPILASELE VAIMSEKS JUHIKS PÜRGIJA, PINGUTAD? KAS SINA, RAHVA EESTVEDAJA, PINGUTAD?**

Kui me ei hakka avalikult väärtustama head, PÜHA, selle asemel et jätkata kurjas sorimist, ei loo me eeldusigi selle protsessi alguseks.

Me peame hakkama autoriteete läbi kaaluma, et saaks lugu pidada neist, kes endas kannavad püha.

Me peame oma tegevuse, sõnavara, kõnede, tööpäeva ja koduaja alused üle vaatama, et korrastada need nii, et seal olev püha võiks esile tulla. Me peame oma kiirustamises, ajakavas, tohtus tempos ja tormamises leidma aega ja ruumi PÜHA jaoks. Me peame taas leidma PÜHApäeva ja PÜHApaiga.

Me peame taas leidma kõrgeima PÜHA, et jälle ei loodaks ega kummardataks kedagi, kes ise pühaks püüab pugada või end selle posti peale upitab. Et jälle ei otsitaks head tsaari — maist jumalust, ka Eestimaal.

Et tähtis oleks jälle TÄHTIS ja vale saaks jälle VALEKS nimetatud.

Et meil oleks jälle peegel, kuhu vaadata enda puhastamiseks ja korrastamiseks. Et meil oleks ideaal, mille poole püüelda, milleni sirutada, kartmata, et jälle see eesmärk pole PÜHA või et see siht petab, osutudes miraažiks. Aeg on tarbijalik, vägivallale ülesehitatud eesmärgisüsteem tuleb vahetada headust — armastust — tõe — puhust väärtustava tervikujundi vastu. Seda viimast tervikut aga siiani enamuse meie inimeste teadvuses leida pole, seda pole ka vaja olnud. Pigem vastupidi. Isegi sõnad, mis ei väljenda kurjust-vägivallada-rahva, on ära lõrtsitud, tihti naeruväärseks muudetud nende aastatepikkuse kasutamise tõttu loo-sungites. Vastumeelse sõna sisugi kaob. Hädava-jalikud väärtused võoranduvad, seda kajastavad isegi nõukoguliku aja vanasõnalised ütlemised: «Tööd teeb loll ja hobune, ma ei ole tobuke!», «Truudus on juhuse puudus!», «Lolli lootus...»

On üllatav, kui palju inimeste kaunistavaid ja hingeliselt ülesehitavaid väärtusi oleme täielikult unustanud.

Ent uppuja ei suuda end ise juukseid-pidi soost välja tirida, aga on kuritegu, kui ta ema-isa ega õpetajad pole teda õpetanud sood ära tundma, appi hüüdma. Seda vastust kanname me kõik.

Oleks lihtne koostada sõnastikku nendest sõnadest, mis on meid aastaid saatnud teel sohu — vale, võistlusvalmidus, kiirustamine, reetlikkus, kasu, edumeelsus, võimukus, ahnus jne.

Järgnevalt esitan 100 sõna, mille taas-avastamisest sõltub rohkem kui meie elu ja tervis. Nende taasavastamisest ja sõnade taga olevate väärtuste leidmisest võib sõltuda kõik meie endi, lähedaste, riigi elus — täna, homme, igavikus.

\* \* \*

**ARMASTUS.** Tõeline vastatud armastus, mis võib haarata kogu inimest — tema vaimu, hinge ja keha — on maine paradiis. Armastus — emaarmastus, õe-venna armastus, mehe-naise armastus, terve enesearmastus, ligimesearmastus, vanemate või Jumala armastus, väljub pühast allikast. Seetõttu on võimalik, et armastav inimene on ilus, andestav, ohvrivõimeline, salliv, lootusrikas. Kui kaob inimese armastusvõime, on inimene teel hingelisele surmale, kuivamisele, külmumisele. Armastuseta kasvanud lapse, armastuseta elava naise näost võib lugeda tema elusaatuse kurbust, sest katkenud on täiuslik side teisega. Et aga armastuse tekkeks ei piisa teisest inimesest ega enda tarkusest, ongi see kerge kaduma, kui kaob PÜHA inimeses. Armastus on käsikäes tööga inimelu ülimateks hüvedeks.

**ARMULIKKUS, HALASTUS.** Ei ole võimalik täiuslik side kõigi inimeste vahel, sest nad on kauged või võõrad kommete, rahvuse poolest, kauged oma hädades ja viletsuses. Ent nendegi elu on väärtuslik ja selle mõistmisest kaastunne hädasolija, eksinu vastu. Halastada rängalt eksinule, et ta võiks alata uut elu. Armuande jagada vaesele, mõistes, et elusaatuse pöörates võid ise osutada armuandide vajajaks. Siis pole halastus üleoleva isanda «suuremeelselt» pühitud leivapuru oma rikkalikult laualt mahajätule ja viletsale, vaid inimelu mõistmine, loomulik osavõtt teise hädadest.

**TÖDE. AUSUS. TÕEMEELSUS. TÕETAOTLUS.** Kes valgust oma ellu ja tegudes ei lase, ei saa näha tõde. Kui inimene on puhastanud oma südame tööle sõnakuulelikkuses, saab olla aus nii sõnas, teos, pilgus, mõttes. Teda saavad ka teised usaldada.

**ÕIGUS. ÕIGLUS. ÕIGE.** See on väga lähedane sõna PÜHALE. Õige on inimene, kui ta elab töö järgi. Õige ei saa elada ilma õigust tegemata ja enda ümber õiglast olukorda loomata. Siis võib inimene õigusega loota oma tegudele tasu ja uskuda, et õige jagab selle õiglaselt kõigi vahel.

**RAHU. RAHUMEELSUS. RAHULIKKUS. RAHULOEMINE.** Hingerahu on ainult töö- ja õigluseinimestele kättesaadav. Rahu saab elada pere, kui selle liikmete vahel valitseb armastus ja õigus. Võib tunda erilist rahu, kui inimene andeks paludes kelleltki oma eksimust saab selle andeks. Magava lapse rahulik nägu on tema puhtuse ja turvalisuse tunde märk. Ei saa olla rahu, kui ei ole hingepuhtust ega rahulolemist olemasolevaga. Suured soovid, vallutusplaanid, karjäärisepitsused, ülestunnistamata pahateod on rahu vaenlased. Rahulolemine, leppimine võimalikuga teeb inimesest rahumeelse rahutaotleja võitlushimuliste keskel.

**PUHTUS. SELGUS. HINGEPUHTUS. ENESEVÄÄRIKUS.** Hingepuhtuse tunneb ära lapski. On inimesi, kes tõmbavad ligi oma puhtusega. Ligitõmmatavad tavaliselt kas hävitavad puhtuse või puhastuvad ise puhtuse kõrval. Kui hingepuhtusega inimeste arv jääb väga väikeseks, kaob ka väline puhtus. Mõtte ja sõna puhtus ei saa olla ilma selgusest, soovita selguse järele. Kui selgus on kardetav, on ka puhtus küsitav. Vaimne puhtus pole võimalik koos keharrüvetusega. Eneseväärikus võib hoida puhtust, PÜHA aga kaob puhtuse kadudes.

**RÕÖM. RÕÖMSAMEELSUS.** «Rõöm on elutegur ja eluvajadus, elujõud ja eluväärtus. Igal inimesel on tarvidus rõõmu järele ja õigus rõõmule. Rõöm on kehalisele, hingelisele, vaimsele, usulisele tervisele hädavajalik,» kirjutas piiskop Keppler 1935. a tõlkena ilmunud raamatus «Rohkem rõõmu». Rõöm on puhtuse, enesekontrolli ja vabaduse laps. Ainult avatud süda mahutab rõõmu. Rõömsameelsed, päikesepaistelised loomused peaksid hallis argipäevas hingamist tooma ka rõõmuvaestele. Nii on rõõmus hele lapse-naer tihti kui hingeahelate avanemine kõrvalolijatele.

**TARKUS. VAIMURIKKUS. ARUKUS. MÕISTLIKKUS. ELUTARKUS.** Tarkus väljendub eluviisides ja inimese keele kasutuses. Tõeta, ligimesearmastuseta ei saa olla tõelist tarkust. Tarkus pole teadmine, vaid teadmiste alus. Teadmiste kogumisega ei tarvitse tarkust suurendada. Tõeline tarkus on puhas, rahulik, leplik, sõnakuulelik, halastust ja õiglust täis, kahtluse ja teeskluseta. Kõige muu kõrval avab tarkus ka sõnade, eluviiside tagasimõju inimelule, ümbrusele. Tarkus on ka avatud silmade, mõistuse ja meelte õige kasutamine loomiseks. Ta avab tee mõistmisele hukkamõistmise asemel.

**HEADUS, SÕBRALIKKUS. HEATAHTLIKKUS. AUSTUS. HOOLIVUS. ABIVALMIDUS.** Headus pole suhteline mõiste. Inimene headus on tuntav loomalegi. Headus on puhas hingesoojus, millela ei kasva laps ega suuda elada kallise inimese su kõrval. Headuse allikaks on austus ja armastus elu vastu teises. See sunnib teda aitama, temast hoolima, sõbraliku näo ja kõnega tema poole

pöörduma, talle edu ja kordaminekut soovima, ise jõudumööda selleks kaasa aidades. Ainult headusel tugineb teisest sügav lugupidamine. Muidu on tegemist välise külma õpitud viisakuse ja etiketiga, mis haritud inimese puhul tihti varjab ükskõiksust, heatahtlikkuse ning sooja suhtumise puudust. Meie allakäinud kultuuriga ühiskonnas ei ole aga mõtet loota isegi viisakust, kasvatatust, aupaklikkust, lugupidamist teise inimese suhtes. Oleme liialt kaua arvanud, et viisakalt käituvad orjad, pugejad ja karjeristid.

ALANDLIKKUS. TAGASIHOIDLIKKUS. TASADUS. SÕNAKUULELIKKUS. KUU-LEKUS. «Tasased pärivad maa!» Ometi pole alandlikkus ja kuulekus orjameelsuse, vaid rahuliku sisemise hingelise ja vaimse suuruse tunnustaja. Ilma sõnakuulelikkusega kaob kord, harmoonia, kindlustunne, sest kuulekus ja alandlikkus on maailma harmooniat taibanud inimese loomulik allumine kõrgemale. Sõnakuulelikkus on korra ema ja vabaduse ämmaemand.

TÖÖKUS. KOHUSETRUUDUS. VIRKUS. AGARUS. PÜSIVUS. VISADUS. TAHTJÕUD. ENESEVALITSEMINE. TÄPSUS. Töökust ei loo peibutised. Töökus on inimese maailma mõjutamise, kujundamise loomulik viis nagu loomingki. Töötegemine on jumaliku loomisakti jätk meie elus, olles ainsana loodu hulgas selleks volitatud. Kui inimene on leidnud oma töö, ja aru saanud, et see on tema osa teenimises, teistele vastuandmises, siis pole töötegemine vihaprotestiga seotud, vaid loomulik kohusetäitmine röömuga. Töö võib olla siis väga lihtne ja «madal». Harmooniatunnetusega inimese teenimist see ei sega.

JULGUS. MEHISUS. KASINUS. KAINUS. KANGELASLIKKUS. VÄGEVUS. VAPRUS. Alati ei ole teenimine kerge. Enamasti nõuab tõelise kohuse täitmine erilist enesevalitsust, ületatakse hirm raskuste ees. Ainult oma lodevusest, lõtvusest, laokilolekust kasinuse ja kainusega üle saanud inimene omab meelevaleta vapralt võidelda ja võita.

KANNATLIKKUS, PIKAMEELSUS, SAL-LIVUS. LEPLIKKUS. MÕISTVUS. ANDE-TUS. Iseloomu parim kujundaja on kannatus. Kannatuse võitmine on suurim võit enese üle. Võit toob lähedasemas suhtes elukaaslaste, teiste hädasolijatega, sest oma kogemust annab sallivuse, mõistmise ja leppimise paljuga, mida elust kannatusteta läbikäinud inimene ei taha ega suuda. Teise inimese sügava mõistmise võime annab ainult oma kannatus. Kannatusele allajäänu ei saa aga neid lähendavaid vilju maitsta, sest ta pole uskunud PÜHA abi ega lootnud võitu. Kannatus on ületatav ja võidetav, kui sellesse õigesti suhtuda.

ÜKSMEEL. VENNALIKKUS. KOKKU-KUULUVUSTUNNE. OSADUS. ÜHTSUS-TUNNE. Inimene ei ole ega saa olla maa-

ilmas üksi. Rahvuslik ärkamine on uuesti sõlmimas rahvuslikku ühtekuuluvustunnet, olemata veel üksmeele alus. Vaimne ühtsus, osadustunne on tõeliselt võimalik ainult ühiste aadete puhul, aga see on meie antireligioosse riigi liikmetele enamasti nägemata ja ise kogemata.

SIIRUS. AVATUS. LOOMULIKKUS. TEESKLUSETA AVAMEELSUS. OTSE-KOHESUS. VAHETUS. Ei saa olla ühtsustunnet ega ühtekuuluvust, kui inimeste vahel on usaldamatus, kavaldamine, salatsemine, nuhkimine, äraandmise kartus. Siiras ja avatud saab olla ainult inimene, kes ei karda peita oma sisemust, teades, et see on puhas. Loomuliku avameelsusega saab teisesse suhtuda ainult see, kes heatahtlikult ja austusega suudab teist vastu võtta.

USTAVUS. TRUUDUS. USALDATAVUS. Ustav inimene ei murra oma lubadusi, töotusi, sest ta on need andnud sisemise läbitunnetuse järel. Ustavusest veelgi kindlama intiimse läheduse väljendaja on truudus. Truuduse alus on armastus, selle hoidja töotus ja puhtus. Truudusemurdmine on kindla kõlblustelje murdmine, mille kinnikasvamise armid andekspalumise ja andestamise korralgi paljudele lähedastele nähtavaks võivad jääda.

MEELEPARANDUS. ANDEKSPALU-MINE. PALVE. Oleme millegipärast arvamusel, et tõe avalikustamine juba ise parandab mineviku vead. Kahjuks on kuritegude loetlemist peetud kangelaslikkuseks, julguseks oma musti tegusid teistega jagada. Kurjade-halbade tegude heastamist võimaldab ainult puhastumine lõpuni. Tihti on see talumatult valus. Kuni pole süütunnet, kahetust, oma patusüü tunnustamist, andekspalumist, ei saa alata paranemist. Ravimiks võib olla karistus, süü heastamine, meeleparanduses uue eluviisi leidmine. Kui ravim on tervendanud, tuleb südamesse rahu ja tegelik andeksandmine teistelt ning endalt. Meie ühiskonnas levinud eksinute ja kurjategijate kohtlemine on kui paistes inimese peksmine, mille tulemusena haigus veelgi süveneb.

LOHUTUS. TRUUST. LOOTUS. USK. Pole inimest, kes ei vajaks lohutust. Väliselt tugev lohutusest keelduja on tihti hingeliselt nõrk. Oleme harjunud üksi, kas või hambad risti, pisarateta, toeta püsti seisma, lootmata abi. Uskumata. Ometi võib trööstis ja lohutuses uut hingejõudu leida.

OHVRIMEELSUS. OMAKASUPÜÜDMA-TUS. SUUREMEELSUS. HELDUS. LAHKUS. ALTRUSIM. Nende joonte tagamaa pole meeldidatamine, meelepärane mulje jätmine. See on südamehoiak, mis ei saa väljendamata jääda, kui keegi abi vajab. Kui mitmekesine võib see abi olla — hea sõna, vajalik teade, omakasupüüdmatu kohusetäitmine, helde andmine, lahke naeratus. See on egoismivaba, teisi hindava, austava,

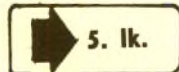
hooliva suhtumise avaldus.

ILU. ÜLEVUS. ÖILSUS. ÜLLUS. AU. AATELISUS. Vaimsete sfääride muusikat, ilu, harmooniat, ülevat hetke, aatelist maailmavaadet oleme ikka harjunud kas naeruks panema või kõhumurede kõrval vähe tähtsus-tama. Kui labane ja lame tuleb pingutuseta, siis kõrgemale vaimsele tasandile, õilsamate eesmärkide poole jõudmine nõuab kultuuri, vaimsust ja inspiratsiooni. Need on sõnad ja mõisted, mida meil aastakümneid pole vaja olnud ja seetõttu on nende sisu madalas materiaalsuses kaduma läinud.

TAIELIKKUS. IDEAALSUS. ÖNNE-LIKKUS. ÖNDSUS. Maailma keskmised stan-dardid ei näe ette püüdu täiuslikuma, õnnestavama poole, vaid ikka levinuma, optimaalsema, populaarsema poole. Veidrikud on püüdnud millelegi erilisele, omanäolisusele. Önnist peetakse tobukeseks.

TÄNU. TÄNULIKKUS. TUNNUSTUS. KIITUS. ÜLISTUS. Kas oleme mõelnud täie tõsidusega, kui palju oleme oma lähedastele tänu võlgu kõige soojuse, headuse, abi eest. Kas oleme suutnud tänada, hoolimata et meiegi oleme elumuredest räsitud, tihti argi-päevast piinatud, tülinud ja tüdinud.

Kui oskaksime tänada veel tänase päeva, lihtsa leiva, rahu, laste, tervise ja kauni kevade eest! Ka ülistada ega tänada ei suu-daks, kui PÜHA ei oleks...



Olin äsja koos Talvi Märjaga Hollandis Leideni Ülikooli ja Euroopa Täiskasvanute Koolituse Büroo korraldatud konverentsil, kus keskenduti vabatahtlike, n.ö mitteformaalsete organisatsioonide, sealhulgas ametiühingu osale elanikkonna haridusvajaduste kujundamisel ja rahuldamisel. Tõdesime, et **pea** kõigis maades tunnetatakse, **kui-das** rahvahariduse tase määrab tuleviku ja mõistetakse, et liiga suuri kulutusi haridu-sele teha ei ole võimalik. Täiskasvanu enesearengu subjektiks kujunemise eeldusena peame aru saama, et vabana on raske elada. Vaba inimene mitte ainult võib, vaid ka **peab** ise otsustama, kelleks saada ja kuidas elada. Paraku kaasneb otsustamisega vastutus.

Praeguseks on enamik Ida-Euroopa rah-vaid kuulutanud end iseseisvaks, aga ei suuda tegelikult just eeskätt vaimsete ressursside nappuse tõttu iseseisvalt toime tulla.

Täna algav konverents on üheks katseks kollektiivsete mõttepingutustega teadvustada meile pärandiks jäänud haridusolukorda, ava-da selle tagamaad, kuulata, kuidas naaber-rahvad näevad meile ülimalt aktuaalseid probleeme, nende põhjusi ja lahendusteid. Sellega aitame ühtlasi kaasa demokrati-seerimisprotsessi kulgemisele rahvahariduses ja kogu ühiskonnas.

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

# Uurimistulemuste võrdlemine mitteparameetriliste meetoditega

ANTS KÖVERJALG,  
NSVL Pedagoogika Akadeemia  
tegevliige, pedagoogikadoktor,  
professor

Mitteparameetrilisteks kutsutakse selliseid statistilisi meetodeid, mille puhul parameetritele (nähtust iseloomustavatele suurustele) tähelepanu ei osutata ja normaaljaotuse olemasolu ei peeta vajalikuks. Suuremat osa mitteparameetrilisi meetodeid võib kasutada ka siis, kui uurimistöö tulemused on mõõdetud nimi- ja järjestuskaala abil. Seetõttu on mitteparameetriliste meetodite kasutamine pedagoogikas igati kohane.

Uurijad peavad pöörama tähelepanu sellele, et F- ja t-kriteeriumi võib rakendada ainult normaaljaotuse puhul. Nimelt peavad nende kasutamisel analüüsitava ja võrreldavate ridade tunnused jaotuma aritmeetilise keskmise ümber normaaljaotusele vastavalt. Sel juhul peab rea diferentsiaalse jaotuskõvera kuju lähenema Gaussi kõverale. Eriti oluline on seejuures sümmeetria ja ühe-tipulisus.

Tihti peale aga ei kontrollita, kas on tegemist normaaljaotusega või mitte, ning tulemuste usaldatavuse kontrollimiseks kasutatakse F- ja t-testi ka siis, kui andmed ei jaotu normaaljaotuse kohaselt. Sageli on aga ka raske kindlaks teha (eriti siis, kui on tegemist väikeste väljavõtetega), kas on tegemist normaaljaotusele lähedase jaotusega või mitte.

Mida suurem on erinevus normaaljaotusest, seda enam on F- ja t-kriteeriumi kasutamisel eksimise võimalusi.

Tuleb arvestada, et normaaljaotus on loodus- ja ühiskonnanahtuste puhul kõige sagedasem ning seepärast suure väljavõtte puhul tavaliselt normaaljaotuse seaduse kasutamise vastu ei eksitagi. Pedagoogiliste nähtuste korral, kui tegemist on väikeste väljavõtetega, tuleks aga siiski enne vastavate valemite kasutamist kontrollida, kas tunnuste väärtused jaotuvad normaaljaotusele vastavalt või mitte.

Ligikaudselt saab jaotuse üle otsustada jaotuse keskmise, moodi ja mediaani kõrvutamisel. Kui keskmine, mood ja mediaan

langevad ligikaudu kokku, võib jaotust lugeda normaalseks.

Pedagoogilises uurimistöös võib aga kasutada ka meetodeid, mis lubavad kahe väljavõtte erinevuse usaldatavust kontrollida mitte ainult normaaljaotuse puhul, vaid ka siis, kui parameetreid ei ole võimalik kvantitatiivselt täpselt hinnata. Üheks selliseks meetodiks on  $\chi^2$  (hii-ruut)-meetodi kasutamine neljaväljalise skeemi puhul. Sel juhul leitakse mõlema rea ülal- ja allpool mediaani asetsevate juhtumite arvud ning uuritakse vastavate katseseeriaste sageduste tõenäosust nullhüpoteesi suhtes.

Tähelepanu tuleb aga juhtida sellele, et nimetatud meetodit võib kasutada vaid juhulike väljavõtete puhul.

Oletame näiteks, et 40 õpilasel küsiti, kas neile meeldib paremini õppetöö, kus kasutatakse töövihikut, või õppetöö, kus seda ei kasutata. Õpilased pidid vastama esimesele küsimusele kas «ja» või «ei». Kui õpilane esimesele küsimusele vastas «ja», oli teisele vastus «ei». Antud juhul on tegemist nähtuse alternatiivsete tunnustega, s.t selliste tunnustega, mille puhul tuleb valida üks kahest võimalusest.

Hinnangute tulemused kantakse tabelisse neljaväljalisse skeemi alljärgnevalt

Tabel 1

HINNANGU TULEMUSED

Meetod	Hinnang		Kokku
	Ja	Ei	
Õppimine töövihikuga	30 (A)	10 (B)	40 (A+B)
Õppimine töövihikuta	10 (C)	30 (D)	40 (C+D)
Kokku	40 (A+C)	40 (B+D)	80 (A+B+C+D)

Tabeli vaatlemisel selgub, et töövihikute kasutamist õppetöös soovib kolm korda rohkem õpilasi kui õppimist ilma töövihikuta.

Selleks, et kontrollida, kas selline hinnang on statistiliselt usaldatav või mitteusaldatav, kasutatakse  $\chi^2$  testi.  $\chi^2$  arvutatakse valemiga:

$$\chi^2 = \frac{(A-B-1)^2}{A+B}$$

kus A on neljaväljalise skeemi suurem arv ja B on skeemi väiksem arv.

Käesolevas näites

$$\chi^2 = \frac{(30-10-1)^2}{40} = \frac{361}{40} = 9,025 \approx 9,03.$$

Vabadusastmeks võetakse antud näite puhul veergude arv 1. Antud juhul on vabadusastmete arv 2-1=1.

Võrreldes tabelist saadud  $\chi^2$  väärtust, selgub, et  $\chi^2_{emp} > \chi^2_{krit} 99\% > \chi^2_{krit} 95\%$  ( $9,03 > 6,63 > 3,84$ ). Järelikult võib õpilaste juhuslikul valikul saada seda liiki  $\chi^2$  väärtused tõenäosusega rohkem kui 99%.

Üks lihtsaid mitteparameetrilisi meetodeid, mida saab kasutada kahe erineva kvalitatiivse tunnusega juhusliku rea võrdlemiseks, on nn märgi- ehk signatuurtest.

Näiteks huvitab uurijat küsimus, kas eksperimentaalklassis korraldatud kontrolltöö tulemused on usaldatavalt paremad kontrolltöö tulemustest kontrollklassis. (Eeldame muidugi, et hindamisel kasutati ühesuguseid objektiivseid kriteeriume, näiteks kümnele küsimusele õigesti antud vastuste arvu). Tulemused kantakse paariviisi tabelisse juhusliku reana. Selle aluseks võib olla näiteks õpilaste järjekorranumber klassis (vt tabel 2). Nagu tabelist selgub, võib iga arvupaari  $x_i$  ja  $y_i$  vahel olla ka seos  $x_i > y_i (+)$ ;  $x_i < y_i (-)$  või  $x_i = y_i (0)$ . Tabeli neljandasse ritta ei märgita kontrolltööde tulemuste arvuliste väärtuste vahet, vaid tulemuste suurusjärkude võrdlustulemus märkide «+», «-» või «0» abil. See lihtsustab tunduvalt arvutustööd.

Tulemuste kokkuvõtmisel jäetakse «0»-märgid vaatlusest kõrvale ning vähendatakse vastavalt ka võrreldavate arvupaaride hulka. Edasi leitakse märkide «+» ja «-» sagedused (arvud) ning kontrollitakse nullhüpoteesi abil,

Tabel 2

ÕIGETE VASTUSTE ARV

Õpilaste järjekorranumber klassi nimekirjas	1	2	3	4	5	6	...	n
Õiged vastused eksperimentaalklassis $x_i$	6	7	5	8	5	6	...	6
Õiged vastused kontrollklassis $y_i$	4	8	3	7	5	7	...	6
Vahe $x_i - y_i$ märk	+	-	+	+	0	-	...	0

kas märkide «+» ja «-» erinev arv esineb juhuse tõttu või mitte. Nullhüpoteesile võib kõige paremini leida vastuse

## VASTUSED KÜSIMUSTELE

Õpilase jrk nr	1.	2.	3.	4.	5.	...	n
Eksperimentaalklass $x_i$	Ö	Ö	V	V	Ö	...	Ö
Kontrollklass $y_i$	V	Ö	V	Ö	V	...	V
Vahe $x_i - y_i$ märk	+	0	0	-	+	...	+

z-testi abil. Selle jaoks kehtib valem

$$Z = \frac{[(f_{*+} - n \cdot P\{+\}) - 0,5]}{\sqrt{n \cdot (P\{+\} \cdot P\{-})}}$$

kus  $f_{*+}$  ( $f_{*-}$ ) on sagedamini (harvemini) esinevate märkide arv:

n — võrreldavate arvupaaride arv;

$P\{+\}$  — märgi  $*+$  sageduse oletatav tõenäosus;

$P\{-}$  — märgi  $*-$  sageduse oletatav tõenäosus;

0,5 — koefitsient.

**Märkus:** Märkide  $*+$  ja  $*-$  esinemine on võrdtõenäoline ja võrdne poolega, s.t  $P=0,5$ .

Oletame, et vaadeldi 40 arvupaari, kusjuures märk  $*+$  esines 25 korral, märk  $*-$  10 korral, märk  $*0$  5 korral.

Seega

$$Z = \frac{[(25 - 35 \cdot 0,5) - 0,5]}{\sqrt{35 \cdot 0,5 \cdot 0,5}} = \frac{7}{\sqrt{8,75}} \approx 2,4.$$

Tabelist leitud z väärtus 2,4 näitab, et ühel pool aritmeetilist keskmist asub z väärtuse ja aritmeetilise keskmise vahel 49,18% juhte. Teisel pool asub samuti 49,18% juhte, kokku seega 98,36% juhte. Jääktõenäosus (p) on antud näite puhul  $100 - 98,36 = 1,64\%$ . Seega  $1\% < p < 5\%$ , mille alusel võib väita, et erinevus juhuslike ridade vahel on 5% olulisuse nivool usaldatav, 1% olulisuse nivool aga mitteusaldatav.

Märgitesti tulemuste usaldatavust on lihtne kontrollida ka vastava tabeli abil (tabel 3). Sellest tabelist saab leida kriitilise väärtuse  $\bar{m}_n$ , mis näitab, milline võib olla suurim miinuste (või plusside) arv etteantud usaldatavuse tagamiseks.

Meie näites, kus  $n=35$ , võib 1% olulisuse nivoo korral olla miinuseid 9; 5% olulisuse nivoo korral 11. Kuna meil oli miinuseid 10, on tulemus 5% olulisuse nivoo korral tõepoolest usaldatav, 1% olulisuse nivoo puhul aga mitte.

Tabelis on toodud kriitilised väärtused 90 vaatluspaari kohta. Kui vaatluspaare on üle 90, võib  $\bar{m}_n$  väärtuse 5% olulisuse nivool küllaltki täpselt arvutada valemiga

$$\bar{m}_n = \frac{n-1}{2} = -0,98\sqrt{n+1},$$

kus n on vaatluspaaride arv.

Märgitesti võib kasutada ka siis, kui  $x_i - y_i$  pole arvude vahe, vaid kontrolltöö mingile küsimusele antud õigete ( $*+$ ) või valede ( $*-$ ) vastuste arv.

Tabel 3

## MÄRGITEST USALDATAVUSE KONTROLLIMISEKS

n	p=1%	p=5%	n	p=1%	p=5%
10	0	1	55	17	19
15	2	3	60	19	21
20	3	5	65	21	24
25	5	7	70	23	26
30	7	9	75	25	28
35	9	11	80	28	30
40	11	13	85	30	32
45	13	15	90	32	35
50	15	17			

Vaatame näiteks kontrolltööd eksperimentaal- ja kontrollklassis, kus iga küsimuse vastus hinnati kas õigeks (Ö) või valeks (V). Viimaste hulka arvati ka vastamata jäänud küsimus.

Tulemused kantakse tabelisse. Kui eksperimentaalklassi õpilane andis küsimusele õige vastuse, kontrollklassi õpilane aga vale vastuse, kirjutatakse tabeli neljanda rea laht-risse  $*+$ ; kui eksperimentaalklassi õpilane andis vale vastuse ja kontrollklassi õpilane õige vastuse, kirjutatakse  $*-$  (vt tabel 4).

Kui vastused olid ühesugused, kas õiged või valed, kantase lahtrisse  $*0$  ja see tulemus jäetakse hiljem vaatlusest välja.

Oletame, et 30 õpilaspaaari puhul saadi 20  $*+$ -märgi, 5  $*-$  märgi ja 5  $*0$  märgi. Kasutades eelpool toodud valemit, saame:

$$Z = \frac{[(20 - 25 \cdot 0,5) - 0,5]}{\sqrt{25 \cdot 0,5 \cdot 0,5}} = \frac{7}{\sqrt{6,25}} = \frac{7}{2,5} = 2,8 \approx 3$$

Tabelist selgub, et  $z=3$  korral on 49,865% sagedustest ühel pool aritmeetilist keskmist. Teisel pool asub sama palju sagedusi, järelikult tõenäosus on 99,79%. Tabeli 3 põhjal on kriitiline väärtus  $\bar{m}_n$  üheprotsendilise olulisuse nivoo puhul 5  $*-$  märgi ja 5% olulisuse nivoo puhul 7  $*-$  märgi. Järelikult on meie tulemus usaldatav nii 1% kui ka 5% olulisuse nivoo korral.

## Kirjandus

Кыверьялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. — Таллинн, Валгус, 1980.



# Õpetaja enesetunne ja tervis

**MILLI-IRENE PEDAJAS,  
HET teaduskonna andragoogika  
kateedri professori kt**

Artiklis käsitleme õpetaja psühhofüüsilisi ning füüsilisi varusid. 10—15 ja üle 20aastase staažiga õpetajate uurimiseks kasutati 1980. aastatel asteenia- ja terviseküsimustikke.

Meie küsimustele vastates muretses oma tervise pärast juba 1970. aastatel veerand noortest õpetajatest. 1980. aastateks tunnistas oma tervisehäireid 2/5 keskealistest. Eakamatest õpetajatest kurdab halva tervise üle iga teine õpetaja. Halvast enesetundest, mis tekib sellest, et tööd on palju, teatas noortest ja juba küsitletud õpetajatest kümme aastat hiljem vastavalt 2/5 ja üle poole kaua töötanud õpetajatest. Töökoormuse tõttu on väsinud ja vajaksid puhkust 1970. aastatel 1/3, samast kontingendist kümme aastat hiljem 3/5 ja eakatest õpetajatest üle poole.

Keskealiste õpetajate isiksuse psühhosomaatiliste ja somaatiliste näitajate kohta on ilmunud üsna ülevaetlik materjal 1983. aastal (4, lk 201—209).

### ASTEENIAKÜSIMUSTIKU TULEMUSED

Asteeniaküsimustik on koostatud meditsiinilises kirjanduses kirjeldatud asteenia tunnuseid aluseks võttes (koostaja M. Nuia, 1975). Küsimustiku realiaablust ja sisulist valiidsust on kontrollitud 16 PF küsimustiku A-variandi ja kultuuridevahelise ängistuse mõõtmise metoodika STAI EX-1 ja EX-2 abil.

Asteenilisel (jõuetuse) seisundil kui psühhosomaatilise ebamugavuse tunnuste kogumil on tugev seos psühholoogilise nähtusega, mida nimetatakse kultuuridevaheliseks ängistuseks. Viimast võib siin lähedast oskussõnavara kasutades nimetada **psüühiliseks ebamugavuseks**. 16 PF küsimustiku teisene faktor  $Q_{11}$  mõõdab samuti psüühilist nähtust, mille puhul isiksusele on tunnuslik murelikkus, pinevil ja hirmul olek, rusutus, kärsitus ja enesesüüdistamine, mis võivad viia enesele teadvustamata emotsionaalsete reageeringuteni. Sel juhul on viimaste intensiivsus suurem objektiivse ohu suurusest.

Püsiängistus kui suhteliselt muutumatu, isiksusele omane, kinnistunud tunnetus- ja aval-

dumislaad on põhjuse või tagajärjena seotud asteeniaga. Meie kontingendi puhul on kõrge ängistus seotud sissesuunatusega. See võib meie oludes aga olla hüvitava funktsiooniga korrastusmehhanism, millega õpetaja püüab tasakaalustada oma psüühikat, leida võimalust töövõime taastamiseks ja vabaneda koolitööst saadud negatiivsetest laengutest. Püsiängistuse tunnuste kogumist leiame võtme üleminekuks asteenia käsitlusele: 1/3 õpetajatest on väsinud, võtavad kõiki asju ennasthävitatvalt tõsiselt. Turvalisus puudub ligi pooltel õpetajatel. Isiksuse faktoritest mängivad õpetaja kahjuks kaasa Eesti õpetaja puhul juba ohuteguriteks kujunenud C-, H-, O+ ja  $Q_{4+}$ .

Asteeniaküsimustiku põhjal, mis selgitab õpetaja psühhosomaatilist jõudu/jõuetust, osutuvad asteenianäitajate järgi ohufaktoriteks peaaegu samas pingereas nii 10—15 ja ka rohkem kui 20 aastat töötanud õpetajatele: erutusest tingitud halb uni, mis aastatega süveneb (61,9 ja 47,1%;  $t=3,51$ ;  $p=0,01$ ) ja apaatia (õpetajal esineb perioode, kus ta ei taha absoluutselt midagi teha), mis on valdavam keskealistel õpetajatel (60,9 ja 49,7%;  $t=3,18$ ;  $p=0,01$ ). Eakamatele õpetajatele on iseloomulik kõrgeenenud reaktiivsus (36,1 ja 50,1%;  $t=3,80$ ;  $p=0,001$ ). Võrdselt esineb muutlikke meeleolusid ühel kolmandikul õpetajatest kummastki kontingendist. Aastatega kaasneb mälu nõrgenemine (26,3% ja 45,9%;  $t=5,14$ ;  $p<0,001$ ). Juba ligi pool uuritud õpetajatest on häiritud, et viimasel ajal ei taha loetu enam hästi meelde jääda ning on raskusi ka varem loetu meeldetuletamisega.

Asteeniaküsimustik kinnitab, et 1/3 keskealistest ja 2/5 staažikamatest õpetajatest tunnevad end pidevalt väsinuna. Statistiliselt olulist erinevust suhtarvudes ei ole, seega väsitab koolielu nii noort kui ka vana.

Ühtlaselt on üks kolmandik mõlema staažigrupi esindajatest segaduses, kuna nad ei suuda end alati tagasi hoida ja ütlevad teistele ägeduses seda, mida hiljem kahetsevad. Peaaegu niisama palju (30,1% ja 27,2%) õpetajaid kinnitab, et esineb olukordi, kus nad muutuvad ootamatult härdameelseks ja puhkevad nutma. Teiste asteenianäitajate koormatus on väiksem (joonis 1).

Oldise jaotuse põhjal on uurimiskontingentides väga kõrgete asteenianäitajatega õpetajaid 26,5%, kõrged on need 25,3 protsendil, madalad 24% ja asteeniatunnustest on peaaegu vabad 24,2% uuritustest. Seega on asteniseeritud isikuid üle poole, s.o 51,8% e 362 õpetajat.

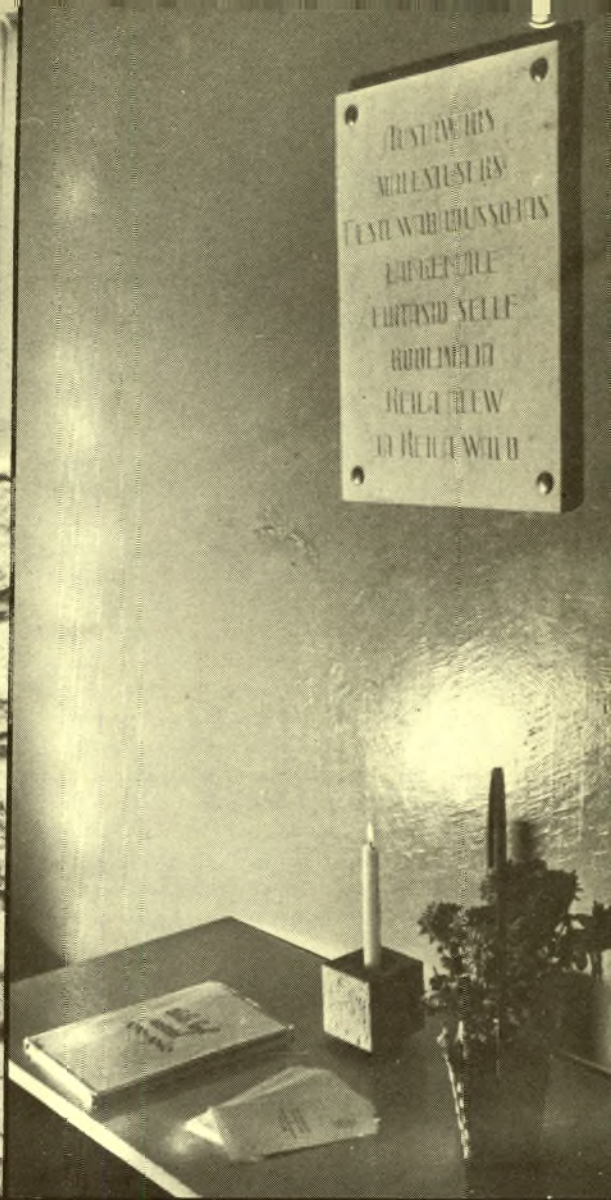
Esinenud väikesi erinevusi keskealiste ja eakamate õpetajate asteenia sündroomides aitavad lahti mõtestada seoseanalüüs ja selle põhjal arvatud maksimaalse korrelatsiooni teed (vt joonised 1 ja 2). Selgub, et keskmise tööstaažiga õpetajate jaoks on asteenianäitajate oluliseks hargnemistunnuseks väsimus, pika staažiga õpetajatel — meeleolumuutused (NB! Ka kõige suurema seletusvõimega faktori peakom-



Keila algkool pidas 23. sept 1990. a oma 60. sünnipäeva. Koolimaja ehituslugu on huvitav. Nagu kõikjal Eestimaal, loodi ka Keila alevis ja vallas Vabadussõja 10. aastapäeva tähistamiseks mälestussamba komitee. Ohel koosolekul soovitas kirikuõpetaja A. Kõogardal mitte mõnda sammast ehitada, vaid koolimaja. See mõte leidis poolehoidjaid ja sai nagu iseenesestmõistetavaks asjaks, et langemiseks tuleb ehitada koolimaja. Ehitusplaanid ja eelarve koostasid arhitektid T. Mihkelson ja U. Tauk, ehituse teostamine anti aga vähempakkumisel arhitekt M. Kolgile. 8. sept 1929 pandi nurgakivi ning 21. sept 1930 pühitseti Keila alevi ja valla ühine koolimaja, kus alustas tööd 6klassiline algkool. Kolmekorruseline kaunis ja stiilne kivehitus (pildil ülal) valmis seega erakordselt lühikese ajaga. Suure osa ehituskuludest moodustasid rahva vabatahtlikud annetused. Nõukogude korra ajal eemaldati koolimaja seinalt pühendusega mälestustahvel. Nüüd tehti sellest fäpne koopia, mis paigaldati vanale kohale. Mälestustahvliit avavad (foto keskel) kunagised kauaaegsed ja lugupeetud koolidirektorid R. Oja ning E. Kukner. Mälestustahvli originaal, mis õnnekombel leiti pöõningult, on aukohal 1. korruse fuajees (foto ülal paremal). Opetajate toas meenutab vanu aegu algkooli esimese direktori poeg hr Brehm Tartust, teda kuulavad huviga Keila linnapea A. Pärt ja Keila Muinsuskaitse Klubi esimees, ajaloolane A. Põldvee (all vasakul). Keila koolihoone on üks väheseid hävitamata jäänud Vabadussõja monumente. Oma lugupidamist vabadusvõitlusele avaldavad Kaitseliidu esindajad (all paremal).

Kõik 60 aastat on majas olnud kool.





ponendiks oli meeleolu.). Keskeas õpetajatel saab grupp asteeniatunnuseid alguse peavaludest: enesehaletsemine ja -valitsemine, unehäired ja unetus. Eakamatel õpetajatel on väsimus ühes kimbus teiste psühhosomaatiliste näitajatega (nõrkus, iiveldus, unehäired ja unetus). Need on olulised east sõltuvad erinevused ( $2,05 \leq t \leq 3,23$ ;  $0,001 < p < 0,05$ ).

Mis iseloomustab väsinud õpetajat? — Väsinud õpetajal on sageli olukordi, kus ta mitte midagi teha ei taha, äkki läheb kõik meelest ära või ei tule meelde, ei suuda oma mõtteid tööle koondada ( $.509 < r < .562$ ;  $p < 0,001$ ). Suurenenud on reaktiivsus, vererõhk on alanenud ( $.321 < r < .524$ ;  $p < 0,001$ ). Väsinud õpetaja on isutu, ta meeleolu on ebapüsiv ja ta pea valutab sageli. Peavalu on määramatus põhjustagajärg seoses härdameelsusega, ootamatu enesevalitsemise kaotamisega. Siis tulevad erutusest põhjustatud unehäired ja lõpuks unetus. Väsinud õpetaja igatseb puhkuse järele, ta tervis on korrast ära ning haigused ägenevad. Ta vajaks koolis omaette puhkeruumi, mis aga puudub 80,5 protsendil uuritud õpetajatest (1, lk 100; 4, lk 204—206).

Kasutatud matemaatilised töötlused juhivad meie tähelepanu veel paarile tendentsile. Töötavatele õpetajatele on asteeniatunnustest iseloomulikud väsimus, unehäired, apaatia, enesekontrolli nõrkus, pidurdamatus ning meeleolu labiilsus. Ea kõrgenedes muutub mälu halvemaks, tekib unetus ja esineb rohkem vegetatiivse närvisüsteemi (tahtele mittealluvaid) häireid.

Kuidas on asteenianäitajad seotud meie poolt uuritud 16 isiksusefaktoriga? Lühij- ja püsij-angistust mõõtev STAI-küsimustik ning asteenia (A-) küsimustik annavad 16 isiksusefaktoriga küllaltki sarnaseid seoseid. Ängistuse ja asteeniatunnustega seostuvad kõige tihedamini  $Q_4+$ ,  $O+$ ,  $C-$ ,  $H-$ ,  $Q_3-$ ,  $A-$ ,  $E-$  ja  $F-$  faktorid. Nõrgemad, kuid arvestatavad seosed on faktoritega  $L+$ ,  $I+$  ja  $Q_2$ . Ülejäänud faktoritega on seosed ainult A-küsimustiku üksikutel väidetel.

A-küsimustiku kõigi väidetega on olulised seosed faktoritel  $Q_4$ ,  $C$  ja  $H$ . Peatugem neist olulisematel.

Faktoriga  $Q_4-$  (sisepeinge) on eriti tugevalt seotud sedaliiki asteenianäitajad nagu emotsionaalne ja suhtlemisalane pidurdamatus (enesekontrolli nõrkus, enesevalitsemise kaotamine, härdameelsus, enesehaletsemine), kõrgenenud reaktiivsus, vegetatiivse närvisüsteemi häired, väsimus ja apaatia. Ühesõnaga — suur sisepeinge osutab psühhosomaatilisele düskomfordile ( $.264 < r < .331$ ).

Faktoriga  $O+$  (ärevus) liituvad tihedamini järgmised asteenianäitajad: unehäired, enesehaletsemine, nõrkushood, meeleolu labiilsus, väsimus, mäluhäired, peavalu, kõrgenenud reaktiivsus jts ( $.231 < r < .411$ ).

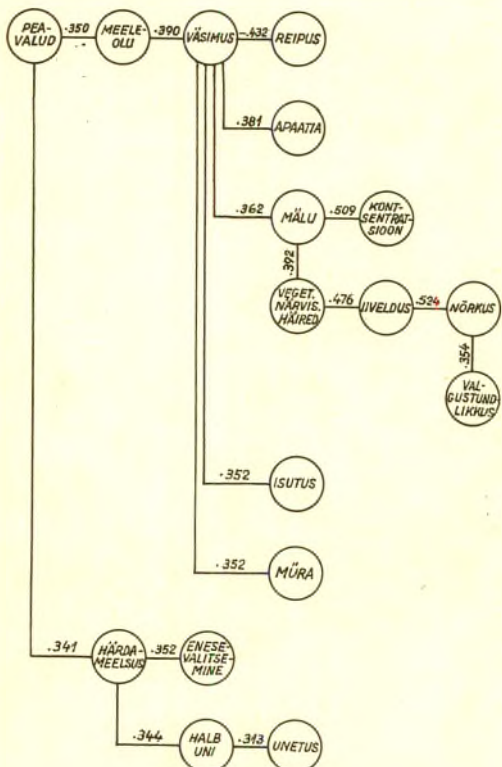
Faktor  $C-$  (emotsionaalne muutlikkus) koondab enda ümber energiavaeguse, kõrgenenud reaktiivsuse tunnused, väsimuse, enesekontrolli nõrgenemise ( $.342 < r < .521$ ).

Faktoril  $H-$  (ohutundlikkus) on arvestatavamad seosed energiavarudega, une- ja mäluhäiretega, väsimusega jts näitajatega ( $.215 < r < .432$ ).

Kuna enamik asteeniatunnustega liituvaid isiksusefaktoreid on nii Eesti õpetajaurimuste taustkontingendi kui ka meie valimi näitajastiku põhjal neid iseloomustavateks karakteristikuteks, tuleks õpetajal endal asteeniaavaldusi hoolikamalt tähele panna. Psühhosomaatiline düskomfort on hüvitatav: kui tunned väsimust — puhka; mälu- ja keskendumishäired alluvad treeningule; enesevalitsemine paraneb, kui oleme endale oma nõrkuse teadvustanud ja tahame sellest lahti saada. Suuremat osa asteeniatunnuseid saab eemaldada (või vähendada) looduse, töö-, liikumis- ja pereteraapiaga. Suur abi on estoteraapiast [melo-(muusika-), biblio-(raamatu-), arto-(kunst-)teraapia]. Õpetaja peaks leidma endale sobiva psühhosomaatilise pingete maandamise viisi, mitte halisema, et tal selle või teise organi talitlus nõrgeneb või tundlikkus mõne nähtuse vastu suureneb. Nõnda muretsedes muutuvad õpetajate omavahelised vestlusedki tüütavalt nostalgilisteks: kuidas ikka oli... See on ehtne vananemise märk. Ettevaatust! Õpetajatöös peame vähemalt hingelt nooreks jääma. See annab jõudu.

### TERVISEKÜSIMUSTIKU TULEMUSED

10—15 aastat töötanud õpetajate vastuste järgi oli 1980. aastatel uurimiskontingendis täiesti terveid 20,6% ja väga haigeid 17,2%



34 Joonis 1. 10—15a. staažiga õpetajate asteenianäitajate maksimaalse korrelatsiooni tee.

õpetajatest. Staažikatel õpetajatel olid need arvud 17,2% ja 20,5%. Keskealiste õpetajate terviseprobleemidest ja seostest asteenia ja isiksusega oleme kirjutanud juba varem (4, lk 201—209). Siin peatume kahe kontingendi võrdlusel. Terviseküsimumstikus loetletud haiguste esinemise põhjal puudusid kaebused keskealiste õpetajate hulgas 76,27 protsendil ja eakamatel õpetajatel 69,36 protsendil (erinevus statistiliselt oluline:  $t=1,99$ ;  $p<0,05$ ). Haigusid oli vähemal või suuremal määral põdenud keskealistest õpetajatest 23,72% ja vanematest 30,45% (erinevus samuti oluline:  $t=1,96$ ;  $p<0,05$ ). Haigused ägenevad eakamatel õpetajatel.

Õpetajate haigused on vaatamata eale eriomased. Mõlemas kontingendis on 3/4 neid, kelle põhihaiguseks on seosoonikatarr (nohu, köha, palavik jne). Nimetatud haigusega käiakse sageli ka tööl. Edasi tulevad peavalud, mille all kannatab olulise erinevusega 70% õpetajatest. Õpetaja haiguseks on ka angiin (vanemate vähem,  $t=2,47$ ;  $p<0,02$ ), stenokardiahood (vanematel rohkem,  $t=1,98$ ;  $p<0,05$ ). Õpetajate töö teeb liiga häälepaeltele, kusjuures see ei olene east ( $t=1,73$ ;  $p>0,05$ ), vaid ilmselt hääle kasutamise oskusest. Kas ei ole selle põhjuseks ka puudulik ettevalmistus, milles on väga väike osa kõnekunstil ja häälehoiul?

Muidugi kannatavad õpetaja silmad. Selle üle kurdab keskealistest 1/3, aga vanemas eas juba ligi 3/4 õpetajatest. Ka siin ei ole süüdi ainult n.ö silmadega töö, vaid väga paljudel juhtudel ebaõiged valgustingimused õpperuumides, õpetaja töökohal ja isegi kodus. Me ei ole harjunud seda hetkel millekski pidama ega mõtle, mis saab edaspidi. Saanud prillikandjaks, lisame klaasidele ainult plusse või miinuseid.

Rohkem peaks õpetaja hoolitseta oma jalgade eest. Häirivad nii tursed kui veresoone-laendid. Miks meie õpetaja on paljudes koolides seisma pandud (jäetud)? Muidugi ei mõju õpilastega samal tasapinnal foolil lõsuv õpetaja hästi, pealegi ei ole tal siis ka õiget ülevaadet sellest, mis toimub klassis. Aga teda võiks ju kõrgemale tõsta. Meenuvad Soome koolides kasutatavad kerged pöörlevad kõrged istmed (nagu baaris), mida võib ilma vaevata paigutada soovi kohaselt ja millel istumine võimaldab saada ülevaadet kogu ruumist. Ka õpetaja istumise võimalustest ja tehnikast võiks kõrgkoolides rääkida. On õppevorme, mille puhul see sobib ja neid, kus istumine on täiesti vastuvõetamatu. Tuleb osata luua ka õppetunni misanstsene (paigutus ja liikumine), sest koolis mõjub kõik.

Muid haigusid põetakse vähemal määral. 1/3 õpetajatest on hädas nii kõrge kui ka madala vererõhuga, vanemas eas üsna arvukalt hemorroididega, maokatarridega, kõrvahaigustega jne.

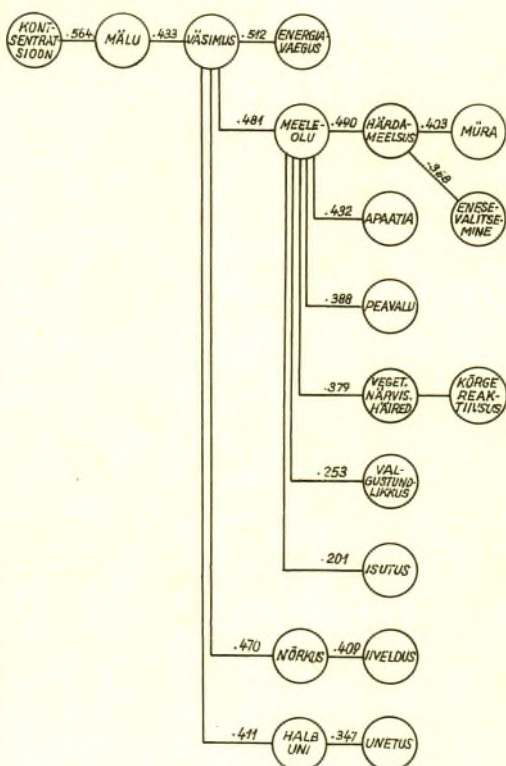
Andnud terviseküsimumstiku skaalapunktidelle vastavad kaalud, arvutasime selle põhjal välja tervisenäitajate summa. Nii kujunes 4 gruppi, kus suurem punktide arv osutab olulisematele

tervisehäiretele. Uuritud õpetajatest on koon-dunud I gruppi (0—27 punkti) 25%, II gruppi (28—30 p) 23,2%, III gruppi (31—34 p) 24,8%, IV gruppi (35—52 p) 26,8%. Seega on suuremate tervisehäiretega grupis (III ja IV grupp) rohkem õpetajaid — 51,6%.

Tervise ja isiksuse faktori vahelistest seostest selgub tervise halvenemise seondumine faktoriga  $Q_4+$ . Arvandmestiku põhjal on haigeid rohkem kõrge sisepingega frustreritud isiksuste hulgas ( $t=8,64$ ;  $p<0,001$ ). Lõdvestunud, pingevaba isiksus ( $Q_4-$ ) on märgatavalt tervem ( $t=4,07$ ;  $p<0,001$ ). Seoseanalüüs juhib tähelepanu ka haigestumise ja emotsionaalse labiilsuse ( $C-$ ) vahelisele sõltuvusele. Haigusid põevad rohkem muutliku tundemaailmaga õpetajad ( $t=2,49$ ;  $p<0,02$ ). Ja see võib olla ka vastupidises seoses. Tervisega ollakse rohkem rahul tahtejõuliste isiksuste hulgas ( $Q_3+$ ;  $t=2,12$ ;  $p<0,05$ ).

Ka asteenianäitajate ja üksikute haiguste vahel on olulised seosed. Kõrgeim seos on peavalu kui haiguse ja peavalu kui asteenilisuse näitaja vahel ( $r=.687$ ;  $p<0,001$ ). Härdameelsusel on omakorda arvestatav seos peavalude kui haigusega ( $r=.483$ ). Seepärast — vältigem pisaraid! Pärast pisaraid tulevad peavalud, koos sellega väsimus ( $r=.265$ ) ja unetus ( $r=.411$ ). Aga pisarate vältimisel võivad olla soovimatud tagajärjed («Mehed ei nuta», aga surevad infarkti...).

Madalvererõhutõvel on palju seoseid mitmesuguste asteenia sümptomitega: peavalu, nõrkuse, väsimuse, mälu nõrgenemise, härdameel-



Joonis 2. Staažikate õpetajate asteenianäitajate maksimaalse korrelatsiooni tee.

suse ja kõrgeenenud reaktiivsusega ( $.221 < r < .321$ ;  $p < 0,05$ ).

Haiguste ägenemisest on andmeid selle kohta, et sagenevad peavalud ja suureneb apaatia, haigused omakorda teevad õpetaja nõrgaks, mistõttu nad väsivad kiiresti ( $.262 < r < .375$ ;  $p < 0,01$ ).

Tundsime huvi ka selle vastu, missugune aeg kellelegi töötamiseks sobib. Vaatamata vanusele väidab üle poole õpetajatest, et see pole sugugi ükskõik, millal tööd teha. Kõigest veerand vastajatest on võimelised igal ajal töötama. Öhtune aeg sobib ainult 1/8-le uuritutest. Enamik töötab meelsamini hommikul. Isiksuslikud eeldused igal ajal töötamiseks on emotsionaalselt tasakaalus (C+), rahulikel (O—), tugeva enesekontrolliga (Q<sub>3</sub>+ ) ja vähem pingestatud (Q<sub>4</sub>—) õpetajatel. Nad ei meeleeoluste, keskenduvad hästi ega ole valgustundlikud.

Õhtu sobib töötegemiseks enam öökullitüübile, kes on rohkem abstraktse mõtteviisiga (B+); kaalutlev (E—), usaldav (L—), vahetu (N—), rahulik (O—), iseseisev (Q<sub>2</sub>+), kaldub demokraatliku käitumisstiili poole. Säärastel õpetajatel ei ole peavalusid, erilisi meele muutusi, ei esine nõrkushoogusid ega apaatiat, nad ei ole eriti müratundlikud ega härdameelsed. Nad söövad isuga ja magavad hästi.

Hommik sobib konkreetse mõtlemislaadiga õpetajatele (B—), alalhoidlikele (Q<sub>2</sub>—), usalduslikele (L—) ja tegutsemisjulgetele (H+) isiksustele. Distipliini küsimustes on nad küll suured autokraadid, aga ise on reipad ja hea enesevalitsemisega.

Ealisi ja soolisi erinevusi sellel alal ei ole. Järelikult püüab meie õpetaja vaatamata oma bioloogilisele «kellale» töötada igal ajal.

## Kirjandus

1. Pedajas M.-I. Andmeid kutsealase rahulolu dünaamikast. Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. I osa, koost M.-I. Pedajas. Tln, TPedI, 1983, lk 73—91.
2. Pedajas M.-I., Rammo P. Pinge, stress ja ängistus õpetajatöös. Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. II osa, Koost M.-I. Pedajas. Tln, TPedI, 1983, lk 153—168.
3. Pedajas M.-I., Albert A. Üliõpilaste ja õpetajate ängistuse intensiivsusest ja sisust. Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. II osa, koost M.-I. Pedajas. Tln, TPedI, 1983, lk 168—182.
4. Pedajas M.-I., Rea V. Õpetaja tervisest ja enesetundest. Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. II osa, koost M.-I. Pedajas. Tln, TPedI, 1983, lk 201—209.

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

# Luulekujundi käsitlus keskastmes II (Katkendeid TÜ diplomitööst kommentaaridega)

SILVA RAUDVERE,  
emakeeleõpetaja

Kui meil on tegemist lüürilise eneseväljendusega (lühend LE), suunane analüüsiülesandeid jälgima eeskätt MINA-(MEIE-) isikut ja selle kaudu tunnetama luuletuse meeleolu, elamust, autori suhtumist, vältides passiivset kirjeldust. See a-tüüp hõlmab luuletusi, milles autor edastab monoloogides oma lüürilise kangelase — MINA-(MEIE-) tundeelamusi. Siia kuuluvad tugeva sisepingega luuletused, mis oma impulsiivsusega vahendavad äsjaseid, veel kustumatuid elamusi.

Lüürilise pöördumise (LP) puhul osutab autor tähelepanu SINA-(TEIE-) isikule. Vaatleja püüdku süveneda sellessegi, kas retoorilise pöördumise kaudu ei püüta tugevdada luuletuses peituvat aktiivsust, lugejale suunatud mõjujõudu. Sellesse b-tüüpi kuuluvad oodilised ja eeleegilised SINA-(TEIE-) pöördumised teise inimese, mõttekaaslase, rahva, kodumaa jne poole. Loodud teosel on oma kindel adressaat: luuletus teenib autori taotlust mõjutada lugejat põhimõtteliselt, suhtumuslikult, ettekavatsetult. Vahel võib see üleskutse olla sihitud kogu lugejas-(kuulajas)-konnale. Võrreldes a-tüübiga kuuluvad b-tüüpi rahunemad, agiteerivad ja suhtumisi ette dikteerivad luuletused. Nende eesmärk on tihti ka vahendada infot.

Lüürilise kirjelduse (LK) juures domineerib TEMA-(NEMAD-) isik ning suhteliselt objektiivne, kõrvaltvaataja pilguga nähtud esituslaad. c-tüüpi liigendatavad luuletused kujutavad kõige neutraalsemat esituslaadi, taotlede luule suuremat objektiivsust. Poeet näitab lugejale maailma eripalgelisust (ümbritsev tegelikkus, looduskirjeldused, linnapildid, portreed, mingid situatsioonid jne). LK vorm võimaldab autoril näidata rikkalikku välismaailma elu oma mitmepalgelisuses. Enamasti puudub neis luuletustes otseselt lüüriline minakangelane või mõtisklev isik. Subjektiivne moment leiab luuletuse ainevalikus ja kujundites oma väljenduse, kuid tunduvalt tagasihoidlikumalt kui kahes eelmises tüübis.

Elamuslikkust kannab siin tegelikkuse enese poeesia nähtuna poeedi silme läbi.

Juhtub enamasti sedagi, et need 3 esitusaadi võivad olla omavahel põimunud, ühendatud. Kui ükski laadidest (LE, LP, LK) pole ülekaalus, kasutan terminit **esitusaadide põimumine (EP)**. Leili Iher on oma uurimuses «Lüürilise eneseväljendusest» (1; 2) toetanud põhiliselt samu seisukohti, pidades aga kõigi 3 esitusaadi esinemist koos lüüriliseks sümbioosiks.

Saksa teadlaste väljapakutud esitusaadide kolmikjaotus, mis on ka eesti kirjandusteaduses küllaltki tuntud, pole seni kahjuks leidnud meetodilist rakendamist meie koolikäsitlustes. Käesolev töö püüab pakkuda neid mõtteid ka tunnikäsitlustes: avastada luuletustes elamus-, pöördumis- või kirjeldusmotiive.

**Luulesõna** ei saa me täheldada ega tõlgendada üheselt, s.t täht-tähehiselt. Nii on klassikalises luules sõnadega märgitud kujutisel ikkagi mingi teine (emotsionaalne, filosoofiline jm) tähendustasand, nagu näit Juhan Liivi luulesõnadel «igav liiv ja tühi väli, / taevast pilvine...» / Kohe mõtleme: mida sellega antakse edasi, kirjeldatakse? Uuemas, nn moodsas või assotsiatiivses luules, mida mõnikord nimetatakse kujundiluleks (8, lk 3), võib objektiivse maailma äratundev pilt üldse puududa — tegemist on luuletaja loodud reaalsusega, tema individuaalse nägemusega. Selle seletamiseks leiame väga huvitavaid näiteid **Ingvar Luhaääre** artiklites (5; 6). Ta leiab, et inimene, kes ei tunne luulekujundeid, ei mõista ka luulet.

Sõnad säilitavad enamasti oma semantilise tähenduse, kuid neid valitakse eelkõige rütme ja kõla silmas pidades. Ilmekaks näiteks on rahvaluule, kus «...mitte niivõrd täiuslikud faktid, kui just alliteratsiooni, asso-nantsi ja parallelismi nõuded määravad sagedasti nende sisulisegi laadi» (7, lk 6).

Jälgime rahvalauliku suhtumist luuleväärtustesse:

*Tark teab seadida sõnuda,  
õppinu teab õiged paigad,  
sõnad paigule sobitab,  
säeb käänud servi mööda.  
Suu see sünnitab sõnuda,  
keeli pillub häändusida,  
nii kui ratsu jalgasida,  
täkk see sääri tantsiteleb (3, lk 50).*

Antud instrumentatsioon pole niivõrd loogilise sisu kui just laulu kõla teenistuses. Ilmekaid liisusõnu oskavad ka lapsed salmdesse seada:

*Impel-pimpel-piila-paala,  
saksad itsid ümber laua,  
kakk oli keskel, lõikas praadi,  
mamsel valas šokolaadi.*

(Roosna-Alliku)

Paljudes luuletustes on tegemist äärmiselt subjektiivse maailmatajuga ja selle sõnastamine toimub sageli vaid autori lõpuni tajutavas keelekasutuses ning kujundussüsteemis. Kunagi pole võimalik kõiki motiive lahti mõtestada. Me võime oma lugemiselamuse kaudu ära rikkuda taustmotiivi. Luulevahendaja (õpetaja) peab endale aru andma, et ta esindab ikkagi vaid üht avamisvõimalust, mis sageli on äärmiselt individuaalne (subjektiivne). Ega kriitikudki pole alati üksmeelsed oma hinnanguis. Väga tähtis on lugeja-õppija hinnang. Arvestada tuleb sedagi, et alati «...pole luule lõpuni mõistetav ega põhjani kombatav» (4, lk 3).

Üle hulga aja tuleks taas süveneda endise Võru Õpetajate Seminari õpetaja-luuletaja **Rudolf Reimani** (1893—1957) luulekäsitlustesse, mille asjalikkuse ees tuleb meil au anda. Oma kooliuenduslike mõtete kohta avaldas ta rikkalikult käsiraamatuid, nagu «Kirjandus algkoolis», «Uusi teid algõpetuses» jt. Eriti tuleb hinnata ta «Lugemise tööjuhatisi» 5. ja 6. õppeaastale (1935), antud tööviikutenä. Iseseisvaks tööks luuletuste puhul soovitab ta järgmist (11; 12).

1. Loen tasa läbi luuletise ja lahendan arusaadamatult. 2. Kujutlen selgesti luuletise pilte ja katsun tunda ning mõelda ühes luuletajaga. 3. Otsin sisu (pildid, tunded, mõtted) ja luulekeele ilu ja võrdlen tuttavate luuletistega. 4. Loen ette luuletise kõvasti endale või teistele (11, lk 3—4).

R. Reiman, käsitledes Villem Ridala luuletust «Noorusmaa», selgitab õpilastele hästi arusaadavalt kujundi mõistet:

*«Kujundid on väljendid, mis pildistavad ja elustavad mõisteid. Neid luuakse: 1) sõnade ja nende ühendite sisulise valikuga — kõnekujundid (kuldne vili, lille silm); 2) sõnade ja nende ühendite lausestamisega — lausekujundid (Kas ema südant tunned sa?) ja 3) sõnade häälikulise valiku ning järjestusega — kõlakujundid (Liiri, lõõri, lõoke).*

Noorusmaa — kõnekujund asjavahetis ehk metonüümia (asja nimetus asendatakse teisega suhte põhjal) = koht, kus möödus noorus; vrd õnnemaa, rõõmu aeg, küps põld (vili põllul), jõin karika (jooji karikast) jts.

Kuldne rand, kuldne aeg — kõnekujund ülekanne ehk metafoor (ühe asja tähendus kantakse teisele üle sarnasuse põhjal) — kallis, kaunis (nagu kuld) rand, aeg; vrd metsa süda, taeva telk, valgus teretab jts.

1. Vaatlen mõttes üksikasjalikult luuletaja lapsepõlvkodu maastikku.

2. Kujutlen luuletajat sel noorusmaal.  
3. Mis on sealt jäänud talle kustumata meelde?

4. Mis nimelt teeb ilusaks ning kalliks luuletajale noorusmaa? (Kirjalikult.)

5. Minu noorusmaa ja selle hinnang. (Kirjalikult.)

6. Kirjutan luuletisest asjavahetisi ja ülesandeid, täiendades oma näidetega.

7. Opin luuletise ettekandeks ja kui jätkub aega, pähe.

\*8. Kodukirjand või kõneettekannet «Minu /isa/ema/ noorusmaa».

Seletuseks: *Palu* — nõmmine kuusemets; *pank järsk* — kaljune merekallas; *tüün* — vaikne; *valu* — valgus, *koivalu* — ehavalgus» (11, lk 5).

**LUULEKUJUNDI KÄSITLEMINE ESITUSLAADITI: 5.—7. kl, 8. ja 9. kl. Tunninäited**

5. klass: luuleteoreetilisi termineid veel ei kasutata. Tööülesanded suunavad meid jälgima teose sõnastuse omapära, mõtlema autori keele ilmekusele. Toimub konkreetsete poetiliste võtete analüüsi ettevalmistus.

**LK**

Enamasti on loodusluuletused. Neis püüda näha kujundliku luulesõna vahendusel eri aastaegade loodust, panna tähele, kuidas autorite leitud tabavad väljendid, võrdpildid ja ümberütlemised avavad meile paljude loodusnähtuste ilu ning omapära. Luulekirjelduste sõnastus peaks virgutama õpilasigi oma kirjutistes kasutama värvikat ja piltlikku keelt, rikastama nende sõnavara.

Meid ümbritsevate elunähtuste tähelepanekul leiame kirjeldusi linna, portree jm kohta.

**E. Enno «Hilissuvi»**

*Kes on selle luuletuse tegelased?*

*Mille poolest on nad ebatavalised?*

*Millised omadused või tunnused on antud kullerkupule, kasele, haavale?*

*Kus oled veel kohanud sellist võtet — inimese või elusolendi omaduste andmist elutule?*

*Kirjelda seda loodusmaastikku, mis võis ajendada luuletajat niisugust luuletust looma. Püüame seda looduspilti joonistada.*

**J. Kaidla «Sügis»**

*Mida teevad sel puhul kibuvitsad, pihlapuud ja kõivik?*

*Miks tunneb kõivik suvele kaasa?*

*Milliga suvi tasub kõivikule?*

*Selgitada pihlakakee ja kasekulla tähendust. Mõistatame: Pesa maas ja munad taevas? (Ounapuu) Helmed eide rüpes? (Marjad muru peal) Punane poisike istub soos mätta otsas nabapidi peenikese niidiga kinni? (Jõhvikas)*

*Valida mõni taim või loodusnähtus ja teha nende kohta mõistatusi.*

*Arutada ühiselt, kuidas on õpilastel õnnestunud leida mõistatusele vajalik piltlikkus ja tabavus.*

*Lugeda E. Niidu luulekogust «Suur suis-*

*lepapuu» (1983) sügisluulet. Leida huvitavaid kirjeldusi sügise kohta.*

**J. Liiv «Lumehelbeke»**

*Kuidas kirjeldatakse lume langemist?*

*Kes on kuulnud lume sadamist?*

*Kus esineb sõnade kordamist?*

*Mida see pakub meile luuletuse meeleolu ja väljenduse seisukohalt?*

*Opi luuletus pähe.*

*Lugeda E. Niidu ja H. Männi talveluuletusi. Milline on neis meeleolu?*

**J. Sütiste «Põhjatalv»**

*Milliseid pilte talvest maalib luuletaja?*

*Kellega võrreldakse külma?*

*Milliseid piltlikke väljendeid kasutab luuletaja tuisu, jäätunud veekogude ning talvise päikese kirjeldamisel?*

*Mille poolest on talv põhjamaades eriline?*

*Milline on talv lõunas?*

*Mida lisaksid J. Sütiste kirjeldusele, kui kirjutaksid jutu «Meie põhjamaaine talv»?*

*Vaielda pildialbumeid: «Eestimaa etüüdid» (1986) ja «Eesti maastikud» (1984). Jälgida omapäraselt tabatud hetki looduses ja maastikupilte talvest. Koostada mõne pildi alusel kirjeldus.*

**E. Niit «Tali»**

*Kuidas kirjeldatakse lumesadu? Võrdle seda J. Liivi luuletusega.*

*Milllega siin sadu kõrvutatakse?*

*Millist meeleolu see luuletus tekitab?*

*Leia luuleridade lõpust sarnase kõlaga sõnu (riime).*

*Koosta lühikirjeldus «Talvetaadi vatitekk» või «Sadas laia lund».*

**R. Kamsen «Murede maa»**

*Mis jäi meelde luuletust lugedes?*

*Võrdle siin kasutatud sõnavara ja kirjeldusi varemloetuga.*

*Milline luulerida kordub? Miks?*

*Kuidas nimetab autor oma kodumaad?*

*Milliseid rahva tundeid luuletus väljendab?*

*Loe luuletust «Tilluke teomes? Kuidas see aitab selgitada eelvaadeldud luuletust?*

*Milline seos ilmneb tänapäeva Eestiga?*

**P. Rummo «Kodulinn Tallinn»**

*Millistest tuttavatest kohtadest ja iseloomulikest linnavaadetest on autor kokku pannud Tallinna «mosaiigi»?*

*Leia huvitavaid ja tabavaid väljendeid neis kirjeldusis.*

*Millistele varem õpitud luuletustele on lähedane siin esitatud mõte?*

*Vaadelda G. Germani albumit «Iidne Tallinn» (1986).*

*Koosta kiri sõbrale «Olen Tallinnas» või «Olen kodulinnas».*

**B. Alver «Helde andja»**

*Kellest autor räägib?*

*Miks on teda nimetatud heldeks andjaks?*

*Milliste tegemiste kaudu andja heldust kirjeldatakse?*

*Mis neis tegemistes kordub?*

*Miks andja tegusid alati ei märgata?*

*Milline on sinu arvamus? Kas inimesed*



sageli tänavad teisi (lausuvad tänusõnu)?  
Kirjuta tänukaart emale emadepäevaks.

**LE:**

**L. Seppel «Jõudsin mööda kitsast rada»**

Suunama õpilasi kujutlema end looduse keskel, meenutama suvemälestusi ja suveloodust ning sealt saadud elamusi.

Kust saab luuletaja oma elamused?

Keda (mida) on nimetatud Vanapapiks?

Kuidas nimetatakse kanarbikku?

Miks annab luuletaja loodusnähtustele sellised nimed?

Milline ettekujutus tekib «rabamätta sajast silmast»?

Milliseid imesid võis luuletaja neist leida?

Mida või keda võiksid sina nimetada oma sõbraks looduses?

Mida ütleb inimese ja looduse kohta luuletuse viimane salm?

**M õ i s t a t a m e:** Hoone rooga täis, katust pole peal? (Viljaväli) Kellel on krobe kasukas? (Mänd) Punane pullike, jõhvist lõake (Jõhvikas) Ilma jaluta käib, ilma tiivuta lendab? (Pilu)

Koosta lühikirjeldus sügisest, valides pealkirjaks «Sügistaevas», «Sügisel rabas», «Kodulaanes», «Sammaldanud kivimürkas», «Männid», «Sügislilled» või midagi muud. Kirjuta see vihikusse ja illustreeri pildiga.

**L. Koidula «Kodu»**

Kes on luuletuse tegelased? Kes on see «mina»?

Miks on kodu luuletajale armas?

Miks on luuletaja meeleolus ka nukrust?

Mida arvata vanataadi õpetussõnadest?

Kuidas mõista vanasõna «Noorus on tugevam õlgadest, vanadus peast»?

Helilooja K. Türrpu on loonud «Kodule» viisi. Laulame koos (või kuulame koori ettekannet plaadilt).

**J. Smuul «Mu noorim õde»**

Mõtleme perekondlikele suhetele, lähedastele inimestele, kellest peame vahel olema kaua eemal.

Millisest ajast räägitakse luuletuses?

Kus kirjutas J. Smuul luuletuse?

Kuidas, millises meeleolus jätsid vend ja õde hüvasti?

Miks oli see nii erinev?

Millise tundega mõtleb vend oma õele eemal olles? Miks õde meenus?

Leia tekstist kohad, kus on kasutatud ebatavalist sõnastust või muudetud sõnajärjestust? Miks sinu arvates on autor seda nii kasutanud?

**Rahvalaul «Hea hobune»**

Räägime suhtumisest loomadesse, koduloomast kui inimese sõbrast, aga ka inimese kohustusest loomade eest hoolt kanda.

Mida vajab hobune inimeselt, et hästi töötada (joosta)?

Kuidas suhtub rahvalaulik hobusesse?

Selgita mõtet, et hea hobune on see, kellel on hea peremees.

Leida, milliseid sõnu ja mõtteid laulus korratakse.

Milliseid häälikuid korratakse? Mida see laulule annab?

Leelutada laulu klassis.

Kirjutada lugu «Hobused koplis», «Miira» jt.

**LP:**

**Rahvalaul «Lähme marjule»**

Kelle poole laulu alguses pööratakse?

Kes võtavad kutsed kuulda?

Mida arvata poiste marjakorjamisest?

Leida kordused? Mida see annab laulule?

Leelutame.

**Rahvalaul «Saja, saja...»**

Kelle poole ja miks laulus pööratakse?

Mispoolest on pöördumine ebatavaline?

Mida selline pöördumine ütleb meile lauliku meeleolu ja teguviisi kohta?

Milline oli ilm, kui laul loodi? Millest seda järeldada?

**A. Haava «Sinu vanaema»**

Millega võrreldakse vanaema? Miks?

Loe luuletust, kasutades sina asemel mina.

Mis sellega seoses luuletuses muutub (või ei muutu)?

Kes on luuletuses SINA — kas lugeja, kelle poole pööratakse, või autor ise?

Räägi oma vanaemast.

Milliste sõnadega tahaksid teda tänada?

Kirjuta oma mõte vihikusse.

Õppida selgeks viis ja laulda.

**L. Hainsalu «Emale»**

Kellega luuletaja mõttes vestleb? Millest nad räägivad?

Milline osa on loodusel?

Mida andis lapsele sügisene jalutuskäik emaga?

Kuidas saad aru prantsuse vanasõnast: «Emaarmastus on igavene».

Mida kinkida emadepäevaks emale?

**M õ i s t a t a m e:** Kana kaagutab, pojad tutsuvad (Ema tõreleb lastega).

Mis on pehmem kui padi? (Emasüli)

**Rahvalaul «Kutsu valvab»**

Kuidas nimetab laulik koera?

Miks on kasutatud selliseid ebatavalisi väljendeid?

Missugused häälikud ridades korduvad?

Mis on koera ülesanne?

Koosta mõistatusi koerast, soovi korral joonista pilt.

Leelutame.

**P.-E. Rummo «siis ma võtsin...»**

Luuletuses leidub autori enda elamusi, mis on ühendatud looduskirjeldustega. See on katkend P.-E. Rummo luuletusest «Lumelaul», mida käsitluse lõpul võiks ka terviklikult tutvustada.

Milline on luuletaja meeleolu?

Millistest värvidest seab luuletaja lumelaulu? Kuidas seda selgitada?

Milliseid värjundeid võib näha talvisel lumel?

Millist sarnasust tabad rahvalauluga?

Vaadelda värvilist fotoalbumit «Eestimaa etüüdid» (1986). Millised on siin talvevärvid?

Koosta lühikirjeldus lumest, soovi korral luuleta.

#### EP SEGATUUP

**M. Raud «Metsmesilane»**

*Luuletuses põimuvad eneseväljendus ja kirjeldus. Eneseväljenduslik on luuletuse algus, teine pool kirjeldab mesilast, jätkates samal ajal siiski ka autori suhtumise arendamist. Millist taevast näeb luuletaja?*

*Kuidas on kirjeldatud metsmesilase välimust ja tegevust?*

*Milline seos (sarnasus) on metsmesilase ja luuletaja vahel?*

*Miks luuletus on nukker?*

*Milliseid täiendavaid sõnu leiad nimisõnadele?*

*Mõistata me: Hea puu, aga palki ei saa, hea lind, aga liha ei sööda? (Mesipuu ja mesilinnud) Väike mees, terav kirves? (Mesilane)*

**H. Runnel «Kodu»**

*Luuletus algab kodu kirjeldusega ja lõpeb autori mõtetega.*

*Kus asub luuletaja kodu? Mis seda ümbritsevad?*

*Kas sa leiaksid antud juhiste järgi tolle kodumaja üles?*

*Kelle kodu võiksid veel sellised märgid tähistada?*

*Opi luuletust ilmekalt esitama ja õpi hiljem ka pähe.*

*Koosta koduse perekonnafoto kirjeldus. Iseloomusta sellega oma lähedasi. Alusta soovi korral perekonnakroonikat.*

(Järgneb.)

#### Kirjandus

1. Iher L. Lüürilisest eneseväljendusest. — Keel ja Kirjandus, 1972; 8, lk 449—458.
2. Iher L. Lüürilisest eneseväljendusest. — Keel ja Kirjandus, 1972, 9, lk 531—538.
3. Kanteletar II. Soome tundelaule ja nõidusluulet. Trt: 1931.
4. Last H. Luulerõõm tuleb ajapikku. — Nõukogude Õpetaja, 21. X 1974, 51.
5. Luhaäär I. Luulekooli päevik I. — Nõukogude Õpetaja, 26. IX 1981, 39.
6. Luhaäär I. Püüame sellest «moodsast luulest» aru saada. — Nõukogude Õpetaja, 7. IV 1979, 14.
7. Masing U. Ehatuule maa. — Loomingu Raamatukogu, 1988, 1—2.
8. Mäger M. Luule ja lugeja. Tln, 1976.
9. Peep H. Kilde lüürikast ja selle mõtestamisest. Kirjandusõpetuse küsimusi III. Tln, 1968.
10. Peep H. Lüürikast. Tln, 1963.
11. Reiman R. Lugemise tööjuhatisi. 5. õppeaasta. 2. tr, Tln, 1935.
12. Reiman R. Lugemise tööjuhatisi. 6. õppeaasta. 2. tr Tln, 1935.
13. Remmel N. Lüürikast. Kirjandusõpetuse küsimusi V. Tln, 1977.
14. Rimmel R. Abstraktsioonid Arvi Siia teemal. — Noorus, 1974; 10.
15. Villand L. Mis on lugemiku luule? — Nõukogude Õpetaja, 24. III 1984, 13.
16. Üdi J. Armastuskirjad. Loomingu Raamatukogu, 1975, 22.
17. Гринберг И. Три грани лирики. Москва, 1985.
18. Поспелов Г. Лирика среди литературных родов. Москва, 1976.

Vene gruppide eesti keele õpetajatele

## Suhtluskeele tunni struktuurist

TOOM ÕUNAPUU,  
pedagoogikakandidaat

Suhtluskeele tund ei pea küll olema nii klassikaliselt range ülesehitusega kui teoreetilise õppeaine koolitund, ent oma kindlad osad ja nendevahelised seosed peaksid valitsema selleski. Tähtis on tunni dünaamika, hoog, üleminekud ühelt tunniastmelt teisele, et saavutada tunni lõpuks sidus tervik. Selleni jõutakse aga ainult siis, kui õpetaja on iga tunni ja ka üksiku tunniosa täpselt eesmärgistanud ja liigub kavakindlalt seatud sihti mööda.

Tund peaks algama õpilaste häälestamisega, s.t mingi väikese aktiveeriva võtte rakendamisega. Selleks on järgmised võimalused.

1. Frontaalse küsimuse esitamine kogu õpperühmale: kõik õpilased küsitakse kordamööda läbi, kusjuures igaüks vastab oma seisukohast, kopeerimata eelõeldut. Algajate õppurite rühmas võib see küsimus olla tunnistundi stabiilne. Sel juhul õpilased juba teavad, mida neilt tunni algul küsitakse, ja saavad oma vastuse varem valmis mõelda. Sobivad küsimused, nagu *Mis on uudist? Kuidas möödus tööpäev? Mis mure teil on?* jms. Edasijõudnutele võiks aga häälestusküsimus olla igas tunnis erinev ja seega õpilastele ootamatu: *Missugune ilm on täna? Kuidas elab teie pere? Mida teete eeloleval nädalavahetusel?* jne. Ideaaljuhul koostab õpetaja häälestusküsimused nii, et vastused neile nõuavad eelmises tunnis käsitletud leksika või grammatikaiva kasutamist. Näiteks kui viimaseks teemaks oli *da-* ja *ma-*infinitiivi eristamine, sobivad häälestusküsimusteks *Mida tahate täna õhtul teha? (Tahan puhata, vaadata telerit, kuulata raadiot, lugeda ajalehte). Aga mida peate täna õhtul tegema? (Pean käima poes, valmistama õhtusööki, koristama korterit, kirjutama kirja, triikima pesu.)*

2. Mingi väikese keelealase nuputamisesande tahvlile kirjutamine ja mõistatamine. Selliseid lihtsakoelisi keelemõistatusi, mis on jõukohased ka mittepõhirahvusest õppurile, võib leida lasteajakirjandusest ja eesti õppekeelegra koolides kasutusel olevast

raamatust «Huvitav emakeel» (Tallinn, Valgus, 1986).

3. Kooris ja ühekaupa lugemine. Selleks sobivad hääldamisharjutused ä-le: *Täna rääkis Arni ämmast hästi*; ö-le: *Kes ei tööta, see ei söö, ööbik öösel laulu lööb*; ü-le: *Tütar hüüdis: «Juba müüdid!», müüja küsis: «Kes on süüdi?»*; kõigile nn täppidega tähtedele: *«Röövel püüdis kõigest väest ja sai üle igast mäest»*. Häälestamiseks võib kasutada ka humoristlikke salmikesi, mis loovad õppureis tunniks soodsas meeleolu (mõistagi tuleb salmike enne kooris lugemist tõlkida).

Kuigi häälestamiseks võib kulutada ligikaudu vaid 5 minutit, sõltub sellest suuresti, milliseks tund kujuneb: kuivõrd vastuvõtvõimelised ja teotahtelised on tööpäevast tulpinud õppurid.

Häälestamine peaks sujuvalt üle minema eelmise materjali kontrollile, mis võib hõlmata kolmandiku kogu tunnist. Suhtluskeele tunnis toimub kontroll eranditult frontaalselt ja ligikaudse arvestusega, et iga viie tunni kohta tuleks neli suulist ja üks kirjalik kontroll. Grammatika tundmist praktilise eesti keele tunnis üldjuhul eraldi ei kontrollita. Vastavaid seoseid ja teadmisi korrigeeritakse suhtlussituatsioonides. Kasulik oleks kõrvutada eesti keele grammatilisi nähtusi vene keele grammatikaga, kuid tulu on sellest ainult siis, kui õppurid oma emakeele grammatikat mingil määral tunnevad.

Kontroll peaks haarama kogu õpperühma ja õpetus tuleks korraldada nii, et kõik oleksid rakendatud mõttetöele, seda ka siis, kui õpilane parajasti midagi ei räägi ega kirjuta. Seepärast tuleks vältida frontaal-küsitlemist istumise järjekorras, nagu sageli praktiseeritakse (see muudaks õppurid suhteliselt passiivseks). Igaüks peab igal momendil olema valmis vastamiseks.

Kontroll peab olema paindlik, mitte mingil juhul piirduma teksti lugemise ja tõlkimisega. Kontrollivõtete mitmekesistamiseks tuleks kasutada lugemist osatäitjate kaupa (sobib dialoogide korral), valikulist lugemist (loetakse ainult lauseid, mis sisaldavad viimati õpitud grammatikakategooriat vm), ahel-lugemist (eelmine lugeja nimetab järgmise), täiendavat lugemist (lugeja lisab igale lausele midagi enda poolt, kas või üheainsa sõna: *Hommiikul ruttavad kõik tööle. . . + või kooli.*) teisendavat lugemist (olevikus antud tekst loetakse lihtminevikus, 3. pööre muudetakse 1. pöördeks vms), naljalugemist (tekstis esinevad nimed asendatakse oma õpperühma liikmete nimedega) jne. Niisugused pisikesed lisaülesanded muudavad argiselt mehaanilise lugemise vaheldusrikkamaks, aktiveerivad

õpilaste mõtetegevust ja toovad tundi lõbusat elevust. Lugemist tuleb korraldada nii, et see poleks tapvalt igav.

Õpitud teksti tõlkimist võõrkeele õpetamise meetodika eriti ei soovita, kuid päris keelata pole ka õige. Õpetaja peab tunnetama, mida ja millises ulatuses tema õpilased antud teksti juures vajavad. Sageli on mõttekas valikuline tõlkimine (teatud väljendite või süntaktiliste ühendite, eriti eelmises tunnis käsitletud lausekonstruktsioonide tõlkimine). Tõlkimisest tulusam oleks sõnatähenduse kontroll järgmiste võtetega: ütelve vastand-sõna (**must** — **valge**); kasutage seda sõna lauses (**Must** *kass jookseb üle tee.*); ühendage see sõna millegagi, mida näete ruumis (**must** *tahvel*), kas teate mõne raamatu pealkirja, milles esineb see sõna (*«Punane ja must», «Mustad lambad», «Must prints», «Must nool»*) jne. Et sõnade kontroll ei kulgeks eriti koolipoisilikult, võib anda väikese suhtlusülesande või esitada küsimuse, millele vastamine nõuab kontrollitava sõna kasutamist: Mis värvi on see tahvel? (Tahvel on must.)

Oulistem kui lugemine — tõlkimine — sõnade kontroll on aga küsimustele vastamine, jutustamine ning vaba vestlus. Sellele peaks kuluma enamuse aega kontrollist. Paraku jäävad õpilased küsimustele vastamisel sageli üsna passiivseks, sest küsimus seatakse valdavalt nii, et õpilasel pruugib lisada vaid üksainus sõna. Seepärast tuleks sagedamini kasutada *miks-* ja *kuidas-*küsimusi, mis tavaliselt eeldavad pikemat vastust. Arendav oleks lause järkjärguline ehitamine õpetaja küsimustele toetudes. Kui näiteks õppetekstis esineb lause *Mees ostis hommikul turult kolm roosi*, võiks õpetaja ja õpilast(e) vahel areneda järgmine dialoog: **Kes ostis?** — **Mees ostis.** — **Millal mees ostis?** — **Mees ostis hommikul.** — **Mida mees ostis hommikul?** — **Mees ostis hommikul kolm roosi.** — **Kust ostis mees hommikul kolm roosi?** — **Mees ostis hommikul turult kolm roosi.** Selline dialoog aitaks õppuril tunnetada lauseliikmete omavahelist seost.

Kandvaim osa kontrollist peaks kuuluma jutustamisele, vestlusele ja rollimängule. Mõistagi ei jutustata ümber seda kodu, perekonda või elukutset, millest on juttu lugemispalas, vaid räägitakse ikka oma isiklikust kodust, perekonnast ja tööst. Jutustajat ei ole sobiv eksitada rohkem kui hädapäraste paranduste tegemiseks, kuid vestluse arendamiseks tuleb õpetajal esitada pärast täiendavaid küsimusi ja kuulata ära ka need, kes seekord pikema jutustamisega ei esinenud. Rollimäng peaks olema ranges vastavuses käsitletud teemaga ning taotlema võimalikult loomuliku elu- ja keelesituatsiooni loomist. Seepärast pole mõistlik panna õppureid olukorda, millesse nad elus kunagi ei satu (näiteks asetada arst või meditsiiniõde müüja rolli). Roll olgu ikka selline, milles õppur saab jääda iseendaks (meditsiiniõde dia-

loogis patsiendiga, ostjana kaupluses, klientina teenindusmajas jne).

Ajaliselt võtab suurima osa tunnist enda alla **uue aine käsitlemine**. Kui õpetatakse H. Leberechti õpiku järgi, mis toetub suuresti lausemallidele, siis kirjutab õpik õpetajale metoodika ette ja erilist valikuvabadust nagu ei jää. Teine võimalus oleks toetuda elementaarsetele grammatilisele süsteemile, millele vastavalt on koostatud õppetekstid (seda teed on mindud paaris teises õpikus, mida, tõsi küll, pole enam saadaval). Probleem on selles, kas alustada uue aine käsitlemist vastava grammatikahüliku tutvustamisest või asuda kohe teksti ja uute sõnade juurde. Viimasel juhul toimub töö käigus teksti kommenteerimine vastavalt läbivõtavale keeleküsimusele. Küllap tuleb siin arvestada auditooriumi: haritumate õppurite juures oleks soovitatav lähtuda teooriast (näiteks teadlikustada õpilased seestütleva käände rakendussfäärist) ja seejärel töötada läbi tekst, mis oleks küllastatud nimetatud käändes olevatest sõnadest; vähem haritud õppuritele aga õpetada lausemalle ja kujundada rohkem intuiitiivset vormitunnetust.

Uue aine käsitlemine peaks jätkuma **harjutamisega**. Suhtluskeele tunnis võiks suulise ja kirjaliku tegevuse vahekord olla 4:1, kusjuures kirjalik töö tuleb arvesse ortograafiaküsimuste harjutamisel ja mõnesuguste ametialaste dokumentide täitmisel. Suuline harjutamine hõlmaku peaaesjalikult käsitletud grammatikakategooria rakendamist elulises situatsioonis (näit käskiva kõneviisi vormide kasutamine tee juhatamisel).

Ka suhtluskeele tund (viimased 5–10 minutit) ei tohi jääda **kinnistamiseta**. Selleks sobib mõni lõbus keelemäng (vt jällegi «Huvitavast emakeelest»), kõnekoor või kogu laul, kusjuures mäng ega laul ärgu olgu omaette eesmärgiks, vaid teenigu ikka mingi keeleküsimuse «kinninaelutamise» eesmärki.

**Koduülesande andmisel** oleks soovitatav jagada ka osad järgmisel korral toimuvaks rollimänguks.

Eespool toodu on äärmiselt põgus ülevaade sellest, kuidas ehitada üles suhtluskeele tund. Kõrvalekaldumised üldskeemist, kui need on didaktiliste taotluste teenistuses, on alati lubatavad.

## Do You speak English? (Ühe inglise keele intensiivkursuse mõjust kursustlastele)

**MARET PRITS,**  
Ida-Virumaa arendusfirma õppe- ja teadusdirektor

Suhete tihenemine välismaaga on andnud karmi ja halastamatu hinnangu meie võõrkeelteoskusele ning näidanud, et täiendava õppimiseta me toime ei tule.

Juhtimise Kõrgem Kool Tartus on asunud seda lünka täitma. Ühel 2nädalasel intensiivkursusel osalesin õppurina minagi. Selles kirjutises tutvustan nimetatud kursusel kasutatud õppevorme ja meetodeid ning lõpptulemust.

### Taseme kontroll

Esimesel kohtumisel selgitasid õppejõud, millisel tasemel oleme valmis inglise keeles suhtlema. Vestlus algas inglise keeles ja küllalt tempokalt. 2tunnise vestluse järel selgus, et meie rühmas on üsna erineva keeleoskusega inimesi.

Ühed, kes võivad küllalt vabalt inglise keeles suhelda, omavad selleks nii sõnavara kui ka grammatikat, saavad vabalt aru ingliskeelsest tekstist ja kõnest;

teised, kel on küllalt passiivset sõnavara ning kes tunnevad grammatikat, kuid aktiivne kõnekeel on välja arendamata ning ingliskeelse teksti ja kõne mõistmine raskendatud; kolmandad, kes on kunagi õpitud keelest palju unustanud või seda pinnapealselt õppinud.

Kõiki neid inimesi iseloomustas aga ühine joon — vabatahtlik soov täiendada oma inglise keele oskust.

**Miljöö. Umbritseva keskkonna muutmine** Andragoogikateadus väidab, et täiskasvanud inimeste üks õpitingimusi on barjääri kaotamine pedagoogi ja kuulaja vahel.

Auditoorium, milles meil alustada tuli, oli liialt akadeemiline, luues barjääri õppejõudude ja õppurite vahel. Õppuritel tekkis tudengi tunne ja see pärssis suhtlemist. Suhtlemistasandid olid erinevad. Seda tajunud, otsustasid õppejõud õpikeskkonda muuta. Järgmisest päevast oli õppetöö korralda-

tud väikeses hubases ruumis, kus kõik inimesed ringis ümber laua istusid. Barjäär oli ületatud. Õppejõud said märkamatuult rühma liikmeteks — liidritena.

#### Metoodika

Andragoogika (täiskasvanute pedagoogika) küsimused on: mida õpetada, kuidas õpetada ja kellele õpetada. Kahele küsimusele oli vastus peagi olemas — praktilist inglise kõnekeelt, etiketireegleid, äritegevuseks vajanevat ning põllumajanduslikku sõnavara koos grammatikaga. Oli ju tegemist enamikus põllumajandusjuhtidega, kes tahtsid võõrkeelesõnast arendada välispartneritega suhtlemiseks... Põhiprobleem õppejõule oli niisiis — kuidas õpetada?

Õppejõud kasutasid suhtlemisel ainult inglise keelt, viies kursuselased sellega teatud mõttes sundsituatsiooni — kui tahtsid suhelda, siis vaid inglise keeles. Tegevus oli algul küllalt keeruline. Mälust tuli otsida neid vastuseid, sõnu ja fraase, mida seal eeldati olevat. Pingutus korvas õppejõu julgustava sõna ja kõigi kursuslaste vigade objektiivne parandamine. Kui üks kõneles valjusti, mõtlesid kõik kaasa ning üheskoos leiti vajalik sõna. Koostöö rühma liikmete vahel sujus juba teisel päeval. Arvan, et kahel põhjusel: õppejõud suhtusid objektiivselt ja võrdselt sõbralikult kõigisse, olenemata keelesõnast, paremad keelesõnakajad ei olnud nõrgemate suhtes üleolevad ega põlastavad. See lõi hea mikrokliima ning lisas nõrgematele lootust ja julgust.

Peagi võeti õppejõudude kehtestatud mängureeglid omaks — omavahel püüti kõnelda ainult inglise keeles.

Kõne arendamiseks kasutati mitut rühmatöö vormi. Rühmad pidid pildi järgi jutukese koostama ning selle hiljem kaaslastele esitama. Kasutada võis sõnaraamatut. Tere tulnud olid fantaasia ja humor; rühma liikmed olid hea humoorisoonega. Paarideks jaotatuna koostati humoorikaid dialooge ning need esitati hiljem kaaslastele.

Kui olime üks teistega juba põgusalt tutvunud, kasutati tuntud lastemängu «Kellelt küsid?» elemente. Iga kursuslane pidi esitama küsimuse ning seejärel ütleva, kellelt ta seda küsib. See meetod kinnistas küsimuste esitamise oskust, õpetas arendama tähelepanu, sundis iga küsimuse puhul kaasa mõtlema, lisas teavet.

Tõsist tähelepanu pöörasid meie õpetajad, Tartu Ülikooli inglise keele kateedri õppejõud, õige hääldamise kujundamisele.

Situatsioonimängu elemente kasutati õpetekstide «Trammis», «Tänaval», «Lõunasöögil», «Tutvumisõhtul» jne kinnistamisel. Dialoogi vormis õppisime viisakalt käituma, küsima, vastama, paluma, tänama jne, mis meie igapäeva emakeelsest kõnepruugist paraku kaduma kipub.

Õppejõud dikteeris tempo, mis sundis igaüht aktiivselt mõtlema.

Tõsiseks proovikiviks oli päev, mil Mall Tamm oma inglise filoloogia tudengid meiega vestlema tõi. Iga kursuslane sai 3 tunniks tudengist vestluspartneri. Olime kursusega jõudnud just poole peale, seetõttu pandi meid enesekontrolli situatsiooni — vestle kõigest, millest tahad, aga ole arusaadav ja saa ka ise aru. Appi võttes žestid, miimika, kogu oma tundemaailma, tulime toime. Selgus, et mälus leidis selliseid sõnu, väljendeid, mille olemasolust me ise teadlikudki polnud. See õhtupoolik lisas usku enesesse, argus inglise keelt rääkida sai murtud.

Huvipakkuv ja kasulik oli see kohtumine ka tudengitele. Nemad said teadmisi mitmelt elualalt, ülevaate ühe põlvkonna võõrkeele õpetamise tasemest meie kõrgkoolides ning näha loovust ja pinget, millega taastati vana ning saadi uusi keelekogemusi.

Lugemisõskuse süvendamisel ilmnis taas meie taseme erinevus. Kui ühed lugesid vabalt, korrektse diktsiooni ja hääldusega, siis teised vaid veerisid. Eriti hull oli lugu ajalehetekstidega, enamik meist pidi nendega õhtuti vaeva nägema, et järgmisel päeval sisu ümber jutustada. Märksa kergem oli erialase (põllumajandus-) teksti lugemine ja mõistmine. Artiklid olid põhiliselt inglise põllumajanduse kohta, mistõttu lugemisõskuse arendamist oli võimalik seostada silmaringi avardamisega ning iseene eerialateadmiste demonstreerimisega. Nimelt järgnes iga tähtsama lõigu lugemisele ja tõlkimisele võrdlus meie olukorraga samas valdkonnas.

Grammatika omandamist peetakse kõikides keeltes ääretult igavaks tegevuseks. Nendel kursustel seda küll öelda ei saanud. Metoodika oli üles ehitatud kahele printsiibile: lihtsamalt keerulisemale ja järjepidevusele. Põhirõhk psühholoogilises plaanis oli asetatud loovusele. 6 õppetunni jooksul «sünnitati» üheskoos puhtale paberile ajavormide skeem, mida suudaks selgeks saada iga koolipoiss. Kõigepealt alustati lihtsate ajavormide meeldetuletamisest, kirjutati need tabelitesse, igaüks ütles näite, kõige vaimukam näide sai õiguse tabelit näitlikustada. Iga uus ajavorm kasvas välja eelmisest, iga uue moodustamisel kasutati sarnaseid kinnistamisvõtteid. Ja lõpuks tundus, otsekui oleksime koos selle tabeli loonud siinsamas. Kui lihtne ja loogiline, imestati.

Kõige raskem pähele oli meile ja ilmselt kõigile meie põlvkonna inimestele originaalse inglise keele mõistmine. Saime seda kuulata magnetofonilintidelt nii tavalises tunnis kui ka ülikooli lingvafoonika auditooriumis. Viimane oli kõigile väga arendav. Siin oldi keelega ükski, see voolas igaühest läbi, tajuti keele kõla, rütmi ja sisu. Esialgu oli tegemist isegi lihtsast kõnest aru-

saamisega. Alles kolmas-neljas kuulamine tõi selgust ja nii mõnigi kord õppejõu abiga.

Kõne kuulamise aktiveerimiseks anti eri ülesandeid. Tuli vastata lindilt kuulatud teksti kohta esitatud küsimusele, teksti sisu ümber jutustada, tõlkida see eesti keelde, käituda vastavalt kuuldule. Ja kuigi kursuse lõpuks kuulamisoskus tunduvalt paranes, tunnetasime kõik, et lindilt inglise keele kuulamises oleme alles algajad.

Veidi parem oli lugu, kui meie ees seisis eestlane, kes kõneles inglise keelt, — Waterloo Ülikooli professor Toivo Miljane. Tema mõõdukalt aeglasest kõnest saime aru ning oli võimalik vesteldagi. Lõpuks selgus, et ta valdab ka eesti keelt vabalt. Tema oli meile eeskujuks selles, et kui vaja, suudab eestlane ühe maailmakeele endale teiseks emakeeleks teha.

Meie pessimismi aitas leevendada ka heli-lint, kust saime kuulata erinevat inglise keele hääldust paljude rahvaste esituses. Õppejõud andsid meile sellega lootust, et kõik pole veel otsas, et meie inglise keele hääldus polegi kõige hullem.

Pingeline tööpäev (6—8 tundi päevas) ei päästnud meid koduülesannetest. Töö ajalehetekstiga, päeval õpitu kordamine, 30—40 uue või uuesti meelde tuletatud sõna meelde-jätmine — see kõik nõudis pingsat tööd ka kodus.

Kõige mahukam, vastutusrikkam ja tuleviku tarvis kasulikum oli kodukirjand või minireferaat teemal «Minu töö ja kodukoht». Igaüks valmistas selle ette ja esitas teistele kuulamiseks. Sellel õppevormil oli taas mitu eesmärki: silmaringi laiendamine, üksteise tööprobleemide ning eri maakondade parem tundmine, kuulamisoskuse arendamine (ka kursustel oli aktsent ja diktsioon igapäev erinev). Koos püüdsime parandada grammatika, hääldamise, esinemiskultuuri vigu.

Kursuse kestel valmis 250sõnaline põllumajanduse oskuseõnastik.

Kursustel saadu võttis kokku teaduslik-praktiline konverents, mis lavastati videotreeninguna. Siingi püüdis õppejõud meile pakkuda maksimumi: õpetada kultuurselt esinema, esitama ettekannet loogiliselt ja grammatiliselt õigesti, ületama tehnika kartust, saama tagasisidet enese tegevusest, võrdlema kõneoskust teiste rühma liikmete omaga jne.

Täiskasvanute õpingutes on küllalt oluline koht õpetaja-õpilase vahekorra psühholoogial. Tähtis on õppija töö, elukogemuste ja isiksuse austamine, võrdväärse, üksteisest lugupidava suhte loomine. See on ühtlasi taktitunde küsimus. Paljudel juhtudel on õpetaja ja õppija soodsa kontakti teke eeldus, millest makorda sõltub mõjutuse vastuvõtt. Ka rühmalikmete omavahelised suhted on olulise tähtsusega.

Kuidas õnnestus nimetatud eeldusi positiivselt ellu rakendada inglise keele intensiivkursustel? Juba esimestel päevadel muutusime koostöövõimeliseks, rõõmsameelseks ja teotahtlikeks õpikollektiiviks. Märkamatu olid sellesse sulanud ka meie õppejõud — kursuste initsiaator ja põhiõppejõud Mall Tamm ning tema head kolleegid TÜst dotsent Nora Toots ja Malle Laar. Õppejõudude tähelepanelik ja iga kuulaja isiksust arvestav suhtumine süvendas kokkukuuluvust ning meeskonnatunnet. Ülesannete jaotamisel arvestati iga kursuselase vajadusi, elukutset, isiksuseomadusi, keeleoskuse taset.

Esimese nädala lõpul saime üle psüühilisest barjäärist ning lakkasime üksteist ning oma halba inglise keelt häbenemast. Me hakkasime rääkima inglise keeles. Tõsi, algul vigaselt ja pikkamisi, kuid arenedes...

#### Mida need kursused andsid?

Esmapilgul tundus, et mitte eriti palju. Näis, et olime suutnud vähe vastu võtta. Aga see oli ekslik mulje. Poolteise kuu möödudes kohtusime taas ning siis oli selge, et efekt on olnud jahmatav. Me olime ületanud psüühilise barjääri ning püüdsime omavahel suhelda vaid inglise keeles. Me kasutasime igal võimalikul juhul inglispäraseid viisakus- ja etiketireegleid.

#### Milles oli edu võti?

1. Kõik inimesed olid tulnud vabatahtlikult oma inglise keele oskust täiendama.
2. Kõik olid enesele teadvustanud, et senine tase neid ei rahulda ja et vaid visa tööga saab olukorda parandada.

Tugevamate gruppi kuulujad ei tõstnud oma oskusi demonstratiivselt esile. Nende tagasihoidlikkus ja abivalmidus aitasid nõrgematel kiiremini edasi jõuda.

Küllalt pingelisi tööpäevi (8 t) aitas vastu pidada omavaheline hea läbisaamine ja soe huumor. Kõige tähtsam oli see, et rühm koosnes tugeva loovusega inimestest, kes oskasid, tahtsid ja suutsid uut omandada loovalt. Kursuste juhendaja, põhikoormuse kandja ja Mall Tamme sügavalt läbitunnetatud õpetamismetoodika, pedagoogiline takt ja inimlikkus liitsid rühma loovalt tegutsevaks ühenduseks, mis tänapäevani enam-vähem koos püsib.

#### Kas oli ka probleeme?

Loomulikult. Eelkõige nõrk ainebaas. Lugemistekste paljundasid õppejõud ise kirjutusmasinal ning kursuselased (oma kulu, kirjade ja tutvustega) paljundusmasinal. Ise lindsitasime ka kuuldetekstid.

Meie haridussüsteemi vaesust ja riigi suhtumist sellesse vaesusse ilmestab kujukalt näide, et isegi Tartu Ülikoolil pole raha, mille eest osta keeleõpetuse videokassette. Meil jätkub jõukust osta vaid HÄÄLT (heli-kasset), pildi mõtleme juurde.

Nii meie kui õppejõudude unistuseks jäid viimase malli järgi sisustatud keelteklassid, kus oleksid loovust soodustavad inimlikud õppimis- ja õpetamistingimused.

Aasta hiljem võime märkida, et meil kõigil on olnud võimalus suhelda inglise keeles nii kodu- kui ka välismaal ja oleme suutnud end mõistetavaks teha Norras, USAs, Soomes, Rootsis. Sügisel veetsid meie grupiga 3 päeva Ida-Virumaal Londoni Ülikooli aspirant Michail Lock ja Cambridge'i Ülikooli aspirant Alistair McLeod. Me tulime suhtlemisel toime, kuid mõistsime samas, kui palju tuleb teha tööd selleks, et saaksime öelda «I speak English».



## KOOLIEELNE KASVATUS

### Lähenevateks jõuludeks

LUDMILLA GUSTAVSON,  
Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja



Kaugeim külaline LISBETH HASSE San-Francisko TVuudiste programmist.

TÖNU KALLE foto

Jõulud on aasta kõige ilusamad pühad: muinasjutulised, täis kuusehte- ja küünlasära, muusikat ja laulu, harrast pühalikust ja häid soove, aga ka toredaid nalju ja mängu.

Vanasti tähistati jõule toomapäevast (21. detsembrist) kolmekuningapäevani (6. jaanuarini). Toomapäev oli nagu jõule sissejuhatav kirikukell. Sel päeval algasid täie hooga jõulutevalmistused. Hiius oli kõnekäänd: «Toomas toores mees toob jõulud, Nuut hiivapulk viib jõulud.» (Nuudi- ehk hiivaknuudipäev on 7. jaanuaril).

Toores mees Toomas kannab rahvasuus veel mitut muud nime nagu Must-Toomas, Tahma-Toomas, Nõgi-Toomas jne. Toomapäeva hüütakse ka nõgikukepäevaks, nõgikikkapäevaks, tahmapäevaks.

Lapsed ootasid toomapäeva lauldes:

*Tule, tule, Toomake,  
jõua, jõua, jõuluke,  
jõulud aga jooksvad lauda mööda,  
vana sea selga mööda,  
kirju kitse külge mööda.*

Toomapäeval algas majades suurpuhastus, pühkimine, koristamine, küürimine. Arvati, et kui toomapäeval pesu pesta, läheb see hästi valgeks. Koristustööde pärast tekkis kõnekäänd, et toomapäeval «aetakse must Toomas välja». Kui maja puhastatud ja koristatud, võisid jõulud oma valgusega sisse tulla.

Toomapäeval hakati ka jõuluvorste valmistama, leiba sõtkuma ja küpsetama. Mustjalas näiteks käisid toomapäeval «jõulutoomad», kes tuletasid meelde, et kolme päeva pärast on jõulud. Mõnes kohas oli Tahma-Toomaks inimene, mõnes kohas nukk. Nukk valmistati

õlgedest, vanadest kaltsudest, luuast, kaltsukotist jne. See võis olla näiteks hernehirmutise sarnane: ahjuluuast pea, kaltsukotist keha. Juuru-mail topiti kellegi vanad riided õlgi täis ja tehti nendest nukk, keda veeti siis ühe maja ukse tagant teise taha. Kes tondi või soku oma ukse tagant leidis, pidi selle kiiresti kellegi teise ukse taha viima. Arvati, et kelle ukse taha Tahma-Toomas uusaasta-ööks jääb, sellel ei edene uuel aastal ükski töö ja üldse tuleb vilets aasta. Tahma-Toomaga sai palju nalja ja põnevust.

Tahma-Toomaga seotud vanadest kommetest võiks nii mõndagi tänapäevases lasteaias taas-elustada. Tahma-Tooma võiks valmistada vanadest väikeseks jäänud riietest neisse heinu, kaltse või porolooni toppides. See nukk võiks olla üsna suur. Pühade eel käib Tahma-Toomas ringi ja vaatab, kas nukunurk, mänguasjakapid ja riulid on pühade tulekuks korras, kas rühmatuba on ehitud. Põnev on ja saab palju nalja, kui ühe rühma lapsed püüavad Tahma-Toomast teise rühma ukse taha panna.

Üks jõulu tunnusmärke oli vanasti õled elumaja ja kiriku pörandal. Jõuluõled tuli sisse tuua juba toomapäeval. Jõuluõlgede tuppatoomisega taheti järgmisel aastal saada hea lõikus, samal ajal aga anda ka esivanemate hingedele täielik jõulurahu. Nii nagu kuusk kehastab igavest haljust ning elu taasärkamist, on õled osa viljast ning loodusest. Uus-Antslas laulis pereisa heinu tuues ukse taga:

*Jõnkadi, jõnkadi jõulud tulevad,  
jõulud tulevad, mured lähevad,  
kas on luba jõulul tulla?*

Vastus oli: «Tule ise ja too jõulud kaasa».

Lapsed laulsid «heinasütsi», et suveks madu eemale peletada:

*Sütsi, sütsi, sütsi  
suuk sa suregu,  
mätta otsas mädanegu!  
Ärgu tulgu kuivale maale  
meie latsi sabama.*

Õlgede sissetoomisel oli nii oma otstarve kui ka tähendus. Kui lakke viskamisel palju kõrsi partesse rippuma jäi, oli head rukkiaastat oodata. Pudenunud terade järgi vaadati, milline vili peaks paremini kasvama. Mida kõrgemale õnnestus õlgi visata, seda pikem pidi kasvama vili. Mõnes kohas peksti üks-teist õletuustidega, mängiti, müراتi, prooviti jõudu. Kui õled seejuures terveks jäid, tähendas see, et pole karta vilja lamandumist. Teises kohas jälle usuti, et jõuluõlgi ei tohi sõtkuda ega sasida, sest see mõjub halvasti lõikusele. Õlgedest tehti ka jõulu- ja näärrikroone. «Mõnes kohas pandi kartul nõõriga lakke, õlekõrred läbi, juurde riputati paberilipakaid». Õlgedel istuti või pikutati, mõistatati mõistatusi. Jõule sisustasid ka mitmesugused mängud ja jõukatsumised. Jõuluaegse jõukatsumise sügavat mõtet nähti pimeduse-valguse võitluse dramatiseerimises. Maadeldi mustlast, veeti vägi-kaigast, mängiti kingseppa, kiisapüüdmist, meelakkumist ja muid mängu. Kindlasti saab

neid traditsioone lihtsustatud kujul kasutada lasteaias jõulupidudel.

Et loomad paremini sigiksid ja kasvaksid, selleks joonistati ustele loomade kujusid. Loomadesse suhtuti kui oma suure pere liikmetesse. Jõulu ajal anti neilegi mõni parem pala. «Esimene püha ommiku viidi lammastele leiba ja soola niisamuti kui uusaasta päeva ommiku». Soolal arvati olevat maagiline toime. Seda riputati näiteks hundi jälgedesse, et tema kurjategemise väge vähendada. Soome peremees viis loomadele jõulude puhul tüki leiba ning kaeru, perenaine aga kuulutas igale veisele kõrva: «Nüüd on jõulud, lehmake.» Mõnel pool kostitati ka viljapuid, aeda, põlde. Kindlasti peaks kasvataja sellest kõigest lastele jutustama.

Jõulude ajal pidid laual olema kõige paremad toidud: liha, vorst, parem leib, kala, korbid, oad, hernerid. Lastelaul jutustab:

*Jõuaks, jõuaks jõulud tulla,  
siis saaks lapsed saia süüa,  
oma käega ossi võtta.*

Laud pidi terve öö kaetud olema. Rikas laud ja rohke söömine töötasid viljakasvu ja toidurohkust. Sümbolset elujõudu sisaldasid kalamari, hernerid, oad. Jõuludeks tapeti siga ja rituaalseks jõululeivaks oli jõuluorikas. Jõulu-leibu püüti vormida loomakujuliseks. Neile tehti silmad, kõrvad, saba, jalad, harjased. Kärilas näiteks küpsetati jõuluorikas, mis kaalus umbes 12 kg. Siga on Euroopa rahvastele viljakuse kehastus. Oleks tore küll, kui ka lasteaias oleks pühade ajal laual seakujuline soe seppik. Piparkoogid tulid pühadelauale küll hiljem, kuid lasteaias võiksid vanema rühma lapsed jõuludeks piparkooke vormida ja kaunistada.

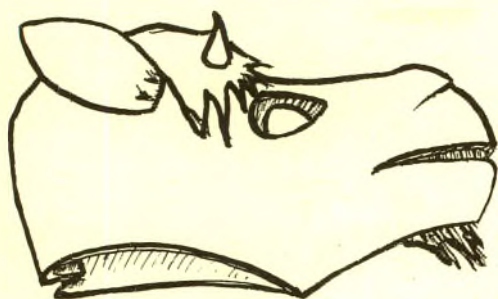
Nii nagu mujal teiste rahvaste juures, nii on ka eesti jõule sisustanud sanditamine ja maskid. Jõulude ajal käisid külas jõulusandid: jõulupukk ehk -sokk, jõuluhani, -karu ja -kurg ning ka näärde puhul jooksid ringi sokud. Sokk oli hea saagi ja külluse sümbol. Karu kehastas elujõudu ja tervist. Kure maski algusmõte võis olla see, et rukkikülviks andsid märku lahkuma valmistuvad kured.

Jõulusantide riietus oli väga lihtne: maskid, pahupidi pööratud kasukas, vana voodilina, takutuust, õled, okkiline puusarv, nõõrijupp, luud, vihk jne. Karu tegid kaks tagumikkupidi kokku seotud meest. Kolmas mängis seljas pilli.

Sanditajad kehastasid esivanemate koduküllastust. Nende heasoovlikkusest sõltus pere hea käekäik. Santidele jagati kingitusi — õunu, pähkleid jm. Sandid omakorda soovisid karja-õnne, viljaõnne, lehmale vasikat, lambale kaksikuid tallesid, tüdrukule meheõnne. Perest peresse käisid ka lihtsalt jõulu- ja näärripoisid, kes soovisid: «...seale seitsefeist põrsast, rukkile viiskümmend seemet, oder veel sada rohkem, et rohkem õlut saaks teha,» või siis: «Tere, head uut aastat! Tüdrukud mehele,



poisid kosja, kanad munele, seale seitse porsast, kanale kaheksa poega» jne.



Küll oleks põnev, kui jõulusandid tee ka lasteada leiaksid. Nendele peakatete ja maskide valmistamiseks on tänapäeval tänuväärseks materjaliks poroloon. Jõulusoku mask võiks poroloonist valmistatuna välja näha umbes niisugune nagu juuresoleval joonisel.

Märkus: Artikli koostamisel on kasutatud M. J. Eiseni, M. Hiimäe ja M. Mägeri töid.



## Tahvelteatri mäng «Kus on jõulud?»

Jõulude ajal õpiti jõulusalme ja -näidendeid, lauldi jõululaule, loeti jõulujutte. Seda tehakse praegugi, kuid lastele võiks jõulud veelgi meeldejäävamaks muuta, kasutades selleks erinevaid teatrivorme. Üks näiteid võiks olla minu koostatud tahvelteatri variant ühest jõulujutust, mille idee sain Tallinna 2. lastepäevakodu muusikajuhatajalt L. Kausteliilt. Tahvelteatri valmistamiseks ja kasutamiseks leiata vajaduse korral nõuandeid minu artiklist «Flannelteater» ajalehes «Nõukogude Opetaja» nr 48, 29. nov 1980. a.

### KUS ON JÕULUD!

#### [5—7aastastele lastele]

Kujunduseks on mõned lumised puud.

Nukud:

- Nr 1 — Kristiina
- Nr 2 — leevikesed
- Nr 3 — ülesvaatav Kristiina
- Nr 4 — külgsaates Kristiina
- Nr 5 — hüplev jänku
- Nr 6 — imestava näoga jänku
- Nr 7 — kepsutatv kitseke
- Nr 8 — suurte silmadega kitseke
- Nr 9 — oravake
- Nr 10 — tähekesed
- Nr 11 — suur täheke

Luuletuse lugemise ajal kõlab vaikne muusika.

Vaikselt tulevad jõulud

õige tasa

lähuvad üle Maa.

Nii tasa

nagu lendavad linnud.

Nii tasa

tulevad JÕULUD. (T. Kallas)

Lapsed, kus need jõulud siis õieti on? Te ei tea? Täna räägin teile väikesest tüdrukust Kristiinast. (Asetan tahvlile Kristiina 1.)

Tema otsis ka jõule. Ühel jõuluhommikul nägi ta, kuidas punaste pugudega leevikesed näksisid puu otsas punaseid pihlamarju. (Asetan pihlakale leevikesed 2. Võtan ära Kristiina 1, panen tahvlile Kristiina 3.)

Kristiina küsis: «Leevikesed, palun ütlege, kus on jõulud.» Leevikesed vidistasid: «Tsiit-tsiirit, jõulud on kindlasti just siin selle puu otsas nende punaste pihlakate vahel.» (Nende sõnade ajal vahetan leevikeste asukohti puul. Võtan ära Kristiina 3, panen tahvlile Kristiina 4.)

«No pihlaka otsas nüüd küll jõulusid ei ole,» mõtles Kristiina. Siis nägi Kristiina kuuskede vahel hüplevat jänkut. (Asetan tahvlile hüpleva jänku 5.)

Kristiina küsis ka temalt: «Jänku, jänku, kus

on jõulud?» Jänku vaatas Kristiinat imestunud (asetan tahvlile jänku 5 asemel imestava näoga jänku 6) ja ütles: «Jõulud? Jõulud on lumises metsas. Jõulud on seal, kus on palju lumiseid kuuski. Jõulud on seal, kus hüplevad jänkud.» (Võtan nukud 4 ja 6 ära ja asetan tahvlile Kristiina 1.)

«No minu jaoks küll jõulud metsas lume sees ei ole,» mõtles Kristiina.

Äkki märkas ta kitsekest, kes kepsutas puude vahel. (Asetan tahvlile kepsutava kitsekese 7, panen Kristiina 1 asemel Kristiina 4.)

Kristiina küsis kitsekeselt: «Kitseke, kas sina tead, kus on jõulud?» Kitseke vaatas suuril silmil Kristiinat (võtan ära kitsekese 7, asetan tahvlile suurte silmadega kitsekese 8) ja ütles: «Jõulud on ristikeinas, mis lapsed mulle töid.» Ja kepsutas minema. (Võtan nukud 4 ja 8 ära ning asetan tahvlile Kristiina 3.)

Äkki kuulis Kristiina enda pea kohal mingit praksumist. (Asetan tahvlile orava 9.)

Ta vaatas üles ja nägi oravat. Kristiina hüüdis: «Oravake, palun ütle, kus on jõulud?» Oravake hüples teisele puule. (Tõstan orava teisele puule.) Ta ütles: «Jõulud? Jõulud on minu pähklites ja seentes,» ning hüppas teistele puudele. (Võtan orava 9 tahvliilt ära.)

Hakkas hämarduma ja taevas süttisid üksteise järel heledad tähed. (Asetan tahvlile tähed 10.)

Kristiina vaatles neid ja mõtles: «Ehk teavad nemad, kus on jõulud.» Üks tähekestest (asetan teiste keskele suurema ja heledama, kelmika näoga tähe 11) muutus ikka selgemaks ja säravamaks ning Kristiinale tundus, nagu oleks täheke talle kelmikalt silma pilgutanud. Kristiina küsis: «Täheke, täheke, sa näed sealt ülevalt kõikjale. Ütle mulle, kus on jõulud!» «Häid jõulupühi, sulle, Kristiinal!» kostis täheke. (Kõlab vaikne muusika.)

«Jõulud on kõikjal, kus neid oodatakse. Leevikestele olid jõulud pihlaka punastes marjades, jänkule lumistes kuuskedes, kitsekesele ristikeinanuttides, oravale kuivatatud seentes ja pähklites. Sinu jõulud on sinu ehitud kuuses, küünlasäras, piparkoogilõhnas, jõulukinkides. Jõulud on lilled sinu laual ja seda nimetatasegi jõulutäheks. Jõulud on sinu pere rõõmsates askeldustes, jõulumuusikas, südamlikes lauludes, heades soovides, jõulud on sinu südamehelinas. Õieti on see jõuluvalgus, mis täidab sinu südame. Kui sa oskad seda näha ja mõista, siis jääb ta sinu juurde kogu aastaks, kogu sinu eluks. Häid jõulusid, Kristiinal!»

Kristiina hüüdis rõõmsalt: «Aitäh, tähekel!» (Asetan Kristiina 3 asemel tahvlile Kristiina 1.)

Häid jõulupühi kõigile!

LUDMILLA GUSTAVSON,  
Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja

## TÄHTPÄEVI

# Ääremärkmeid Diesterwegist kui rahvavalgustajast ja võitlejast

OLAF PAABO

Mineviku suure koolimehe Friedrich Wilhelm Adolf Diesterwegi (29.10.1790—7.07.1866) isamaa elab praegu üle tormilisi aegu. Saksa rahva unistused ja võitlemised oma isamaa taasühendamise nimel on lõppenud võiduga.

Saksa rahva ja kultuuri tõelised sõbrad teistes maades soovivad siiralt näha ühtset Saksamaad tulevikus demokraatliku maana ning just oma mineviku **helgema** osa parimate traditsioonide jätkajana.

Suure juubelini jõudnud manalamees kuulub nende hulka, kes oma eluajal koos ärksamate ametivendadega andsid nõnda palju tõelise saksa vaimu ja teadusliku maailmavaate aluste väljaehitamiseks. Mitte asjatult ei kirjutata tema kohta ajalooraaamatus: «Pedagoogid /.../ asusid kooli kaudu rahvusteadvust äratama ja nõudsid /.../ niisuguse koolikorralduse loomist, mis kujundaks kõik inimesed uue /.../ ühiskonna kasulikeks liikmeiks. /.../ Demokraatliku koolireformi eestvõitlejaks oli alates 1827. aastast oma ajalehega «Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht»\* Friedrich Wilhelm Adolf Diesterweg (3, lk 176—177).

Rahvusliku teadvuse äratamine ning soov luua **kõigile** inimestele hariduse saamist võimaldav koolikorraldus tähendab väga palju tänapäevagi tingimustes. Ei puudu kahjuks ju meiegi ajal tumedad jõud, kellele kas proletaarne klassi-ideoloogia või siis turg ja kasum on vaimsetest väärtustest tähtsamad ning kes haritud inimestesse suhtuvad varjamatult (paremal juhul

\* Ligikaudne tõlge: «Rheinimaa kasvatus- ja õpetusleht.» Diesterweg toimetab seda väsimatult peaaegu neli aastakümnet.

vaid kergelt looritatud) vaenuga. Seda enam tuleb Diesterwegi tegevust hinnata XIX sajandi 20. aastate Saksamaa oludes, mil kogu maal valitses lausa lämmatav kiriklik-seisuslik vaim ning ametlikult peeti isamaaks mitte kogu Saksamaad, vaid üksnes mingit feodaalriigikest. Demokraatlik-isamaalise pedagoogikalehe kauaegne väljaandmine sellistes oludes kuulub aga omamoodi kangelastegude hulka.

Viitamine Diesterwegi parimail eluaastail Saksas valitsenud kiriklik-seisuslikule vaimule ei tähenda mingil juhul katsset taaslustada nn vanade heade aegade «ateistlikke»<sup>\*\*</sup> traditsioone, mille eesmärgiks oli usu, kiriku ja usklike oheldamatu mustamine ning kristliku kultuuri faktiline eitamine. Küll aga peame suure pedagoogi ja kiriku vahekordi käsitledes meenutama igivana rahvatarkust, et mitte **kõik ei ole kuld, mis hiilgab.**

Oma pika ajaloo jooksul on ristiusu kirik(ud) etendanud rahvaste elus vägagi vastuolulist osa. Selles kroonikase näeme nihhistsi seismist oma rahva eesotsas (Poola tsarismivastane vabadusvõitlus, Bulgaaria vastupanu Osmani-Türgi ikkele jne) kui ka kõige rängemaid kuritegusid inimsuse vastu (inkvisitsioon!).<sup>\*\*\*</sup> Kaugeltki mitte alati ei saa kõiges õigustada ka XIX sajandi I poole Saksamaa evangeelset kirikut, kus sageli valitsesid kitsapiirilised kivi-nenud vaated, mõõdutundetu liialdamine usuõpetusega üldhariduskoolides ning määratu-suur soov allutada **kogu** hariduselu oma kõikehaaravale kontrollile. Need taotlused leidsid kindlmeelset vastuseisu koolimehe poolt, kes ise oli kaugel jumalasalgamisest ja uskmatusest. Tema teos «Confessioneller Religionsunterricht in den Schulen oder nicht» (1848)<sup>\*\*\*\*</sup> on selle kõige selgemaks kinnitajaks (1, lk 154).

Raamat ilmus aasta pärast seda, kui Diesterwegi kõigest 57aastase mehena oli sunnitud lahkuma Berliini Linnakoolide Õpetajate Seminari direktori ametkohalt (1, lk 154), kus ta oli töötanud aastail 1832—1847. Seega ei olnud teose trükk avaldamine vallandamise põhjuseks. Küll aga oli Diesterweg oma kõnesolevas raamatus väljaõeldud mõtetega mõningal määral nii suuliselt kui ka kirjalikult juba varem esinenud,

<sup>\*\*</sup> Jutumärgid pole juhuslikud. Ei saa rääkida tõelisest uskmatusest, kui oma algelisi kujutlusi ühiskonnast ja klassidest esitatakse mingi pühakirjana ning nõutakse neile jumalike austusavalduste osutamist.

<sup>\*\*\*</sup> Kiriku vastuolulisest osast ajaloos on pikemalt kirjutatud vene suur kiriklik filosoof Nikolai Berdjajev (1874—1948) oma teoses «Vene kommunismi lähted ja tähendus» (vt Akadeemia, 1990, nr 4, lk 868—869).

Mitu ajaloolast on avaldanud põhjendatud kahtlust selle kohta, et kommunistliku režiimi terroriorganisatsiooni loomisel võis Vetšekaa «isa» Felix Dzeržinski ammutada esialgset «inspiratsiooni» Püha Inkvisitsiooni «töövõtetest»...

<sup>\*\*\*\*</sup> Autori kirjaviis muutmata. Ligikaudne tõlge: «Usutunnistuslik usuõpetus koolis või mitte.»

mis andis provintsiaalkoolinõunik Schulzile võimaluse Diesterwegi-vastasteks intriigideks n-õ ideoloogilisel pinnal. Sisuliselt oli Schulz muidugi vaid poksikinnas selleaegse purutagurliku valitsuse käes (1, lk 151).

Diesterwegi äraminek seminarist oli puhtvõlts plaanis korraldatud viisakal ja isegi auväärsel viisil. Loomulikult ei muutnud jesuiitlik diplomaatilisus inetu loo tõelist olemust. Tegelikult toimus vaestlastekooli juhataja kohale.

1850. a määrati Diesterwegile Preisi maapäeva otsust arvestades pension.

Diesterwegi vastased eksisid rängalt. 60aastane mees ei kavatsenudki randuda vanapõlve rahusadamas, millise õiguse ta oma senise tööga täielikult ära oli teeninud.

Kõigepealt jätkas saksa üks suuremaid pedagooge senisest veel suurema energiaga oma kooli-kirjamehetööd. Lisaks varem nimetatud ajalehele («Rheinische Blätter...») hakkas Diesterweg juba pensionipõlves välja andma aasta-raamatut («Pädagogisches Jahrbuch»), mis ilmus samuti kuni toimetaja elupäevade lõpuni (1851—1866). 1858. a valiti auväärt koolimees Preisi maapäeva saadikuks, kuulus selle aktiivse osa hulka kuni surmani, mis saabus koolera tagajärjel.

Diesterweg ei näinud oma elu viimase suurvõitluse võidukat lõppu. Landtag'i saadikuna seisis ta kõigi vabameelsete jõudude eesotsas ägedalt nn regulatiivi vastu. See kujutas endast haridusalast õigusakti, mis ahistas õpetajaid nende kutsetöös ning allutas koolid ja pedagoogid tardunud vaadetega kirikumeeste väiklasele kontrollile. Alles 1872. a tühistati see ajast ning arust läinud juriidiline dokument.

\*

Diesterwegi elutöö ja võitluse tähtsus ulatub poolteise sajandi tagant tänapäeva. Tema **tõeliselt demokraatlikud** vaated; kõlblus, teadmiste ja mõistuse hindamine üle kõige; erakordne isiklik mõjujõud oma õpilastele ja kaasõpetajaile (5, lk 672); kõigutatamatult kindel vastuseis müstikale, vaimupimedusele ja **usu-liialdustele** ning kõrgemapoolsele võhiklikule vahelesegamisele peavad olema eeskujuks ka eesti koolis ja eesti pedagoogide seas.

Diesterwegi oma kodumaal on suure koolimehe mälestust pidevalt austatud (2, lk 728—729). Tema kohta on käsitlusi revolutsiooni-eelsel Venemaal ning koguni Nõukogude Liidus (4, lk 746—739). On aeg leida senisest rohkem võimalusi Diesterwegi pärandi tutvustamiseks Eestiski.

#### Kirjandus

1. Allgemeine deutsche Biographie 5. Leipzig, 1877.
2. Brockhaus-Enzyklopädie 4. Wiesbaden, 1968.
3. Walter Schmidt und andere. Deutsche Geschichte. Band 4. Berlin, 1984.
4. Педагогическая энциклопедия I. Москва, 1964.
5. Энциклопедический словарь 20, Томъ X С.-Петербургъ, 1893.



## KOOLIMUUSIKA NR. 12

### ISME konverentsil räägitust

7.—12. augustini toimus Helsingis Rahvusvahelise Muusikahariduse Ohingu (ISME) XIX ülemaailmne konverents, mille juhtlauseks oli «Muusikaharidus tulevikus». Konverentsile eelnesid teadusseminarid Stockholmis, Viinis, Leningradis, Oslos, Lahtis ja Tallinnas. Tallinna seminari teemaks oli «Muusikateraapia ja muusika erihariduses». Korraldamise raskused võttis enda kanda Tallinna Pedagoogiline Instituut, eelkõige tervisekabinet, kus muusikateraapia eri liikidega tegeldakse juba aastaid.

I muusikateraapia-alane seminar toimus 1986. a USA-s, II 1988. a Austraalias ja III Tallinnas. Tallinn sattus seminari asupaigaks seetõttu, et 1986. a hakkas Helsingi Sibeliuse Akadeemia prof Petri Lehikoineni ja Norra muusikateraapeudi Olavi Skille juhtimisel muusikateraapiat õppima 20inimeseline rühm. II seminaril Austraalias 1988. a tegi P. Lehikoinen ettekahte ja tutvustas helivoodi ning muusikateraapia võimalusi neuroosihaigete ravis. Kaks aastat on P. Lehikoinen ja O. Skille õpetanud TPedl tervisekabinetis.

Tallinna saabus muusikaterapeute USAst, Lääne-Saksamaalt, Prantsusmaalt, Iisraelist, Austraaliast, Inglismaalt, Argentiinast, Mehhikost ja Soomest. Nende loengutest kujunesid kolm tihedat tööpäeva hotelli «Viru» konverentsisaalis.

Kuulajaid oli mitmelt erialalt. Seminaril olulisem tulemus oli suhtlemisvõimalus, avanemine väljapoole, sest senini on enamasti oma-

ette tegutsetud. Nüüd tekkis võimalus kuulata ja arutada, mis mujal teoksil, ja oma kogemusi teistega võrrelda. Tekkis oma ühingu loomise ning Eestis muusikateraapia õpetamise vajadus.

Seminarile järgnes kolmapäevane praktiline kursus Inglise muusikaterapeutide juhendamisel.

Helsinki konverents oli nii teaduse kui ka kultuuri suursündmus, kuhu kuulusid teaduslik sümposium, mitmekülgne pedagoogiline workshop ja muusikafestival. Töötas seitse ISME komisjoni: teadusuurimine, professionaalsete muusikute koolitamine (*training*), muusika koolis ja õpetajate koolitamine (*training*), muusikateraapia ja muusika erihariduses, ühiskonna muusikaline aktiivsus (*community music activity*), muusika osa kultuuri-, haridus- ja massiteabepoliitikas, muusika varases lapsepõlves.

Kontsertprogrammis osalesid 40 kollektiivi maailma eri paigust. Muusikariistu tootvad firmad tutvustasid oma uudistoodangut. Finlandiatlo ja Sibeliuse-Akadeemia ruumides käis vilgas tegevus varahommikust hilisõhtuni.

Meile pakkusid kõige enam huvi muusikateraapia komisjoni töö ja sellega seonduv tantsuteraapia. Tantsuteraapiat on Sibeliuse Akadeemias võimalik õppida lisaerialana. Meil on see suhteliselt tundmatu valdkond. Avanes võimalus veidike tutvuda Jaques-Dalcroze'i kuulsa eürütmikaõpetusega Sveitsi Jaques Dalcroze'i Instituudi dekaani Madelene Duret' korraldatud praktilises õppuses. Tantsuteraapia on samuti õppimine — oma keha valitsemise kaudu õpime valitsema iseend, kontrollima oma käitumist. Paraneb üldine võimekus: spontaansus ja kaalutlemisoskus, enesetundmine ja enesekontroll, täpsus, mälu, aja-, ruumi-, kiiruse- ja jõutaju, harmoonia, ilu ja tõe tunnetus.

Konverentsi loova liikumise workshop'idel oli üllatav näha, kui lihtsate vahenditega on võimalik läbi ajada. Sageli me vabandame oma mittetegemist muusikariistade, plaatide, lintide, helitehnika puudumisega. Tegelikult aga piisab väga vähesest. Oma hääle, käte, jalgadega võime tekitada väga erinevaid helisid ja rütme. Meie keha on tundlik instrument, millel saame mängida just seda viisi, mis meie sisemusest väljapääsu otsib.

Suurt huvi tekitasid nii Tallinnas kui ka Helsingis Sibeliuse Akadeemia professori Petri Lehikoineni loengud ja videolindid madalsagedusvõnkumiste lõõgastava mõju kohta. Soovijail oli seda võimalik ise kogeda, istudes mugavas pehme nahaga kaetud tugitoolis, täpsemalt — **füσιοakustilises toolis**. Füσιοakustiline teraapia põhineb madalsagedusvõnkumiste elustaval mõjul organismi rakkudele. Kui lihastesse juhtida heli, siis hakkavad nad teatud sagedusega vibreerima. Heli levib läbi lihaste kõikjale organismis, tuues kaasa süvalõõgastava efekti. Füσιοakustilist massaaži kasutatakse organismi ainevahetuse ja vereringe parandamiseks, valulike ja pinges lihaste lõõgastamiseks, pingetest tekkinud selja- ja õlaväludest

ning stressist vabanemiseks, unetuse raviks, vererõhu alandamiseks, uue energia saamiseks. Füsioakustilisest menetlusest on abi sportlaste ettevalmistamisel, märkimisväärsed tulemused on saadud lapsinvaliidide taastusravis. Füsioakustika positiivset mõju on kontrollitud meditsiiniuuringutega Inglismaal, Norras ja Soomes kümneid tuhandeid tunde, sellealaseid uuringuid on alustatud ka USAs.

Toimelt lähedane **vibroakustiline voodi** töötab ka Norra muusikaterapeut Olav Skille juhendamisel Tallinna Pedagoogilise Instituudi tervisekabinetis, kus paljud patsiendid on oma vaevustele kergendust leidnud. Praeguses ühiskondlik-poliitilises olukorras, kus sotsiaalne stress on muutunud üleüldiseks, on selle teraapiasuuna laiendamine ja arendamine hädavajalik. Füsioakustiliste toolide muretsemine välismaalt kulutab küll valuutat, kuid tasub end kiiresti töötajate paranenud töövoime ja vähenenud haiguspäevade tõttu.

Hulk konverentsi ettekandeid käsitles muusika ja liikumise kasutamist invaholdussüsteemis. Meeldiva praktilise kogemuse andis Espoos Rinnekoti külastamine. Rinnekoti on vaimselts alaarenenute hooldusasutus, mis oma 428 ha suuruse territooriumi ja 1000 asukaga moodustab väikese küla, kus on olemas kõik eluks vajanev — haigla, elumajad, kauplus, postkontor, pank, juuksur, baar. Ravi- ja teenindav personal moodustab elanikest veidi alla poole. Hoolealustest on 500 haiglaravil, 90 tulevad toime hästi korraldatud teenus- ja hooldussüsteemi abil oma korteris elades. Rinnekotil on ka oma teadusuuringu keskus.

Muusika- ja liikumisteraapia on Rinnekotis nii laste kui ka täiskasvanute hulgas alati au sees olnud. Ruumikas muusikaterapia kabinet on sisustatud selliselt, et iga siseneja tunneks end mõnusalts; võib istuda toolil või lamada patjadel. Kümnete muusikariistade hulgast võib igaüks endale leida jõukohase pilli. Karlliku autistliku patsiendiga töötlemisel saab terapeut end eraldada kardinaga, et koostöö paremini laabuks, Hoolealuste kasutada on ka kaks füsioakustilist tooli. Rinnekotis tõdetakse, et kuigi muusika ei ole elus kõige tähtsam, on siiski raske ette kujutada elu ilma muusikata.

Sealsest muusikarohkusest on kodukeskkonda tagasi tulles jääb taas tõdeda, et peaksime rohkem kasutama muusikat, laulu, tantsu, mängu oma igapäevaelus, seda enam, et eestlastel on iidised laulutraditsioonid. Kas me ise oskamegi neid väärtusi ja võimalusi hinnata, mis meis peituvad. Eestis mitmeid kordi käinud ja meie oludega tuttav prof Petri Lehtikainen tõi vastuseks talle esitatud küsimusele muusika mõju kohta näite eestlaste laulvast revolutsioonist, kus vägivald hoiti ära lauluga. Kas ei näita see ilmekalt meie sisemist (võib-olla teadvustamata) vajadust muusika järele ja muusika ulatuslikku mõju meie käitumisele.

EHA RÖÖTEL,

TPedl tervisekabeti psühholoog

## PUHKEVEERUD

### Viimse meheni\* (kooliromaan)

RAIMOND KAUGVER

«Milleks?» küsis Rasmus vahele. Tal oli veidralt kalk nägu.

«Kas me võidaksime sellega midagi?»

«Igatahes ei kaotaks ka.»

«Ma küsin: mida me võidaksime?» Valmen ei vastanud. Rasmus raputas pead.

«Kui me midagi ei võida, pole vaja. Kristjan toimis õigesti. Ja Vallikas näitas, et ta on aumees. Tema ei nõudnud ju Kristjanilt ausõna, ta ütles, et ta ei tahagi teada.»

«Ah, kah probleem,» arvas Lennart kärsitult.

«Probleem on olemas,» vastas Rasmus raiudes.

«Sellest oli vaja rääkida. Ma ei kahtle, et Vallikas on oma mees. Aga las praegu jääb nagu on. Kes teab — võib-olla läheb meil Vallikat ükskord tõesti ja tõsiselt tarvis...»

«Hea küll, aitab,» tõrjus Lennart. «Millal me järgmise lehe välja laseme?»

«Kas tasub kiirustada?» kahtles Valmen. «Nüüd passitakse juba peale, tuleb ettevaatlik olla.»

«Vastupidi,» vaidles Rasmus. «Tegevust tuleb viibimata jätkata. Nii ruttu ei oota uut numbrit keegi, praegu on õige aeg.»

«Muidugi tuleb jätkata,» kinnitas Lennart. «Aga mul on üks teine mõte. Me peame oma koosseisu suurendama. Kui alati üks ja seesama mees seda teeb, siis on vahelejäätmine paratamatu.»

«Suurendada? Hm. On teil keegi juba valmis vaadatud või?» küsis Valmen põgusa umbusuga.

«Ma tõmbaksin hea meelega Jürissoni kampa,» teatas Rasmus.

«Jürissoni? Kas ta pole natuke liiga äge?» kahtlustas Valmen.

«Pikalt arupidajaid pole meile tarvis. Vaja on teovõimelisi inimesi. Ja Jürisson on teovõimeline.»

«Hüva, eks seda näe,» katsus Kristjan lepitada. «Võtame nüüd uue lehe käsile.»

Ta kergitas pingutusega diivanit ja laskis Rasmusel masina välja tõsta.

«Kuradi «A» ja «i», ütles Rasmus pahuralt

\* Algus «Haridus» nr. 7.

tähti vaadates. «Parem, kui niisuguseid selgeid jälgi ei oleks.»

«Nad on meil kõik niisugused vigased,» vabandas Kristjan. «See on üks paremaid, sellepärast ma tema valisingi.»

«Hea küll, hea küll. Esialgu pole ju veel midagi katki. Hakkame peale.»

Kella kaheksaks oli uus leht valmis, pabereid portfelli toppides mõtles Rasmus pingutatult, kuidas neid üles panna, et sissekukkumise võimalusi nullini viia. Ei, tuleb tingimata rohkem inimesi asjasse pühendada. Mõte Jürissonist muutus üha konkreetsemaks. Ja siis valgustas teda korraka uus idee.

«Teate, mis? Minu arust tuleb seda asja hoopis teisiti ajada. Tuleb üldse loobuda seinalehe tahvlist. Neid artikleid tuleb hakata levitama. Rohkem eksemplare teha ja need mitmesse kohta poetada. Enne söögivahetundi sööklasse lauale. WC aknale. Riiehooldu. Ja nii edasi. Ja alla trükkida üleskutse: kes need leiab, kirjutagu veel kord ümber ja andku oma sõpradele.»

«See on idee!» hüüatas Lennart tuld võttes. «Palju vähem võimalusi vahele jääda. Noh, ütleme, et niisugune leht saadakse näiteks sinu või minu käest kätte. Mis siis? Nii ütlemegi, et WCst või riiehoiust leidsime. Kui see meetod juba töötab, siis võib igaüks kinnitada, et neis kohtades sellised asjad vedeleavad.»

«Usutakse sind küll,» vastas Valmen umbusklikult. «Aga noh, äkki usuvadki. Fakti ju tõestada ikkagi ei saa.»

«Otsus on tehtud,» ütles Kristjan äkki vahele. «Ma lõõn kohe teise masinatäie veel. Aga vahetevahel peame siiski ka seinalehe üles panema — muidu mõtleavad, et see esimene kõmu löi meid verest ära.»

«Seda muidugi,» oli ka Rasmus nõus. «Aga. . .» Ta vaatas masinat ja tõmbas lauba kipra.

«Mul on tunne, et me oleme siiski pisut liiga hooletud ja kergemeelsed. Olgu selle Vallikaga kuidas on, aga masinat Kristjani juures hoida on lollus. Küllap teil seal koolis on teisigi, kes masinaid tunnevad. Masinakirja õpetaja näiteks. Asi on juba põnevaks läinud, ma ei imestaks, kui äkki teie õpilaste kodusid läbi otsima hakatakse? Kui nad siis masina kätte saavad. . .»

Kristjan tegi ägeda žesti, tahtis midagi öelda, mõtles siis ümber ja jäi vait. Ta tahtis kõigest hingest, et masin just tema kodus oleks, aga poistel oli siiski õigus — risk võib liiga suureks kasvada.

«Kuhu me ta siis paneme?» küsis ta kõlatult.

Kõik mõistsid teda, keegi ei tahtnud esimesena vastata. Lõpuks alustas Rasmus:

«Esialgu võiksin ma ta enda juurde võtta. Minu tädi on küll kole uudishimulik, aga ma arvan, et. . .»

Lennart segas end resoluutselt vahele.

«Masin tuleb minu juurde. Minu tuppa ei tule keegi kolama, ema ja isa tunnevad huvi ainult

minu hinnete vastu. Ja kui me oma kampa suurendame, nagu siin juttu oli, siis hakkab ta lihtsalt kord ühe, kord teise juures olema. Nii on kõige kindlam.»

Ta vaatas aknast välja, oli veel liiga valge.

«Ma tulen pärast pimedas järele,» ütles ta Kristjanile. «Torka seniks diivanisse.»

«Iga päev ei maksa meil koos käia,» ütles nüüd Rasmus ja võttis oma portfelli. «Kui juba ettevaatus, siis igas asjas. Täna on misasi? Kolmapäev? Tähendab, saame laupäeva õhtul Lennarti pool kokku.»

Keegi ei vaielnud vastu.

«Ja selleks ajaks olgu igaühel oma koolist veel üks liige värvatud. Nõus?»

Ka sellega oldi päri. Oleks tulnud lahkuda, aga keegi ei tahtnud justkui minna, miski pidas kinni. Olukorra lahendas viimaks alati asjalik Valmen, öeldes lihtsalt:

«Noh, lähme siis,» ja astus esimesena toast välja. Teised järgnesid talle kergendustundega.

Tänaval kõndisid nad tükk aega vaikides, siis ütles Rasmus järsku mütsi sügavamale pähe surudes:

«Muide, relvi peaks kuskilt juurde muretsema. Need kaks on rohkem sümboolne lugu. . .»

«Küllap hangime neidki,» vastas Lennart lihtsameelse otsekohesusega. «Tuleb mõni soodus juhus. . .»

«Juhuseid peab otsima, iseenesest ei kuku sulle midagi sülle.»

«Ah, sellega on aega,» lõpetas Valmen tekkinud mõttevahetuse. «Paugutama me nagunii esialgu ei kavatse hakata. Jääme nägudeni.»

Tema tänavanurk oli kätte jõudnud, ta pöördus paremale ja kadus. Teisena läks kitsasse põiktänavasse Lennart, Rasmus marssis üksinda edasi. Kui ta koju jõudis, oli kell pool üheksa.

«Jumal tänatud!» ütles tädi Hilli nagu vabaneedes ja vaatas Rasmusele peaaegu õnnelikult otsa. «Sa oledki nüüd igal õhtul nii kaua kodunt ära, mul on alati mure su pärast. . .»

«Mis sa tühja muretsed, mis minuga ikka võib juhtuda,» tõrjus Rasmus kerge pahurusega.

«Paljugi mis. Ajad on segased. . .»

«Tead, tädi, sa ära alati nii palju luuleta,» ütles Rasmus äkki ootamatu resoluutsusega. «Juhtuda, juhtuda. Ei juhtu siin midagi. Ja pole neil aegadel häda midagi, ajad nagu ajad ikka. Kui ma väljas käin, tähendab, on tarvis käia.»

Ta läks oma tuppa, viskas portfelli pahaselt nurka, istus laua taha ja hakkas ägeda energiaga õppima, kuulates poole kõrvaga tädi toimetusi köögis — talle soojendati seal jahtunud lõunasööki.

## 5

Järgnevad nädalad kinnitasid, et Valmenil oli õigus, kui ta kaaslasi ettevaatlikkusele manitses. Koolides seadsid vähesed komnoored sisse salajase valve. Rasmusel õnnestus veel kord kinnitada tahvliile uus leht — ja selles juures oleks talle peaaegu jälile saadud. Ta jäi vahetunni lõppedes viimasena alla koridori; kui kõik teised trepist üles olid läinud, pani

ta artiklid ahvikiirusel üles. Saalist välja tormates kaotas ta koridori ümbriku, millele tema enda käekirjaga oli kirjutatud: «Viimse meheni». Ta märkas kaotust alles klassis, otsekohe käis temast üle äge kuumalaine. Kui keegi selle nüüd tunni jooksul leiab ja õigesse kohta annab, on ta päästamatult sees. Välja küsida oluks hullus, sest komnoored patrullisid söögi-saalis ja küllap mujalgi just tundide ajal — nõnda oli selle korraldanud ei keegi muu kui Kirill ise. Ta oli otsustanud, maksu mis maksab, tabada need saladuslikud vaenlased.

Rasmus mängis närviliselt sulepeaga, suutmata otsustada, mida teha. Kõige mõistlikum oli siiski istuda rahulikult paigal. Kui ümbrik peaks leitama, eitada kategooriliselt selle kuuluvust temale. Ta veetis kahtlemata kõige pikema tunni oma elus. Kella helisesed ei suutnud ta end enam pidada, tormas esimesena klassist välja ja trepist alla. Seal vaatas ta ägedalt ringi. Ümbrikku ei olnud. Ta läks saali, jäi ukse juurde seisma ja tegi igava, hooletu näo, pidades ise teravasti silmas põrandat jalutajate jalge all. Seinalehe ümber oli kogunenud tihe poistesumm, aga see ei huvitanud teda praegu. Ta eemaldus uksest, käis läbi kogu saali, ei leidnud midagi ja suundus tagasi koridori, jätkates otsimist inimese pimedas innuga, kes teab, et tema pingutused on asjatud, ei suuda sellega aga veel leppida. Lõpuks — nähes välisruumil askeldavat kooliteenijat — tuli ta järsku mõttele, et teenija võis olla tunni ajal põrandat pühkinud ja et ta ehk oli ümbriku lihtsalt prügikasti visanud. Kast seisis koridori otsas jooginõu taga, Rasmus läks kiirel sammul sinna ja heitis nagu möödaminnes terava pilgu suurde urni. Ennää, ümbrik oligi seal, oli kokku käärdatud ja määrdunud, aga siiski seal. Rasmus küünilas käe urni ja pigistas ümbriku kõvasti pihku, tundes ääretut vabanemiskergendust.

Eigi läks mööda, riivas imestunud pilguga urni kohale kummardunud Rasmust, ütles: «Noh, mis kulda sina sealt otsid?» ja sammus pikemalt huvi tundmata edasi. Rasmus surus käärdunud ümbriku tasku ja segunes jalutajatega. Kohe ära hävitada! Ta liikus üldise vooluga WC ukseni ja lipsas sealt sisse. Eesruumist hüppas kaks poissi ukse avanedes tahapoole — nad tegid parajasti suitsu ja ehmatasid koledasti.

«Tombak, kurivaim,» ütles teine neist Rasmust ära tundes. «Sinu saatana pärast võib roosi koos potiga saada!» Ta avas suu ja puhus välja pika suitsujoa, hakkas kohe lakkastama.

Rasmus ei vastanud, astus ruttu kabiini ja sulges kõvasti ukse. Ta süütas tiku, ja ohtlik ümbrik hakkas kohe heledasti põlema, murendades maha laiu tuhandelbeid.

«Mis vastik lõhn see on?» küsis keegi väljas. «Kuule, Tombak, mida sa seal ksisid — lepa-lehti või? Õpid ametit?»

«Pea suu,» vastas Rasmus lühidalt. Ta laskis sõrmi kõrvetama kippuva ümbriku maha langeda, jälgis selle lõplikku söestumist ja pühkis jalaga tuha laiali.

WCst väljudes pörkas ta kokku Jürissoniga, kes hoidis naeru tagasi. Rasmust nähes turtsatas ta ikkagi valjusti.

«Kuriloom, kus sai nalja,» ütles ta õhinal. «Mis sa, tola, siin tegid, jäid ilusast etendusest ilma!»

«Mis seal siis juhtus?» küsis Rasmus süütult.

«Kirillov jäi kuivale,» vastas Jürisson. «Tuli meie lehe juurde, trügis poiste vahelt suure vaevaga läbi, et artikleid maha võtta. Kui ta lõpuks tahvli ligi sai, tuli välja, et seal on see õige seinaleht — poisid olid jõudnud meie asjad kiiruga maha krabada.»

Jürisson ütles õigusega «meie asjad» — ta oli juba paar nädalat tagasi täieõigusliku liikmena rühmitusse vastu võetud. Valmen oli küll vastu vaielnud, talle ei meeldinud Jürissoni liiga riskantne käitumine, aga teised sundisid ta alistuma.

«Jumala õige tegu, et ma selle õige lehe alla alles jätsin,» ütles Rasmus nägu naerule tõmmates. «See tuli küll kogemata nii välja, mul polnud lihtsalt aega. Ah et Kirill sai siis pika nina. Ei noh, kihvt. Kahju, et ma ta nägu ei näinud.» Ümbrikust Rasmus vaikus — piinlik oli oma hooletust tunnustada.

«Ei, nägu oli seda väärt, et vaadata,» kiitis Jürisson takka. «Lolliks tehti. Noh, eks ta loll olegi. Nimigi niisugune — Pjotter. See ju nagu kisendab riimi järele: Pjotter — totter. Nagu vemmälvärss.»

«Kes on totter?» kõlas äkki Kirillovi kõrge, vihast värisev hääl. Jürisson pöördus nõksatades ja astus jahmunult sammu tagasi. Kirillov oli neile märkamatuks ligi astunud ja sihtis Jürissoni nüüd põlevate silmadega.

«Ah mina olen teile totter, jah? Noh, vastake, kui teil julgust jätkub!»

Jürisson avas suu, et kiiresti midagi kokku valetada, loobus siis äkki sellest mõttest ja vastas rahulikult, koguni rõõmsalt:

«Ju siis vist.»

Tema jultumus rabas Kirillovit, õpetaja kanges-tus hetkeks ja prahvatas siis näost üleni punaseks minnes:

«Nadikaell! Kontrrevolutsionäärade bande on teil siin, vaat mis! Arvate, et teil veel kaua niimoodi urgitseda lastakse? Küll ma teie huli-gaansustele lõpu teen! Raudu tuleb teid panna, välja juurida!»

«Õpetaja Kirillov,» ütles Jürisson järsku tõsi-nedes, «siin on kool, mitte põrandaalune. Katsuge oma põrandaalusest žargonist siin lahti saada.»

Ta tahtis veel midagi öelda, aga Kirillov katkestas teda järsult:

«Mis te ütlesite?» küsis ta kogu kehast pingu tõmbudes. Ärritusest omandas ta jutt tugeva aktsendi.

«Eesti keeles öeldakse «mida», mitte «mis»,» tähendas Jürisson sõbraliku tõsidusega. Ta ei jõudnud ennast enam tagasi tõmmata — silma-pilk tabas teda hele kõrvakiil. Nüüd juhtus midagi täiesti ootamatut: Jürisson tardus viivuks, vaatas Kirillovile raevukalt otsa ja virutas ta

ainsa kogu jõust antud hoobiga pikali.

Rasmus kahvatas ja lausa kargas tagasi. Jürissoni hetkeks hämardunud teadvus tuli kohe tagasi, ta silmitses kokkunenult põrandal lamavat Kirillovit ja lõõtsutas raskelt. Mõne aja valitses koridoris vaikus, siis käis Jürissonist värin üle, ta lõtvus korraga. Ta tegi sammu Kirillovi poole, et teda üles aidata, löi siis järsult käega ja läks pika sammuga minema. Rasmus ruttas talle nagu põgenedes järele. Jürisson ei peatunud enne kui ülemisel korrusel.

«Maha oleks pidanud lööma,» ütles ta läbi hammaste. Tema nägu oli seejuures niisugune, et Rasmus viivuks mõtles: nüüd lähebki ja lööb Kirilli maha. Aga Jürisson ei liikunud paigast, ainult tema sügav hingamine ütles Rasmusele, milline hirmus viha Jürissoni suures kehas kees.

«Nüüd läheb põrguks, selge. Ah, mis siis. Lähme.»

Klassis olid ainult mõned õpilased. Muinast trügis kohe Rasmuse juurde ja toppis talle pihku üht seinalehest võetud artiklit:

«Säh, loe, ma tõin äral!»

Rasmus tahtis ta kääre juba tagasi lükata, talitses siis ennast ja võttis paberi vastu. Sellel oli tema enda luuletus «Aeg terasest kindaga näkku meid lööb», ja kuigi tal oli peas sellest iga silp, luges ta luuletuse ometi hoolikalt läbi, see rahustas veidi.

«Võimas asi,» kiitis Muinast ägedalt. «Nagu rusikaga lööb pähe!» Ta võttis Rasmuselt luuletuse ja vahtis ringi, kellele seda järgmisena anda.

Rasmus istus, tõmbas oma lauaplaadi lahti ja toetus sellele rinnaga. Ta ei sõandanud mõelda, mis nüüd tuleb. Jürissoni teeb Kirillov maa-tasa, selles pole kahtlust. Kui teida ainult kinni ei viida...

Eigi müksas teda küünarnukiga ja ütles sosinal:

«Tõuse üles, vanamees on klassis!»

Rasmus kergitas ehmunult pea ja nägi, et saksa keele õpetaja seisis juba oma laua taga, kõik teised peale tema olid püsti. Ta kargas kähku üles.

«Magama jäite, jah?» küsis Rannap kuivalt. «Istuge.»

Tund algas tavalises korras. Rasmus heitis luurava pilgu Jürissonile ja nägi, et see oli asetanud käed lauaservale ja lihtsalt ootas — ootas. Rasmus püüdis tema pilku, aga Jürisson vaatas otse enda ette tahvlile ega pööranud pead.

Peaks kuidagi kokku rääkima, mõtles Rasmus ahastava kiirusega. Nagunii kutsuvad nad ka mind välja, ma olin ju seal juures. Ta võttis paberi ja hakkas kähku kritseldama kirjakest Jürissonile. Aga enne kui ta jõudis lõpetada, avanes uks ja Jürisson kutsuti direktori juurde. Ta oli seda kutset nii intensiivselt oodanud, et tõusis veel enne, kui uksele seisev kooliteenija tema nimegi oli jõudnud nimetada. Rannap vaatas Jürissoni viltuse pilguga, küsis tüdinenult:

«Jälle mingi sigadusega hakkama saanud, ah?»

Jürisson ei vastanud ja ega Rannap seda oodanudki, ta jätkas juba oma seletusi. Jürisson väljus kiirelt, rabeledal sammul.

Varsti kohe on minu kord, mõtles Rasmus kiiresti hingates. Ta nägu hakkas kuidagi seestpoolt õhetama, ta urgitses pluusikaeluse kallal, nagu oleks see kitsas. Kartes tähelepanu äratada, võttis ta raamatu ja teeskles süvenenud lugemist. Minutid liikusid teo aeglusega. Aga kui mind ei kutsutagi, käis tal järsku peast läbi. Võib-olla ütleb Jürisson ka seal kõik otse välja, mis ta mõtleb, ütleb nii selgelt, et Rasmuse tunnistust enam vaja ei olegi. Ei, Kirill nõuab kindlasti ka minu väljakutsumist! Mida neile öelda? Kust ma tean, kuidas sellest räägib Jürisson? Rasmuse pea hakkas teravalt tuikama, mõtted jooksid ummikusse.

Möödus kümme minutit, siis avanes uks uuesti, kooliteenija erutatud nägu ilmus nähtavale.

«Rasmus Tombak, direktori juurde!»

Rannap katkestas teist korda oma jutu ja pöördus kogu kehaga Rasmuse poole.

«Mis veidrad asjad siin toimuvad? Millega te hakkama olete saanud?»

«Ei tea,» vastas Rasmus kõlatult ja läks kähku välja.

«Mis pagan te seal tegite?» küsis kooliteenija kohe ärritatult. «Kurat, dire paugub ja müristab nii, et ei julge sisse minnagil Jälle selle Kirilloviga, jah?»

«Jah,» vastas Rasmus. «Mis nad seal räägivad? Mis nad Jürissonile ütlesid?»

«Ei kuulnud. Aga lärm on jube, Kirill karjub nagu ratta peal. Läksite kaklema või?»

«Jürisson löi ta jalust maha.»

Teenija vilistas tasa ning vihaselt.

«Kurat, kohe näha, et poisikesed,» ütles ta tigidalt. «Mis te tast siin peksma hakkasite, võtnud pimedas kuskil kinni ja andnud nii, et oleks aidanud! Nüüd vaata, et mõnel tuleb veel kinni minnal!»

Rasmus oli jõudnud direktori kabineti ukseni, ta peatus ja kuulatas. Sees valitses vaikus. Ootavad mind, mõtles Rasmus ja tundis, kuidas talle veri pähe tõusis. Ta koputas ja astus sisse.

Pilt, mis talle direktori kabinetis avanes, oli üsna ootamatu. Kirillov seisis direktori laua kõrval. Tema üks silm oli peaaegu kinni paistetanud, põsel tumendasid sinetavad laigukesed, ülemine huul oli katki, sellele kleepus pisut tarretanud verd.

Jürisson seisis otse tema kõrval ja näis väga kahvatuna. Tema pilk riivas korraks Rasmust ja pöördus siis uuesti direktor Määritsale. Määrits ise istus oma laua taga, oli ebaharilikult sünge, kuid üllatavalt rahulik.

«Tulge siia, Tombak.»

Rasmus läks üle toa ja jäi Jürissoni kõrvale seisma.

«Teie olite juures, kui Jürisson löi õpetaja Kirillovit?»

«Jah,» vastas Rasmus tasa. Tema hääl oli summunud ja värises veidi.



«Kas õpetaja Kirillov lõi enne seda Jürissoni?»  
Kui Rasmus oleks vähegi rahulikum olnud, oleks ta tähele pannud, et Määrits esitas talle lausa suunavaid küsimusi, just nagu tahtes talle teatada, mida Jürisson oli rääkinud. Nüüd ei märganud ta midagi, vastas automaatselt:

«Lõi küll.»

«Kuidas ta lõi?»

Rasmus kohmetus veelgi enam.

«Kuidas? Noh. . . võttis ja lõi.»

«Kuhu ta lõi?»

«Vastu nägu.»

Määrits heitis kiire, range pilgu Kirillovile. Rasmuses tekkis kahtlus. Kas Kirill rääkis midagi muud, valetas?

«Miks ta lõi Jürissoni?»

«Neil. . . tekkis sõnelus.»

«Mille üle?»

«See ei puutu asjasse,» ütles Jürisson järsult vahele.

Määrits tegi keelava liigutuse.

«Olge vait, Jürisson. See puutub asjasse, kui mina seda küsin. Noh, Tombak — miks ta lõi?»

«See ei puutu asjasse,» raius Jürisson uuesti vahele. Ja äkki nagu elavnedes ütles ta otsustaval toonil:

«Millest me kõnelesime, see pole tähtis. Ehk olgu — kui te peate seda vajalikuks, siis ma võin ka öelda. Kirillov nimetas mind nadikaelaks, kontrrevolutsionääriks, ütles, et mind tuleb raudu panna ja välja juurida. Mina tegin talle tähenduse tema sõnavara kohta ja tema lõi mind näkku. Ma ei usu, et kommunistlikud kasvatusmeetodid näevad ette õpilaste peksmist. Ja üldse — lüüa ma ennast ei lase, annan alati vastu. See on kõik.»

Kirillov tahtis kähku midagi öelda, aga Määrits peatas ta käeliigutusega.

«Miks õpetaja Kirillov teid niisuguste nimedega nimetas, Jürisson?»

Jürisson liigutas end kohmakalt.

«Õpetaja Kirillov kuulas pesuruumi ukse taga minu juttu totrusest ja kuulis vist valesti.»

«Mis tähendab — kuulis valesti?»

«Noh, ta arvas, et see käib tema kohta,» vastas Jürisson ja kehitas õlgu. Ta vaatas Määritsale otse silma, direktor ei võinud, ta pidi pilgu kõrvale lööma.

«See on juba liigi!» prahvatas Kirillov ja pöördus ägedalt otse Määritsa poole:

«Keda te usute — teda või mind?»

Määrits ei vastanud talle, küsis Rasmuselt:

«Kas Jürisson kõneleb tõtt?»

«Jah.»

«Võite tundi minna.»

Rasmus pöördus aeglaselt ja kõheldes, Jürisson jäi seisma, ja Määrits kordas:

«Jah, teie ka, Jürisson.»

Poisid läksid kiirustades välja, peatusid ukse taga, Rasmus surus kõrva vastu ust.

«Psst! Kuulame natuke!»

«Milleks?» vastas Jürisson, jäi aga siiski seisma ja ootas. Ent läbi massiivse ukse ei kuulnud midagi, Määrits ei kõrgendanud nähta-

vasti häält ja sundis ka Kirillovi vaiksemalt rääkima.

Poisid eemaldusid ja läksid piki tühja koridori klassi poole.

«Mis sa arvad — mis ta nüüd teeb?»

«Viskab välja,» vastas Jürisson veendunult ja ohkas. «Loll lugu, aga. . . Ega ma kahetse.»

Jürissoni ei visatud välja. Tal kärbiti esimese veerandi käitumishinnet «kolmele», aga kooli jäi ta edasi. Rasmus oli imestunud, aga Truuvärk leidis kohe õige lahenduse, vähemasti enda meelest.

«Nad ei saa teda ju välja visata, Kirill lõi teda esimesena, Jürissoni obadus oli puhtal kujul enesekaitse, muud midagi. Kui nad Jürissoni välja viskaksid, siis võiks Jürisson kaebuse tõsta ja seda nad muidugi ei taha — ise komnoorte juht ja tungib õpilastele käsitsi kallale!»

Rasmus ja mõned teisedki kahtlesid küll pisut Truuvärgi juristivõimetes, aga nii see siiski oli.

«Rikkusid, saatanad, cum laude ära,» ütles Jürisson veerandi lõpul tunnistust vaadates. «Noh, eks see ole ka ajalugu. Kahju, et nad juurde ei märkinud, mille eest. Nii ilus oleks lugeda olnud, et õpetaja Kirillovi nokdauni löömise eest.»

Sisimas oli Jürisson päratult uhke selle «kolme» üle — tegelikult oli ju tema siiski võitjana välja tulnud, Kirill käis mitu nädalat ringi sinise silmaga, mis läks pärast lillaks ja kollaseks, kõik õpilased hoidsid teda kohates piinliku hoolega naeru tagasi. Jürisson oli kangeline, sinna polnud midagi parata, ja ei saa öelda, et see talle poleks meeldinud.

«Ah, tühja kah,» ütles ta nüüd nagu muuseumis. «Eks teisel veerandil näe. Ma kardan ainult, et selle Kirilliga tuleb veel koksamist,» See oli kerge hooplemine, Jürisson sai sellest isegi aru, aga ütlemata ei saanud ka kätta. Nad jäid Rasmusega viimasteks klassist lahkuma ja Rasmus ütles tõsiselt:

«Hästi läks.»

«Muidugi hästi,» vastas Jürisson siiralt, «mis sa arvad, et ma oleksin tahtnud koolist välja lennata? Nii on loomulikult parem. . . Aga ühte ma sulle ütlen: kui peaks juhtuma, et ma teda veel kord löön, siis löön maha. Päriselt.»

Ta võttis portfelli ja astus ees ukse poole. Rasmus vaatas tema laia turja ja mõtles: see lööbki. Jumala eest, lööb. Jürissonid on kord niisugused, nemad löövadki maha, kui tarvis. . .

(Järgneb.)

### 100 aastat tagasi. . .

Millel põhineb eestlaste suhteliselt kõrge haritus, kus on meie kirjaoskuse juured, erakordselt kõrge ühiskondlik aktiivsus sajandi esimesel poolel ning janu hariduse järele läbi viimaste sajandite. Pole mingit kahtlust, et see on mitme põlvkonna koolmeistrite teene. Uskumatult lai on olnud nende manalasse varisenud inimeste tegevushääre. Põhitöö kõrval jõuti osa võtta haridus-, karskus-, laulu- ja näiteseelsete tööst, majanduslike ning ühistegelike organisatsioonide ettevõtmistest, teha kaastööd ajakirjandusele, koguda vanavara, avaldada raamatuid, osaleda poliitiliste erakondade tegevuses, tuletõrjes, ühisiimatalitustes, Kaitseliidus, võidelda Maailma- ja Vabadussõjas. . . Loetelu saaks palju pikem.

Oksikasjaliku ülevaate omaaegsetest korüfeedest annab Richard Kleisi toimetatud ja 1932. a ilmunud biograafiline leksikon «Eesti avalikud tegelased». Meie praeguse elukorralduse juures tundub hämmastavana, et umbes 1600st avalikust tegelasest moodustasid peaaegu veerandi (360) õpetajad!

Keda õpetajatest me praegu sõandaksime avaliku elu tegelaste hulka arvata, kui võtaksime aluseks toonased kriteeriumid ja tegelaste 1930. aastate arvu? Vast ehk paarkümmend koolijuhti ning õppejõudu, mõned hariduskoondiste juhid ning HM juhtkonna, kuid samas teame, kui väike on nende roll meie ühiskonna elu mõjustamisel. Näiteks praeguse ÜN koosseisu on valitud üksainus koolidirektor. Veelgi enam — kool on aastakümneid olnud võltsmoraali ja kahestunud mõtlemise pealesundimise kohaks, kubjasteks õpetajad. Õpetaja kui ühiskonnategelase osakaal on üha pisenenud, maa soolast ei saa õieti rääkida.

Maisest ilmast lahkunutele pole oluline, kas see juhtus 50, 100 või 500 aasta eest. Meile, elavatele, imponeerivad ümmargused arvud eriti elatud, aga ka elamata aastate kohta. Viimaste äramärkimisega püütakse sageli heastada võlga, mis kadunu eluajal tasumata jäi. Niisugune on üldinimlik moraal, mida paraku olime aastakümneid sunnitud eirama. Meie kõige tiraažikamad väljaanded, rahva- ja ametnike laualendrid — teatud mõttes rahva mäluvärskendajad — on visalt sundinud meid meenutama Lenini artiklite ilmumise ja Euroopa linnade «vabastamise» kuupäevi, poliitbüroo liikmete sünnipäevi ning vaid väheseid ametliku

ideoloogia õnnistuse saanud meie omi ühiskonnategelasi.

«Haridus» püüab hakata seda võlga lunastama, märkides ära neid koolitegelasi, kellel 1991. aastal täitub sünnist 100 aastat ja keda teadagi mis põhjustel on püütud unustushõlma matta. 1932. a leksikonis esitatud inimesed elasid vähemalt 1940—1941. aastani. 100 aastat pole nii pikk aeg, et põlvkondade vaheline side poleks säilinud, kuid see side on habras ja jääb iga päevaga hapramaks. Loomulikult ulatub võlg ajaliselts kaugemalegi ja vastavuses meie haridustraditsioonide pikkusega pöördume ka 110 ja 120 ning vanemategi sünni- ja elulugude poole, kui vaid meenutajaid jätkub.

Peame tunnustama ka oma selgrootust, kes me alandlikult oleme kummardanud Glavliti ja Valge maja ees, sest vastavat rubriiki võinuks avada siiski aastaid varem. On tulnud maha tõmmata sellised laused nagu näiteks «M. Saar mängis hommikuti koraale» või avaldati kahtlust, kas M. Kampann on see õige mees, keda Eesti kooliajaloo siduda. Minul isiklikult on ääretult piinlik endise LÕSi ja Tallinna 10. keskkooli direktori Alfred Teaste ees, keda tema 90. sünnipäeva eel mitmete tuttavate soovitusel intervjuueerisin. Et elulukku mahtus ka 10 GULAGi aastat, siis eelistati seda lugu mitte avaldada, sest mine sa kõrget ideoloogiaülemust tea. . .

Nagu märgitud, on meie info aluseks eelpool nimetatud «EAT». 1991. a täitub 100 aastat Hendrik Adamsoni, Jaan Pordi (Tartu), Hugo Valma (Tallinn, Haapsalu), Friedrich Klementi (Valga), Paul Kogermanni, Johann Estami (Pärnu), Ernst Rosenberg-Raatmaa (Rakvere), Jaan Miti (Paide), Hans Karu (Tartu) sünnist. Nimekiri pole suletud.

Oleme asunud kontakti meie pedagoogikanestori Aleksander Elangoga, tema kiitis ettevõtmise sümpaatseks ja toetusväärseks. Abi loodame saada nii Pedagoogikamuuseumilt kui ka kodu-uuriailt maakondades. «Hariduse» toimetusele oleks tänulik igale viitele nende isikute kohta, kel võinuks olla kokkupuuteid meie poolt väljapakututega.

JÜRI TUISK,  
rubriigi toimetaja



## KROONIKA

### KALJU TERAS

24. XI 1922 — 14. XI 1990



Kõik elu on valge valgus.  
Võib-olla veel valgem on surm?  
On olemas lõpp ja algus.  
On olemas sünn ja surm.  
K. Lepik

Ühe elupõlise töömehe tee on lõpule jõudnud: 14. XI 1990 astus manalateele Põltsamaa keskkooli direktor, teeneline õpetaja ja rahvaõpetaja **Kalju Teras**.

Kalju Teras sündis 24. XI 1922. a Valgutas talupoja perekonnas. Koolitee algas kodukoha algkoolis, jätkus Tartus Treffneri gümnaasiumis, mille lõpetas 1941. a kevadel. Noorus jäigi olemata, sest 3. juulil 1941 algas sõjatee, mis tööpataljoni kaudu viis Eesti laskurkorpusesse.

1946. a asus ta õppima Tallinna Polütehnilisse Instituuti, kuid see valik ei osutunud õigeks. 1948. a kutsuti Kalju Teras Taheva 7kl kooli direktoriks. See otsustas kogu tema edasise saatuse. 1949.—1950. a juhtis ta Rõngu kooli ja 1951. a jaanuarist kuni surmani töötas Põltsamaa keskkooli direktorina. Õpetajahariduse omandas Kalju Teras töö kõrvalt Tallinna Õpetajate Instituudis ja Tallinna Pedagoogilises Instituudis, mille lõpetas 1956. a ajaloolasena.

Kalju Terase käe all on Põltsamaa kool saanud oma näo. Muutlikest aegadest hoolimata on ta maamehe tõsise meelega ellu saatnud põlvkondi noori, kellest paljud õpetajatena jätkavad tema tööd. Kogenud koolimehena on ta aidanud kujundada kogu Eestimaa hariduselu, rahvasaadikuna võidelnud selle eest, et koolil ja haritud inimesel oleks vääriline koht ühiskonnas. Kalju Terase tegevus pole piirdunud ainult kooliga. Ise loodusest jõudu ammutades on ta aastaid olnud Eesti Looduskaitse Seltsi tegevliige.

Kalju Terase tööd on tunnustatud paljude riiklike autasudega. Tema lahkumine ei tähenda jäädavat lõppu, tema elutöö kestab edasi KOOLIS, õpilaste ja kolleegide südames.

**Eesti Vabariigi Haridusministeerium  
Jõgeva Maakonna Valitsus  
Põltsamaa keskkool  
Vabariiklik üldhariduskoolide direktorite  
nõukogu**

# KOGEMUSNÕU

## Jõulumeeleolu loomise mõtteid

Jõulud on aasta kõige pühalikumad pühad. Jõulurõõmu on teeninud iga väike ja suur. On ju jõulud olnud ammu ajast talvise pööripäeva, uue tööhooaja ja aastavahetuse tähis.

Jõululõhna toob koristatud ruumi kuusk. Kas on aga päris õige, et selleks peab olema just noor puu?!

Raielankidelt ja suurte puude küljest saab ilusaid oksa, mida paigutada üksikult ruumi või valmistada neist jõulupärgi. Okste ja pargade külge sobib riputada ehteid, paigutada küünlaid.

Kuivatatud õlelilled, kõrred ja kuuseoksad saab seada kompositsiooniks lauale või selleks ettenähtud kindlasse kohta.

Küünlaid — elavat tuld, on ilus panna aknalauale. Selleks valmistada kase-, männi- või kuusetüvest lõigatud ketastest püramiidiks laotud küünlajalg. See annab jõulumeeleolu ka aknast möödujale. Jõulumeeleolu on ruumi toonud kaugetest aegadest krässid ja jõulukroonid. Neid võib igas peres valmistada kuivatatud kõrtstest, õlgedest või roost.

Juba praegu peaks olema täies hoos kingituste valmistamine lähedastele inimestele. Kududes, heegeldades või õmmeldes, punudes või vestes mõtleme oma lähedasele ja esemesse

kätkeb inimlik soojus. Nii õpime ise ja õpetame noori nägema enda kõrval teist inimest.

Kui laps pole muuks võimeline, siis ema kõrval voolib ta meelsasti piparkoogitaigast toreda piparkoogi nimetähga. See sobib omavalmistatud kingituse juurde märkimaks kingituse saajat.

Alati on pööratud suurt tähelepanu jõululaua katmisele. Isegi pühadeleiva kuju erines argipäeva omast.

Mööldes lauakatmisele peaks igas peres olema jõululaua lina. See võib olla pereema kaunis käsitöö või sobivast kangast valmistatud lina ja linikud.

Kui argipäeval laual kasutame aja kokkuhoiu mõttes paberist salvrätte, siis pühade pidulikule lauale olgu need riidest, hästi triigitud ja tärgeldatud. Ka salvräti lauale asetamiseks leiame eri võimalusi.

Toidulauale sobivad küünlad. Neid võib asetada mitmesugustesse küünlajalgadesse. Päris tore on kokku viia kaks suurt vastandit — tuli ja vesi.

Valmistame lamedad küünlad väikeses keeksvormis või mõnes karbikeses. Valmis küünal peab ümber kukkumata ujuda oskama. Nüüd asetame küünlad klaasnõusse vette ja süütame põlema. Vesi, klaas ja tuli annavad piduliku sära.

Nii edasi mõtiskledes peaks veel palju ideid tulema, kuidas jõulumeeleolu koju tuua ja et see oleks just miņu kodule omane. Ilusaid jõule!

AINO PÖDRA,  
TPedi üldtehniliste distsipliinide  
kateedri õppejõud



# HARIDUS

1990

## XLVIII aastakäik SISUKORD

### KOOL UUENDUSE TEEL

K. LUTS. Eesti pedagoogikateadus täna ja homme. Arvamus vestlusingis õeldu ja ütlemata jäänu kohta . . . . .	(1)	4
T. LISTER. Armasta oma ligimest nii nagu isennast . . . . .	(2)	11
I. SAULEPP. EHA alustas tööd . . . . .	(2)	14
O. KARU. Uuenevast koolist ja matemaatikaharidusest . . . . .	(3)	4
K. VÖLLI. Oldõpetuskursus: järeihinnanguid ja tulevikuplaane . . . . .	(3)	7
L. SIMSON. Eksperiment eeldab loovust . . . . .	(3)	10
K. LUTS. Vene kool Eestis ja kooliuuendus . . . . .	(4)	4
K. VÖLLI. Kuidas hindavad õpetajad oma esimest üldõpetusaastat . . . . .	(4)	7
I. SAULEPP. EHA töötab neljandat kuud . . . . .	(4)	9
V. LEHT. Vanalinna Algkool — uut moodi kool . . . . .	(5)	4
A. LÖHMUS. Kas usaldada keskkooli? . . . . .	(5)	6
H. KUKEMELK. Õpiaja sõltuvus õppetektist . . . . .	(5)	8
H. UUDELEPP. Mõtteid reaali- ja humanitaarharu ümber . . . . .	(6)	12
J. MIKK, E. MIKK, J. TIRMASTE. Inglise keele õpikute keerukuse analüüs elektron-arvutil . . . . .	(6)	16
E. SARV. Alternatiivharidus ja Steineri-pedagoogika kursused . . . . .	(6)	19
E. SIIM. Aktiivõpe Eesti moodi . . . . .	(7)	4
E. LOIK. Oleme teel . . . . .	(8)	4
V. RAAGMETS. Kaks aastat Eesti Laste Organisatsiooni . . . . .	(8)	5
I. LEUHN. Kas ja kellele on kooliaedu vaja? . . . . .	(8)	8
Diferentseerimine, demokratiseerimine ja humaniseerimine — milles see koolielus väljendub? (Vestlusring) . . . . .	(9)	4
V. MIKKAL, H. SILLAMAA. Ainesüsteemne õppetöö kõrgkoolis . . . . .	(10)	1
L. TALTS. Algkooliõpetajate ettevalmistus teelahkmel . . . . .	(10)	6
V. NEARE. Eriõpetuse tänasest ja homsest . . . . .	(10)	8
T. JÜRISSE. Informaatika õpetamise süsteemist Eesti koolis . . . . .	(10)	11
R. KOLDE. Kas matemaatika kõigile või matemaatika igapähele? . . . . .	(11)	4
M. MAKSI. Kool ja arvuti . . . . .	(12)	9
U. PRAGI. Keskkooli majandusgeograafia õpiku lühikontseptsioon . . . . .	(12)	12

### SILMARING JA VAATENURK

Ü. TARTU. Ühiskond ja haridus . . . . .	(1)	6
A. HERKEL. Müüdid udus . . . . .	(2)	4
H. PUHKIM. Millal likvideeriti Eestis kirjaoskamatus? . . . . .	(2)	7
J. TEDER. Pidevõpe — kellele ja milleks? . . . . .	(3)	13
J. TEDER. Traditsiooniline haridussüsteem on asendumas pidevharidussüsteemiga — mis muutub? . . . . .	(4)	11
J. TRUUSA. Pädevusdiplom täienduskoolituse kaudu . . . . .	(4)	16
J. TUIK. Eesti Vabariigi avaliku kooli põhijooned . . . . .	(5)	11
Tõetsingud ja reaalsusetaju Eestimaa haridusuuenduses ehk «kuninga küsimus» hariduses (Vestlusring) . . . . .	(6)	4
H. RANNAP. Prognostika — kõmu või teadus . . . . .	(7)	7
A. OLANDER. Kutsehariduse arenguteedest meil ja mujal . . . . .	(7)	12
M. TILK. Eesti rahvapedagoogika ja Steineri-pedagoogika kokkupuutepunkte . . . . .	(8)	11
M. MILDNER, H. TIITS. Missuguseid geograafiaõpikuid vajame? . . . . .	(9)	12
A. TEDER, J. TEDER. Kõrgharidus meilt või mujalt? . . . . .	(10)	13
Ü. TARTU. Kui palju on parasjagu? . . . . .	(11)	8
J. TUIK. Pöördeline aasta . . . . .	(11)	13
Ü. VOOGLAID. Täiskasvanu enesearengu subjektiks kujunemise eeldused . . . . .	(12)	4
R. MALMSTEIN. Hariduse planeerimine: olla või mitte olla . . . . .	(12)	6

### TEISTE MAADE HARIDUSELUST

H. RANNAP. Välis-Eesti koolidest III . . . . .	(1)	10
M. KLARIN. Hilda Taba loomingu radadel . . . . .	(1)	14, (2) 16

M. TIILIKAINEN, H. KARIK. Keemia õpetamine Soome koolides ja laboritööd . . . . .	(3)	17
U. PILVRE. Haridusest siin- ja sealpool La Manchi kanalit . . . . .	(4)	18
K. TERVE. Keeleõpetusest Saksamaa Liitvabariigis . . . . .	(5)	15
A. TOOTS. Kehaline kasvatus nüüdismaailmas . . . . . (7) 16, (8) 17,	(9)	22
A. KÖVERJALG. Täiskasvanute haridus Euroopa riikides . . . . .	(7)	20
M. RAHIKAINEN. Täienduskoolitus Soome kõrgkoolides . . . . .	(8)	14
A. KÖVERJALG. Kutsepepe tänapäevaprobleemid Euroopas . . . . .	(8)	21
Ülemaailmsete Eesti õpetajate päevade külalisi (prof. A. LEPSI teksti vahendab V. EKSTA) . . . . .	(8)	23
E. PEHKONEN. Probleemväljade kasutamine matemaatika õpetamisel . . . . .	(9)	14
A. TELGMAA. Pilg raja taha . . . . .	(9)	18
U. MAASK. Vastastikust kasu silmas pidades . . . . .	(9)	20
A. MEERITS. Ülevaade Rootsi haridussüsteemist . . . . . (10) 16,	(11)	16
E. LAHDES. Õpetaja oma töö uurijana . . . . .	(10)	20
C. FEJOS. Füüsika ja erialaainete õpetamise seosest . . . . .	(10)	24
J. SÖERD. Alternatiivkoolid Põhjamaades . . . . .	(11)	19
H.-K. KIVILLO. Mõnda Läänemaades levinud elutee planeerimise programme . . . . .	(12)	15
Valik kogu eluks (V. EKSTA) . . . . .	(12)	19

## MEIE INTERVJUU

Mis on praegushetkel kõige olulisem (Pärnumaa haridustöötajaid usutleb A. RUUBEL) . . . . .	(3)	20
Haruhariduse edusammud ja puudused (Haridusministeeriumi üldhariduse osakonna juhataja A. EGLONI ülevaate hetkeolukorrast vahendab A. RUUBEL) . . . . .	(7)	22

## JUHT. STIIL. MEETODID

K. PILT. Ühiskond — kool — inimene . . . . .	(1)	17
A. ALTMÄE. Kool ja demokraatia . . . . .	(2)	19
A. MEERITS. Tallinna koolijuht arvude peeglis . . . . .	(3)	23
H. TILGRE. Haridus uues haldussüsteemis . . . . .	(4)	21

## KASVATUSTEEMADEL

V. LULLA. Kasvatus — enesekasvatus — enesetäiustus . . . . . (1) 22, (2) 21	(3)	26
H. KURM. Perekonnaõpetus koolis . . . . . (1) 25,	(2)	23
Kasvatusmosaiik (H. ROOTS) . . . . .	(2)	25
M. TUULING. Koolipidu . . . . .	(4)	24
M. PALTSER. Ei saa olla suur see, kes väikestele peale astub . . . . .	(4)	27
M. TUULIK. Mis on kasvatus? . . . . .	(4)	29
Eesti esimene parlament võitluses viinakuradiga (J. TUISK) . . . . .	(4)	30
A. MUDRIK. Kommunikatiivne kultuur — mis ja milleks? . . . . .	(5)	18
T. KUURME. Mida peale hakata klassivälise tegevusega? . . . . .	(5)	22
S. ALUMÄE. Kas lammutame kõik...? . . . . .	(5)	24
A. HERKEL. Klassivälise töö mõiste . . . . .	(5)	26
Kirjanikud kasvatuses (H. ROOTS) . . . . .	(6)	22
M. TUULIK. Eetika, moraal, kõlblus . . . . .	(7)	24
«Lapse õiguste konventsiooni» ratifitseerimise poolt ja vastu (H. ROOTS) . . . . .	(8)	26
Kuidas abistada lastevanemaid (H. ROOTS) . . . . .	(10)	27
Pedagoog arvab (Keila 1. keskkooli õpetajaid I. KITSINGUT ja H. ROOSAART usutleb A. TAKLAJA) . . . . .	(11)	22
M. TUULIK. Eetika ja religioon . . . . .	(11)	24
Ülemaailmne tippnõupidamine, mille otsuseid peavad teadma kõik täiskasvanud (H. ROOTS) . . . . .	(12)	21
T. LISTER. Kui püha ei ole... . . . . .	(12)	24

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

P. BRISTOL. Tunnetatud kontrollikese ja selle mõõtmise skaalad . . . . .	(2)	27
M. TAMM. Psühholoog kooli — lapsi remontima? . . . . .	(3)	29
A. LEINBOCK. Uusi andmeid une kohta . . . . .	(4)	33
L. KUKK. Kool — see on suhtlemine . . . . .	(7)	26
P. LEPPIK. Kõrgema närvitegevuse eritüüpidest koolis . . . . .	(8)	31
I. MADISE. Temperamendikasvatus . . . . .	(9)	24
V. TOMUSK. Kognitiivsest stiilist ja milleks see hea võib olla . . . . .	(10)	31
V. TOMUSK. Kontseptuaalne tempo — see ka veel . . . . .	(11)	26

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

E. KÄRNER. Normaalsete ja alamõistuslike laste joonistustegevus ja joonistuste eripära . . . . .	(4)	40
A. KÖVERJALG. Statistika korrektne kasutamine pedagoogikas . . . . . (5) 27,	(6)	25

A. KELAM. Naise demograafiline käitumine . . . . .	(5)	30
I. RAIDNA. Veel kord suhtlemise ja biorütmide seostest . . . . .	(5)	36
M. RÕIGAS. 4.—8. kl emakeele võõrsõnava ja selle omandatus . . . . .	(5)	40
M. KADAKAS. Õpilane — teater — teatriõpetus . . . . .	(7)	30
M. HIEMÄE. Õpimotivatsiooni kujundamisest võõrkeeleõpetaja pilgu läbi . . . . .	(8)	34
A. KÕVERJALG. Uurimistulemuste statistilisest võrdlemisest . . . . .	(9)	29
A. KÕVERJALG. Kogumite tunnuste vaheline seos. Korrelatsioon . . . . .	(10)	35
H. KUKEMELK. Õpilaste võimekus reaalinetes . . . . .	(11)	32
V. LAIAPEA. Kurdid Eestis — invaliidid või keelevähemus? . . . . .	(11)	34
A. KÕVERJALG. Uurimistulemuste võrdlemine mittepameetristlike meetoditega . . . . .	(12)	28

## ÕPETAJA JA TEMA TÕÖ

V. LEHT. Algkool on elujuur . . . . .	(3)	31
H. TOMBU. Eesti õpetajaskond eile ja 65 aastat tagasi . . . . .	(4)	37
M.-I. PEDAJAS. Õpetaja enesetunne ja tervis . . . . .	(12)	31

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

L. ÕUNAPUU, B. GOLDMAN. Ajurünnak koolitunnis . . . . .	(1)	34
A. RUUSMANN. Eesti põllumajanduse areng aastail 1920—1940 . . . . .	(1)	37
M. LAAR. Võimu ja vaimu pisiparalleel . . . . .	(2)	30
M. PEDA. Mõned märksõnad Viivi Luige romaani «Seitsmes rahukevad» tundma-õppimiseks . . . . .	(2)	33
Õ. ORAV. Kuidas valmib film . . . . .	(2)	35
H. PUKK. Miks peaks IME iga haritud inimene oskama kirjandit kirjutada? . . . . .	(3)	34
I. RAIDNA. Kas null on naturaalarv? . . . . .	(3)	37
K. JÕULU. B. Alveri loomingu käsitlemise võimalusi . . . . .	(4)	44
U. ALAS. Kõrgtemperatuurilised ülijuhid — huvitav teema füüsika fakultatiivtunniks . . . . .	(4)	46
H. LAST. Teatriõpetus kirjanduskursuses . . . . .	(4)	49
L. KIVI, M. ROOSLEHT. Üldõpetusliku töö kavandamine . . . . .	(5)	41
L. KIVILO. Naiskäsitöö õpperuumidest . . . . .	(6)	28
M. TOOM. Ökosüsteemi mõiste kujundamisest bioloogiatunnis . . . . .	(6)	33
T. ÕUNAPUU. Õpilaste vaimsete võimete arvestamine emakeeleõpetuses . . . . .	(7)	33
K. JÕULU. Lähnemisteid Sigird Undsetile ja ta romaani «Kristiina Lauritsatütar» koolikäsitluses . . . . .	(8)	37
A. DÜNA. Pearõhk häälikupikkuse muutmise õpetamisele . . . . .	(9)	35
E. UUSPÖLD, K. LEPAJÕE. XIV emakeeolümpiaad komisjoni poolt vaadatuna . . . . .	(10)	38
S. VALDMAA. Ajaloo õpetamisest 1990/1991 õppeaastal . . . . .	(10)	41
K. SÄDE, H. KARIK. Efekteid katseid keemia õpetamisel . . . . .	(10)	44
S. RAUDVERE. Luulekujundi käsitlus keskastmes . . . . .	(11)	38,
K. KIIRANEN. Molekulimudelid abiks keemia õppimisel . . . . .	(12)	40
T. ÕUNAPUU. Suhtluskeele tunni struktuurist . . . . .	(12)	40
M. PRITS. Do You speak English? . . . . .	(12)	42

## KOOLIEELNE KASVATUS

S. VILJATAGA. Lasteraamatu pildimaailm . . . . .	(1)	40
I. MUHEL, S. TALU. Koolieelse ea ja algkooli kasvatusfunktsioonidest . . . . .	(2)	37
M. VEISSON. Rohkem alternatiivseid võimalusi . . . . .	(3)	39
H. SARAPUU. Õppemängud lasteaiaga igapäevatoos . . . . .	(4)	52
Ü. SAARITS. Miks lapsed on agressiivsed? . . . . .	(5)	43
T. TULVA. Friedrich Fröbel lasteaiapedagoogika teerajajana . . . . .	(6)	34
I. MADISE. Montessori-pedagoogika . . . . .	(6)	38
M. TORM. Kes minevikku ei mäleta, elab tulevikuta . . . . .	(7)	1
S. HANSON. «Lasteaia paleus peab neil ikka silme ees olema. . .» . . . . .	(8)	40
A. LEPPIMAN. Lapsele omavalmistatud nukk . . . . .	(9)	39,
T. PETERSON. Koolieeliku kasvukeskkonnast . . . . .	(11)	42
L. GUSTAVSON. Lähenevateks jõuludeks . . . . .	(12)	45
L. GUSTAVSON. Tahvelteatri mäng «Kus on jõulud?» . . . . .	(12)	47

## EESTI PEDAGOOGILISE MÕTTE AJALOOST

R. LIIMETS-SOROKIN. H. Liimetsa didaktiline teooria Eesti didaktika arengus . . . . .	(1)	43
I. UNT. Heino Liimets kui ÕPUI vaimne juht . . . . .	(1)	46
A. ELANGO. Heino Liimets — eesti pedagoogika suurkuju . . . . .	(2)	40
L. ANDRESEN. Tallinna Õpetajate Seminar, Tallinna Pedagoogium 1919—1947. . . . .	(2)	43,
H. KURM. Johan Tork Eesti pedagoogikas . . . . .	(3)	46
A. ELANGO. Gustav Reial pedagoogina . . . . .	(3)	42
F. EISEN. Algkooliõpetajate ettevalmistusest iseseisvuse aastail . . . . .	(5)	46
L. LEPMANN, O. PRINITS. Matemaatikaõpetajate ettevalmistamisest TÜs aastatel 1919—1940 . . . . .	(6)	40,
V. HORM. Jüri Annusson — teerajaja meie emakeelsele ühtluskoolile ja vabaharidus- tööle . . . . .	(7)	44

V. REHEMA. Koduse kasvatuse Instituut 1936—1940 . . . . .	(8)	43
H. GABRAL. 60 aastat Eesti kunstnikkonna üleskutsest — kunst koolidesse . . . . .	(8)	46
H. GABRAL. Kunstiõpetusest Eestis 1920. aastatel . . . . .	(9)	43
A. KENNIK. Kapten Juliu Teär ja Kuressaare merekool . . . . .	(9)	46
H. GABRAL. Kunstiõpetusest Eestis 1930. aastatel . . . . .	(11)	45

## KOOLIMUUSIKA

Läti, Leedu, Soome ja Rootsi hümnid . . . . .	(1)	49
Mälestusmosaiik Cyrillus Kreegist (M. KALMET) . . . . .	(2)	46
A. SAAR. Kuidas areneb koolimuusika? . . . . .	(3)	48
U. JÄRVELA. XXI Oldlaulupidu on ukse ees . . . . .	(5)	49
E. TURNAU. Folkloorne muusikalis-didaktiline mäng 5—6aastastele (6) 47, (9) 39, (10) 50		
I. KULL. Võiks ka teisiti . . . . .	(7)	47
U. JÄRVELA. Oldjuhi mõtteid pärast laulupeo eelproove . . . . .	(8)	47
E. RÜÜTEL. ISME konverentsil räägitust . . . . .	(12)	50

## MEIE TERVIS

K. NEILINN. Olekehakaal ja toitumine koolieas . . . . .	(4)	55
I. PILV. Kooli terviseõpetuse planeerimine ja arendamine . . . . .	(5)	50
M. SAAVA. Ateroskleroos algab lapseas . . . . .	(6)	50
A. SÜGIS. Tervislik toitumine koolis . . . . .	(8)	49
A. SÜGIS. Milline toit on tervislik? . . . . .	(9)	50
T. KUDU. Aukartus oma elu ees (Konseptuaalseid märkmeid terviseõpetusest) . . . . .	(11)	49

## PUHKEYEERUD

M. TIKS, T. TIKS. Ja kui teile siin ei meeldi... (kooliromaan) (1) 51, (2) 48, (3) 50		
	(4)	57, (5) 53
R. KAUGVER. Viimse meheni... (kooliromaan) (7) 49, (8) 52, (9) 52, (10) 52		
	(11)	52, (12) 51

## KOGEMUSNÕU

T. MALLA. Pere elu mere ääres ja maal (üldõpetuslik töökava) . . . . .	(1)	52
K. SUNTS. Meeste töö ja meeste tee — eal ei ole kerge see (Üldõpetusnäiteid) . . . . .	(2)	53
P. RÕOMUSSAAR. Eesti rahvas ennemuiste ja tänaseni säilinud traditsioonid (Üldõpetusnäiteid) . . . . .	(3)	54
V. KRÕNVALD. Noppeid üldõpetusmaterjalide konkursitööst . . . . .	(4)	61
A. VINKEL. Diaprojektor «Peleng 800» . . . . .	(5)	63, (7) 53, (8) 54
T. ÕUNAPUU. Mitmekesisigem emakeele koduülesandeid . . . . .	(6)	54
H. PALL. Kirjandusring väikeses maakoolis . . . . .	(11)	54
A. PÖDRA. Jõulumeeleolu loomise mõtteid . . . . .	(12)	58

## RETSENSIOONID. SOOVITAME

E. MÄEPALU. Silmapaistev panus kehalist kasvatust käsitlevasse kirjandusse . . . . .	(4)	60
J. KAHK. Tuult purjedesse. Mõtteid seoses M. Laari, L. Vahre ja H. Valgu «Kodu lugu» I—II ja «Eesti ajalugu» 1.—2. osa ilmumisega . . . . .	(5)	59
K. TRASBERG. Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus . . . . .	(5)	61
K. TRASBERG. Aado Kals. Tallinna pimedate kool 1883—1914. . . . .	(7)	52

## MITMESUGUST

Kroonika (1) 51, (2) 54, (3) 53, (6) 53, (7) 54, (9) 54, (11) 55, (12) 57		
J. SEPP. Aastavahetuse mõtteid . . . . .	(1)	1
T. RUMMO. Aparaatide ja lilledega . . . . .	(1)	56
F. KUPP. Tartu rahu . . . . .	(2)	1
J. TUISK. Kaanepiltide juurde . . . . .	(2)	56
Nii kirjutati aastal 1919 . . . . .	(3)	1
O. TOOMET. Friedrich Puksoo — 100 aastat raamatuteadlase sünnist . . . . .	(3)	52
A. RUUBEL. Aprill . . . . .	(4)	1
M. KALMET. Läbi aegade iseennast aidates . . . . .	(4)	63
Alternatiivkooli poolt ja vastu . . . . .	(5)	1
Mõtiskleb rahvasaadik Helgi Viirelaid (O. TIKK) . . . . .	(6)	1
V. EKSTA. Nagu Vasalemma kool . . . . .	(6)	56
Parimad käisid hr Rütli vastuvõtul . . . . .	(8)	1



M. KALMET. Meil on nüüd Noarootsi gümnaasium . . . . .	(8)	56
PTUI-lt kooliuuendusele . . . . .	(9)	1
M. KALMET. Südamelaulude ja tantsude peol . . . . .	(9)	56
V. EKSTA. Ammutada jõudu ja tugevdada vaimu . . . . .	(10)	56
K. LUTS. Teadus ja vaimne tegevus uuele tasandile . . . . .	(11)	1
Viipekeele uurimise alase kongressi avaldus . . . . .	(11)	37
O. PAABO. Ääremärkmeid Diesterwegist kui rahvalalgustajast ja võitlejast . . . . .	(12)	48
J. TUIISK. 100 aastat tagasi . . . . .	(12)	56
T. RUMMO. Tehnikameeste kasvulavas . . . . .	(12)	64

# HARIDUS

## Ю. ВООГЛАЙД. Предпосылки формирования взрослого в субъект саморазвития.

Доклад Ю. Вооглайда на конференции по андрагогике 18 октября 1990.

## Р. МАЛЬМСТЕЙН. Планирование образования: быть или не быть.

Автор реферировал положения, высказанные на совещании, посвященном 25-ой годовщине Международного института планирования образования. Рассматриваются трудности планирования и качество образования, финансовый кризис системы образования и изменения в сфере труда.

## М. МАКСИНГ. Школа и компьютер.

В статье рассматриваются этапы развития обучения информатике в школах ФРГ — путь от учебных программ, ориентированных на компьютер, к обучению, сосредоточенному на алгоритмах, и далее к прикладному направлению, прежде всего к учебным планам, учитывающим человека, который пользуется компьютером.

## У. ПРАГИ. Концепция учебника экономической географии для средней школы.

Автор размышляет о том, какие знания могут и должен давать учащимся курс экономической географии. Приводится план учебника экономической географии для средней школы.

## Х.-К. КИВИЛО. О программе планирования жизненного пути, распространенной в западных странах.

Статья знакомит с теоретическими положениями программ планирования жизненного пути, распространенной в США и Англии, и с ее практическим применением в системе трудового воспитания.

## Выбор на свою жизнь (В. ЭКСТА).

Интервью с Айки Аппенцеллер, профконсультантом средней школы в Австралии. Она отвечает на вопросы, как стать профконсультантом, в чем заключается его работа, какую роль играет профконсультант при поступлении учеников в вуз, как относятся к профконсультированию дирекция школ и родители.

## Всемирное совещание на высшем уровне, решения которого должны знать все (Х. Роотс).

Обзор документов, принятых на Главной Ассамблее ООН в Нью-Йорке 29 и 30 сентября 1990 года.

## Т. ЛИСТЕР. Когда нет ничего святого...

Автор знакомит со своим видением кризис-

ного состояния общества (основная причина — нравственный упадок) и делает предложения, как из него выкарабкаться.

**А. КЫВЕРЯЛГ. Сравнение результатов исследования непараметрическими методами.** Большинство непараметрических методов можно использовать и тогда, когда результаты исследовательской работы измерялись при помощи номинальной и порядковой шкал. Поэтому использование непараметрических методов в педагогике вполне себя оправдывает. Как это корректно делать, узнаем из статьи.

## М.-И. ПЕДАЯС. Самочувствие и здоровье учителя.

Статья рассматривает психологические и физические возможности учителя. При исследовании учителей с 10—15-летним стажем и стажем более 20 лет использовались вопросники астении и здоровья. Дается анализ результатов обоих вопросников.

## С. РАУДВЕРЕ. Изучение поэтического образа на средней школьной ступени. (Продолжение)

## Т. БУНАПУУ. О структуре урока языка общения.

## Л. ГУСТАВСОН. К приближающемуся Рождеству.

Из статьи узнаем, как в старину отмечали Рождество в Эстонии. Даются также советы, как лучше и более содержательно проводить рождественские праздники.

## Л. ГУСТАВСОН. Игра в театр на магнитной доске.

## О. ПААБО. О Дистервеге — просветителе и борце.

Автор знакомит с жизнью и творчеством великого немецкого педагога Вильгельма Адольфа Дистервега (1790—1866).

## Э. РЮЙТЕЛЬ. Конференция ISME.

В статье дается обзор XIX всемирной конференции Международного общества музыкального образования (ISME), которая состоялась 7—12 августа в Хельсинки. Более подробно автор останавливается на возможностях музыкальной терапии.

## Ю. ТУЙСК. 100 лет тому назад.

Начинает выходить новая рубрика, в которой будут печататься материалы о тех деятелях просвещения, со дня рождения которых в 1991 году исполняется 100 (110, 120) лет и о которых по известным причинам долгие годы не говорили.

## VEAVABANDUS

Ajakirja eelmises numbris T. Kudu artiklis «Aukartus oma elu ees» palume lk 50 teise veeru ülevaht 36. reas nakkushaiguste arvuks lugeda mitte «kolmkümmend tuhat» nagu kirjas seisab, vaid «kümme tuhat».

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Toompuiestee 30.

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

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

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

Ladumisele antud 31. 10. 1990. Trükkimisele antud 27. 11. 1990. Trükiarv 3500.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,3. Tellimise nr. 4863.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Organ Ministerstva просвещения Эстонии. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Харидус» («Образование»).

# Tehnikameeste kasvulavas (kommentaariks kaanepiltidele)

Tallinna Polütehnikum pidas novembris oma 75. aastapäeva — nii auväärsel juubelit pole vist teistel ametikoolidel vastu panna. Oidtehniliste ainete õpetaja, suure ajaloo huvilise **EDUARD JAANIMETSA** andmefel on Polütehnikumi eelkäijaks 1915. a asutatud Tallinna Poeglaste Kommertsikool.

Kool, milles olid algusest peale au sees tehnilised õppeained, jätkas Linna Reaalkooli ja Tallinna II Reaalkooli, 1923. aastast aga Tallinna Linna Tehnika Ühisgümnaasiumi nime all. 1926. aastast oli kooli nimeks Riigi Tehnikagümnaasium, 1929. aastast Tallinna Tehnikum. Väike segadus on viimase nimetusega — Tallinna Tehnikume oli omal ajal kaks tükki korraga. Ühest sai Tallinna Tehnikainstituut, mis nimetati 1936. a Tallinna Tehnikaülikooliks ja hiljem Tallinna Polütehniliseks Instituudiks. Praegune Polütehnikum aga jätkas tööd Tallinna Tehnikumi nime all kuni 1944. aastani, mil ristiti Tallinna I Tööstustehnikumiks. 1957. aastani oli kooli nimi ka Tallinna Elektromehaanika Tehnikum ja Tallinna Kommunaal-Ehitustehnikum, siis nimetati praeguseks — Tallinna Polütehnikumiks. 1958.—1961. a võrsus samast tüvest veel Tallinna Ehitus-Mehaanikatehnikum.

Tallinna Tehnikumi ja selle eellasi on juhtinud mitmed tuntud haridustegelased — Nikolai Kann, Jüri Annusson, Nikolai Neuhaus [Enn Nurmiste]. Viimane neist oli ehk tehnikumi loojatest tähtsaim — alates 1919. a kevadest Poeglaste Kommertsikooli tunniandja [sel ajal veel põhikohaga Tallinna Kunsttööstuskoolis], sama aasta suvest Tallinna Linna II Reaalkooli direktori asetäitja, 1923. aastast Tallinna Linna Tehnika Ühisgümnaasiumi ja 1926. a Riigi Tehnikagümnaasiumi juhataja. Tallinna Tehnikumi direktorina jätkas Enn Nurmiste 1929.—1941. aastani ja veel 1944. a juhatas ta Tallinna I Tööstustehnikumi.

Sõjajärgseil aastail on tehnikumi juhtinud peamiselt kaks meest — Viktor Ladusev 22 ja Leonid Tšerkassov 18 aastat. Praegune direktor Matti Palu on veel üsna värske koolijuht.

Tehnikumi stiilse hoone (vt. esikaanelt) projekteeris 1937. aastal Alar Kotli. Maja valmis 1941. a, kuid lõplikult sai õppeasutus sellesse kolida alles 1949. aastal.

Tehnikumis on õpetatud eri aegadel kümneid ameteid, valdavad on aga alati olnud elektriga seotud erialad. Esikaane väikesel pildil on elektrotehnika laboritööga ametis IV kursuse noormehed, esimese sisekaane keskel aga II kursus, juhendajaks KONSTATIN KOCH. Peale tööstusettevõtete elektriseadmete eriala õpetatakse tehnikumis automaatikaseadmete montaaži ja seadistamise, automaatelekterside, elektronarvutite ning raadioside ja -levi spetsialiste.

Raadiomeestele kulub ära ka sidepraktika. Juba 1950. aastaist töötab tehnikumis amatöör-raadiojaam, millega oskajad vennad võivad ühendust võtta kogu maailmaga. Tagakaane pildil näeme II kursuse poisse raadiojaamas ametis. Nüüd on raadiokutsungite süsteemis jälle tagasi saadud iseseisva Eesti tähistused — E51QX kõlab eetris palju uhkemaft kui endine, N Liidupärane UK2TPT!

Ei pääse elektri- ega raadiopoisid muidugi ka üldainetest. Esikaane sisekülje allservas troonib klassi ees füüsikaõpetaja TEEJAR REIMA, kes Polütehnikumis ametis juba 1953. aastast. Tagakaane siseküljel on aga kaks fotot keemiaklassist, kus perenaiseks LEENU ENNUS. Alumise pildi tagaplaanilt võib muuseas leida Eesti ühe parema mineraalide kollektsiooni, mis jäävat alla vaid Tartu geoloogiamuuseumi omale. Ligi 400 eri kivimipalast koosneva kogu aluseks sai 1939. a suletud Saksa Gümnaasiumilt tulnud kingitus, mida entusiastlikud keemiaõpetajad Kaarel ja Anastassia Varda on hiljem täiendanud.

Kuna seekordne juht just juubelile pühendatud, domineerivad kaanepiltidel veteranid. Staažikaim töötaja Polütehnikumis on 73aastane FELIX TAMMEORG, kes oma kooliga seotud juba 1945. aastast. Siis asus ta tehnikumi õppima, et kolme aasta pärast samas ise õppejõuna tööle hakata. Lõpetanud 1938. a Riigi Tööstuskooli, töötanud enne tehnikumi tulekut treialina, ei jättnud mees tarkuse taganõudmist keskeaski. Veel 52aastasena lõpetas ta TPI raadioinseneri diplomiga — nagu legend räägib, lausa kihlveo peale, kus vastane lubanud kaotuse korral oma püksid ära süüa. Mis lõpuks pükstest sai, pole kahjuks teada. Esimese sisekaane ülaserval näeme hr Tammeorgu koos hea sõbra — Q-meetri ehk hüveteguri mõõturiga. Sõber on ta juba kroonuteenistuse ajast ka suure basspasunaga, mida praegugi tehnikumi orkestris puhub.

Tagumise sisekaane allservas juhendab õppemeister LEMBIT EELJÄRV oma õpilast hõõvelpingil. 1930. aastatel valminud «Heinemann» peab hea hoolduse juures siiani kenasti vastu, nii vana-härragi — pärast tehnikumi õhtuse osakonna ligi 30aastast juhatamist tundub praktilisema töö juures närv lausa puhkavat.

Tagumise sisekaane ülaserval fotol näeme LEONID TŠERKASSOVIT, tehnikumi direktorit aastail 1970—1988, I kursuse joonestustunnis. Ka temal on siin majas soliidne staaž — tehnikumi õppejõuks tuli mees kohe peale TPI lõpetamist 1960. a.

Samal kaaneküljel on näha veel Polütehnikumi raamatukogu lugemissaal. Kirjandust siin piisab ja ruumi ka, ole aga mees ja õpi — kui ainult noored kenad raamatukoguhoidjad pilku kirjanduselt mujale ei eksita. . .

