

HARIDUS

DETSEMBER

12-1991



Päevapilte Rakvere Vabakooli Seltsi Algkoolist

Eestis astub praegu oma kujunemisteel neli Steiner- ehk Waldorf-kooli: mullu alustas vabakool Tartus ja Põlva maakonnas Rosmal, tänavu Tallinnas Nõmmel ja Rakveres. Käesoleva ajakirjanumbri kaantele jäädvustas Tõnu Kalle hetki kolmanda õppenädala kahest päevast Rakvere Vabakooli Seltsi Algkooli 6aastaste laste eelklassis ja 1. klassis.

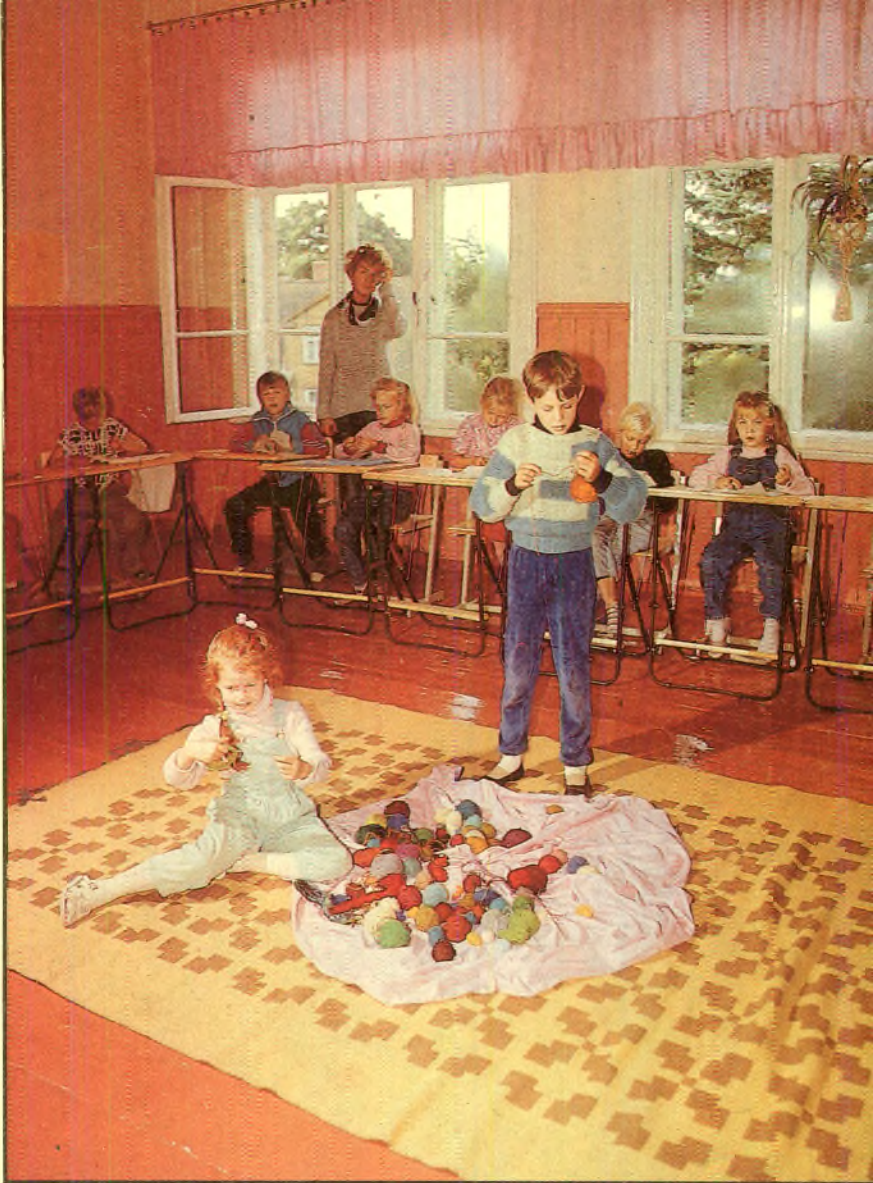
Oli teisipäev. 1. klassil jäi seljataha koodipäeva esimene pool — 8.30—10.30ni põhiainetund — ja algas poole-tunnine lõunavaheaeg. Kodust kaasa võetud võileivad ja jogid ning õpetaja kooritud toored porgandid maitseid head õues [vt tagakaane sisekülge]. Sööma asuti nagu steinerkoolis tavaks pärast üheskoos öeldud palvet

Maa on seda meile andnud, päike seda valmistanud.

Armas päike, armas maa, täname sind lõpmata.

Klassiõpetaja Eve Tervinsky soovis jätku leivale ja kui kõhud täis, tänasid lapsed söögi eest. Eine ja kojumineku vahele jäi veel käsitöö tund (kui olnuks esmaspäev, siis maalimis- ja liikumistund, kui kolmapäev või reede, siis inglise keel ja muusika, neljapäeviti jälle käsitöö ja liikumine). Klassi sisenevaid õpilasi teretas käsitööõpetaja Tiia Retsja kättpidi. Sellel rituaalil [ka klassiõpetaja teretab hommikul põhiainetundi tulevaid lapsi kättpidi] on steiner-pedagoogikas kindel tähendus: lapse käe kaudu saab õpetaja teada tema hingeseisundi, fikseerib selle ja arvestab seda lapsega suheldes. Kehalist kontakti peetakse omamoodi teraapiavõtteks, selle vähesust aga stressi ilminguks.

Lapsed istusid vaikselt poolsoori asetatud laudade taha ja pärast õpetaja lühikest juhendust jätkasid eelmisel korral pooleli jäänud päikese ja merelainete lükkimist. Keset klassipõrandat oli vaibal kirev kirju lõngakerade kuhik, kust lapsed käisid võtmas lõngalisa, valimas oma maitse järgi sobivat värvi lõnga. Uhtmoodi usinalt ja päris osavalt tikkisid tüdrukud ja poisid, töö oli neile ilmselt huvitav. 26 lapse (nii palju neid 1. kl on) tööd jälgisid ja vajadusel juhendasid käsitööõpetaja TIIA RETSJA [vt esikaane fotol], klassiõpetaja EVE TERVINSKY [esikaane sisekülje 1. foto] ja «Kauri» kooli metoodik, Eesti Steiner-pedagoogide Ühenduse juhatuse esinaine Tiina Ervald. 6aastaste laste eelklass (25 last) on välja kasvanud huvikooli «Kaur» juures 1989. a avatud kahehümalisest steinerlastealast ja koolulastest, kelle vanemad eelistavad tavakooli vabakooli. Praegune 1. klass moodustus omakorda mullusest 6aastaste eelklassist, välja arvatud 2 õpilasest.



XLIX AASTAKÄIK

TOIMETUSE
KOLLEGIUM:

V. AAVA,

V. EKSTA

(peatoimetaja
asetäitja ajakirja alal),

V. HAAMER,

F. KUPP

(vastutav sekretär),

A. MEERITS,

J. ORN,

A. PAAVO,

T. PENJAM

(ühendtoimetuse
osakonnatoimetaja),

H. RANNAP,

H. ROOTS

(peatoimetaja

asetäitja ajalehe alal),

A. SAVIK,

J. SEPP

(peatoimetaja),

E. SIIM,

E. TALPSEP.

Keeletoimetaja

A. TAKLAJA

Tehniline toimetaja

O. LEIDMAA

Kaas ja

kujundus-

kontseptsioon

TIINA SOO

Toimetuse aadress:

200 031 Tallinn,

Toompuiestee 30.

Telefonid:

60 27 69, 66 65 23,

44 98 46, 44 36 96

44 21 55.

Väljaandja:

Kirjastus «Perioodika»,

200 090 Tallinn,

Pärnu mnt 8

tel 44 57 67

Tallinna

Ajakirjandustrükikoda

200 090 Tallinn,

Pärnu mnt 67-a.

Ladumisele antud

30.10.1991.

Trükkimisele antud

11.12.1991.

Trükiarv 2400.

Fotoladu. Kiri školnaja.

Trükipoognaid 7,0.

Tingtrükipoognaid 6,24.

Arvestuspoognaid 8,3.

Tellimise nr 4565.

Tellimishind aastaks —

rbl. 15,60,

6 kuuks — rbl 7,80,

3 kuuks — rbl 3,90.

Üksiknumbri hind rbl 1,30

Praaeksemplaride välja-

vahetamiseks pöörduda

Pärnu mnt 67a

Tallinna Ajakirjandus-

trükikoja TKOsse

(tel. 68 14 11).

© Kirjastus «Perioodika»

«Haridus» 1991

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

2 Kooliuuendus õpilaste pilgu läbi.

6 A. SAAR Õppekava komponendid ja
karakteristikud.

SILMARING JA VAATENURK

10 J. TEDER Haridustasemest rahvuste lõikes.

12 H. RANNAP Imelaps – maailma põnevaim ilming.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

16 K. SÄDE, H. KARIK Keemiku elukutse
valikumotiivid Soomes.

KASVATUSTEEMADEL

18 A. NEEME, I. EBBER Pedantne ehk
psühhasteeniline aktsentueeritud laps koolis.

20 Ealine segregatsioon ja selle hukatuslikkus.
(H. Roots.)

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

22 R. URING Aeg ja õpetaja isiksus.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

29 P. KIPPAR Muinasjuttude rahvusvahelisest
päritolust.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

35 K. JÕULU August Mälgu rannaromaanide
käsitlusemõtteid. (Järg.)

38 T. ÕUNAPUU Töö lugemispalaga vene kooli eesti
keele tunnis.

41 M. ZILMER, U. KOKASSAAR Toitainete
seedimine ja imendumine inimorganismis.

KOOLIEELNE KASVATUS

45 E. LIIGMANN Kujutav looming laste arengus.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

47 A. KENNIK Kutsehariduse suunitusi Eesti
Vabariigis.

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

50 Paul Kogerman – 100.

KOOLIMUUSIKA

51 G. KADAR Kunsti mõistmise kasvatamine.
(Kunstikasvatuse teoreetilisi probleeme ja
muusikakasvatuse põhküsimusi.)

KROONIKA

57 Tallinna Realkool 110

KOGEMUSNÕU

58 Üldarendavad koordineerimis- ja harjutused alg-
klassiõpilaste osavuse arendamise vahendina I.

Kooliuuendus õpilaste pilgu läbi

Juba mitu aastat keerlevad kõik haridusjutud Eestis uuendustaotluste, reformide ja kardinaalsete muudatuste ümber. Avalikkuse ees on sõna võtnud haridusjuhid ja pedagoogikateadlased, ühiskonna- ja kultuuritegelased. Sedapuhku pöördus «Hariduse» toimetis kõige vahetumate asjaosaliste — õpilaste — poole.

Tallinna 37. keskkoolis olid vestlusringis abiturientid LIIS PAAS, HELE HAMMER, RASMUS JOHANSON, ANDRES AVEKUKK, SVEN SILLAR ja MARTIN PEDAI. Püüti vastuseid leida küsimustele, kas ja mis on koolis tänaseks juba muutunud ning mida saaks ja tuleks veel muuta. Järgnev toobki räägitu lugeja ette.

Võib-olla olnuks ootuspärasem, kui lõppklasside õpilased kõnelnuks eelkõige õppimisest, hariduse praegusest ja soovitud sisust ning oma tulevikuplaanidest. Kuid nemad rääkisid rohkem minevikust, võrdlesid möödunud praegusega. Vahest võinuksid arutlused olla üldistatumad, tõsis-tesse probleemidesse süüvivamad. Ent neid huvitas enam omaenese argielu, konkreetseid igapäevamured.

Noorte mõtteid ja maailma ei määra pedagoogide ja haridusjuhtide edumeelseid taotlused. Kahjuks. Või õnneks. Noored võivad meie lootusi petta või õigustada, me võime neid mõista või mitte, heaks kiita või süüdistada. Aga nemad tunnevad ikka nii, nagu nemad tunnevad, ja mõtlevad, nagu nad mõtlevad.

Missuguse pilguga vaatab abiturient tagasi möödunud kooliaastale?

R.J.: Viimases klassis on kahju koolist lahkuda. Enam ei viitsi poppigi teha. Tahaks rohkem koolis olla ja uuesti 1. klassi minna.

H.H.: 1. septembri aktusel oleksime kõik meeleldi pisikestega kohad ära vahetanud.

M.P.: Juba aktuse tonaalsus oli selline. Väikestega kõneldi südamlikult, pöörduti inimese poole. Abiturientidega suheldes aga ujuti kuskil kõrgel, nii et ei saanud arugi, mida öelda taheti.

R.J.: Mulle jäi selline tunne, nagu oleksin pensionieas ja elu justkui saaks juba läbi.

H.H.: Alles lõppklassis hakkad taipama, kui vahva on koolis käia. Ja nii kahju on mõelda, et meie lõpetame, aga nendel on kõik alles ees, kogu see lõbus aeg. Iseasi muidugi, kui lõbus see nende aeg tulebki. Paremad päevad jäävad seljataha. Vanasti oli mõnes mõttes kindlasti huvitavam kui praegu.

Mis tegi varem kooliaja huvitavaks ja millest praegu puudu jääb?

M.P.: Stagnaajal käis kogu aeg vilgas

tegevus. Üritus oli ürituse otsas. Huvitavad või mitte, mõistlikud või mõttetud, aga kogu aeg midagi toimus.

H.H.: Eks seetõttu tundus ka kõik huvitav, et ise olime väiksemad. Vaatasime imetlusega, mida suured tegid, ja läksime iga asjaga kaasa.

A.A.: Aga siis tuli stagnaaja lõpp — ja kriips kõigele. Enam ei toimu midagi. Pole aktiivseid inimesi, pole tegijaid. Isegi kooliraadio on välja suremas. Kõik tavad vajuvad ära.

Miks traditsioonid ei püsi? Praegused tegutsemisvõimalused on ju varasemaist märksa avaramad. Miks neid ei kasutata? Kuhu tegijad on kadunud?

R.J.: Keelatud vili on magus. Enne oli peaaegu kõik keelatud, aga ikka tehti. Nüüd on kõik lubatud ja keegi ei tee midagi.

H.H.: Kõigest on täielik tühimus. Keegi ei viitsigi midagi teha. Varem olid meil igal aastal aktiivilaagrid, mis hoidsid kooli vaimu.

A.A.: Laagrid toimuvad tegelikult ka nüüd, aga enamik traditsioone on kadunud. Koos käivad ainult suured. Vanasti haarati nooremad kaasa, nüüd aga enam ei tunnegi üksteist, ei teagi, kelle poole pöörduda, kui üritad midagi organiseerida. M.P.: Stagnaajal oli kindel kohustus: pioneerijuht näiteks pidi rühmanõukogu esimehe ja lippuri aktiivseks kasvatama. Aga nüüd seda enam ei nõuta ja õpetajad ei taha endale ilmaaegu vastutust ning lisakoormat võtta. Lihtsam on kõik ära jätta, olgu peod või muud üritused. Saab ka õpetajate päevata, spordiüritusteta ja kõige muuta.

S.S.: Pidusid ei saa korraldada, sest õpilaste kultuuritase on niivõrd madal, nagu direktor ütles.

L.P.: Lisaks asume «Kännu Kuke» kõrval. Valvet on raske korraldada, lõhutakse aknaid ja murtakse sisse.

S.S.: Me võimegi varsti Kuke Kolledži nime võtta. Oleme «Kännu Kukega» tihedalt seotud. See on justkui meie kooli söökla, pool suhtlemisest käib seal.

R.J.: Nali naljaks, aga põhjusi, miks elu nii loiuks on jäänud, on tegelikult palju. Näiteks seegi, et me enam ei oskagi täiesti tõsiselt olla. Varem olid kaalukad teemad ja üritused: 1. mai, revolutsioon jne. Nüüdsed tõsised teemad aga on päriselt tõsised, aga tõsine olla on väga raske. Võtame või meie raadio madisepäeva saate — see läks täitsa aia taha. Me ei oska midagi tõsiselt teha.

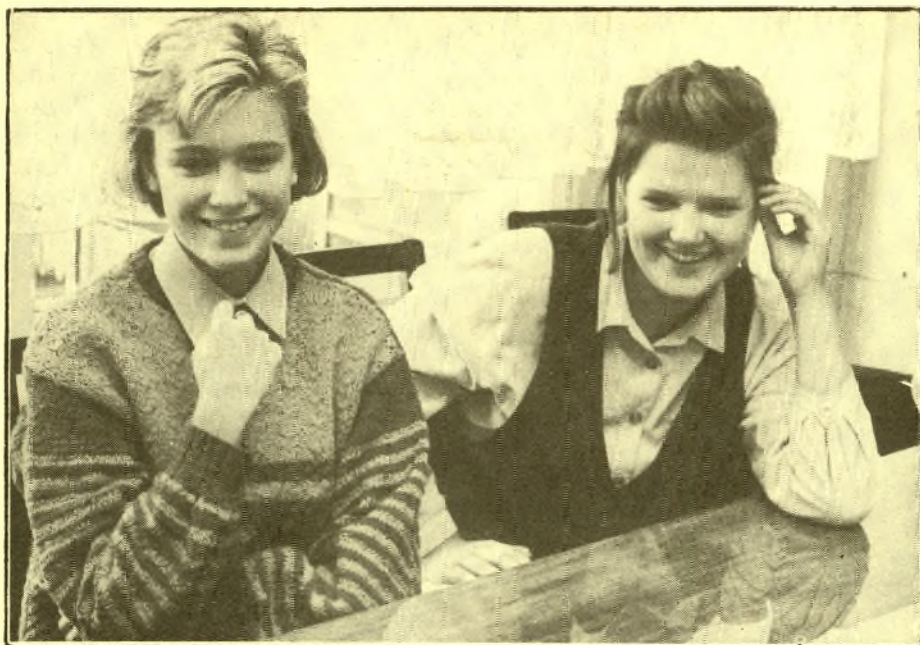
S.S.: Osa üritusi jääb ära seetõttu, et

Veel ei tahaks koolist ära minna.

Mis peab tehtud saama, see tehakse. Mis võib tegemata jääda, see jääbki.

Tõsine olla on väga raske.

Stagnaajal oli ilus aeg.



**LIIS PAAS
HELE HAMMER**



**SVEN SILLAR
MARTIN PEDAI**



**RASMUS
JOHANSON
ANDRES
AVEKUKK**

Kool on vaene. meil pole enam šeffe. Varem toetasid taksopark ja moemaja kõiki meie ettevõtmisi. Šeffide baasis oli aktiivilaager, neilt saime bussi, suure hulga täiesti kasutuskõlblikku tehnikat jpm. Praegu pole meil midagi.

Õpetajaid ei jätku.

Aktiivilaagri toiduraha saime aga vana-paberi eest. Seda ka enam ei koguta.

L.P.: Kogu aeg kuuleme: raha pole, õpikuid pole, midagi pole.

A.A.: Nüüd loeb igaüks hoolikalt oma kopikaid ning muretseb vaid enda eest. Kõik on endale teinud aktsiaseltsid ja kooli ei toeta keegi.

Vanad tavad on surnud, uued pole veel sündinud.

H.H.: Peale muu — küllalt suur hulk meie traditsioone oli seotud tolaeagsete nimede ja tähtpäevadega. Enam ei saa isegi kooli laulu laulda, sest seal on Kreuksi nimi sees. Meil oli ju Jaan Kreuksi nimeline kool.

M.P.: Enam ei ole. See nimi kadus meil vaikselt ära. Kreuksi kuju ka. Selle asemele pandi üks kena maal ja oligi kogu lugu.

H.H.: Tegelikult on väga palju põhjusi, miks kõik on nii, nagu ta on. Näiteks on meie koolis liiga palju tüdrukuid. On kaks paralleelklassi, neist üks puhtalt tüdrukuteklass. Ma ei räägigi sellest, et pidusid ja spordivõistlusi on raske korraldada, aga pole ju korraldajaid ka. Üeldagu mida tahes, aga igasuguste ürituste organiseerijad keskkoolis on ikka poisid. Just nemad annavad tooni.

Kas kooliaastate jooksul tegeldi ka õppimisega? Kuidas tänane abiturient saadud haridust hindab? Kas ta võib end keskmiselt haritud inimeseks pidada, kui keskkool läbi saab?

Kõik sõltub õpetajast.

L.P.: Millised teadmised keegi koolist saab või sai, sõltub põhiliselt õpetajast, sellest, kuidas ta oma aine olulisuse suudab selgeks teha. Õpitakse eelkõige siis, kui on tekkinud huvi ja arusaam, et seda on tarvis. Ja huvi sõltub samuti rohkem õpetajast kui õpilasest. Aine hakkab huvitama, kui seda osatakse huvitavaalt esitada.

M.P.: Keskkooli jooksul tuleb mõistmine, et õpid endale, mitte kellelegi teisele. Ühelt poolt on see kindlasti seotud vanemaks saamisega, teisalt mõjutab ka konkursi suurenemine ülikooli astumisel. Eelmisel kevadel sai meilt küllalt vähe soovijaid kõrgkooli sisse, varem said pea-aegu kõik, kes tahtsid.

Eks see, kui palju keegi õpib, oleneb inimesest endast ka. Üldiselt nüüd ikka õpime juba. Mina näiteks kasutan selleks hommikust aega. Meil on selline tunniplaan, et tuleme kooli enamasti teiseks tunniks ja mina õpin selle esimese tunni ajal.

L.P.: Kui väikesed olime, ei meeldinud meile ranged õpetajad. Kuid nüüd just

soovime, et õpetaja oleks nõudlik. Me tahame õppida.

R.J.: Paraku on kogu aeg see probleem, et õpetajaid ei jätku.

L.P.: Tegelikult peaksime me saama õpetajaid valida. Õpetajate vahel peaks olema konkurents. Juba siis, kui inimene õpetajaks õpib, peaks ta seda tõsiselt võtma ja ette mõtlema, missugust tööd ta tegema hakkab. Praegu on küll nii, et TPedI on paljudele lihtsalt võimalus kõrgharidust saada. Sageli suhtutakse nii, et kui mujale ei saa, lähen õpetajaks. **A.A.:** Praegu võime ju kurta, et mõni õpetaja ei meeldi, pole tasemel, tahame uut, aga sellest pole kasu.

L.P.: Meid ei võeta tõsiselt. Üeldakse, et oleme ise süüdi — ei viitsi õppida.

A.A.: Isegi kui saadakse aru, pole midagi parata. Valik on selles, et jääme üldse õpetajata.

R.J.: Mis peakski õpetajat koolis hoidma? Palk on väike, mujal saab kergemini leiba.

L.P.: Tahaksime keeli õppida, aga õpetajatel pole aega. Neil on ka vaja mingil ajal raha teenida. Üks õpetaja näiteks annab õhtuti siinsamas majas keelte-koolile tunde, aga meile ütleb, et pole aega.

R.J.: Tegelikult pakuti meile küll ka mingeid õhtusi aegu, aga kes see ikka siia kella viieks enam tulema hakkab. Sel kellaajal on juba muudki teha.

M.P.: Kohati käib koolis justkui naljategemine. Oleme ökoloogiaklass, aga ökoloogiat me ei õpi — pole õpetajat.

S.S.: See-eest praktika oli: käisime loomaaias võililli korjamas...

L.P.: Kui keskkooli tulime, lubati tüdrukuteklassile kaht eriala. Pooled pidid hakkama pedagoogikat õppima, teised muusikat. Hulk muusikahuvilisi läks sellesse klassi, aga õpetajat pole tänaseni.

R.J.: Ja kuna õpetajaid pole valida, satubki kooli igasuguseid. Kui tundidesse pealtkuulamisaparaadid panna, võiks paljugi huvitavat välja tulla. Selliseid jutte ja meetodeid, mis ühegi õpetamisreegliga kokku ei käi. Isegi kiusu ja vanemate positsioonist lähtuvalt teatud õpilaste eelistamist tuleb ette. Kui võõras korraks tundi tuleb, siis ta seda ei näe.

A.A.: Mõned õpetajad pole justkui märganudki, et aeg on teine. Nõuavad edasi nõukogude kirjandust, täpselt niisamuti kui 10 aastat tagasi. Kui nuriseme, öeldakse põhjendus ka: kõik on seda enne teid õppinud ja õpite ka teie, nii ruttu midagi muuta ei saa.

H.H.: Need näited on muidugi küll pigem erandid kui reeglid. Enamik õpetajaid püüab ikka teha mis võimalik.

M.P.: Kõik sõltubki konkreetsest õpetajast. Meil oli juba 4–5 aastat tagasi aja-

looõpetaja, kes üldse õpikut ei kasutanud ja rääkis kõigist asjadest nii, nagu need olid.

R.J.: Peale hea õpetaja on oluline, et oleks arusaamine, milleks õpitavat vaja on. Juba algklassidest alates võiks õpilastele rohkem välisreise muretseda. Oma kogemuste põhjal tean öelda, et see tuleb tõsiselt kasuks. Kui näed, mis piiri taga on, siis mõistad, miks tasub õppida.

H.H.: Ka mina sain saksa keele õppimise vajadusest aru alles siis, kui kooli grupiga Saksamaal käisin. Varem olid meil ühe Ida-Saksa kooliga tihedad sidemed ja vahetasime gruppe. Nüüd enam ei saa sõita, sest neil pole raha.

M.P.: Soome oleks ehk kõige kergem minna, aga välisriikidesse on nii keeruline asju ajada, et keegi ei viitsi.

L.P.: Teiste riikide õpilastega võiksid olla vahetused ka erialade alusel. Neid on ikka olnud ka. Õkoloogiaklassil Rootsiga näiteks. Meie klassi tüdrukud õpivad aga kirjakunsti. Sel alal vist Soomest küll midagi leida pole, aga võib-olla Pariisist või kuskilt mujalt. Just see, miks sa midagi õpid, saab mujal maailmas ringi vaadates hästi selgeks.

Vaieldamatult on reisime huvitav ja kasulik nii hariduse kui ka üldise silmaringi laiendamise seisukohalt. Aga see nõuab raha. Meie pole nii jõukad, et lapsi klasside kaupa Pariisi sõidutada. Kes peaks kulud katma?

M.P.: Kui oleksid võimalused sõita, võiks kulud katta igauks ise. Vanasti teeniti ju ka ise ekskursioonideks raha. Käidi suvel malevas tööl, et klassiga lõunasse reisida.

S.S.: Praegu minnakse malevasse seltsielu pärast. Kes raha kokku ajada tahab, sel tuleb Soome maasikale sõita.

A.A.: Ega õpilastel raha taha küll midagi ei jää. Mõni teenib äriga rohkem kui koolidirektor oma tööga. Kool on justkui ärikeskus vahel. Kõike liigub. Ja põhimõte on ikka selles, et saad kuskilt midagi odavamalt kätte ning müüd kallimalt maha.

H.H.: Enamik kooliõpilasi teenib ise raha, kes kuidas. Mõni käib õhtuti kuskil asutuses koristamas, teine teeb ehitusel tükitööd.

L.P.: Mina olen oma kirjakunstiga ka raha teeninud. Kirjutasin ühele asutusele spartakiaadidiplomeid. Selle teenistusega küll Pariisi ei sõida, aga midagi see siiski on.

A.A.: Mida vanemaks saad, seda suuremad on vajadused ja seda piinlikum on kodunt raha küsida. Võtame näiteks Rock-Summeri. Põhiliselt tahavad ju sinna minna noored, aga pilet on tohutult kallis.

S.S.: Oösimmani pilet maksis vanema terve päeva palga. Jne.

Praegu on vististi selline aeg, et iga jutt, olgu mis teemal tahes, jõuab varem või hiljem elukalliduse- ja rahamuredeni. Ent katsugem need korraks unustada ja ilusamast tulevikust mõelda. Missugune peaks olema ideaalne kool?

H.H.: Selle üle pole mingit mõtet arutleda. Mis me räägime sellest, milline oleks ideaalne kool, kui praegu on üldine elatustase ja kogu ühiskonna olu niivõrd madal. Ideaalset kooli ja ideaalilähedast elu ei tule siin kümnete aastategagi. Me võime ju rääkida, et Ameerikas on paremad programmid ja kõik on hoopis inimlikum, aga sellest pole mingit kasu. Meil on niikuinii kõik teistsugune. Siin ei saagi mingit korralikku kooli olla, kõik on ju omavahel seotud.

M.P.: Kõik algab juba arhitektuurist, sellest, milline kool ja kogu ümbrus välja näevad.

R.J.: Mina arvan siiski, et kooli teevad inimesed. Olgu neil seljas mis tahes ja ümberringi vaid hunnik osmikuid — see, milline on kool, sõltub ikka eeskätt inimestest.

A.A.: Ja see, millised on inimesed, sõltub kõigest muust. Igas kodus on head soovid ja lootused, aga juba vanemate meelolugi määravad majandusmured, elu välisilme ja muu säärane. Kõik muutused, mida me tahame ja ootame, olenevad sellest, kui kiiresti saab kõik üldiselt korda.

Iseküsimus on, mida rikkuse ja hea elu all mõista. Nooremate jaoks on rikkus moeriie omamine.

H.H.: Kogu see nn Eesti asi muutub pikapeale tüütavaks. Selle arvel hakatakse juba nalja tegema.

M.P.: Valdav on stress, tüdimus kõigest ja kõigist.

S.S.: Kuid just kodanike algatusvõime peaks suurem olema. Inimestel endil tuleks rohkem oma sõna öelda.

H.H.: Passiivsus tuleb perspektiivtusest.

R.J.: Ma näen, et mu sõbrad piiri taga õpivad, saavad korraliku hariduse ja palga. Aga meil saab edasi vaid äriga. Mina õpin, aga vana koolivend sõidab nullüheksaga ette — pole ta midagi õppinud, vaevalt alghariduse saanud. Nii ongi praegu õppimisel hoopis muu mõte: õpid lihtsalt selleks, et olla intelligentne. Kuid reaalselt pole sellel väärtust.

S.S.: Tee, mille ma valin, peaks olema selline: kõigepealt hea haridus, siis korralik töökoht, palju raha ja hea elu. Aga praegu taoline loogika ei kehti.

L.P.: Loodame, et see kõik siiski kord tuleb.

Vestlusringi juhtis TIIA PENJAM

Lastele tuleks rohkem välisreise korraldada.

Idealist pole mõtet rääkida.

Koolilaps pole kopikata.

Hea haridus, hea palk, hea elu.

Õppekava komponendid ja karakteristikud

AIVO SAAR, TPedI füüsikakateedri dotsent, tehnikakandidaat

Artikkel on mõeldud eelkõige õpetajale eesmärgiga algatada ulatuslikumat mõtetegevust ja uurimistööd õppekava üsna mitmeti mõistetava olemuse kohta.

Eestimaal on ajaast aega antud suhteliselt head haridust. Selle kohta on piisavalt tõendeid, alates Eestist kui kunagisest Euroopa ühest kõrgeima kirjaoskusega maast kuni tänapäeva soliidse teaduspotsiaalini.

Praeguses kooliuuenduses on oluline märgata ja säilitada meie oma haridustraditsioone, sealhulgas Eesti Vabariigi koolide omaaegsete õppekavade omi. Loomulikult mitte nendele tagasi minnes, vaid sobivat edasi arendades.

Termin «õppekava» on tinglik vaste rahvusvahelisele *curriculumile*. *Curriculumi*-teooriat on viimase poole sajandiga ulatuslikult edasi arendatud. Tänapäeva rahvusvahelises hariduse entsüklopeedias (6) on *curriculumi* kohta 140 lehekülge tihedat teksti 50 alamärksõnaga artiklis. Sealt selgub *curriculumi* mõiste, definitsiooni, sisu ja vormi mitmesus. Üeldakse, et iga korrektne *curriculumi*-uurija defineerib segaduste vältimiseks kõigepealt iseenda jaoks *curriculumi* mõiste. Niisugune info tekitab vastandlike mõtteid: ühelt poolt lootusetus leida üheseid lahendusi, teisalt uute võimaluste avanemine. Viimane asjaolu on oluline õpetajale kui õppekava arendajale. Tegeleb ju õpetaja päevast päeva kas intuiitiivselt või teadlikult õpetamise ja õppekava arendamisega. Praegu oleks väga vaja altpoolt tulevaid algatusi, sest kool uueneb õpetaja kaudu.

Termin *curriculum* (õppekava)

Terminil *curriculum* puudub otsene üldaktsepteeritud eestikeelne vaste, kuid tinglikult on kasutatud ja kasutame terminit «õppekava». Kuna käesolev artikkel lähtub juba nimetatud entsüklopeediast (6), siis algul kasutatakse enam terminit *curriculum*, seejärel minnakse järk-järgult üle eesti sõnale «õppekava». Sisuliselt oleks parem termin «õppekulg», milles on rohkem dünaamikat, sest *curriculumi* käsitatakse ka protsessina. Ta sisaldab tõesti kogu selle teekonna sisulise analüüsi ning vormilise ülesehituse dokumentatsioonina (sealhulgas õppekava, programmi jne), mida mõõda kulgeb inimese

areng haridusse ja kultuuri. Kahjuks on sõna «õppekulg» omastavas käändes «õppekulu», mis võib segi minna hoopis teise tähendusega. Terminil probleem tegelikult jääb ja lugeja võib nuputada ning ettepanekuid teha.

Termin *curriculum* pärineb ladinakeelsest sõnast, mis tähendab jooksurada, kulgemist, taevakehade tiirlemist jm. Ladinakeelse päritolu ja kirja-pildi tõttu on teda eesti keeles loomulik hääldada «kurriikulum» (mitte inglise või mõne muu keele päraselt).

Curriculumi mõiste

Curriculum on väga laialt kasutatav termin, mis haarab haridusfilosoofiat, väärtushinnanguid, eesmäärke, organisatsioonilisi struktuure, õpetamisstrateegiaid, õppija kogemusi ja palju muud (6).

Curriculumi definitsioonide paljususe illustreerimiseks on entsüklopeedias (6) näidetena esitatud 9 definitsiooni. Nende hulgas on ka eestlanna Hilda Taba (töötas USA-s) määratlus. Loomulikult tekib küsimus, mida hakata peale *curriculumi* probleemide nii suure ulatuse ja definitsioonide paljususega. Igasuguses teadustöös on sellistel puhkudel välja-pääsuks tegevusvaldkonna piiramine.

Curriculumi definitsioonide näidete loetelus on kaks väga lakoonilist:

- 1) *curriculum* on kooli elu ja programm,
- 2) *curriculum* on õppimise plaan (Hilda Taba).

Kas see lakoonilisus ka lihtsust tähendab, selles võib sügavalt kahelda, sest näiteks Hilda Taba kirjutab terve raamatu (5) selle lühikese definitsiooni avamiseks.

Curriculumi definitsioonide paljusus on tingitud sellest, et definitsioon sõltub, tegelikult tuleneb kontseptsioonist. *Curriculumi* ei ole võimalik väljaspool konteksti defineerida, aga *curriculumi* sisu ulatus loob konteksti suure variatiivsuse.

Käesolev artikkel ei ole teooria edasiarendus, vaid rakendusliku kallakuga selgitus mis tahes astme õpetajale tema töö paremaks mõtestamiseks *curriculumi* (õppekava) vormimise teel. Selleks võib eelnimetatud 9 definitsioonist välja valida näiteks selle, et *curriculum* on üldine plaan õppija eluks ettevalmistamisel. Iga õpetaja on suuremal või vähemal määral uurija ja teadur, kes pidevalt täiendab oma töös *curriculumi* (õppe-

kava). Seda on väga vaja teadvustada.

Soti *curriculum* ja õppeainete spekter

Sotimaa on ääremaa küll geograafiliselt, aga mitte üleüldse. Heade traditsioonidega on Sotimaa haridussüsteem. Sealse kooli (ka algkooli) *curriculumis* (2) on õppeained jaotatud 5 rühma: 1) keeled; 2) matemaatika; 3) ümbruse (keskkonna) ained, mis jagunevad omakorda 3 ossa: a) *science* (meie mõistes integreeritud füüsika, keemia ja bioloogia), b) keskkonnaja ühiskonnaõpetus, c) tehnikaõpetus; 4) väljendus kunstid (kunst, muusika, kehaline kasvatus); 5) eetika, religioon, moraal. Nagu näha, moodustavad õppeained teatud spektri, alates valdavalt kognitiivsest (mõistusega haaratavast) tunnetusest reaalsema, «käegakatsutavama» maailma ja psühhomotoorse tunnetuse kaudu kuni afektiivse (hinnangulise, emotsionaalse) tunnetuseni. See järjestus on teatud määral võrreldav inimtegevuse klassikalise jaotamisega teaduseks, kunstiks ja usundiks.

Oleks loomulik, et spekter oleks tasakaalus, s.t mõni osa ei oleks teiste suhtes ületähtsustatud. Kuidas seda aga kindlaks teha? Abstraktselt võib küll väita, et õppeainete spekter peaks vastama õppija isiksuseomaduste spektrile, kuid see on ka kõik, mida tänapäeval saab öelda. Seda teostada me veel ei suuda.

Eelnevat arvestades võiks *curriculum* olla kogu õppimise kava üldise, eriti just mainitud tasakaalu taotlemise huvides. Samuti võiks ta olla ühe õppeainete rühma õppekava, mis suurendaks väga vajalikku ainete integratsiooni.

Seni on kõige lihtsam ja levinum ühe aine õppekava. Väiksemate ühikute õppekava tegemine ei ole ilmselt otsustav, välja arvatud mingitel spetsiifilistel eesmärkidel, näiteks õppekava koostamise õppimisel, harjutamisel või tehnika täiustamisel.

Õpetajal peaks olema kõige lihtsam teha ühe aine õppekava, kuid nii õpetaja, eriti aga õppija seisukohalt oleks väga tähtis ka õppeainete rühma õppekava, et saavutada sugulasõppeainete kooskõla ja taotleda mingit tasakaalu, vähemalt esimeses lähenduses.

Eesti Vabariigi õppekavad (1939. a)

Õppekavu töötati välja Eesti kogu 20-aastase iseseisvusperioodi jooksul. Vaatluse all on 1938. a avaldatud algkooli, keskkooli ja gümnaasiumi õppekavad (1) ning 1940. a väljaantud seletuskirjad 1938. a õppekavade juurde (3).

Õppeaineteks olid eesti keel, eesti keel riigikeelena, inglise keel esimese võõrkeelena, saksa keel teise võõrkeelena, ladina keel, ajalugu, kodaniku- ja majandusteadus, filosoofia, matemaatika, loodusteadus, tervishoid, füüsika, keemia, maateadus, kosmograafia, joonistamine ja joonestamine, käsitöö, võimlemine, laulmine, usuõpetus. Vaatlusalused õppekavad olid välja töötatud kõigile üldhariduskoolide tüüpidele (6klassiline algkool, progümnaasium, reaalkool, gümnaasium) vastavalt kehtestatud nädalatundide arvule. Osaliselt ei arvestatud teatud kursusi eritüübilistes koolides (näiteks keeled kolledžites) või kooliharudes (näiteks ladina ja kreeka keel gümnaasiumi humanitaarharus) ega ka valitavaid aineid. Kui kehtivatest kavadest kõrvale kalduti, pidi kool vastava(te) aine(te) õppekava(d) eraldi välja töötama ja Haridusministeeriumi koolivalitsuses kinnitama. Sama käis ka emakeele kohta muukeelseis koolides ja klassijuhatajatunni kava kohta. Progümnaasiumi 1. ja 2. klassi õppekavad olid üldiselt ühtlustatud algkooli 5. ja 6. klassi omadega neis aineis, mis olid ühised. Olenevalt õppeaine laadist eristati üksikasjalikumaid ja seetõttu pikemaid õppekavu ning üldjoonelisemaid ja lühemaid, nn raamkavu. Seletuskirjade (3) hilisem väljaandmine oli põhjendatud, sest sooviti arvestada uute kavade rakendamisel ilmnenud vajadusi. Kavade antud õppeaine üldine sisu ja piirid olid koolile ja õpetajale kohustuslikud, kuid aine üksikasjade ja nende läbivõtmise järjekorra määramiseks klassi piirides jätsid need õppenõukogule ja õpetajale vaba valiku.

Õppetöö pidi tuginema selle madalama astme kooli tööle ja saavutustele, kust õpilased tulevad: progümnaasium ja reaalkool pidid arvestama algkoolis ning gümnaasium keskkoolis tehtut. Sama põhimõtte kehtis ka üksikute klasside kohta sama koolitüübi ulatuses.

On huvitav tsiteerida õppekavade (1) eessõna viimast lõiku:

«Tuleb alati pidada silmas, et igasugused kavad jäävad ikka vaid vormiliseks skeemiks, millele annab elava ja viljaka vaimu alles õpetaja asjatundlik, huviküllane ning õppimisele virgutav ja arendav töö.»

Eesti Vabariigi õppekavad (1) algavad kooli kui terviku käsitlusega, milles on eristatud kolm osa: 1) kooli eesmärgid (astmete kaupa); 2) kooli üldine korrastus (tervishoiunõuded, korras kooliõu ja kooliaed, kooli ruumide ja ümbruse kaunistamine, vajaliku õppevarustuse olemasolu, õpilaste toitlustamine); 3) töökorralduse küsimused (ümberepaigutused õppekavades, õppemeetodi vaba valik õpetaja poolt).

Näide töökorraldusest: õpetaja töökavad peavad arvestama õpilase kodust tööd päevas 1,5—2 tundi rooremates ja 2—2,5 tundi vanemates klassides, s.t ühe õppetunni kohta keskmiselt umbes 30 minutit; pühapäevade ja puhkeaja arvelt õpilase normaalset töökoormust suurendada pole lubatud.

Õppekavade (1) üldosale järgnevad üksikute õppeainete õppekavad, mis kõik algavad aine õpetamise eesmärkidest. Muud struktuurielemendid erinevad õppeaineti, kuid torkab silma nende mõtestatus, ei ole kõlavaid ega tühje fraase. Suure ja olulise osa õppekavades moodustavad programmid. Seejärel selgitatakse õpilaste teadmiste kindlustamist ja kontrollimist, esitatakse õppematerjali valiku soovitusel, samuti soovitusel kirjallike klassitööde (kontrolltööde), referaatide, lektüüri ja muu kohta. Neljal leheküljel antakse klassijuhatajatunni programm ja sisu selgitus ning natuke rohkem kui kolmel leheküljel karskuskasvatuse üldkava.

Õppekava komponendid

Eri autoritel on *curriculumi* komponendid mõnevõrra erinevad, kuid põhimõttelisi lahknevusi ei ole. Entsüklopeedia (6) loendab 5 komponenti:

- 1) õppija ja tema ühiskonna eelduste raamistik;
- 2) taotlused ja eesmärgid;
- 3) sisu või õppeaine koos oma valiku, ulatuse ja järgnevusega;
- 4) toimimisviisid, näiteks metodoloogia ja õppekeskkond;
- 5) hindamine.

Vaatleme natuke lähemalt igaüht neist.

1. Iga *curriculumi* loomine algab **õppija ja tema ühiskonna eelduste tuvastamisest**. Peavad olema teada õppija võimed, tarbed, huvid, motivatsioon ja õppimispotentsiaal teatud kultuurikeskkonnas. Teisalt võib ühiskond olla orienteeritud kas isiksuse arendamisele või tema ärakasutamisele, s.t kas õppijale või ühiskonnale, tavaliselt aga nende kombinatsioonile. Seetõttu ei ole võimalik koostada universaalset *curriculumi*.

2. Esimesest komponendist tuleneb teise sisu: **taotlused ja eesmärgid**. Süsteemile «õppija—ühiskond» ei ole võimalik väljastpoolt kehtestada kellelegi pähetulevaid eesmärgi. Veelgi enam, ei saa olemas olla taotluste ja eesmärkide standardit, sest need eeldavad õppija ja ühiskonna seisundit. Taotlused ja eesmärgid evolutsioneeruvad ja muutuvad, nagu muutuvad kultuur ja tema kandjad. Kogu maailma üldine probleem on, kuidas säili-

tada *curriculumis* igavesi tõelisi väärtusi (*currency*).

3. Õpitava materjali sisu ja vorm on *curriculumi* väga mahukas komponent. Selle loomisel eristatakse kolme põhilist etappi: 1) sisu kontseptsiooni loomine; 2) sisu valimine; 3) sisu organiseerimine. Paralleelselt sellega või pärast seda toimub sisule konkreetse vormi andmine väga mitmesugusel kujul (õpik, raamat, arvuti, konspekt, andmepank jne). Selle töö juures tekivad õppematerjali ulatuse, sügavuse, järgnevuse, järjepidevuse ja muud probleemid.

4. **Toimimisviisid**. Näiteks metodoloogia kui *curriculumi* komponent on ilmselt kõige enam uuritud nii teoorias kui ka praktikas. Juba sajandeid on õpetamisel vahelduva eduga domineerinud kas õpilase- või õpetajakeskne (ainekeskne) rõhuasetus (4), aga millegipärast on levinud arvamus, et alles tänapäeval on päevakorrale tõusnud õpilasekeskne õpetamine. 5. *Curriculumi* on tingimata **vaja hinnata**, sest selle kvaliteet on haridusprotsessis väga oluline. Hindamine ei ole ühekordne ega lähtu vaid ühest või mõnest aspektist, vaid dünaamiline, võimalikult pidev protsess, kus peetakse silmas *curriculumi* ja õppija vajadusi, *curriculumi* struktuuri, õppeprotsessi, õppematerjale, õppimise eesmärgi, õppija progressi *curriculumi* abil, õpetaja efektiivsust, õppekeskkonda, ressursse, õpetamise väljundit.

Kui õpetaja oma õppekava tegemisel tunneb, et mõni komponent võiks olla teistsugune või oleks vaja mõni uus lisada, võib ta oma mõtet julgelt edasi arendada, sest tegemist on ikkagi ühe ja sama asja (*curriculumi*) skeemiga, mis kunagi täiuslikult ei modelleeri tegelikus elus toimuvat.

Õppekava karakteristikud

Karakteristikuid ehk iseloomustavaid tunnuseid võib realsel objektil olla väga palju. Kas või lihtsal teelusikal on geomeetrilised, mehaanilised, füüsikalised, keemilised, esteetilised jne tunnused. Seda enam on neid suhteliselt keerukamal objektil, nagu seda on õppekava. Loomulikult me ei suuda ega pole ka mõtet püüda fikseerida kõiki karakteristikuid. Kuid milliseid siis ja mille alusel valida? Nii nagu *curriculumi* komponente, pole kirjanduses *curriculumi* karakteristikuid põhivara tasemel ühtses süsteemis käsitletud. Seetõttu on õpetajal mõtisklusteks palju ruumi.

Alustada võiks mõnede põhikarakteristikute tuvastamisest, lähtudes seejuures *curriculumi* komponentidest. Sel juhul

tunduvad vajalikena järgmised karakteristikud: 1) õppekava rakendamise objekt, s.t õppekava järgi õppija (näiteks üldhariduskooli õpilane); 2) õppekava sisu üldmaht (kas kogu haridustee, õppeainete rühm, üks õppeaine); 3) õppekava trüki- maht (mitu lehekülge või trükipoognat); 4) õppekava planeeritud läbimise aeg. Need ja võib-olla veel mõned teisedki on suhteliselt kergesti fikseeritavad kvantitatiivsed karakteristikud. Võib aga loendada veel hulga kvalitatiivseid karakteristikuid, mida põhimõtteliselt on võimalik uurimistöö tulemusena väljendada ka kvantitatiivselt. Nendeks võiksid olla õppekava selgus, kvaliteet, komplitseeritus, järgitavus, alternatiivsus, variatiivsus, paindlikkus, katsetatavus, koherentsus (kooskõlalisus), loovus, kompleksus jne. Samal ajal võib arvata, et nii nagu õpetaja töö hindamise kriteeriume, ei õnnestu suurt osa ka nendest karakteristikutest lõplikku vormi niipea viia. Esialgul tuleb piirduda eksperthinnangutega, kuid mida enam neid probleeme

uurida, seda enam karakteristikuid kandub kvalitatiivsete hulgast kvantitatiivsete hulka. Seega jääb õppekava karakteristikute teema esialgu probleemi tõstatamise tasemele.

Kirjandus

1. Algkooli, keskkooli, gümnaasiumi õppekavad. Haridusministeeriumi väljaanne. Tallinn, 1938, 96 lk.
2. Facts about the curriculum in Scottish schools. / Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1990.
3. Keskkooli ja gümnaasiumi 1938. a õppekavade seletuskirjad. Haridusministeeriumi väljaanne. Tallinn, 1940, 145 lk.
4. Schofield H. The philosophy of education: An introduction: Unwin Education Books: 6 / George Allen and Unwin, 8th ed. London, 1977.
5. Taba H. Curriculum Development: Theory and Practice. / Harcourt, Brace and World. New York, 1962.
6. The international encyclopedia of education: Research and studies: Vol. 2, C / Ed. by T. Husen, T. N. Postlethwaite. Repr. — Oxford etc.: Pergamon Press, 1988.

KOOLITARBEID STOCKHOLMIST

Mulluse talvekuu hakul randus Tallinna sadamakai ääres Stockholmi St Eriku gümnaasiumi õppelaev «Polfors», pardal Rootsi Kuningriigi pealinna koolide kogutud kingituslaadung: arvutid, kirjutus- ja paljundusmasinad, õpikud ning muud õppevahendid.

Õppevahendite kogumise korraldas Stockholmi kommuuni koolivalitsus eesotsas juhataja Sven-Åke Johanssoniga. Põhjanaanabrite delegatsioon viibis vastuvõtul haridusminister Rein Loigi juures ja külastas Tallinna õppeasutusi.

Juuresoleval pildil on Stockholmi delegatsioon fõises vestluses Eesti Merehariduskeskuse direktori kapten Tarmo Kõutsi (pildil keskel) kabinetis.

Tõnu Kalle foto
Ülo Tiku tekst



Haridustasemest rahvuste lõikes

JUHAN TEDER, TTÜ kõrgkooli ökonomika labori vanemteadur, majanduskandidaat

Eri keeltes hariduse saamise võimaluste ümber toimuvad perioodiliselt ägenevad vaidlused. Mõne aja eest olid lausa igapäevased süüdistused venekeelse elanikkonna diskrimineerimises. Teadagi, kes neid esitasid. Mõne uue venekeelse õppeühema avamisele Eesti kõrgkoolides on omakorda järgnenud hädaldamine venestamise uue laine saabumise puhul. Võib arvata, et need vaidlused ei ole veel lõppenud. Nagu sellise diskussiooni puhul ikka, on emotsioone palju, fakte aga vähe. Tuginegem seekord vastukaaluks statistikale.

Üksikasjalikumalt infot elanikkonna ja töötajate haridustaseme kohta annavad vaid rahvaloenduste andmed. Viimane rahvaloendus toimus küll juba 1989. aastal, kuid selle tulemuste töötlemine võttis üpris kaua aega. Samas ei ole rahvastiku haridustasemes toimuvad muutused nii kiired, et mõne aasta taguseid andmeid ei võiks olukorra hindamisel aluseks võtta. Jätame kõrvale arutlused hariduse ja harituse vahekorra üle ja vaatame, kuidas jagunesid eri rahvustest töötajad haridustaseme järgi.

Igahel on endal võimalus analüüsida tabelites toodud näitajaid. Esimese tabeli puhul tuleks silmas pidada, et eri rahvuste esindajate vanuseline koosseis on üpris

erinev, mistõttu tuleb hinnangute andmisel ettevaatlik olla. On ju vanemad inimesed keskmisest vähem koolis käinud. Selle teguri arvestamiseks ongi viimase tulbana lisatud andmed Eesti elanike keskmise vanuse kohta. Täpsustuseks olgu veel öeldud, et keskmise vanuse arvu- tamisel on arvesse võetud ka lapsed ja pensionärid, haridustase on toodud välja aga töötajate kohta.

Teise tabeli abil saame võrrelda samadesse vanuserühmadesse kuuluvate töötajate haridussaavutusi. Siin peaks omakorda arvestama, et väiksemate vähemusrhvu- ste (lätlased, sakslased) puhul kuulub ühte vaadeldavasse vanuserühma vaid mõnisada inimest, mis suurendab juhuslikkuse osakaalu ega luba teha kaugeleulatuvaid järeldusi.

Näeme, et kõrgharidusega isikute osakaal eestlaste hulgas on enam-vähem keskmisel tasemel, tehnikumilõpetanuid on isegi alla keskmise. Kas sellest võib järeldada, et Eestis on hoopis eestlaste võimalused hariduse saamiseks piiratumad olnud? Konks on siiski mujal. Sellal, kui perestroika algust Eestis tähistas poolkirjaoskamatu migrandi tüüpkuju materdamine ajakirjanduses, oli rändesaldos spetsialistide osakaal tegelikult märksa suurem kui meie tööjõu hulgas keskmiselt. Siin on jutt just saldost, sest

Tuginegem statistikale.

Migrantide hulgas oli lähiminevikus spetsialistide osatähtsus suurem kui meie tööjõu hulgas keskmiselt.

Tabel 1

TUOTAJATE HARIDUSTASE EESTIS 1989. a

| Rahvus | Inimesi kokku | Neist omab (%) | | | | | Keskmine vanus |
|--|---------------|------------------|---|------------------|-----------------------------|-------------------------|----------------|
| | | kõrg- hari- dust | lõpeta- mata kõrgemat või kesk- erihari- dust | kesk- hari- dust | lõpeta- mata keskhari- dust | alghari- dust või vähem | |
| Eestlased | 495 521 | 14,8 | 25,1 | 28,0 | 19,6 | 12,5 | 36,9 |
| Venelased | 270 642 | 15,5 | 27,6 | 33,6 | 15,3 | 8,0 | 33,3 |
| Ukrainlased | 32 274 | 15,3 | 30,7 | 35,8 | 12,5 | 5,7 | 34,4 |
| Valgevenelased | 19 635 | 11,2 | 28,2 | 32,7 | 16,8 | 11,1 | 37,5 |
| Soomlased | 9907 | 8,4 | 21,6 | 26,1 | 22,4 | 21,5 | 47,1 |
| Juudid | 2870 | 63,6 | 19,9 | 11,9 | 3,5 | 1,1 | 46,6 |
| Sakslased | 2060 | 8,0 | 22,3 | 32,8 | 20,2 | 16,6 | 35,1 |
| Lätlased | 2022 | 11,8 | 26,2 | 31,2 | 19,6 | 11,2 | 41,1 |
| Kokku (koos muude rahvuste esindajatega) | 850 471 | 15,0 | 26,1 | 30,3 | 17,8 | 10,8 | |

Tabel 2

KÕRGHARIDUSEGA/KESKERIHARIDUSEGA ISIKUTE OSATAHTSUS
TÖÖTAJATE HULGAS 1989. a JAANUARIS VANUSERÜHMITI (%)

| Rahvus | Vanuserühm | | |
|----------------|------------|-----------|-----------|
| | 25—29 a | 30—34 a | 35—39 a |
| Eestlased | 17,3/29,6 | 19,9/26,7 | 18,6/23,6 |
| Venelased | 18,2/33,1 | 19,3/30,5 | 18,9/27,7 |
| Ukrainlased | 17,1/34,6 | 17,8/31,9 | 17,3/29,0 |
| Valgevenelased | 15,8/37,4 | 15,6/33,9 | 14,6/30,1 |
| Soomlased | 12,4/28,9 | 10,8/28,7 | 12,3/25,2 |
| Juudid | 71,0/14,7 | 74,8/12,8 | 71,3/14,2 |
| Sakslased | 8,6/32,2 | 10,2/25,2 | 9,1/20,2 |
| Lätlased | 12,9/29,7 | 15,8/27,3 | 13,6/23,3 |
| Eesti keskmine | 17,6/31,2 | 19,4/28,5 | 18,6/25,5 |

vähem haritud rahvast tuli ja läks, spetsialistid kinnistusid. Näiteks 1987. aastal oli üle 16aastaste isikute rändesaldos neid, kes omasid kõrgemat, lõpetamata kõrgemat või keskeriharidust, tervelt 79%. Analoogiline oli olukord ka lähiaastatel. Enam kui 1/3 kahe viimase rahvaloenduse vahel Eestisse lisandunud kõrgharidusega spetsialistidest on diplomi saanud väljaspool Eestit. Keskerihariduse korral on vastav protsent suuremgi.

Edaspidiseid arengusuundi kavandades tuleb mõistagi arvesse võtta muutunud olukorda. Oleme jõudnud negatiivse rändesaldoni. Vähenenud on õppimisvõimalused Nõukogude Liidu (või kes teab, mis nime see moodustis ajakirja ilmumise ajal kannab) kõrgkoolides, mida kasutasid enam muulastest noored. Kui näiteks vene õppekeele koolide õpetajaid oli seni saanud peamiselt rände teel, siis nüüd oli üleminek nende ettevalmistamisele Ees-

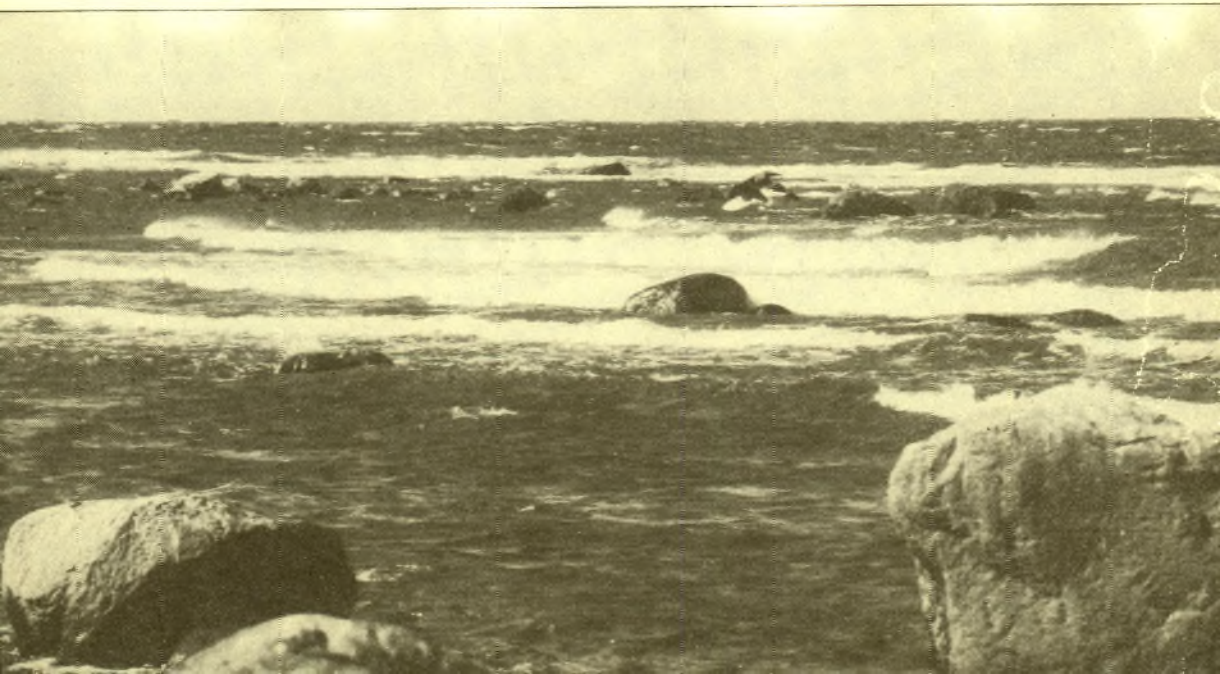
tis loomulik. Ilmselt tulnuks seda teha varemgi, näiteks ajaloo- või kirjanduse-õpetajate puhul oluaks see lausa hädavajalik. Samal ajal tõmbub suurtootmine Eestis koomale. Ükskeelsed naisinsenerid ongi juba töö leidmisel hätta jäänud. Sedagi tuleb arvesse võtta. Õppekeel pole muidugi ainumäärav. Vastasel korral võiks juuresolevatest andmetest teha järelduse, et võrdsuse nimel peaks Eestis kõvasti jidiškeelset kõrgharidust koomale tõmbama.

Rahvuslikult kirju elanikkond põhjustab sageli ebastabiilsust ja konflikte. Seda ka riikides, kus selleks ajaloolisi põhjusi vähem ja elatustase oluliselt kõrgem kui meil. Suurte erinevuste puudumine eri rahvustest isikute haridustasemes peaks põhimõtteliselt olema stabiliseeriv tegur. Praegust olukorda võib sellest lähtuvalt hinnata küllaltki soodsaks.

Seni on vene õppekeele koolide õpetajaid saadud peamiselt rände teel, nüüd on loomulik üleminek nende ettevalmistamisele Eestis.

Suurte erinevuste puudumine eri rahvustest isikute haridustasemes peaks põhimõtteliselt olema stabiliseeriv tegur.

TÕNU KALLE foto



Imelaps — maailma põnevaim ilming

HEINO RANNAP, Tallinna Konservatooriumi professor, pedagoogikadoktor

Termin *imelaps* (*Wunderkind* /sks/, *Вундеркинд* /vene/, *Infant prodigy* /ingl/, *enfant prodige* /pr/, *ihmelapsi* /soome/, *talentum* /lad/) esineb kõikides keeltes. Nii kutsutakse harilikult last, kes võimete poolest tunduvalt erineb omaealistest. Pedagoogikas tähistatakse selle terminiga last, kelle mingid kõrged võimed ei sarnane tuhandete laste võimetega.

Tõsi küll, nn Gaussi kõvera (andekuse normaaljaotuse) järgi peaks olema lastest 1% geeniusi, 19% andekaid, 60% keskmiste võimetega, 19% alaarenguga ja 1% debiilseid. Tegelikuses on noori geeniusi — imelapsi — 10—100 korda vähem. Fr. Tuglas väitis (Marginaalia, Tln, 1966, lk 207): «Suurvaime pole maailmas palju, küll aga huvitavaid, omapäraseid, isikliku siseeluga varustatud inimesi. Nad ei jõua iial murda enestele teed üldsuse teadvuseni, kuid nad pole kasutatud üldsuse arenemise seisukohalt.»

Kes on imelaps teaduslikus mõttes? Eesti Entsüklopeedia (1934) väidab: «Imelaps, mõnel alal, näit. muusikas, matemaatikas, oma ea kohta erakordseid võimeid omav laps»; Der Grosse Brockhaus (1957) märgib: «*Wunderkind, Kind mit ungewöhnlichen, oft genialischen Anlagen*».

Termini teineteisele sarnased tõlgendused veenavad, et imelaps on ühiskonnas erandnähtus, kel on erakordsed võimed mõnel kindlal teaduse, kunsti või muul alal. Viimane väide kutsub esile vastuväiteid, sest erakordsete võimetega laps avaldab neid sel alal, mis talle ette sõõdetakse: muusiku laps avaldab end muusikas, kunstniku laps kujutavas kunstis jne. Kuid teisalt teame, et mõnedki imelapsed-matemaatikud on kasvanud talupoegade või linnaametnike perekondades.

Kahtlemata on lapse kujunemises oluline tähtsus välistel teguritel, kuid mitte ainult nendel. Mängu tuleb pärilikkus ja veel midagi. Charles Baudelaire kirjutas oma fantaasiaküllases jutustuses «Haldjate kingitus» järgmist: «Haldjatel oli suur koosolek kingituse jaotamise küsimuses kõigile vastsündinule, kes ilmale tulnud viimase kahekümne nelja tunni jooksul... Kõik haldjatesse usuvad isad olid kohal ja igaüks hoidis oma vastsündinut kätel. Kohtu kõrval olid kuhjas Anded, Võimed, Õnnelikud Juhused, Paramatud Olud otsekuu ahinnad laval...»

See «midagi» on pälvunud kirjanike, kunstnike ja teadlaste tähelepanu aasta-

sadu. Religioossed inimesed seletavad erakordsust Jumala sekkumisega inimellu, teadlased uurivad mikroosakesi inimeses, et neist seletust ammutada. Imelastest on kirjutatud sadu artikleid ja kümneid raamatuid. Eesti ajakirjanduseski on ilmunud populaarteaduslikke ja vesteartikleid. Kõik see on seletatav ühiskonna huviga selle põneva nähtuse vastu, ühiskonna arengus omandavad aga teadmised imelastest üpris tähtsa koha. Nii nagu Stradivariuse viiuli leidmine paljudest vabrikus kuulsa meistri mudeli järgi tehtutest, nii pakub meie laste hulgast ime otsimine põnevust, rõõmu ja kasvatuseprobleeme. Võib-olla just meie lapses (meie klassi lapses) on peidus ime!

Milline on imelapse leidmise mõõdupuu? Kuidas avastada ta paljude andekate laste hulgast? Nendele küsimustele pole meil täpset vastust, kuid on näiteid tõelistest imedest. Legendid räägivad vägevast noorest Heraklesest ja Kalevipojast. Ajalugu aga näitab lausa näpuga isikutele, kelle ebaharilik andekus on silmanähtav. Seejuures on anded ilmnunud (ette näidatud) vägagi erinevas vanuses. Nii on itaalia filosoof ja kirjanik Torquato Tasso kuuekuiselt rääkinud ja seitsmekuiselt mõistnud ladina keelt. Nüüdisaegne itaallane Marco Stafforini oskas 2aastaselt lugeda ja kirjutada, 8aastaselt oli tal keskkooliprogramm omandatud, itaalia, prantsuse ja inglise keel selge. Hiina tütarlaps Shang Lijuan oli vaevalt käima õppinud, kui tundis tõsist huvi hieroglüüfide vastu ning 2aastaselt tundis neid 1. klassi õpilase normi ulatuses. Aserbaidžaaani poiss Kostja Slavin õppis tähed selgeks aasta ja kaheksa kuuselt, kahe ja poole aastasel ta luges. Kolmeaastasena tundis Kostja kõiki geomeetrilisi kujundeid, 13aastasena astus ülikooli. Moskva inseneri Boriss Nikitini neli last oskasid kõik 3aastaselt lugeda. Afganistani poiss Džalal Said oli keskkooliprogrammi omandanud ühe aastaga ja 9aastasena oli juba Moskva Ülikooli mehaanika-matemaatika-teaduskonna üliõpilane. Kogu maailm tunneb Mozartit. Wolfgang Amadeus arenes muusikas nii kiiresti, et häämas vanemaid ja seejärel 4—5aastasena Euroopa muusikaauditooriumi virtuososse klaverimänguga, 6—7aastaselt heliloominguga (esimese ooperi «Bastien ja Bastienne» kirjutas ta 11aastaselt). New Yorki kuulus modernne kunstnik eestlane Kalev Mark Kostabi oli 5aastaselt nii osav joonistaja, et selle tegevuse ajal seisid lapsed ta selja taga ja uudistasid,

Kiik ei ole ütefarga ja ütevirga (Võru).

Maarjapäeva hommikul pidand kaarna pesas leiduma üks kuldmana (Simuna).

Inimene pole kinnas, et pöörad pahupidi ja vaafad, mis tal sees on (Kolga-Jaani).

Kellest okas peab saama, see on varakult terav (Wiedemann).

mis poisi pliats nüüd joonistab. 5aastane rumeenia pianist A. Aprodin võitis muusikafestivalil virtuoosse mänguga esikoha. Tadžiki 11. sajandi filosoof Avicenna oli 10aastaselt omandanud koraanist põhjalikud teadmised ning 18aastaselt oli tuntud teadlane. Y. Menuhin oli 7aastaselt juba maailmakuulus viiuldaja. 14aastane Plinius kirjutas antiiktragöödiad. 15aastane Tartu gümnaasiumiõpilane Aleksander Elango kirjutas ja avaldas teadusartikleid. 10aasane Novosibirski viiuldaja Vadim Repin tuli H. Wieniawski nim rahvusvahelise viiuldajate konkursi absoluutseks võitjaks.

Laialt tuntud on imelapsed-lauljad. 10aastane inglise poiss Aled Jones esines BBC sümfooniaorkestriga, hämmastades kuulajaid oma väljenduslikkusega, absoluutselt puhta intonatsiooniga, kauni tämbri ja kõrge ulatusega (kuni 3. oktaavini). Fantastiline laulja oli lapsena Robertino Loretti. Selle itaalia poisi repertuaar, laulumaneer, häälekool ja emotsionaalne esituslaad on ikka ja jälle heliplaatide kaudu meid lummanud. Eesti publikut üllatas 1990. aastal siin kontserte andnud leningradlane, tollal 13aastane laulja Daniel Stoda. Noor laulja esitas haruldaselt ilusa häälega keerukaid ooperiaariaid ja laule Loretti kavadest. Ega kaunihääletest lastest Eestiski puudus ole olnud. Tõenduseks väljavõte «Eesti Postimehe» artiklist aastast 1890: «...näituseks olgu siin Vana-Põltsamaa metsavahi Jaan Villemi 3aastane tütrekene Utsali külas, kes juba aasta vanaduses kuuldud laulu viisi nagu järel häälitseada püidis, ja nüüd laulab see imelaps kõik laulud, mis tema isa ehk ka ema, kes ka ise tublid lauljad on, ette laulavad, selge puhta õrna häälega... ilmavigata järel ja tema viisi kinni pidamine ja mäletamine on nii suur, et ühekorra ette laulmisega iga tundmata laulu puhtasti ja õigesti nagu linnukene järele lõõritab.» Kui 5aastase Peeter Süda näpud ulatusid kodusõrel klaviatuurini, mängis ta kirikus kuuldud neljahäälese koraali õigesti järele.

Fenomenaalne ameerika filmitäht Chirley Temple näitles, tantsis, steppis ja laulis nii kõrgel tasemel, et pärjati 6aastaselt filmimaailma tippuhinna «Oscariga». Seitsmeaastane S. Reshevski oli maletajana võrdne vastane tippvõistlejatele, 8aastasena mängis ta Berliinis 22 tugeva maletaja turniiril. Garri Kasparov võitis koolipoisina kõrge järguga maletajaid, 17aastaselt oli noorte maailmameister. 9aastane Puškin kirjutas suurepäraseid luuletusi, 10aastane B. Pascal lõi oma akustilise teooria, 16aastasena tõestas ta nn Pascali teoreemi. Tuntud on Karl Friedrich Gaussi avastamine imelapsena, kui ta välkkiirelt liitis 9aastasena kõik arvud ühest sajani.

Osa pärilikke omadusi on lapse juures kergesti täheldatavad. «Nagu isa suust kukkunud,» ütlemega välise sarnasuse puhul. Hoopis keerulisem on aga asja sisu. Teame küll, et kromosoomide kõige väiksemad osakesed, geenid, antakse vanematelt lastele sugurakkude kaudu. Laps pärib oma vanematelt pea ja näo kuju, juuste ja silmade värvi, aga ka hääle tämbri, musikaalsuse, mälu jpm.

Aga imelapse vanemad polnud ju ime-lapsed. Või olid siiski?

Võib-olla väliskeskkond ei võimaldanud pärilike omaduste avaldumist? Johann Sebastian Bach sündis perekonnas, kus muusikat tehti põlvest põlve. Lisäti isa oli suurepärase muusikaliste võimetega. Mitme suure matemaatika isad on olnud samuti matemaatikud. Ehkki pärilikkuse mehhanismid on veel teadlaste uuringute objektiks, võime seniste teadmiste alusel väita, et pärilikud omadused on imelapse tekkel määravad. Kuid imeks on vaja veel midagi ja see «midagi» on meile tundmatu suurus. Võib-olla on see sünnimomendil käivituvate biorütmide tulemus, mis määrab inimese vaimse ja füüsilise toonuse muutumise kogu elu jooksul, võib-olla...

Terminid «imelaps» ja «geenius» on võrreldavad, kuid mitte sünonüümid. Kui Peterburi tensor dr Schultz-Bertram kuulis Kunileiu laule «Mu isamaa» ja «Sind surmani», kirjutas ta emale Saksamaale Kunileiu kohta: «Ta on geenius. Tema «Mu isamaa» on teinud siin suurt furoori. Usun, et kõigis kolmes Läänemere provintsis praegusel hetkel ei leidu temale sarnast muusikameest.» Aleksander Saebelmann polnud imelaps, kuigi mängis juba lapsena suurepäraselt klaverit ja orelit. Geeniusena võime pidada Tšaikovskit, kes küll alles kahekümnendates eluaastates hakkas komponeerima; Lomonosovit, Shakespeare'i, kelle anne avaldus samuti täiskasvanuna.

Psühholoogias mõistetakse geniaalsust inimõistuse kõrgema avaldusvormina. Enamikul juhtudel avaldub geniaalsus (seda võib väita nt Nobeli preemia laureaatide elulugusid uurides) küpses eas, kus inimene saab rakendada avastamise, leiutuse, loomingusse kõik omandatud teadmised. Kuid teadmisi, ja väga rikkalikke, on paljudel. Kuidas siis mõnel neist avaldub geniaalsus? Uurimused on näidanud, et füüsikalised tegurid, nagu radiatsioon, atmosfäärirõhk, magnetism jms mõjutavad inimvõimeid eelkõige aju kaudu. Mõned teadlased on leidnud, et päikese võimsad magnetvormid sünni eel või ajal on mõjutanud inimvõimete kujunemist. Teised teadlased (20 000 andeka inimese uurimise tulemusel) on väitnud, et andekus tekib lapse sünnimomendil. Nende järgi sünnib andekaid kõige enam

Laps laast vanema küljest (Vigala).

Kaua naaskel kottis seisab (Tallinn).

Mustal kanal omma ka valge muna (Vastseliina).

Mõni vedelik selgib seistes (Tartu).

Lollisi on alati rohkem kui tarku (Rapla).

Viinakuu laps on hästi kraps (Pilistvere). talvekuudel (jaanuaris, veebruaris, märtsis). Tõepoolest, nendel kuudel on sündinud Einstein, Darwin, Tammsaare, Saljapin, Johann Strauss (sen), Schopenhauer, Miina Härma, Stanislavski. Kuid mida teha selle teooria järgi Koidula, Kuni-leiu, Sostakovitši, Straussi (jun), Shakes-peare, Irène Curie, Johannes Paulus II, Jesseni, Dostojevski, Ernesaksa ja teiste geniaalsete inimestega, kes kõik on sündinud kevadel, suvel või sügisel? Kontrollime talvesünni faktorit teatmeteose järgi. Et viimane, järelikult kõige täielikum (vähemalt peaks olema) Eesti teatmeteos on muusikute oma (Eesti muusika bio-graafiline leksikon, Tln, 1990), ja et mõned teadlased on varajast andekust märganud just muusikas, vaatame selle andmestikku.

Tarkus on inemisele nigu päike loodusele (Kambja). EMBL 690 isikust on talvekuudel sündinud 190, järelikult peaksid nad olema väljapaistvalt andekad. Kahtlemata ka on. Siia kuuluvad A. Kapp, B. Körver, P. Lassmann, A. Läte, S. Mellik, E. Mägi, T. ja U. Naissoo, G. Ots, P. Perens, S. ja V. Puura, A. Ratassepp, Ü. Raudmäe, P. Süda, A. Vahter, A. Valdma, A. Veski, Ü. Vinter ja veel paljud. Aga aprillist detsembrini on sündinud 500 isikut, nende hulgas vaieldamatu andega C. R. Jakobson, N. Järvi, K. Karisma, E. Klas, C. Kreek, E. Liivak, A. Mustonen, kõik 7 Nieländerit ja 4 Virkhausi, A. Pärt, M. Saar, V. Tormis. Kuigi talvekuudel sündinud muusikute arv on EMBL järgi suurem (+17,5 isikut) teistel aastaagadel sündinutest, pole see näitaja oluline suurus. Järelikult ei saa me väita, et andekate laste sünd on aastasajast. Aga võib-olla sõltub see päikese aktiivsuse aastatest, mil mõnede uurimuste järgi sünnib 10% enam andekaid? On võimalik ka see, et päikesel aeg-ajalt toimuvate magnetormide mõjul maailma-ruumi tunginud laetud osakeste vood mõjutavad sündimata lapsi, kuna peaju neuronite ühendid luuakse vahetult enne sündi. Meie aju koosneb ca 15 miljardist närvirakust, millest aktiivsust näitavad vaid 10%. On võimalik, et imelaste puhul rakendub tööle hoopis enam närvirakke. Sel juhul tekib raalide analoogia: mida kõrgema põlvkonna raal, seda enam on tal töösakesi ja seda suuremad võimed.

Jumal jagab igapähele oma osa (Hellenurme). Üks olulisi aspekte, milles imelapsed erinevad teistest, on nende imepärase mälu. Täiskasvanuga võrreldes on lastel üldse parem mälu. See on otsekui puhas paberileht, millele on kerge kirjutada ja kirjutatu paistab kohe silma. Teadlased on leidnud, et lapse ajurakkude vahel on poolteist korda rohkem närviseoseid kui täiskasvanutel. Neid seoseid olla kõige enam 2aastastel. Selle poolt räägib mitme imelapse lugema õppimine 2—3

Inimene ei ole sündides tark, vaid surres (Lüganuse). aastaselt või varem. Siia võib paigutada ka väite, mille järgi lapsed õpivad esimese viie eluaasta jooksul poole sellest, mis nad kogu elu jooksul omandavad.

Mälu ja intellekt on omavahel otseselt seotud. Mida parem on lapse mälu, seda andekam ta on. Nii on teada lapsi uskumatu matemaatilise mäluga. 1812. aastal äratas teadlaste tähelepanu 8aastane poisike Zira Coleberne, kes momentaalselt võttis ruutjuure arvust 268 366 125, vastas kohe õigesti küsimusele, mitu minutit on 48 aastat. Kahe ja poole aastane K. Gauss parandas isa vea tööliste palga arvutamisel. Jugoslaavia koolipoiss Borislav Gadžanski mõtles vaid minuti, et anda vastus küsimusele, mis on 22. astme juur arvust 348 571 368 454 361 458 872. Vene füüsik Abram Joffe teadis logaritmi tabelit peast. Maletaja Aleksander Aljohhin mängis pimesi korraga kuni 40 maletajaga.

Imepärane mälu on üliandekatel muusikutel. Mozart võis lapsena kohe klaveril mängida kuulud muusikapala. Oma loomingu, mis kujunes peas tervikuks, võis ta noodistada, samaaegselt sõpradega juttu puhudes. Noorel viiuldajal Vadim Repinil oli vaja uus teos noodist läbi mängida vaid korra, et selle muusika ja ka tehniliselt keerukamate kohtade mängimise võttes kinnistuksid mälus ning vajaksid edasises töös vaid viimistlemist. Sergei Rahmaninovi kuulis üliõpilasena Tanejevi korteri kõrvaltoas Glazunovi mängimas korteriperemehele ette oma uut sümfooniat. Kui seejärel nalja armastav Tanejev kutsus Rahmaninovi ja palus Glazunovile midagi esitada, mängis noor pianist noot-noodilt ette kogu sümfoonia, mida ta äsja oli kuulnud.

Suurepärase mälu oli kadunud Gennadi Podelskil. Olime mõlemad konservatooriumi kursusekaaslastena üksvahe prof A. Lemba klaveriõpilased. Kevadel, minu tunni lõppedes palus professor, et ma Podelskile meelde tuletaksin homset eksamit, sest vanameister polevat teda pikka aega näinud. Elasinge mõlemad Hiiul. Läksin õhtul Podelski juurest läbi ja teatasin, mida professor oli palunud. «Väga hea, et meelde tuletasid,» vastas ta. «Mul on kodus noote, vaatan homseks midagi.» Ja tõepoolest, järgmisel päeval mängis ta eeskujulikult polüfoonilise prelüüdi-fuuga, sonaadi ja tehnilise etüüdi. Kõik peast ja kõrgeimale hindele. Hiljem Georg Otsa partnerina hämmastas ta kuulajaid, saates suure solisti kogu kontserdikava peast.

Teadlaste arvates pole mälu unitaarne. Mälu faktoreid on palju ja need on väga erinevad: tahtmatu ja tahteline mälu, nägemis- ja kuulmismälu, piltlik ja sõnamälu, assotsiatiivne ja motoorne mälu,

arvude ja helide mälu, lõhnamälu jm. On leitud, et puhtaid mälutüüpe esineb vaid ca 3%. Enamikul inimestel on segatüübiline mälu. Nii ka imelastel. Seejuures on neil mälu üksikud omadused eriti suure skaalaga. Nii omandavad imelapsed uut materjali erakordse kiirusega, sageli ühekordse kuulmise, nägemise või tajumise. Materjali reprodutseerimine ei teki neil mingeid raskusi, kõik on peas korraldatud täpselt riulitele. Erinevusi on aga imelastel täheldatud säilivuse kestuses. Mõned säilitavad omandatud kaudu, teised unustavad kiiresti. Fenomenaalne mälu oli lapsest saati K. Gaussil, M. Faraday aga unustas enda tehtud katseid ja kordas neid. Teadlased on väitnud, et unustamine ei ole mälu haigus, vaid tervise tingimus. Mälu arendatakse harjutamisega. Imelapsed aga harjutamist ei vaja. Nende aju registreerib tahtmatult kõik kuuldu-loetu. Mälu ülekoormus võib viia aga korratusele, väsimusele, mistõttu parimaks peetakse filtreerivat mälu. Viimane suudab valida olulist ja minema pühkida vähem tähtsa. Arstid on täheldanud, et andekate laste ajus, kui nad võtavad vastu teavet, tekib väga suur biokeemiline ja elektriline aktiivsus. Nende maailmatunnetus on terav, tunnetusmälu püsiv.

Lisaks muudele imedele on imelastel haruldane töövõime ja -tahe. Töö pole neile sugugi raske ega koormav. See on imelastele mängu eest. Nukkudega mängimise asemel (või ka selle kõrval) mängivad nad matemaatikaga, joonistega, pillidega. Töö on tähtis nii imelapse kui ka iga teise inimese kujunemisel. Pealegi on leitud, et vaimse töö tegijad, kes puhkuseta töötavad, elavad kõrge eani (meenutagem: Juhan Aavik, Eduard Ole, Konstantin Ramul, Yehudi Menuhin, K. E. von Baer, Aleksander Elango jt, Antonio Stradivari tegi oma viimase suurepärase viiuli 90aastasena). Meditsiiniteadlased väidavad, et kui inimene asub lahendama uusi, olgu või väga raskeid ülesandeid, säilib ta tervis.

Imelapsed otsivad ja lahendavad ülesandeid iga päev. Kui meie noore iluvõimleja Janika Möldri treeneri käest küsiti, mis on tütarlapse edu põhjus, vastas ta: «Töö ja veel kord töö». Mozart harjutas väikese lapsena pikki tunde klaveril. Beethoveni isa sundis löökide ja söimuga 4aastast poissi mitu tundi järjest istuma klaveri taga, seejärel lõputult harjutama viiulit. Dürer pidi väikese poisina isa kullassepatöökogas tegema jõukohast tööd. Suur õppija oli Goethe. 7aastase lapsena väitis ta tähtsalt, et sellega, millest teistele inimestele on küllalt, ei saa tema rahule jääda.

On pedagooge, kes väidavad, et töö-

võime ongi imelaste peamine iseärasus. Ameerika pedagoog J. Watson on enesekindlalt öelnud: andke mulle tosin tervet last, ja ma teen neist teile kõik, keda tahan — arsti, juristi, kaupmehe, kunstniku ja isegi varga.

Õpetamise abil võib paljugi, kuid mitte kõike. Töö on geeniuuste kujunemisel isenesestmõistetav, loomupärane tegur, saavutuste vedur, mis veab jaama teadmiste-rongi, kus vagunites on uusi leiutusi, avastusi, kunstistiile. Et töö oleks lapse igapäevane kaaslane, peab olema tõsine huvi tulemuste vastu. Maailm on ju rikas eri alade poolest, laps (ka imelaps) tahaks proovida neist paljusid. Ja kui selgub, et tema loometegevuse tulemust pole kellelegi vaja, kaob huvi ka töö vastu sel alal. Kui aga lapse tööle (õppimisele, harjutamisele) leida varakult rakendus, ergutab see teda üha enam süüvima teadusse, kunsti, sporti. Ja tekibki Juhan Torgi interpretatsiooni järgi julgus samuda uusi radu isegi siis, kui on karta nurjumist.

Oleme viimase poolsajandi kestel harjunud kasvatama keskmist inimest. Kaua pole oluliseks peetud lapse kreatiivseid omadusi, vaid võimet käsku täita. Ja seda kõikjal, isegi kunstis. Käsusit eemalduja tembeldati rahvavaenlaseks — formalistiks. Ka Eestis (Eestist) kadusid imelapsed (Heljo Sepp, Evi Liivak, Paul Keres jt) võrdsustatud massi (siiski mitte halli, vaid kirevasse).

Andekate laste kasvatamine, nende hulgast imelaste leidmine on tänapäeval riiklik probleem, seejuures suurel määral teaduslik. Maailmas korraldatakse iga-aastasi andekate laste probleemide rahvusvahelisi kongresse (kes meist on neist osa võtnud?), eraldatakse andekate laste eri programmide teostamiseks suuri summasid (USAs 50—60 miljonit dollarit aastas; aga mitu rubla meil?), on asutatud «superlasteaiad», kuhu koondatud eriti andekad lapsed (kus on taoline meil?). Tokyo ühes koolis õpib rühm 12aastasi, kes oskavad peast korrutada kaheksakohalisi arve (kas Nõo keskkool oli analoog?), USA ülikoolides on eriti andekatele üliõpilastele eriprogrammid (kui palju on meil seda rakendatud?). Ikka veel kipume unustama, et inimeste tohtu bioloogiline, sealhulgas intellektuaalne ebavõrdsus eksisteerib objektiivselt. Kõik pole ühtviisi andekad. Eriti andekaid, imelapsi, ei leia me vahel tõrvikugagi, kuid otsima ja abistama neid peame, sest nad on oma imelise loovusega inimkonna fantastiline vara.

Egaüts oma külvi lõikab (Kambja).

Tahad latva ronida, hakka tüvest pääle (Helme).

Keset viljapead seisab kõige parem tera (Suure-Jaani).

Keemiku elukutse valikumotiivid Soomes

KALEVI SÄDE (Helsinki)
HERGI KARIK (Tallinn)

Kooli üheks kasvatusülesandeks peetakse õpilase õige kutsevaliku kujundamist. Elukutsevalik peaks tagama, et iga õpilane leiab tulevikus kõige sobivama töö, mis suudaks talle endale pakkuda rahuldust ning võimaldaks anda samal ajal ühiskonnale kõige enam. Elukutsevalik on kompleksprobleem, mis peab arvestama õpilase temperamenti, võimeid, kalduvusi, soove jpm. Käesolevas artiklis tutvustame soome koolide kogemusi kutsevaliku seotamisest keemiafirmade ja keemiaõpetaja koordineeritud koostööga ning ülikooli pedagoogilisele erialale vastuvõetud üliõpilaste motivatsiooni ja prognoosi õpetajaks kujunemisele. Firmade ja koolide koostöö üheks ajendiks on kindlasti ka prestiižikate firmade püüdlused saada uut, sobivat ja perspektiivset tööjõudu, keda võiks firmasse haarata kas kohe pärast gümnaasiumi lõpetamist või siis hoida vaateväljas kaasamaks firmasse pärast kõrgkooli stuudiumit.

Nii Soomes kui ka Eestis ollakse veendunud, et kutsevalik on esimene tõsine probleem, mille nooruk peab lahendama suhteliselt iseseisvalt. Soomes taunitakse õpetaja soovitusi õpilasele teatud elukutse valimiseks. Eestis niisugune seisukoht ei ole arvestatav, sest tuginetakse õpilase vähestele elukogemustele ning oma võimete mittekülladasele tundmisele, mis pole piisavad õige otsuse langetamiseks. Otsustava valiku tegemine on alati seotud teatud riskiga. Prevaleerib arvamus, et riskifaktor väheneb, kui otsust aitavad mõjutada perekonna ja klassi (klassijuhataja, psühholoog) soovitusel. Meie vabariigis loetakse klassijuhataja kutseinformatsioonitöös oluliseks individuaalset tööd õpilaste ja nende vanematega. Soomes aktsepteeritakse vaid perekonna nõuannet. Klassijuhataja ega kooli psühholoog ei tohi anda õpilasele soovitud teatud elukutse valikuks või mittevalikuks, kuna niisuguses soovitusel nähakse isikuvabaduse piiramist. Soomes ollakse veendunud, et kooli ülesanne ei ole anda õpilasele nõu tulevase elukutse valikuks. Koolides on küllalt hästi organiseeritud psühholoogiateenistus ja kooli psühholoogi korraldatud testide põhjal saab hinnata õpilase sobivust üheks või teiseks elukutseks, ent vastavat soovitusi õpilasele ei anta. Üldist kutseteavet vahendavad õpilastele spetsiaalsed ametkondlikud teat-

mikud, prospektid ja firmade reklaamtrükised. Klassijuhataja ja psühholoog tutvustavad õpilastele erinevate kutsealade töö- ning palgatingimusi, andmata konkreetseid soovitusi. Õpilasele jäetud võimalust valida endale tulevast elukutset peetakse demokraatlikus ühiskonnas ainuõigeks. Ainsaks nõuandjaks jääb kodu ja teatud juhtudel peetakse määravaks ka sõprade ning klassikaaslaste soovitusi. Meile mõneti ebatavalisena hakkab Soomes prevaleerima veendumus, et kui ei õnnestugi kohe valida kõige sobivamat elukutset, pole see korvamatu «möödalaskmine», sest iga inimene peaks oma aktiivse tööperioodi jooksul vähemalt üks kord muutma tegevusala. Pedagoogiameti puhul soovitatakse näiteks pärast 10–12 aastast tööd koolis siirduda teadustööle või doktorantuuri.

Õpilaste elukutsevalikut mõjutavad Soomes otseselt ja kaudselt firmad ning tööstusettevõtted. Paljud keemiatehased on koostöös koolidega, kus prevaleerib firmade sponsorlus. Kotka linna koolidel on koostöö tselluloositehastega, Lahtis õlletehasega, Kuopio koolidel Siilijärvi «Kemira» tehasega, Heinola koolidel paber- ja plastmassitehasega jne. Heinola paberitehases valmistatakse puidust paberit originaalse tehnoloogia järgi ilma puidust tselluloosi eraldamise vaheastmeta. Kõige vähem on koostööpartnereid Helsinki koolidel, mis on mõneti ettearvamatut, sest tööstuse kontsentratsioon ja koolide arv on Helsingis suurim. Seega peaksid kontaktid ja koostöövõimused olema soodsad. Ilmselt avaldub siin eriline «suurlinnasündroom», mida teatud määral võime kogeda ka Tallinnas.

Tööstusettevõtete ja koolidevahelise koostöö initsiaatoriks kujunes keemia- ja plastmasside tootmisfirma «Neste», mis on suurim Soome keemiafirma. Selle mastaabi iseloomustab tõik, et «Neste» kuulub maailmas 400 suurima firma hulka ning harrastab sponsorlust paljudes valdkondades. «Neste» koostöö koolidega algas vähehaaval. Algul seisnes koostöö vaid ettevõtete tutvustamises õpilastele ekskursioonide käigus. Mõistetavalt aitavad ekskursioonid tootmisettevõtteisse avardada õpilaste teadmisi kutsetest, töötingimustest ja tootmistehnoloogiast. Ka meil väljakujunenud arusaamade kohaselt tugineb kutseinformatsioon õpilaste tutvustamisele rahvamajandusharu-

dega ja neis enam levinud kutsetega aitamaks õpilastel välja selgitada elukutseid, mis kõige paremini sobiksid nende kalduvuste ja võimetega. «Neste» ettevõtteis anti õpilastele võimalus lülituda ka tööprotsessi ning teenida endale taskuraha. Mõned õpilased asusid suvevaheaegadel firmasse tööle võimaldamaks ettevõtete töötajatele puhkust. Töö sihipärastamiseks rajati firmasse õpilaste väljaõppeks õppelabor, mida võib vaadelda kui kooli ja firma ühistöö uut etappi — koostöö teist tasandit, andmaks õpilastele kutseõppe raames kogemusi tööks laborandina keemialaboris.

Üldtunnustatud seisukohalt seostub eriti algklassiõpilaste kutsevalik niisuguste elukutsetega, mis on seotud neile tuntud ning teadaoleva tegevusega. Vanemates klassides selle faktori osakaal väheneb. Firma «Kemira» eksperiment tugineb aga gümnaasiumiõpilaste kutsevaliku seostamisele tuntud tegevusega.

«Kemira» kavatses mõningase töøjõu defitsiidi leevendamiseks värvata uut kaadrit gümnaasiumi õpilaskonnast. Firma eeldas, et õpilase tegevuse suunamine soodustab nende kutsehuvi kujunemist ning ühtlasi tehakse läbi ka esimene kutsesobivuse proov. Hästi sisustatud 26—28 töökohaga õppelabori loomisega moodustas firma kutseõppe allüksuse ja sai oma nimele teha ka reklaami. Õppelabori loomiseks kulutati mitusada tuhat marka, muretsети moodne ajakohane laborisisustus: digitaal pH-meetrid, kromatograafid, infrapunane spektromeeter, kolorimeetrid, ultraviolettspektromeeter jm. Analoožilised seadmed on ka ettevõtete laborites. Labori teenindamiseks tehti laborandi töökoht. 1980. aastate lõpul rajati Suomenoja rajoonis (Espoo) uus labor, kus korraldatakse Helsinki, Espoo ja Vantaa koolide õpetajatele lühikursusi tutvustamiseks moodsaid laboriseadmeid, millel õpilased õppelaboris hiljem töötavad. Instrueeritud õpetajad juhendavad õppelaboris õpilaste praktilist tööd. Laboris töötavad õppurid on gümnaasiumi 2. klassi õpilased, meie mõistes 17—18aastased 11. klassi õpilased. Laboritööde temaatika koostasid «Kemira» uurimislabori teadurid ja Helsinki Ülikooli keemiateaduskonna õppejõud. Koostati ka laboritööde juhendid, mis paljundati rotaprintil ja jaotati õpilastele. Juhendist valis iga õpilane kaks meelepärast tööd. Enamik olid individuaaltööd, vaid kromatograafiline analüüs ja kolorimeetriline töö raua sisalduse määramiseks ravimis olid ette nähtud sooritamiseks kahele õpilasele. Et labor teenindab mitmeid koole, käivad õpilased seal töötamas vastava graafiku kohaselt. Igale koolile reserveeritakse 2—3 päeva, tööpäeva pikkus on 3—4 tundi. Õppelaboris

tehtava töö arvel vähendati gümnaasiumis kompensatsiooniks keemiakursuse mahtu 7 tunni võrra. Vastavad tunnid asendati niisiis praktiliste töödega «Kemira» kutseõppelaboris.

Õpilaste töö laboris oli tulemusrikas. Õpetajate tähelepanekute kohaselt suhtuvad õpilased töösse tõsiselt, laboritundidest ei olnud puudujaid. See on tähelepanuväärne, sest praktikum nõudis õpilastelt täiendavaid kohustusi ja isegi kulutusi. Oma taskurahast pidid nad tasuma söidukulud, kuid osavõtust ei loobunud keegi. Õpetajate arvates innustas õpilasi koolist sootuks erinev töökorraldus, uudne miljö, vaheldusrikas töö, võimalus rakendada varem omandatud teoreetilisi teadmisi ja tööroöm edukatest tulemustest. Õpilased tõesid teoreetiliste teadmiste vajalikkust praktilises töös ning püüdsid teooriat katsetes ja katsetulemuste tõlgendamisel rakendada. Nad õppisid tundma ja käsitsema uusi moodsaid laboriseadmeid. Kui koolis määrati lahuse pH potentsiomeetriliselt või indikaatorpaberiga, siis õppelaboris olid digitaal mõõteriistad, kraadiklaasi asemel automaatsed temperatuuriregulaatorid ja digitaal mõõturid, poolautomaatsed tiitrimisseadmed, spektromeetrid, kromatograafid jm. Laboritööd olid sisult keskmise raskusastmega. Õpetajate tähelepanekud kinnitasid, et laboritöödest vaid kromatograafiline analüüs ja kromatogrammide identifitseerimine ei osutunud kõikidele õpilastele jõukohaseks. Gaasikromatograafi töötamise põhimõtet oli õpilastele eelnevalt tutvustatud, labori aparaat ja selle käsitsemine olid aga liialt komplitseeritud, detektori töötamise põhimõte jäi õpilastele ebaselgeks.

Mitu laboritööd olid otseselt seotud argieluga: jogurtis ja hapupiimas piimhappe sisalduse määramine, coca-colas fosforhappe kontsentratsiooni kindlakstegemine, ravimpreparaatides rauaühendite tuvastamine ja süsivesiniksegude fraktsioneeriv destillatsioon. Fraktsioneerimiseks kasutati klaashelmestega täidiskoloni, mille lahutusvõime oli 6—7 teoreetilist taldrikut, kusjuures igat fraktsiooni analüüsiti kromatograafiliselt. Fraktsioneerimistöö seostas koolis õpitud kütuste töötlemise ja nafta destilleerimisega. Oli ka praktilise kallakuga sünteese, näiteks aspiriini valmistamine. Et 25...30% soome koolide vanemate klasside õpilastest on allergilised mitmete keemiliste ainete suhtes ning paljudel on ka allergiakartus, siis on kohustuslik kasutada kõikidel sünteesidel ja ainete käsitlemisel kummikindaid. Laboritööd olid optimaalse pikkusega ja ettenähtud ajaga jõuti töö praktiline osa lõpetada. Vaid üksikutel juhtudel nappis aega ainete puhastamiseks. Näiteks ei jõutud aspiriini puhastada ümberkristallimisega. Kõik katses osalenud õpetajad ja

Pedantne ehk psühhasteeniline aktsentueeritud laps koolis

ASTRID NEEME, EHA dotsent
ILMAR EBBER, TPEDI vanemõpetaja

Psühhasteeniku põhitunnuseks on alaarenenud väljatõrjumisvõime.

Head mälu peetakse inimese ka-destamisvääreks omaduseks ja kalduvust kõike kergesti unustada õnnetuseks. Tegelikult võib hea mälu olla mõnikord õnnetuseks ja unustamine õnnistuseks.

Inimese mälu on omadus valida meeldejätavat. Ebameeldivad mälopildid tõrjutakse välja, unustatakse. Sama teed läheb ka see, mida pole enam tarvis. Niiviisi vabaneb mälu häirivatest ja tarbetutest mälujälgedest, mis hakkaksid

segama uute muljete vastuvõtmist ja nende alusel käesolevas hetkes elamist ning tegutsemist. Võimet ebameeldivat ja mittevajalikku unustada nimetatakse psühholoogias väljatõrjumiseks.

Pedantse ehk psühhasteenilise tüübi põhitunnuseks on alaarenenud väljatõrjumisvõime. See avaldub näiteks olukorras, kus on vaja teha otsus. Pedantne tüüp ei suuda teadvusest välja tõrjuda ühtki, ka kõige tähtsusetumat asjaolu. Ta peab need põhjalikult läbi kaaluma. Ta lausa

Inimese mälu on omadus ebameeldivat välja tõrjuda.

õpilased pidasid töötamist firma laboris edukaks ja õnnestunuks.

Firmade initsiatiiv aitab õpilastes kujundada huvi keemiaga seotud elukutsete vastu. Hilisemas õppetöös koolis kogesid õpetajad huvi märgatavat kasvu keemia kui õppeaine vastu. Õpilaste tunnetusvõime oli arenenud, tõdeti loovat suhtumist keemiasse.

Eespool vaatlesime kutsehuvi kujundamist gümnaasiumiõpilastel. Käesoleval õppeaastal uuriti Helsingis, kuivõrd motiveeritud olid kõrgkooli keemia pedagoogilisse harru vastuvõetud üliõpilaste huvi ja kalduvused tulevaseks õpetajatööks.

1990. a sügisel pärast Helsingi Ülikooli pedagoogilise haru komplekteerimist anketeeriti äsja vastu võetud üliõpilasi tuvastamaks nende sobivust tulevaseks õpetajatööks. Esitame näidisankeedi küsimused, millele üliõpilane pidi vastama. Igat küsimust hinnati piirides 0..1 punkti. Kokku oli võimalik koguda maksimaalselt 5 punkti, keskmiselt saadi 4 punkti.

Küsimustik.

1. Motiveeri õpetaja tööd. Miks tahad saada õpetajaks? Kuidas tegid valiku, kelle soovitusel?
2. Milline on Sinu* nägemus õpetaja elukutsest? Milline on «hea» õpetaja? Kas aineõpetaja peab olema ka kasvataja?
3. Milline on Sinu kriitiline enesehinnang? Millised on Sinu kui õpetaja «head» ja «halvad» küljed? Kas õpetajana võid järgmisel aastal töötada nii, nagu töötasid eelmisel aastal?

* Õpetajad ja õpilased, õppejõud ja üliõpilased on Soomes «sina» peal.

4. Kas soovid töötada harrastusklubi või -ringi juhendajana? Kuidas suhtud noortesse? Millega tegeled vabal ajal? Millised on Sinu harrastused?

5. Mida sooviksid veel teatada enda kohta?

Ankeedi vastuseid hindas 3-liikmeline õppejõudude komisjon (Helsinki Ülikooli keemiaprofessor, didaktikaprofessor või -lektor ja gümnaasiumi keemiaõpetaja), kes pärast seda vestles iga anketeerituga. Vestluse tulemusena võis suurendada vastuse hinnet punkti murdosa võrra kuni maksimaalväärtuseni 1.0. Üliõpilased andsid põhjalikud vastused nelja esimese küsimuse kohta. Kuigi ka viienda küsimuse vastamisel oli võimalik täiendavalt saada veel üks punkt, jättis enamik sellele vastamata. Ankeedi vastuste ja hilisema vestluse põhjal jaotati üliõpilased järgmistesse gruppidesse.

1. Ei sobi õpetajaks.
2. Sobib õpetajaks rahuldavalt, kuigi esineb mõni oluline puudus (aeglane, arg, kartlik ja pelglik, alaarenenud, ebaselged motiivid, suhtlemisoskuse puudus).
3. Sobib õpetajaks, on eeldusi kujuneda «heaks» õpetajaks.
4. Sobib õpetajaks hästi (kontaktialdis, aktiivne, realistlik, motiveeriv).
5. Sobib õpetajaks väga hästi (kontaktteruv, iseseisev, hea näitlejameisterlikkusega, empaatiline).

Komisjoni hinnangul ei kuulunud esimesse gruppi ühtegi üliõpilast. Kõige prevaleerivam oli neljas grupp, mis lubab eeldada, et sel aastal Helsingi Ülikooli vastuvõetud üliõpilastest kujunevad edukad õpetajad. Pärast ülikooli lõpetamist ja mõningast pedagoogitööd võib kindlaks teha, kuivõrd tõepärane oli studiumi algul tehtud prognoos.

kardab, et äkki on midagi silmapaari vahele jäänud. Tagajärjeks on otsustusvõimeetus, lõputu enesekontroll, aga ka tegutsemise edasilükkamine. Ka juba kord tehtud otsust ei suuda ta unustada, vaid ikka ja jälle tuleb ta selle juurde tagasi, kaheldes ja kontrollides, kas kõik ikka sai arvesse võetud. Tema jaoks ei ole vähetähtsaid asju — kõik on tähtsaid.

Tavaliselt toimub inimese tegevus justkui kahel tasandil. Üks neist on teadvusega kontrollitav, sellele on suunatud tähelepanu, teine — vilumuste tasand, kus tegevus toimub automaatselt, teadvuse kontrollita. Näiteks kirja kirjutamine: teadvus on suunatud sisule, samal ajal kirjutab käsi automaatselt tähti. Pedantse tüübi esindaja ei suuda neid tasandeid lahus hoida. Kõrvuti sisule mõtlemisega kontrollib teadvus kirjutamisprotsessi, parandab halvasti tehtud tähti jne.

Pedantse ehk psühhasteenilise tüübi positiivseteks joonteks on täpsus, põhjalikkus, lõpetatus. Kui tal on täitsa piiratud, täpsust nõudev, eriti aga rutiinne töö (näiteks raamatupidamises), kus ei ole vaja iseseisvalt otsustada, võib temale alati kindel olla. Ta ei unusta midagi.

Kui täpsus ja põhjalikkus muutuvad liiga tugevaks, võib see takistada töö lõpetamist, sest ikka tundub, et veel ei ole küllalt hea. Tuleb meelde üks eesti-aegne taluperemees, kes kuidagi ei suutnud lõpetada uue aiaposti otsa lihvimist, ikka tundus talle, et veel pole küllalt sile. Nii oli kõigi töödega, mida ta ette võttis. Suutmatust teadvusest välja tõrjuda väheolulist viis selleni, et selle talu põldudel olid külas ainsana lõhkumata ja ära koristamata suured kivid, kõiki töid tehti selles peres ikka viimastena. Peremees polnud aga üldse mitte laisk, vaid pedantne.

Psühhasteenilise tüübi hirm, et midagi võiks juhtuda, sunnib teda tarvitusele võtma kaitseabinõusid, mis viivadki pedantsuseni. Et mitte midagi unustada, kujundab ta rituaalse käitumise, näiteks järgib hommikul pesemisel, riietumisel ja söömisel täpselt toimingute järjekorda.

Ebakindlus sunnib teda pidevalt otsima julgustust ja abi kaaslastelt. Toetumine teistele, oskamatus kõrvalise abita toime tulla on psühhasteeniku iseloomulikud tunnused.

Psühhasteenik on pidevalt hirmul, ta kardab nii enda kui ka oma lähedaste tervise pärast. Poiste hirm on eriti seotud emaga. Tarvitseb emal mingil põhjusel kojutulekuga hilineda, kui poiss ei leia kusagil asu.

Nii nagu kõigi aktsentueeritud tüüpide puhul, on ka pedantsel ehk psühhasteenilisel tüübil sünnipärane alus. Väikelapseas ei ole tunnused siiski kuigi

selgesti märgatavad. Küllap seepärast, et väikelapsel ei ole väljatõrjumisvõime puudumine veel probleemiks. Torkab silma tema kalduvus arutleda intellektuaalsetel teemadel. Ta on kohmakas, aravõitu, võib karta võõraid inimesi ja asju, pimedust. Kriitiliseks perioodiks saab koolimine, kui pilvitu lapsepõlve asemele tulevad nõudmised. Vajadus vastutada enese, veel rohkem aga teiste eest on rängaks koormaks tema kohusetunde. Olukorda raskendab, kui täiskasvanud jäta tema õlgadele hoole õdede-vendade või abitute vanainimeste eest. Samuti vanima lapse positsioon perekonnas. «Kõrgendatud vastutuse» olukord võib tekkida ka vanemate liigsest ootusest lapse edukusele.

Psühhasteenilise lapse kasvatus peab olema demokraatlik, s.t julgustav, enesusaldust sisaldav. Kõige väär on autokraatlik kasvatus, mis kujundab alaväärsus- ja süütunde. Tuleb vältida süüdistusi, vanade asjade meeldetuletamist. Kehaline areng jätab soovida. Spordi- ja käsitöövilumused tulevad tavaliselt raskesti kätte. Erandiks on alad, kus koormus on jalgadel (jooks, hüpped, suusatamine).

Puberteedias ei ilmne tugevat iseseisvumissoovi. Vastupidi, võib säilida ja kujuneda hoopis haiglane kiindumus mõnesse perekonnaliikmesse. Käitumishälbed ei ole talle omased. Püüd eakaaslaste poole ilmneb arglikult. Harrastused on reeglina intellektuaalsed-esteetilised.

Õige kasvatus korral võivad puberteedias psühhasteenilised jooned taanduda, vale kasvatus aga viib psühhasteeniku sellisesse sisekonflikt, mis lõpeb haigestumisega neuroosi.

Lapsevanemad ja õpetajad peaksid tegema kõik selleks, et niisugune laps tunneks end turvalisena, heakskiidetuna ja armastatuna. See on kõige kindlam viis aidata lapsel tema sünnipärast nõrkust ületada.

Psühhasteenikule on kriitiliseks perioodiks koolimine.

Psühhasteeniku kasvatus on kõige väär autoritaarsus, mis kujundab alaväärsust ja süütunnet.

Pedandi ehk psühhasteeniku töö, eriti rutiinset, iseseisvat otsustusvõimet mittevajavat tööd iseloomustavad täpsus, põhjalikkus ja lõpetatus.

Vale kasvatus viib psühhasteeniku raskesse sisekonflikt, mis lõpeb neuroosis.

Hirm, et midagi võib juhtuda, sunnib tarvitusele võtma kaitseabinõusid.

Psühhasteenik otsib pidevalt teiste abi, tuge ja julgust.

Psühhasteenik on pidevalt hirmul.

Ealine segregatsioon ja selle hukatuslikkus

Mida aeg edasi, seda rohkem on loetus hakanud silma ealise segregatsiooni mõiste. Esialgu tekitas see termin mõnetist arusaamatust, sest seni olin ikka harjunud klassi- või rassisegregatsiooniga. Kummati kinnitavad spetsialistid, et tänapäeva maailmas on kõrvuti nendega maad võtnud ka ealine segregatsioon — kahest eelmisest veelgi ohtlikum, kuna see rõhub ja sandistab igaüht.

Alljärgnevalt sellest, mida olen aja jooksul selle probleemi kohta teada saanud.

Alustame kodust ja perekonnast. Traditsioonilise mitmekihilise, eriealise ja paljulapselise perekonna asemele on tulnud uut tüüpi perekond — ühekihiline, üheaalne ja vähelapseline. Lisaks sellele on see (eriti linnades) isoleeritud mitte üksnes vanematest ja sugulastest, vaid ka lähinaabritest. Tagajärjeks on katkenud peresisesed suhted, samuti pedagoogilise rahvatarkuse loomulik edasiandmine vanematelt lastele, eakamatelt noorematele.

Inimkonna eelnev ajalugu kinnitab aga vankumatult, et lapsest võib täisväärtuslik inimene saada üksnes siis, kui ta kasvab eriealises keskkonnas ja adub juba maast-madalast vanemate inimeste vaimset, intellektuaalset, töö- ja argielu psühholoogilis-pedagoogilist kogemust.

Vaatame nüüd, kuidas sellega on lood nõukogulikus impeeriumis, kuhu meiegi pool sajandit kuulusime ja mis meistki ei möödunud jälgi jätmata.

Mainekas ajakirjanik ja sotsioloog Juri Rjurikov kirjutab sellest, et viimastel aastakümnetel on kujunenud kaks täiesti erinevat maailma — laste ja täiskasvanute oma. Nende teed ristuvad isekeski vähe, nende elulaadid on vastuolus ja suhted tihtilugu ebameeldivad. Kümned miljonid õpilased ja lasteaialapsed veedavad suure osa päevast lähedastega suhtlemata, väljaspool nende murede ja huvide valdkonda. Nende kontaktid täiskasvanutest professionaalidega ei ole isiksuslikud, vaid rollilised, kitsalt õpetusliku iseloomuga. Kümned miljonid lapsed tegelevad üksnes vaimsete teadmiste passiivse omandamisega, mis midagi ei loo ega anna midagi teistele. Nooruseas — isiksuse teise sünni otsustavatel aastatel — teostavad nad end tarbijate ja siidkätana.

Laste staatus praegusmaailmas rajaneb kahe asja puudumisel. Nendeks on iseseisvus ja loov töö. Lastel pikeneb neile võõras iga. Kuni koolini elavad nad väikelaste elu, aga kuni 17. eluaastani —

kui iseseisvusetud käsutäitjad, kui koolielikud.

J. Rjurikov peab praegust haridus- ja kasvatusüsteemi abordisüsteemiks, mis tapab lapse kaasasündinud head alged ega lase tast kujuneda head, töökat, loovat, tarka ja tervet inimest.

Kui lisada siia veel hariduses, komсомoli- ja pioneeriliikumises aastakümneid valitsenud vale, formalismi, hingetuse, künnismi ja julmuse mitte vähem rängad tagajärjed, siis näeme, et kasvatuselapse- ja nooruseas on antud nii võimas löök, mida ei tea kogu eelnev ajalugu.

J. Beregovoi juhib tähelepanu sellele, et nii nagu vanglates kamandavad vange blatnoid, aga mitte administratsiooni, nii on ka koolis õpetajad ja kasvatajad end õpilastest eraldanud kasvatusšabloonide kurdi seinaga, jättes lapsed mitteformaalsete liidrite meelevaalda.

Äärmiselt ohtlik olukord sunnib tööle silma vaatama: riik, ühiskond, tema haridus- ja kasvatusinstitutsioonid ning perekond on oma tuleviku otsekui kokkuräägitult endast eemale tõuganud.

Ajakirjandus kirendab tapmistest, neid sooritavad juba algkoolilapsedki. Alaealiste prostitutsioon, alkoholism, narkomaania ja kuritegevus muutuvad üha iga-päevasemaks nähtuseks. Seaduserikkujad, kurjategijad, mõrtsukad, vanglate ja laagrite asukad on järsult noorenenud. Tormiliselt vohab tütarlaste ja naiste kõlblusetus, julmus ja kuritegevus. Unustatud on iidne rahvatarkus, mis kõlab: kasvatades poissi — kasvatatakse meest, kasvatades tüdrukut — kasvatatakse rahvust.

Ealine segregatsioon on seljatanud armee. Sõdurite «mass» on end jaotanud viide eakategooriasse mitte enam aastate, vaid koguni teenistuskuude ja -päevade järgi.

Ealine segregatsioon sünnitab automaatselt ühesuguseid tagajärgi igas tema vallatud eluvaldkonnas. Ent vanglas ja armeeas on neil kvantitatiivne vahe — vangla sandistab ühe osa elanikkonnast, kuna armee väärastab kogu rahvuse.

Ealine segregatsioon käib võimsalt mitte üksnes laste ja noorte pihta, vaid moonutab halastamatult ka täiskasvanuid, lastevanemaid ja ühiskonda. Vastavalt sellele, kuidas riik võtab laste kasvatamise üha enam enda kanda, kaotab üha rohkem lapsevanemaid huvi kasvatuses vastu, püüab seda üldse vältida. Sellekohased eriuuringud sedastasid lausa uskumatu tõsiasja: mida kõrgem on vanemate haridustase, seda väiksemad on

Praegune haridus- ja kasvatusüsteem on abordisüsteem, mis tapab lapse loomupäraseid head alged.

Kasvatades poissi — kasvatatakse meest, kasvatades tüdrukut — kasvatatakse rahvust.

Laste staatus praegusmaailmas rajaneb iseseisvuse ja loova töö puudumisel.

nende kontaktid lastega. Algharidusega vanemad «jäändavad» oma lastega hoopis rohkem.

Nädalalehe «Argumentō i Faktō» andmeil kulutavad «nõukogulikud» emad laste kasvatamisele 16 minutit päevas, prantslannad aga 2 t 15 min ja ameeriklannad 1 t 23 minutit.

Laste ja täiskasvanute omaette, isoleeritud ja segregatsiooniline elu ning tegevus on ühtviisi hukutavad ja laostavad nii ühtele kui teistele. Lastega koos olles võtavad täiskasvanud, eriti isad ja emad, end nii väliselt kui ka sisemiselt kokku, käituvad väljapeetumalt, vastustus- tundlikumalt, kõlbelisemalt, väarikamalt, hoolitsevamalt ja ohvrimeelsemalt. Laste ja täiskasvanute vastastikune kasvata- võtmine on tohutu ja pidev, kui seda spetsiaalselt ei katkestata.

Eriti ohtlikuks peetakse laste isoleerimist eriasutustesse (mahajäetud lapsed, orvud, kehaliste ja vaimsete puuetega lapsed). Samuti täiskasvanute analoogilist isoleerimist.

Laste sulgemine erireservaatidesse kujutab endast tõelist tragöödiat, mis väärastab korvamatult nende arengut, hinge ja teadvust. Ja seda ajal, mil nende hulk lakkamatult kasvab, küündides juba miljonitesse. Enamikust sellistest lastest saavad hiljem meie argielus heidikud, teiste inimeste nuhtlus.

Andnud sissepääsute laste segregatsioonile, saab ühiskond väljundina eakate, abitute vanemate segregatsiooni, kuna segregatsiooni all kannatanud lapsed üha visamalt ja julmemalt ning rohkemal arvul tõrjuvad neid välja oma perekonnadest vanadekodudesse, vahel koguni lausa tänavale.

Ent see ei ole üksnes nõukoguliku elulaadi, vaid globaalne, üleplaneediline probleem.

Mitusada aastat tagasi, kui ühiskondlik haridus ja kasvatus alles sündisid, hõlmates vaid tühise osa lastest ja sedagi vaid mõnedes maades, võeti sellise hariduse tarbeks käibele erakordselt mugav tehnoloogia, mis jaotas lapsed rangelt vanuse järgi ja eraldas nad täiskasvanuist. Sedamööda, kuidas see tehnoloogia tugevnes, täiustus ja endale teed rajas, haaras ta enda hõlma üha suuremal arvul «ohvreid». Lõpuks, XX sajandil omandasid arenenud maades ühiskondlik haridus ja kasvatus ning neis süvenev segregatsiooni all kannatav hariduse ja kasvatus tehnoloogia kõikehõlmava iseloomu. Niisama totaalse iseloomu sai ka ealine segregatsioon. Haridusest kandus see edasi tööstusse, põllumajandusse, okupeeris kõik tootmisliigid, kaubanduse ja teeninduse, kihutades sealt minema lapsed ja noorukid. Tegi seda üksnes selle-

pärast, et töö segas nüüd õppimist, ja hariduse uus tehnoloogia keelaski kate- gooriliselt igasuguse tootliku töö.

Nii tekkiski kogu tsiviliseeritud maailma sotsiaalsesse ellu ealine segregatsioon, seda põhialusteni muutes.

Et need protsessid kulgesid järjepidevalt, isevoolu, evolutsiooniliselt ja hiilival moel, jäid need peaaegu märkamatuks ega leidnud hindamist üleplaneedilises ulatuses. Ega asjata öelda, et kõige raskem on märgata just seda, mis peaks silma torkama.

Üksnes hoolikad kompleksuuringud võivad anda tervikpildi ealisest segregatsioonist ja selle koletuslikest tagajärgedest ning määratleda ja võtta meetmeid sellest jagusaamiseks. See on seda raskem, et probleem on senini määsitud ühiskonna ükskõiksuse tihedasse uduloori.

Ealisest segregatsioonist koos oma kohutavate tagajärgedega on saanud XX sajandi ja sellele järgnevatigi üks põhilisi iseärasusi, mis on vallanud kogu maailma, kogu inimkonna. Sellest jagusaamine on niisama grandioosne ja raskesti lahendatav ülesanne nagu maailma päästmine tuuma- või ökoloogilisest katastroofistki. Seda enam, et need on omavahelises seoses ja paljudgi kõneleb sellest, et esimest lahendamata on põhimõtteliselt võimatu lahendada ka kaht ülejäänut.

Mida saaksime aga siiski siin ja praegu ära teha?

Püüdkem muuta kõiki suhteid laste ja täiskasvanute maailma vahel, luua nende vahel hulgaliselt suhtlemiskapillaare nii kodus, lasteaias, koolis kui ka argielus. On vaja, et need suhted ühendaksid meid ühtsesse maailma.

Kes selle probleemi vastu suuremat huvi tunneb, võib J. Beregovoi selleteemalist pikemat artiklit lugeda «Narodnoje Obrazovaniye» k.a novembrinumbrist, mis ülevaate kirjutamise ajal oli veel ilmumata.

Ülevaate andis
HELGI ROOTS

Mida kõrgem on vanemate haridustase, seda väiksemad on nende kontaktid lastega.

Laste segregatsioon toob kaasa ka vanemate segregatsiooni.

Aeg ja õpetaja isiksus

REET URING, TPedI kutsekabineti juhataja

Olgu lugejale öeldud, et see aeg, mille vältel me Eestimaa üldhariduskooli õpetajate isiksust jälgime, on tegelikult kaduvlühike: 1970. aastate lõpust kuni 1980. lõpuni. Tõsi küll, see on olnud vastuoluline aeg: sügavast masendusest laulva revolutsiooni ja sealt tänaste ränka tööd nõudvate päevadeni. Sel ajavahe-
mikul on kolm õpetajate valimit täitnud R. B. Cattelli isiksuseküsimustiku 16 PF A vormi:

I valim — 514 õpetajat, 1970. aastate lõpp (8),

II valim (ÜPUI valim) — 216 õpetajat, 1980. aastate algus (11),

III valim — 223 õpetajat, 1980. aastate lõpp (testitud alates juunist 1989 kuni novembrini 1990).

Järgnevalt võrreldaksegi kolme valimit

ja põhjalikumalt tuleb juttu III eri-pärast. Artikkel on kirjutatud erinevate huvidega lugejat arvestades: tekstis pole tabelleid. Need on esitatud artikli lõpus nende, kes oma töös hädasti vajavad korrektseid arvandmeid, nagu kooli- ja meditsiinipsühholoogid, kutsekonsultandid ja teised nõustamisega tegelevad psühholoogid, psühhodiagnostikaga tegelevad teadlased, pedagoogikateadlased, haridusjuhid jpt. Tabelid sisaldavad palju rohkem infot, kui artikli maht võimaldab vaatluse alla võtta. Ka pakuvad need abi (eneseanalüüsi tausta) sadadele õpetajatele, kellel on olemas oma isiklikud 16 PFi tulemused.

KOLME VALIMI VÕRDLUS

Kõigepealt pisut üldotsioloogilisest taustast. Kõik kolm valimit koosnevad

Tabel 1

KOLME VALIMI 16 PFi KESKMISTE NAITUDE VÕRDLUS

| | I valim | | II valim | | III valim | | Statistiliselt oluline erinevus |
|-------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|---|
| | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | |
| A* | 6,4 | 2,0 | 6,3 | 2,3 | 6,0 | 2,0 | I ja III:p=0,02 |
| B | 5,8 | 1,9 | 5,5 | 2,1 | 5,9 | 2,1 | II ja III:p=0,05 |
| C | 5,6 | 2,2 | 4,9 | 2,3 | 5,4 | 1,9 | I ja II:p=0,001 |
| E | 5,0 | 2,1 | 5,3 | 2,2 | 5,0 | 2,0 | |
| F | 5,5 | 2,0 | 5,9 | 2,1 | 5,4 | 1,9 | I ja II:p=0,05; II ja III:p=0,01 |
| G | 5,6 | 2,2 | 6,1 | 2,4 | 5,4 | 1,6 | II ja III:p<0,01 |
| H*→ | 4,8 | 2,1 | 5,4 | 2,2 | 5,8 | 2,1 | I ja II:p=0,001; I ja III:p<0,01 |
| I*← | 7,1 | 1,9 | 6,8 | 2,1 | 6,4 | 1,9 | I ja III:p<0,01; II ja III:p=0,01 |
| L← | 5,5 | 2,0 | 5,4 | 2,1 | 4,8 | 1,9 | I ja III:p<0,01; II ja III:p<0,01 |
| M | 5,5 | 2,0 | 5,2 | 2,1 | 5,9 | 2,0 | I ja III:p=0,05; II ja III:p<0,01 |
| N*← | 6,8 | 1,9 | 6,3 | 2,1 | 5,9 | 1,7 | I ja II:p=0,01; I ja III:p<0,01; II ja III:p=0,05 |
| O | 5,9 | 1,9 | 6,3 | 2,3 | 5,9 | 2,2 | I ja II:p=0,05 |
| Q ₁ ** | 5,1 | 2,0 | 6,2 | 2,1 | 5,7 | 1,6 | II ja III:p<0,01 |
| Q ₂ * | 6,3 | 1,9 | 5,6 | 2,0 | 5,6 | 1,8 | I ja II:p=0,001; I ja III:p<0,01 |
| Q ₃ | 5,5 | 2,0 | 5,2 | 2,0 | 5,3 | 1,7 | |
| Q ₄ * | 6,2 | 2,0 | 6,2 | 2,1 | 5,9 | 2,0 | |
| Q _I | 5,0 | — | 5,7 | 2,4 | 5,6 | 2,2 | |
| Q _{II} | 6,0 | — | 6,1 | 2,0 | 5,5 | 2,0 | II ja III:p<0,01 |
| Q _{III} | 4,4 | — | 4,6 | 1,8 | 4,7 | 1,6 | |
| Q _{JV} | 5,1 | — | 5,3 | 2,1 | 5,4 | 1,8 | |
| ILE | 5,6 | — | 5,5 | 1,8 | 5,8 | 1,6 | |
| Rühma suurus | 514 | | 216 | | 223 | | |

* esimeses valimis valdavaks osutunud tendents;

** I valim pole teistega võrreldav, sest I ja II valimi küsitluse vahel adapteeriti küsimustik uuesti Q₁ faktori küsimuste osas.

ülekaalukalt naisõpetajatest nagu kogu meie õpetajaskondki: I valimis on mehi 8,4%, naisi 91,5%, II vastavalt 13,7% ja 86,3% ning III 9,9% ja 90,1%.

Vanuselt on valimid küllalt eakad. I valimi vanus kõigub vahemikus 23—59, staaž 1—38 aastat; vanusevahemikus 41—50 aastat on 60%, staaživahemikus 21—35 aastat 62,1% valimist. II valimi keskmine vanus on 40 aastat (min/max = 19—68), keskmine staaž 17,5 aastat (min/max = 0—26). III valim: vanuse $x=41,1$ aastat (min/max = 18—70), staaži $x=18,3$ aastat (min/max = 0—43). I valim on olnud eakaim, viimased aga oma näitajatelt üsna sarnased, kusjuures III valimi äärmusnäitajate vahe on veidi suurem kui II valimil.

Nii nagu eelmistes valimites, on III fikseeritud õpetajate haridus (keskharidusega 4,9%, keskeriharidusega 9,4%, lõpetamata kõrgharidusega 3,1% ja kõrgharidusega 82,5%, eri ainerühmi õpetavate õpetajate arv (humanitaar-, reaal- ja õskusainete, loodusteaduste, algklassi- ja muude ainete õpetajaid vastavalt 40,1, 12,2, 12,12, 17,1, 11,7, 6,8 protsenti), linnakoolide (74,5%) ja maa/alevikoolide (25,8%) õpetajate arv jmt.

Kõrgharidusega õpetajate arv III valimis on I näitajast (56,6%) märksa suurem, alevi/maakoolide õpetajate arv aga I valimi omast (47,0%) ootuspäraselt väiksem.

Kõiki kolme valimisse kuuluvaid õpetajaid testiti kas koolis või täienduskursustel, kuid nende kahe grupi suurus polnud esimestes valimites täpselt fikseeritud. III valimi õpetajatest testiti 56,1% täienduskursustel, 41,9% koolis. Tegemist polnud enam selliste täienduskursustega, kuhu õpetaja pidi sundkorras minema, vaid ta sai valida oma huvide ja vajaduste järgi.

Karakter- ja temperamendiomaduste võrdluse aluseks on tabelis 1 toodud keskmised näidud. I valimit analüüsid selgus, et meie õpetajaskonnale oli valdavalt omane A+, H—, I+, N+, Q₂+. Nendest tendentsidest on III valimis mingil määral säilinud kõik peale H-faktori näidu, mis on muutunud lausa vastupidiseks (H: 4,8 → 5,8), s.t kasvanud on nende õpetajate osatähtsus, kes on tegutsemis- ja suhtlemisjulged, ettevõtlikud, paksunahalised. Võib oletada, et skaala keskmisest kõrgem H-faktori näit viimases ja madalam esimeses valimis seletub osaliselt vastajate vanusega. Viimases valimis on rohkem noori ja elujõulisi inimesi. I valimi eakatel naisõpetajatel võis madal H-faktori näit olla ka kurnatuse ja väsimuse tagajärg: üleelatud sõda ja sõjajärgsete aastate rep-

ressioonid ning vaimne, eetilise, majanduslik surutis, paljudel närvesööv töö kõrval ka pere hoolitseda.

Kolme valimi võrdlusele osutuvad väga paljud erinevused ka statistiliselt oluliseks. Statistiliselt olulisi muutusi pole toimunud vaid faktorites E, Q₃ ja Q₄. Neljas faktoris on toimunud muutused samasuunalised. H-faktori tõusuga, millest juba juttu oli, on sünkroonselt ja ootuspäraselt kaasnenu I-faktori langus. Vähenenud on nende õpetajate osatähtsus, keda võib iseloomustada tundeõrnade, intuiitivsete, tuge ja sümpaatiat vajavatena. Need kaks muutust koos näitavad, et õpetaja on nüüd emotsionaalsele ja sotsiaalsetele vintsutustele vastu pidavam, talub paremini suurt suhtlemiskooormust. Samas aga ei pruugi ta enam nii hästi tunnetada oma suhtlemis- ja koostööpartnereid, võib olla nende suhtes hoolimatum kui I valimi õpetaja. N-faktori langus räägib sellest, et III valimi õpetajad pole enam sotsiaalselt nii kogenud, arvestavad, viisakad kui I valimi omad. L-faktori langus viitab õpetajate muutumisele leplikumaks, pretensioonitumaks, ümbruse suhtes usaldavamaks. Käsitletud muutused seletavad osaliselt ka III valimi õpetajate suhteliselt madalamaid pingenäitajaid (CQ_{1F}, Q₄, O).

Aastaid tagasi I valimit analüüsid võis väita, et meie õpetajate isiksuseprofiili näidud koonduvad skaala aritmeetilise keskmise ($\bar{x}=5,5$) lähistele. Õpetajate ja üliõpilaste erigruppide isiksuse näitajate võrdlus andis 1980. aastate alguses aluse väita, et meie kool valib stiihiliselt õpetajaid põhimõttel «äärmused äära!» (7). Kolme valimi võrdlus näitab selle protsessi jõudsat jätkumist. Õpetajate isiksuse näidud III valimis on veelgi rohkem skaala keskmise lähistel kui eelmistes. Võrreldes kolme valimi standardhälbeid, näeme, et faktorites C, E, F, G, L, N, Q₁, Q₂, Q₃, Q_F, Q_{11F}, Q₁₄ ja ILE näidu puhul on need kolmandas valimis kõige väiksemad. See tähendab, et kogu valim koondub nimetatud faktorites kompaksemalt keskmise näidu ümber. Õpetajaskonna ühtlustumine jätkub arvatavasti veel edaspidigi. Meil on olnud vaid üks alternatiivideta hariduse omandamise võimalus, sealt tulevad ka need noored, kes orienteeruvad õpetajakutse omandamisele ja õpetajatööle. TÜ sellekohase orientatsiooniga üliõpilaste isiksuse näidud on tabelis 2 ja kinnitavad kenasti vanasõna «käbi ei kuku kannust kaugele». Märkimisväärselt neist erinevate omadustega üliõpilased on orienteeritud teaduskutsetele, alternatiivhariduse tekkel on suure isiksusliku eripäraga noored varmad seda võimalust

kasutama (tabel 2). Sealjuures esineb tabeli 2 neljas viimases veerus toodud isiksuse profiilides jooni, mis on ise-loomulikud loovisiksustele (2; 3). Loomulikult tahavad need noored valida sellise õppimisvõimaluse, kus nende kalduvusi, isiksuse eripära arvestatakse, stimuleeritakse ja arendatakse; nad teevad kõik endast oleneva, et neid maha ei surutaks, ümber ei tehtaks, ei sunnitaks tegelema sellega, milleks neil eeldusi pole.

III VALIM

Lisaks juba jutuks olnud sotsioloogiliste näitajate fikseerimisele paluti III valimi õpetajatel vastata 7 küsimusest koosnevale miniankeedile oma kunagiste kutsevaliku motiivide ja kutsekindluse kohta. Andmed on koondatud tabelisse 3. Mõistagi ei saa mõnele küsimusele antud vastuste põhjal ammendavat pilti kutsevaliku keerulisest motiivistikust ega ka õpetajate tegelikust kutsekindlusest. Tuuleb arvestada, et tegemist on mitte õpetajate käitumuslike, vaid verbaliseeritud hoiakutega, kusjuures kutsevaliku motiivides on tegemist tagantjärele interpreteeringuga, milles kindlasti kajastub ka püüd selgitada ja õigustada oma senist elukäiku. 7 küsimust polnud vastamiseks esitatud juhuslikult, need valiti

varasemate uurimuste küsimustike (4, 5, 7, 9, 10) oluliste indikaatorite hulgast. Vastuste põhjal võib III valimi õpetajaid pidada üsna kutsekindlaiks (ainult 6,6% on valmis võimalusel kutset vahetama, ainult 7,4% väidab, et teist kord nad õpetajakutset küll ei valiks). Kunagise kutsevaliku interpretatsioon näitab, et kõige olulisemaks lähtealuseks on olnud huvi aine vastu (83,6% vastanuist: $\bar{x}=0,8$ $\sigma=0,8$). See suunitlus on olnud meie õpetaja olulisemaid tunnustajaid koos kõige hea ja halvaga, mis sellega kaasneb (6; 10). Ainehuvi on ilmselt olnud toeks osale neistki (19,8%) vastanuist, kes tunnistasid, et valisid omal ajal õpetajakutse meeldivama kutse asemele (asendusvaliku teinud). Kunagise kutsevaliku lähtealuseks peetakse veel armastust laste vastu (71,3%), kutsesoovi (70,8%) ja kutsumust (69,2%). Pealiskaudsel vaatlusel võib märgata väga vähe kõrvalekaldeid eelkirjeldatust. Statistiliselt oluliselt oli erinev orienteeritus ainele vaid humanitaarainete ($\bar{x}=0,8$) ja algklassiõpetajate ($\bar{x}=1,4$) vahel ning Tallinna õpetajad pidasid oma kutsevaliku lähtealuseks kutsesoovi ($\bar{x}=1,4$) märksa vähem kui muudes linnades töötavad õpetajad ($\bar{x}=0,7$). Mõlemad erinevused ei vaja erilisi kommentaare. Oma

Tabel 2

ERINEVATE TAOTLUSTEGA NOORTERÜHMADE 16 PFI KESKMISI NAITE

| | TÜ esmakursuslased aastatest 1984,1986—1988 | | Aspirandid aastatest 1982—1984 | Goethe-gümnaasiumi I vastuvõtt | Humanitaarinstituudi üliõpilased |
|------------------|---|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| | Õpetajakutsele orienteerujad | Teaduskutsele orienteerujad | | | |
| A | 6,2 | 4,7 | 4,8 | 4,4 | 4,2 |
| B | 6,0 | 6,3 | 7,0 | 7,1 | 6,2 |
| C | 5,9 | 6,0 | 5,4 | 6,2 | 4,8 |
| E | 5,2 | 6,2 | 5,4 | 5,4 | 6,7 |
| F | 6,2 | 5,7 | 5,5 | 5,4 | 5,3 |
| G | 5,4 | 3,7 | 4,8 | 2,6 | 3,1 |
| H | 5,9 | 6,0 | 5,3 | 5,2 | 5,9 |
| I | 6,1 | 6,9 | 6,0 | 7,8 | 7,2 |
| L | 5,0 | 6,0 | 5,6 | 5,0 | 5,3 |
| M | 5,5 | 7,0 | 6,2 | 7,5 | 7,5 |
| N | 5,5 | 4,6 | 5,1 | 4,5 | 4,1 |
| O | 5,6 | 6,2 | 5,5 | 4,6 | 5,8 |
| Q ₁ | 5,7 | 6,4 | 6,3 | 6,4 | 6,8 |
| Q ₂ | 5,3 | 7,3 | 6,2 | 8,0 | 7,4 |
| Q ₃ | 5,2 | 4,0 | 5,0 | 3,8 | 4,2 |
| Q ₄ | 5,3 | 6,0 | 5,9 | 4,8 | 5,9 |
| Q _I | 6,1 | 5,5 | 5,1 | 4,6 | 5,3 |
| Q _{II} | 5,2 | 6,0 | 5,7 | 5,1 | 6,0 |
| Q _{III} | 5,0 | 4,8 | 5,2 | 4,0 | 4,4 |
| Q _{IV} | 5,2 | 7,9 | 6,6 | 8,3 | 8,7 |
| ILE | 5,4 | 7,9 | 6,9 | 8,6 | 8,4 |
| Rühma suurus | 280 | 21 | 114 | 19 | 21 |

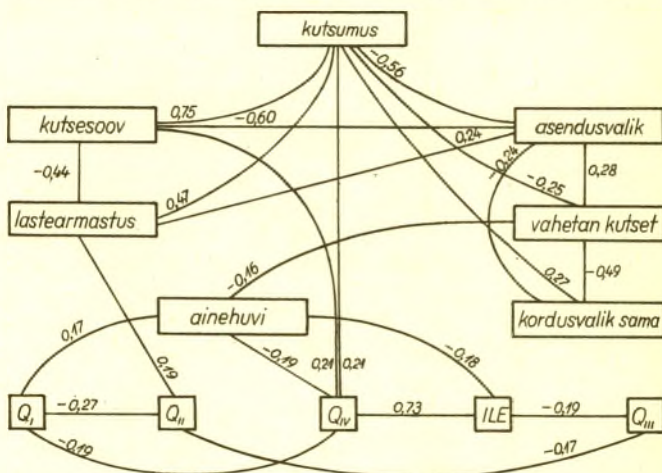
kutsekindlust väljendasid statistiliselt oluliselt erinevalt koolis ja kursustel küsitlitud: kunagist asendusvalikut tunnistasid koolis testitud õpetajad ($\bar{x}=2,6$) suuremal määral kui kursustel küsitlitud ($\bar{x}=3,1$, $p=0,05$); ka oli suurem nende valmidus kutset vahetada ($\bar{x}=2,8$) kui kursustel testitud ($\bar{x}=3,1$; $p=0,025$). Siingi on verbaalselt väljendatu kooskõlas õpetaja tegeliku käitumisega, s.t enese täiendamise ja arendamisega. Sealjuures tuleb mainida, et kursustel testitud on koolis küsitlitud statistiliselt oluliselt vanemad (vastavalt $\bar{x}=42,7$ ja $\bar{x}=39,1$; $p=0,025$) ja kõrgema haridusega ($p=0,005$). Ja kui nüüd tagasi tulla karakteri- ja temperamendiomaduste juurde, siis on teistest keskmiselt eakam kursuste rühm ülejäänutest statistiliselt oluliselt soodsamate isiksuslike looveeldustega (ILE vastavalt $\bar{x}=6,0$ ja $\bar{x}=5,5$; $p=0,025$). Kas see tähendab, et me kaotame kord õpilast loovusele ergutava õpetaja? III valimi ühtlustamine ilmneb ka alagruppide võrdluses, mis annab märkimisväärselt vähem erinevusi kui kunagi üheüheliseks peetud I valim. Ainerühmade õpetajate isiksuslikud erinevused on pea olematuks muutunud. Vaid I-faktori toorpunktides erinevad humanitaarainete ($\bar{x}=15,8$) ja reaalarainete ($\bar{x}=13,3$) õpetajad ($p=0,01$); B-faktoris (steenides) erinevad humanitaarainete ($\bar{x}=6,4$) ja loodusteaduste ($\bar{x}=4,9$) õpetajad ($p=0,005$). Ja ongi kõik! Pisut rohkem ilmneb soolisi erinevusi (võrdlus toorpunktides). I-faktor: naiste

$\bar{x}=15,2$, meeste $\bar{x}=12,3$, $p=0,005$; N-faktor: naiste $\bar{x}=12,0$, meeste $\bar{x}=10,5$, $p=0,05$; O-faktor: naiste $\bar{x}=13,9$, meeste $\bar{x}=10,8$, $p=0,005$; Q_I-faktor: naiste $\bar{x}=15,7$, meeste $\bar{x}=13,0$, $p=0,025$; teistest faktoritest Q_{III}: naistel $\bar{x}=4,8$ ja meestel $\bar{x}=3,9$, $p=0,025$. III valimi naisõpetajad on seega meestest tundeõrnemad, sotsiaalselt kogenumad, kõrgema sisepeingega, aga ometi emotsionaalselt mitte nii labiilsed kui mehed.

Möödetud kutsehoiakud ja 16 PFi tulemused on omavahel nõrgalt seotud (joonis 1). Statistiliselt olulisi (kuigi väga

Kursustel küsitlitud õpetajad on oluliselt kutsekindlamad koolis testitud.

Keskmisest eakam kursuste rühm on ülejäänutest statistiliselt oluliselt soodsamate isiksuslike loomeeldustega.



Joonis 1. Kutsevaliku motiivide interpretatsiooni, kutsekindluse ja isiksuse näitude statistiliselt olulised korrelatiivsed seosed.

Q_I — introvertsus — ekstravertsus; Q_{II} — kohanemisvõime — ängistus; Q_{III} — emotsionaalne labiilsus — dünaamiline stabiilsus; Q_{IV} — alistuvus — sõltumatus; ILE — isiksuslikud looveeldused.

Tabel 3

MINIANKEEDIGA SAADUD TULEMUSED KUTSEVALIKU LÄHTEALUSTE JA KUTSEKINDLUSE KOHTA

| Küsimus* | Vastanuid | \bar{x} | σ | min/max | Tõsi (0+1)* | Kahtlen | | Vale (3+4)* | | |
|--|-----------|-----------|----------|---------|-------------|---------|----|-------------|-----|------|
| | | | | | | N | % | N | % | N |
| Valisin õpetajakutse, sest see on minu kutsumus. | 214 | 1,1 | 0,9 | 0-4 | 148 | 69,2 | 53 | 24,8 | 13 | 6,1 |
| Õpetajakutse valimisel oli mul soov saada õpetajaks. | 216 | 1,1 | 1,1 | 0-4 | 153 | 70,8 | 34 | 15,7 | 29 | 13,4 |
| Kutse valikul lähtusin armastusest laste vastu. | 216 | 1,1 | 0,9 | 0-4 | 154 | 71,3 | 43 | 19,9 | 19 | 8,8 |
| Kutse valikul lähtusin huvist aine vastu. | 214 | 0,8 | 0,8 | 0-4 | 179 | 83,6 | 26 | 12,2 | 9 | 4,2 |
| Valisin õpetajakutse sellepärast, et meeldivama kutse valik ei õnnestunud. | 212 | 2,8 | 1,2 | 0-4 | 42 | 19,8 | 14 | 6,6 | 156 | 73,6 |
| Võimaluse korral vahetan kohe elukutset. | 213 | 3,0 | 1,0 | 0-4 | 14 | 6,6 | 49 | 23,0 | 150 | 70,4 |
| Kui ma õpetajakutset valides oleksin teadnud sama, mida tean nüüd, oleksin teinud sama valiku. | 215 | 1,1 | 0,9 | 0-4 | 156 | 72,5 | 43 | 20,0 | 16 | 7,4 |

* Kõikide küsimuste vastuste variandid olid: täiesti tõsi — 0, tõsi — 1, kahtlen — 2, vale — 3, väga vale — 4; skaala on seega vahemikus 0 kuni 4.

Kui tugevate sisepingetega äärmuslikud ekstraverdid suudaksid oma sisepingeid maandada, võiks nende õul lasuda kooli ja perekonna seltsielu, kuid nad vajavad enda kõrvale introvertsemaid kolleege.

madalaid) korrelatiivseid seoseid esineb hoiakutel mitte esmaste, vaid just teiseste faktoritega. Isiksusefaktorid seostuvad hoiakutega eelkõige meie õpetajatele iseloomuliku ainealase orientatsiooni kaudu, mis omakorda seostub ülejäänud hoiakutega väga nõrgalt. Kutse valimist huvist aine vastu on väitnud teistest introvertsemad (Q_{I-}), soodsamate isiksuslike looveeldustega ($ILE+$) ja sõltumatumad õpetajad (Q_{IV+}).

Hoolimata esialgsel töötusel ilmnenu III valimi alagruppide sarnasusest kasutati ka klasteranalüüsi (=rühmitamist).

Rühmitamine

tehti k-keskmiste meetodil (12) kahelt aluselt: 1) 7 küsimusest koosnev mini-ankeet, 2) 16 PFi esmased faktorid. Rühmade arv tuli arvutile ette anda. Mõlemast aspektist prooviti rühmitada kaheks kuni viieks rühmaks. Kõige kompaksemad ja üksteisest selgelt erinevad rühmad andis kontingendi jaotamine kolmeks. Järgnevalt neist lähemalt. Alustagem 16 PFi esmaste faktorite alusel saadud rühmadest (tabel 4). Üllatav küll, kuid hallide keskmiste näitude tagant tuli nüüd esile kolm täiesti selge eripäraga rühma.

I rühm ($n=58$; 26,0%)

on kõige ekstravertsem ($A+$, Q_{I+}).

Selles rühmas on ilmselt palju emotsionaalse enesevalitsuseta ($C-$), dominantsetl poikpäiseid ($E+$), mõtlematuid ($F+$), tugeva sisepingega ($O+$, Q_4+ , Q_{II+}), pretensioonikaid ($L+$) ja pealiskaudseid ($A+$, $N+$) «sahmijaid». Võib-olla osa selle rühma õpetajaid suhtleb ja tegutseb äärmuslike ekstravertidena seetõttu, et loodab nii alateadlikult pääseda oma pingetele mõtlemast, nendega tegelemast. Tundlikumatel, introvertsematel, põhjalikumatel õpilastel ja kolleegidel võib nendega suhtleminegi (mitte formaalne, vaid isiksuslik) juba probleem olla. Kui need õpetajad oskaksid ja suudaksid oma sisepingeid maandada, võiks nende õul lasuda kooli ja paikkonna seltsielu, nad võiksid olla ettevõtjate suurepäraseid algatajad, teiste kaasatõmbajad. Ja oleks suur õnn kui nende lähikonnas oleksid ka mõned introvertsemad kolleegeid või õpilased, kes nende pooleli jääma kipuvad ettevõtmisi lõpuni aitaksid viia, mõne säraküünlana sädeleva idee ka teoks teeksid.

II rühm ($n=73$; 32,7%)

on pea ideaalsete omadustega suure suhtlemiskõrusega töötamiseks. Nad on suhtlemisaltid ($A+$, Q_{I+}), tegutsemishimulised, suhtlemisjulged, paksunahalised ($H+$), lea emotsionaalse enesevalitsemise ja pingetaluvusega ($C+$), üldse

Tabel 4

16 PFi esmaste faktorite alusel tehtud klasteranalüüsi rühmade keskmised näidud

| | I rühm | | | II rühm | | | III rühm | | | Statistiliselt oluline erinevus |
|------------------|--------------------------|----------------------|-----|--------------------------|-----------|--------------|--------------------------|-----------|--------------|---------------------------------|
| | min/max | $\bar{x} \pm \delta$ | | min/max | \bar{x} | $\pm \sigma$ | min/max | \bar{x} | $\pm \sigma$ | |
| A | 3-10 | 7,0 | 1,6 | 2-10 | 6,3 | 2,0 | 1-9 | 5,1 | 1,8 | |
| B | 2-10 | 5,7 | 2,0 | 1-10 | 6,4 | 2,0 | 2-10 | 5,6 | 2,1 | |
| C | 1-7 | 4,2 | 1,4 | 4-10 | 7,1 | 1,5 | 1-9 | 4,9 | 1,6 | |
| E | 3-10 | 6,4 | 1,5 | 2-9 | 5,7 | 1,6 | 1-7 | 3,5 | 1,6 | |
| F | 2-10 | 6,4 | 1,8 | 1-10 | 6,1 | 1,7 | 1-7 | 4,2 | 1,3 | |
| G | 2-10 | 5,8 | 1,6 | 2-9 | 5,3 | 1,6 | 1-10 | 5,3 | 1,7 | |
| H | 3-10 | 6,8 | 1,7 | 4-10 | 7,1 | 1,4 | 1-8 | 4,2 | 1,5 | |
| I | 2-10 | 6,4 | 1,9 | 2-10 | 6,4 | 1,9 | 2-10 | 6,3 | 1,9 | |
| L | 3-9 | 6,1 | 1,6 | 1-8 | 4,4 | 1,9 | 1-10 | 4,2 | 1,7 | |
| M | 2-10 | 5,6 | 2,0 | 2-10 | 6,4 | 1,9 | 2-10 | 5,7 | 1,9 | |
| N | 3-10 | 6,1 | 1,6 | 2-10 | 5,6 | 1,8 | 1-10 | 6,1 | 1,6 | |
| O | 4-10 | 7,3 | 1,5 | 1-6 | 3,7 | 1,3 | 2-10 | 6,6 | 1,7 | |
| Q ₁ | 3-10 | 6,1 | 1,7 | 2-10 | 5,8 | 1,7 | 3-9 | 5,4 | 1,5 | |
| Q ₂ | 2-10 | 5,3 | 1,8 | 2-10 | 5,6 | 1,8 | 2-10 | 5,8 | 1,9 | |
| Q ₃ | 2-8 | 5,1 | 1,5 | 1-9 | 5,8 | 1,8 | 1-9 | 5,2 | 1,6 | |
| Q ₄ | 4-10 | 7,1 | 1,8 | 1-9 | 4,3 | 1,5 | 4-10 | 6,4 | 1,6 | |
| Rühma suurus | 58 (26,0% rühmitatutest) | | | 73 (32,7% rühmitatutest) | | | 92 (41,2% rühmitatutest) | | | |
| Q _I | | 7,1 | 1,5 | | 6,8 | 1,6 | | 3,6 | 1,2 | III ja I, II |
| Q _{II} | | 6,8 | 1,4 | | 3,5 | 1,2 | | 6,3 | 1,4 | II ja I, III |
| Q _{III} | | 4,5 | 1,6 | | 4,9 | 1,5 | | 4,5 | 1,7 | |
| Q _{IV} | | 5,5 | 1,8 | | 5,8 | 1,8 | | 5,0 | 1,8 | II ja III |
| ILE | | 5,3 | 1,5 | | 6,2 | 1,5 | | 5,8 | 1,7 | II ja I |
| EK | | 15,1 | 3,2 | | 18,2 | 3,4 | | 15,4 | 3,3 | II ja I |

teistest rühmadest tugevama enesekontrolliga (EK, näit on saadud isiku C, G ja Q₃ faktorite skooride liitmisel), leplikud (L—), kiire taibuga, fantaasiaküllased, soodsate isiksuslike looveeldustega (B+, M+, ILE+) ja loomulikult pingevabad (O—, Q₄—, Q_{II}—). Võib aga juhtuda, et kui nende kutsetöö nõuab roolisuhetelt üleminekut isiksuslikule suhtlemisele, jääb neil kõrge H-faktori näidu tõttu vajaka partneritunnustusest, nad võivad kaaslast häirida, isegi tahtmatult solvata. Madalad pingenäitajad viitavad sellele, et tugevad minakaitsemehhanismid hoiavad neid ebameeldivuste (näiteks omaenda suhtlemisprobleemid) teadvustamise eest. Nii võivad nad suhtlemistreeningul osutada «raskesti-õpetatavateks» vmt.

III rühm (n=92; 41,2%)

on esimesele lausa vastandlik. Nad on leplikud (L—), alistuvad (E—), väga reaktiivsed ja tundeõrnad (H—, I+), pea ehedad introverdid (Q_I—). Nendegi sisepeinge on tõusnud (O+, Q₄+, Q_{II}+), kuid kaugeltki mitte sellisele tasemele kui I rühmal. Nende näidud faktorites A ja Q₂ viitavad sellele, et nad peaksid suhtlemisega hakkama saama, kuid nende vastupidavus tänapäeva koolielu ja üldse elu emotsionaalsetele ja füüsilistele vintutustele on väike (H—, C—, I+). Võib oletada, et kui nad saaksid oma tööd ja elu korraldada vastavalt oma isiksuslikule eripärale, võiksid nad oma põhjalikkuse, püsivuse (A—, Q_I—), tundlikkuse, tundeõrnuse ja kultuurilembusega (H—, I+) õpilasi küllaltki hästi arendada.

Nende isiksuslikult väga erinevate õpetajate vastustes miniankeedile ja muudiski sotsioloogilistes näitajates ei ilmnenud statistiliselt olulisi erinevusi. See vihjab sellele, et õpetaja väga mitmetahulist tööd võivad teha erinevate isiksuseomadustega inimesed. Nad võivad jõuda sarnase tulemuseni, kuid see, kuidas nad

sinna jõuavad, on ilmselt erinev ja isikupärane. Maailmas pole enam ammu uudiseks, et tunnustatakse erinevate õpilaste ja õpetajate erinevaid õppimis- ja õpetamisstiile (1). Oma stiili leidmine eeldab aga selle teadlikku otsimist ja oma isiksusliku eripära tundmist. Võib arvata, et oma stiili otsimine ja leitule truuks jäämine meie üheülbalses koolis on olnud hulljulge ettevõtmine, mis on eeldanud suurt iseseisvust ja vastupidavust.

Seitsmest küsimusest koosneva miniankeedi alusel tehtud klasteranalüüsi rühmad (tabel 5) andsid olulisi erinevusi ka isiksuseomadustes. Et tabeli 5 rühmi saaks interpreteerida koos isiksuseomadustega, esitagem statistiliselt olulised isiksusefaktorite erinevused: III rühma keskmine näit erineb statistiliselt oluliselt I ja II rühma näitudest faktorites G (III r \bar{x} =5,9, I r \bar{x} =5,1, II r \bar{x} =4,9) ja ILE (III r \bar{x} =4,9, I r \bar{x} =5,8, II r \bar{x} =5,8), I rühma Q_I faktorist (III r \bar{x} =5,4, I r \bar{x} =6,2), II rühma enesekontrolli (EK) näidust (III r \bar{x} =17,1, II r \bar{x} =14,9) ja toorpunktides II rühma Q₃ faktorist (III r \bar{x} =11,4, II r \bar{x} =10,2).

I rühma (n=75; 34,6%)

õpetajad arvavad, et nende olulisemaks kutsevaliku lähtealuseks on olnud huvi aine vastu (\bar{x} =0,7; σ =0,8), kusjuures tehtud valik polnud enamasti asendusvalik (\bar{x} =3,2; σ =0,6); nende valmidus võimaluse korral kutset vahetada on siiski märkimisväärne (\bar{x} =2,7; σ =0,9). Isiksuseomadustelt pole nad nii kontrollitud ja väljapeetud (C=5,5, G=5,1, Q₃=5,2, EK=15,9) kui III rühma õpetajad. Nad on kiire taibuga, fantaasiaküllased (B=6,2, M=6,0), soodsate isiksuslike looveeldustega (ILE=6,0), leplikud (L=4,6), sealjuures iseseisvamad, sõltumatumad (Q₂=5,9, Q_{IV}=5,8), väiksema sisepeingega (Q₄=5,8, Q_{II}=5,4, L=4,6).

II rühma (n=41; 18,9%)

õpetajate vastustest selgub, et oma kutse-

Suhtlemisstiilid ja -julged tegutsemis-himulised õpetajad peaksid ennast kontrollima, neil võib jääda vajaka partneritunnustusest.

Õpetajatööd võivad (ja peavadki) tegema väga erinevate isiksuseomadustega inimesed, oma stiili leidmine eeldab aga selle teadlikku otsimist ja oma isiksusliku eripära tundmist.

Tabel 5

Miniankeedi alusel tehtud klasteranalüüsi keskmised näidud

| Tunnus | I rühm | | | II rühm | | | III rühm | | |
|----------------|--------------------------|-----------|-------------|--------------------------|-----------|-------------|---------------------------|-----------|-------------|
| | min/max | \bar{x} | $\pm\sigma$ | min/max | \bar{x} | $\pm\sigma$ | min/max | \bar{x} | $\pm\sigma$ |
| Kutsumus | 0—3,0 | 1,4 | 0,6 | 1,0—4,0 | 2,2 | 0,8 | 0—2,0 | 0,4 | 0,5 |
| Kutse soov | 0—4,0 | 1,4 | 0,6 | 1,0—4,0 | 2,4 | 0,8 | 0—2,0 | 0,3 | 0,5 |
| Lastearmastus | 0—3,0 | 1,4 | 0,8 | 0—4,0 | 1,8 | 1,0 | 0—3,0 | 0,6 | 0,7 |
| Ainehuvi | 0—4,0 | 0,7 | 0,8 | 0—4,0 | 1,1 | 1,0 | 0—3,0 | 0,7 | 0,8 |
| Asendusvalik | 2,0—4,0 | 3,2 | 0,6 | 0—2,0 | 0,7 | 0,5 | 0—4,0 | 3,4 | 0,7 |
| Vahetan kutset | 0—4,0 | 2,7 | 0,9 | 0—4,0 | 2,6 | 1,2 | 2,0—4,0 | 3,4 | 0,7 |
| Kordusvalik | 0—4,0 | 1,5 | 0,9 | 0—4,0 | 1,3 | 1,1 | 0—2,0 | 0,6 | 0,7 |
| Rühma suurus | 75 (34,6% rühmitatutest) | | | 41 (18,9% rühmitatutest) | | | 101 (46,5% rühmitatutest) | | |

soovi on nad pidanud tagasihoidlikuks ($\bar{x}=2,4$; $\sigma=0,8$), neil on olnud huvi aine vastu, kusjuures õpetajakutse valik on olnud asendusvalik ($\bar{x}=0,7$; $\sigma=0,5$). Selles rühmas ollakse kõige valmimad võimaluse korral kutset vahetama. Rühma isiksuseprofiil näitab, et nendel õpetajatel pole eriti tugevat orientatsiooni intellektuaalsele tegevusele ega eriti head enesevalitsust ja enesekontrolli ($B=5,5$, $C=5,0$, $G=4,9$, $Q_3=4,9$, $EK=14,9$). Nende pingenäitajad on teiste rühmade omadest kõrgemad ($O=6,1$, $Q_4=6,1$, $Q_{11}=5,9$). Võib oletada, et nad ei tunne end koolis just kõige paremini.

III rühma (n=101; 46,5%)

õpetajad arvavad, et õpetajakutse on nende kutsumus ($\bar{x}=0,4$; $\sigma=0,5$). Kutse valimisel oli neil tugev kutse soov ($\bar{x}=0,3$; $\sigma=0,5$). Oma kutsevaliku tähtsaks lähtealuseks peavad nad armastust laste vastu ja ainehuvi. Nad ei kavatsenud kutset vahetada ($\bar{x}=3,4$; $\sigma=0,7$) ja ka praegu valiksid uuesti sama kutse. Seega näitavad nad teiste rühmadega võrreldes üles kõige suuremat kutsekindlust. Isiksuse näitajate poolest on nad teistest rühmadest statistiliselt oluliselt distsiplineeritumad, kohusetundlikumad ($G=5,9$), läbiproovituale tuginevad, alalhoidlikumad ($Q_1=5,4$), visamad, tahtejõulised, hea mulje jätmise eest hoolitsevad ($Q_3=5,9$), alistuvad, sõltuvad ($Q_{1V}=4,9$), tugevama enesekontrolliga ($EK=17,1$). Nad on küllaltki tegutseshimulised ja suhtlemisjulged ($H=6,0$), kontaktivalmid, inimestest huvitatud ($A=6,3$), tundeõrnad, sümpaatialembed ($I=6,6$).

Kõikide muude fikseeritud sotsioloogiliste näitajate (sugu, vanus, lõpetatud kõrgkool jne) osas ei erine ka selle klasteranalüüsi rühmad üksteisest.

Kokku võttes võiks esile tuua järgmist.

■ On jätkunud ja näib veel edaspidigi jätkuvat meie õpetajaskonna ühtlustumine.

■ Õpetajatööd võivad teha väga erinevate isiksuseomadustega inimesed, kui nad seda tahavad.

■ Igal õpetajal peaks olema inimlik õigus otsida ja leida oma isiklik ja parimaid tulemusi andev tööstiil. Ainus piirang: see ei tohi kahjustada tema koostööpartnereid (eelkõige õpilasi), eriti aga nende kujunemist ja arengut.

Nii nagu üliõpilaselegi toob ka õpetajale sobimatu arengusuuna ja õppetöö laadi vägisi pealesurumine kaasa negatiivseid tagajärgi (9) (kõrgenenud sisepinged koos sellega kaasneva ja sellele järgneva, iseseisvusetus, eetikakriis, koolitöölt lahkumine jpm). Iga konkreetse õpetaja puhul polegi nii lihtne kindlaks teha, mis on tagajärg, mis põhjus. Asi

on eriti tõsine seetõttu, et õpetaja kaudu kannatab ka õpilaste areng.

Kirjandus

1. Buss D. C. Personality and Learning Styles: Some Issues Concerning Curriculum and Instruction. A Paper Presented at the 6th Prague International Conference on Psychological Development and Personality Formative Processes, August 29, 1991, 16 p.
2. Cattell R. B., Eber H. W., Tatsuoka M. M. Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF) Clinical, Educational, Industrial and Research Psychology. Champaign, Illinois, 1970, 388 p.
3. Haiba V., Lepik I., Uring R. Sinu õpilasest võib saada loovisiksus. — Nõukogude Kool, 1988, nr 10, lk 19—23 ja nr 12, lk 10.
4. Pedajas M.-I. Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses adaptatsioonis. Väitekirj. TRÜ pedagoogika ja metoodika kateeder. 1973, 224 lk.
5. Pedajas M.-I. Andmeid õpetaja kutsealase rahulolu dünaamikast. Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. Tln, 1983, lk 73—91.
6. Pedajas M.-I. Õpetaja kasvatushoiakutest e. ka õpetaja vajab psühholoogilist abi. Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. Tln, 1983, lk 92—100.
7. Pedajas M.-I., Uring R. Misuguste isiksusejoontega õpetajaid valib käesolev koolisituatsioon? Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. Tln, 1983, lk 108—127.
8. Uring R. Eesti NSV õpetajate isiksusest. Rmt: Õpilase isiksuse arengu teguritest. Nõukogude pedagoogika ja kool XXIII. Tln, 1980, lk 87—108.
9. Uring R. Üliõpilaste kutsehoiakutest õpetajakutse suhtes. Rmt: Pedagoogilise uurimistöö tulemused 1976—1980. Didaktika ja psühholoogia. Tln, 1981, lk 75—90.
10. Uring R. Füüsik koolis. — Nõukogude Kool, 1985, nr 7, lk 30—33.
11. Uring R. Eesti NSV üldkooli õpetajaskonna isiksusest. Rmt: Õpetaja ja õpilase isiksusest. Tln, 1989, lk 16—23.
12. Каази́к А.-Т. М., Ээремаа Р. В., Хей́нла Х. Я. Кластер-анализ для изучения личностных свойств студентов. В кн: Развитие системы непрерывного образования. Проблемы высшей школы XI. Тарту, 1990, с. 58—69.

Muinasjuttude rahvusvahelisest päritolust

PILLE KIPPAR, KKI folkloristika osakonna teadur, filoloogiakandidaat

Loome juturaamatust või kooliõpikust muinasjuttu. Enamasti on märgitud, mis rahva oma see on. Võtame teatavaks. Kui vaevume otsima, leiame mõnest teisest raamatust peaaegu samasuguse sündmustikuga pisut erinevate detailidega ja natuke teisiti sõnastatud jutu. See võib osutada hoopis teise rahva muinasjuttuks.

Kui peaks olema õnne kuulata elavat jutuveestjat, kui saaksime tema lugusid kuulata mitu korda ja eri tingimustes, võiksime tähele panna, et ta ei jutusta alati täpselt ühtemoodi. Ikka tundub ükskord mõni pisiasi olulisem ja teine võib hoopis ära jääda. Aga teine memm võib sama juttu täiesti teistmoodi rääkida. Sest temale tundusid olulised hoopis teised asjad. Niisugust nähtust, kus sama juttu jutustades ja teemat arendades muutused või erinevused ette tulevad, nimetatakse rahvajutu varieerumiseks. Varieerumine ehk muutlikkus on kõikidele rahvaluule liikidele omane põhitunnus, mis iseloomustab elavat, suuliselt levivat folkloori.

Raamatusse sattunud muinasjutt on üks suvaline variant, mille jutustaja ükskord esitas ja mis enam ei muutu. Igal jutuvariandil oli kord esitaja, kelle nime enamasti teksti juurde ei märgitud. Seda polnud tavaks teha, sest sama(sugust) juttu teadis ja võis rääkida ka mõni teine. Väljaandesse võetakse harilikult igast jutust üks variant. Kui nimetatakse ainult rahvast, kellelt jutt pärineb, on tegemist noorsoo- või rahvaväljaandega. Samade tekstide teaduslikul publitseerimisel kuuluvad juurde mitmed andmed ja lisad: jutustaja ja üleskirjutaja nimi, ülevaade jutustaja(te) elust, repertuaari päritolust, esitamislaadist, fotod. Jutud võidakse raamatusse paigutada kas esitamise või üleskirjutamise järjekorras, korraldada sisu või tege- laste järgi lähedased jutud tsüklistesse, aga ka kasutada mõne rahvusvahelise süsteemi järjekorda.

Teadusliku publikatsiooni kommentaaridest võime leida andmeid sama rahva sama jututüübi teiste variantide kohta muudes väljaannetes, samuti selle kohta, kuid võrd jutt on tuntud naaberrahvastel või kaugemalgi. Siia paigutatakse ka andmed üksikute variantide iseärasuste või kontamineerumiste (liitumiste) kohta. Kui väljaanne on koostatud arhiivimaterjalidest, tulevad juurde algkäsikirja

(originaali) andmed (üleskirjutamise aeg, koht, jutustaja ja üleskirjutaja nimi, käsikirja fond, köide, lehekülje number). Seal võivad leiduda jutustajate või üleskirjutajate registrid, juttude geograafiline päritolu, fotode ja illustratsioonide nimikirjad, rahvusvahelise (nt Aarne) süsteemi tüübinumbrid iga jutu juures jne.

Eri rahvaste muinasjuttude sarnasust märgati juba ammu: see äratundmine ärgitas looma teooriaid nende tekke, päritolu ja rändamise kohta. Ühiste juttude (jutumotiivide) äratundmine eri rahvaste repertuaaris viis rahvusvahelise jutu-uurijate organisatsiooni *Folklore Fellows Communications (FFC)* asutamiseni 1906. aastal. Ühing tekkis Põhja-Euroopa, peamiselt Skandinaavia uurijate initsiatiivil, olulist osa etendasid soome folkloristid Kaarle Krohn (1863—1933) ja Antti Aarne (1867—1924).

Maailmas kasutatakse tänaseni nn Aarne rahvajuttude süsteemi (1, 2, 3). Nimelt korraldas Aarne muinasjutud mõningate tunnuste järgi ja andis igale süzele tüübinumbri. Loomamuinasjutud (AT 1—299) rühmitas ta eelkõige tege- laste järgi. Pärismuinasjuttudest tõi välja üleloomulikkude abiliste ja olukordadega imemuinasjutud (AT 300—749). Legendid (AT 750—849) tunneme ära Piibli tege- laste järgi, nendes on olulisel kohal eeti- lised probleemid: elulähedasemates no- vellilaadilistes muinasjuttudes (AT 850— 999) saadakse haljale oksale osavate sõnade kasutamisega, nupukuse või üle- trumpamisega. Siia kuuluvad ka rahvus- vahelised vargapoisi- ja röövlitjutud. Mui- nasjuttudes rumalast Vanapaganast (AT 1000—1199) jutustatakse koomilisi ja jõhkraid lugusid kavalast mehest — Eestis sageli Ants, Soomes Matti — ja Vana- paganast. Tüübinumbritele AT 1200— 1999 paigutas Aarne naljandid ja anek- doodid.

Süsteemi loomise aegu polnud Aarnel käes kogu materjali ja ta jättis ette- nägelikult mõned vabad numbrid, et nen- dele hiljem rahvasuust üleskirjutatud jutte paigutada. Süsteem sobib paremini soome ja Skandinaaviamaade muinasjuttudele, ka eesti omadele, kuna kuulume samasse kultuuripiirkonda ja repertuaarid on lähe- dased. Geograafiliselt kaugemate rahvaste muinasjutud erinevad tublisti. Hiljem on paljudele tüübinumbritele lisatud tähed kas omaette redaktsiooni või koguni uue tüübi märkimiseks.

Kuidas rahvajuttu üles kirjutada!

Varieerumine ehk muutlikkus iseloomustab suuliselt levivat folkloori.

Mis on muinasjutu üleskirjutamise süsteem AT!

Eri rahvaste muinasjuttude korraldamisel Aarne süsteemi järgi ei tarvitse iga kord enam jutu sisu ümber jutustada, vaid piirdatakse tüübinumbriga. Asjasse pühendatud on kohe selge, millise jututüübi või süžeeaga on tegemist. Näiteks kannab populaarne «Rebase kalavarguse» muinasjutt tüübinumbrit AT 1, sellega sageli liituv jutt «Kalapüük sabaga» aga AT 2. Folkloristlikus kirjanduses saame piirduda sümboliga või lühendiga AT 1+2.

Rahvusvaheliselt tuntud imemuinasjutu, ka Grimmide kaudu levinud «Saabas-tega kassi» redaktsioonid on koondatud muinasjututüüpi AT 545, jutt aga, kus Vanapagan ja Ants võidu kivist vett välja pigistavad (Antsul on käes juust, muna vm), kannab tüübinumbrit AT 1060.

Praeguseks on koostatud üle poolesaja rahvuskataloogi, mis registreerivad seni ülesmääritud või avaldatud muinasjutte Aarne süsteemis. Uurijate töö hõlbustamiseks koostas Indiana ülikooli professor Stith Thompson 1928. a rahvuskataloogide alusel koondkataloogi. Selle 1961. a ilmunud teine, täiendatud väljaanne FFC 184 (4) koondab juba 35 eri rahvuskataloogi ainekute. Palju aastaid on just see olnud muinasjuttude korraldamise aluseks ja sellepärast kasutatakse lühendit AT (Aarne-Thompson). Koondkataloogis ei ole andmeid üksikute teisendite kohta — see jääb rahvuskataloogi ülesandeks —, aga selle kaudu on hõlpus selgusele jõuda, millist muinasjuttu missugused rahvad tunnevad ja kui suure variantide hulgaga iga muinasjutusüžee eri rahvastel esindatud on. Koondkataloogi teadete alusel selgub iga üksiku muinasjutu (tüübi) levikupiirkond.

Eesti loomamuinasjuttudest on praeguseks arvele võetud üle 3000 käsikirjalise ja üle 1000 trükis ilmunud jutuvariandi: need esindavad 334 jututüüpi (8). Igal muinasjutul on oma leviku-areaal. Nende areaalide järgi rühmituvad eesti loomamuinasjutud viide rühma: A. nii Eestis kui enamiku meie naabrite juures tuntud n-õ avara levikuareaaliga muinasjutud;
B. läänepoolse levikuga muinasjutud;
C. idapoolsed muinasjutud;
D. kohaliku, läänemeresoome-balti päritoluga muinasjutud;
E. avara levikuga muinasjuttude kohalikud arendused või redaktsioonid.

Kas muinasjutud rändavad!

Muinasjuttude levikuareaalid näitavad, millised geograafilised piirkonnad ja rahvad varasematel aegadel omavahel suhelnud on (9, 10, 23).

Eestlased on jutustanud läänepoolseid, Euroopas tuntud muinasjutte, aga me tunneme ka Ida-Euroopa repertuaari, kusjuures Eesti on mõlema nimetatud juturühma leviku piiriala. Kümned jutu-

süžeed ei ole läbi Eesti edasi rännanud, siin on olnud nende levikupiir.

Rahvusteaduslike nähtuste, eriti muinasjuttude rändamist on teoreetiliselt käsitletud ja ka praktikas kontrollitud soome folkloristid K. Krohn (12, 13), P.-L. Rausmaa (16), K. Vilks, N. Valonen.

Kaarle Krohn avaldas 1886/87. aastal oma seisukoha, et Soome ei ole olnud muinasjuttude rände seisukohast läbikäigu- või vahendajamaa, vaid on vastu võtnud repertuaari nii idast kui läänest. Seda mõnede soome imemuinasjuttude leviku kaudu kontrollinud Pirkko-Liisa Rausmaa jõudis järeldusele, et läänepoolne repertuaar on Soomes tunginud kaunis kaugele itta, kuni Aunuse ja Ingerini. Idapoolne on ulatunud ainult Suure Järvistuni ja sealte enam läände mitte. Kesk- ja Ida-Soomes on põhjast lõunasse ulatuv vöönd, kus tuntakse mõlemat repertuaari. See jätkub Eestis ja lõunapoolgi.

*

Jälgime vendade Grimmide kaudu levinud muinasjuttu «Hunt ja seitse kitsetalle» ja selle rahvapärast, idapoolset versiooni «Hunt ja kitsetalld». Mõlemad kannavad Aarne ja AT järgi tüübinumbrit 123 ning kuuluvad eesti loomamuinasjuttude A-levikurühma (5).

Eesti repertuaaris on Grimmidest mõjustatud, kogu Eestis tuntud seitsme kitsetallega redaktsioon ja kahe «pujakõsõga» setu muinasjutt selgesti eristatavad. Kokku on registreeritud 51 varianti: jutt on eesti loomamuinasjuttude populaarsuse pingereas 16. kohal. Seitsmes käsikirjalises ülestähenduses on seitse kitsetalle nagu Grimmidel. Kui eraldame need ja veel mõned improvisatsioonilised või fragmentaarsed variandid (millel ka võib Grimmimõjutust oletada), jääb 34 enamasti setu ja lutsi eestlaste juttu, kus igal pool on tegelasteks kaks kitsetalle. See ongi elule ja loodusele lähedasem, loomulikum kui Grimmide laialt levinud paisutatud muinasjutt: tegelikkuses ju kitsed kunagi seitset talle ei too.

Grimmid muinasjutus läheb kitsema kellakapis peidus olnud tallekese nõuandel hunti otsima ja leiab selle rasket und magamas. Ta löikab hundi kõhu lõhki ja saab oma lapsukesed vigastamatult kätte. Siis paneb kõhtu kive, et hunt kohe pettusest aru ei saaks, ja õmbleb kõhu kinni. Hundi kõhu lõhki-loomulikkuse ja kivide panemise motiiv on tuttav ka «Punamütsikese» muinasjutust (imemuinasjutt AT 333). Mõlemas läheb hunt ärgates jõe ja upub.

Setus võib kitsetaltele nahkapanemisele järgneda kaks eri arendust. Üks on lähedasem eelkirjeldatule ja laiemalt levinud: kitsema (vanamees, paabakene,

Suur Susi, Soe kuningas) lõikab magava hundi (soe) kõhu lõhki ja saab pojad kätte. Kivide kohta setu jutt ei räägi enamasti midagi.

Teises setu arenduses hakkab Ilm (Päev, Jumal) õlut tegema. Keegi ei julge veele (vett tooma) minna, sest kurb kitsekene itkeb kaevus oma kaotatud pojakesi. Ilm kutsub kitse kaevust välja ja soed kokku. Kui süüdlane susi üle katuse hüppab või Jumal teda puudutab, pääsevad kitsetalled välja.

Vesi on eestlastel olnud seotud mitmesuguste uskumustega: võime rääkida veekultusest. Teame perenaise kaevulkäimisest uue aasta õöl, kaevu tutvustamisest noorikule mehekoju tules, ohverdamisest kaevule, isegi kaevujumalatest, kellele olevat ohverdatud raha, soola, kohupiima, villa, mune jm. Igas maakonnas on olnud oma pühad järved, jõed, allikad (15).

Ilm (Päev, Jumal) setu muinasjutus kitseema abistajana viitab mingile väga vanale, ammusele uskumusele ja terminile, mis tuleb ette ka teiste soome-ugri rahvaste kultuurimälus ja folklooris (nt Soome Ilmarine ja Ilmola). Enamikus setu käsikirjalistes variantides öeldakse, et kitseema laulab ukse taga, ja on üles märgitud ka tekst. Viisi noteerimiseks pole kogujatel enamasti oskusi jätkunud. Magnetofonide ajastul on õnnestunud helilindistada ka viise ja need on kättesaadavad.

Kristi Salve ja Vaike Sarv avaldavad neli erineva viisiga varianti. Jutustaja Irina Pino laulab oma kitseema sisse-laskmise laulu koguni viis korda läbi (17). Paljudes variantides, ka nimetatus, on veel teine kitse laul — kits nutab oma kadunud poegi taga.

Muinasjutusse kätkevad laulurepliikidel on oma n-õ teine plaan, taust. Vaike Sarv seob laululisi vahelepõimeid muinasjutus «sealpoolse» või «teise» ilmaga. Rohkem ja ilmekamaid laule leidubki imemuinasjuttudes. Hundi ja kitsetallede jutt on kataloogis paigutatud loomamuinasjuttude hulka, ent lõpumotiiv (hundi kõhu lõhki lõikamine ja elavate kitsekeste väljapääsemine) viib teda lähemale imemuinasjuttudele. Laululisi vahelepõimeid leidub idaslaavi ja balti rahvaste muinasjuttudes rohkesti. Kõnealuse muinasjutu läti ja leedu materjal on nii Grimmidest mõjustatud kui ka mõjustamata variante. Ka Leedus võib jutt lõppeda kahel kombel. Peale Grimmidele tuttava kõhu lõhki lõikamise ja kivide sisseõmblemise tuntakse versiooni, kus kitsekene keedab tõrva ja paneb hundile keelele. Seda motiivi Eestis ei ole, ka läti kataloog ei märgi.

Afanasjevi vene muinasjuttudes räägitakse (arvu nimetamata) mitmest kitse-

tallest. Lipetski variandis (22, nr 54) maksab kits rebase abiga aplale isahundile kätte: kitse majas ühist mängu mängides peab hunt üle väljakangutatud põrandalaua hüppama, langeb aga alla auku, kus leiab surma raudorade otsas ja tules. Kits ja rebane korraldavad õigeusu kommete kohaselt mälestus-sööma-aja (поминки). Saraatovi variandis (22, nr 53) leiame kitseema itku, nagu meil mõlemas setu redaktsioonis varianditi ette tuleb. Kui kitseema laseb hundil röövlite lõkkeaugust üle hüpata, kukub see sisse ja pojad pääsevad kõhust välja.

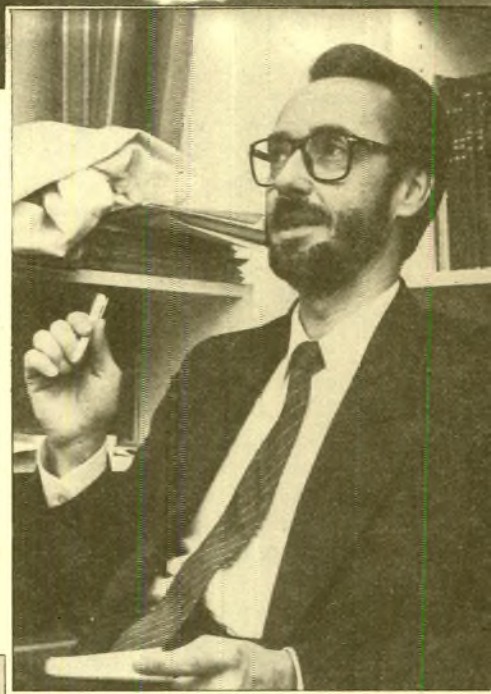
Hundi ja kitsetallede muinasjuttu tunnevad meie idapoolsetest sugulasrahvastest mordvalased (8), marid (2) ja udmurdid (1), veel laplased (2) ning karjalased ja lüüdikod (2+1) (6). Kahe kitsetallega muinasjuttu kohtame Tveri (Kalinini) karjalaste juures. Ühes K. F. Karjalaineni poolt 1895. a Bježski piirkonnas Tresna külas ülestähendatud muinasjutus saab kitseema oma pojad hundi kurgust konkuga kätte, kui ta enne od korstna kaudu majja sisse läinud. NB! Selle jutu rääkija Kostja Sergejon oli alles 12aastane. Teises karjala variandis (21, 292/3, Kontokki, Nastassie Huotarinen, 1954/1956 — «Hukka syö revon pojat») on omamoodi nii tegelased (hunt sööb rebase pojad) kui ka nende arv (poegi on kolm). Laadoga-äärsete lüüdikarjalaste jutus pole enam kitsegi: Varvara-nimelise naise neli last saavad karu söödaks, kui viimane enne sepa juures oma keele peenikeseks ja käpa valgeks on teinud. Järgneb kivide panemine kõhtu päästetud laste asemele ja murdja uppumine. Jutu lõpuosas räägitakse hundist — küllap see algne oligi (20). Kataloogid registreerivad Soomest viis varianti (aastatel 1885—1894) (2). Kõik need on Grimmidest mõjustatud: kitsel on 7 (6, 8) talle, kellest vaid üks kas kirnus või kellakapis pääseb. Hundi kõht lõigatakse lõhki ja talled pääsevad. Kolmel korral on jutustaja 11—13aastane poiss. Üleskirjutustes leidub muudatusi ja improvisatsiooni. Nende viie hulgas on ühes teises (K. Krohn, Haapajärvi) eidel ja taadil seitse last ning sellega liitub jutt hännaga kalapüüdmisest (AT 123+2+4). Ka vepsast vepsa-karjala segakeeles ülestähendatud variant (SKS kartoteek, Soutjärvi, 1943) jälgib Grimmide muinasjuttu.

Peale nimetatud kahe redaktsiooni — idapoolse, rahvapärase ja saksa folkloorist Grimmide töötluse kaudu trükisõnasse läinud ning hiljem tõlgete kaudu suuliselt levinud muinasjuttu — tuntakse läänemeresoome-balti alal veel ka kolmandat. See on varasem läänepoolne trükitud napolisõnaline moraalijutt, mis eesti keeles esmakordselt ilmus Fr. W. Will-



Oktoobrikuu algul viibisid Eestis Soome õpetajate ametiühingu häälekandja «Opettaja» toimetuse esindajad — peatoimetaja Hannu Laaksola ning toimetajad Hillevi Torkkeli ja Heikki Sahlman. Nad kogusid materjali Eesti hariduselust. Tehti intervjuud haridusminister Rein Loigi, Eesti Ülemnõukogu saadiku, haridus- ja kultuurikomisjoni esimehe Jaak Jõerüüdi ja Eesti Emakeele Seltsi teadussekretäri Mart Meriga. Küllastati Tallinna Kergetööstuse Tehnikumi, Tallinna Reaalkooli ja Tabasalu keskkooli, kus direktorid Aivo Netka, Hain Hiieas ja Ott Kasuri andsid ülevaate kooli tänapäevast ja tulevikuplaanidest. Põgusalt kohtuti «Opetajate Lehe» ja «Hariduse» ühendtoimetusega. See oli meie sõsarväljaande toimetuse töötajate esimene ametlik, kuid väga lühiajaline tööreis Eestisse. Nende muljeid võime lugeda «Opetajast».

- ▲ Hillevi Torkkeli ja Rein Loik.
- ▶ Hannu Laaksola.
- ▼ Jaak Jõerüüt ja Heikki Sahlman.





TALLINNA REAALKOOL 110

▲ 27. septembril oli reaalikatel enne ajalookonverentsi palju tegemist. Tuli nimi vastavalt lennule vihikusse kirja panna, koolivendadega (noorematel ka kooliõdedega) tutvust uuendada ja meeneid osta. (Vaata ka kirjutist lk 57.)

▶ Tallinna Reaalkooli hoone, mis valmis 1883. a.

▼ Ajalookonverents 27. sept kooli aulas. Kooli minevikust räägib ajalookandidaat Endel Lau. Istuvad (vasakult): Tallinna Reaalkooli direktor Hain Hiieaas, ajalooõpetaja Tiia Luuk ja juubelipidustuste korraldava kogu esimees Märt Karmo (paremalt esimene).



manni maarahvale määratud lugemise raamatud «Juttud ja teggud» (1782). Nagu kirjandusteadlane Aarne Vinkel on selgitanud, kasutas Willmann G. F. Stenderi läti lugemise raamatut «Jaukas Pasakas un Stahsti» (1766) (18, 19). Napp kordusteta tekst on lähedane Rootsisis juba 1603. a avaldatuga (14). Kitseke ei lase hunti tarre. Järgneb moraal. Muinasjutule omast kordust ei ole.

«Hundi ja kitsetallede» muinasjutu Eestis tuntud kolm redaktsiooni jälgivad kõik ühtsama motiivi samade tegelastega, ent jutud ise on täiesti erinevad. Erinev on ka nende leviku- või rännutee. Rahvapäraste, ainult suuliselt eksisteerivate muinasjuttude levik erineb trükisõna kaudu tulnute omast. Raamatusse jõudnud jutt saab kas lihtsa skeemina või kirjaniku (töötleja) täiendatuna ning laiendatuna tuntuks seal, kuhu raamat satub, kus seda loetakse ja ümber jutustatakse. Sugenevad omamoodi «pesad», kus tekib ka suulisi variante sellesama trükise ainetel (sekundaartraditsioon).

Ainult suulises käibes olevat muinasjuttu võiksime käsitleda kui teatud kultuuripiirkonna omandust. Kui jutt on sellest rajast väljapoole ulatunud ja seal levinud (nt võidakse jutustada külas käigul või reisil teise piirkonda), on laienenud ka selle levikuareaal.

Täpsustame «Hundi ja kitsetallede» muinasjutu idapoolse redaktsiooni leviku läänepiiri: seda tuntakse Venes, Tveri Karjalas, Leedu ja Läti idaosas, meil Setus (34 setu ja lutsi varianti 17 Grimmi-mõjulise, improvisatsioonilise või fragmentaarse jutu vastu). Soomes üleskirjutused puuduvad. Lõuna-Karjalas aga tulid ette muudatustega variandid: Kontokis sööb hunt rebase pojad (neid on kolm). Lüüdikarjalaste jutus pole enam kitsegi: Varvara-nimelise naise neli last saavad karu söödaks, kui viimane enne sepa juures oma keele peenikeseks ja käpa valgeks on teinud. Siin kohtume veel ühe muinasjuttude geograafilisel levikul ilmneva nähtusega — levikuareaali piirialadel võivad tegelased vahetuda (7).

Kaugelt varem, kui arenesid rahvusvahelised teooriad muinasjuttude tekkimise ja rändamise kohta, kirjutas Viru laulik oma muinasjutukogu eessõnas: «Ennemuistsed jutud on koduta loomade sarnased, kelle sündimise paik mõnikord teadmata on, kes siiski igal maal ja kõigi rahvasugude keskel elavad, ja ehk küll esitsa kui võõrad sinna tulnud, aegamööda sealse rahva kombeid ja viise mööda endid kujundavad, nagu oleksid nad praeguses paigas sündinud ja maast-madalast üles kasvanud.» (11, sissejuhatus).

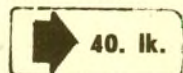
Nii tulebki, et üksteisest kaugel elavad rahvad tunnevad sama juttu, aga ometi on

see iga kord uus. Ta on pikal rännul käinud paljude rahvaste, erinevate jutustajate juures, haaranud ja jätnud maha detaile.

Muinasjuturepertuaar, juttude valik sõltub kõigepealt kontaktidest naabritega ja rahva valmisolekust just niisugust juttu vastu võtta. Siis aga, pidevalt edasi elades, sagedasti jutustades ja kuulates vahetab võõrad detailid omade vastu, asendab kodusematega. Kaugelt tulnud võõras saab omaks meie endi mõistuse, huvi ja südame kaudu.

Kirjandus

1. Aarne A. Verzeichnis der Märchentypen. Mit Hilfe von Fachgenossen ausgearbeitet. FFC 3. Helsinki, 1910.
2. Aarne A. Finnische Märchenvarianten. FFC 5. Hamina, 1911, II tr 1967.
3. Aarne A. Estnische Märchen- und Sagenvarianten. FFC 25. Hamina, 1918.
4. AT = Thompson St. The Types of the Folktale. A Classification and Bibliography. Second Revision. FFC 184. Helsinki, 1961.
5. Grimm Brüder. Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. Aufbau-Verlag, Berlin, 1963.
6. Kecskeméti I. und Paunonen H. Die Märchentypen in den Publikationen der Finnisch-Ugrischen Gesellschaft. — Suomalais-Ugrilaisen Seuran Aikakausikirja 73. Helsinki, 1974, S. 205—265.
7. Kippar P. Eesti loomamuinasjuttude tegelastest. Paar sammukest eesti kirjanduse uurimise teed. Uurimusi XII. Jakob Hurda 150. sünniaastapäevaks. Tallinn, 1989, lk 148—157.
8. Kippar P. Estnische Tiermärchen. Typen- und Variantenverzeichnis. FFC 237. Helsinki, 1986.
9. Kippar P. Rahvusvahelist ja kohaliku eesti loomamuinasjuttudes. XXX Kreutzwaldi päevade konverentsi ettekannete teesid. Tartu, 1986, lk 36—38.
10. Kippar P. Über den internationalen Hintergrund der estnischen Tiermärchen. Specimina Sibirica. Tomus III. Quingueeclesiae, 1990, S. 97—104.
11. Kreutzwald Fr. R. Eesti rahva ennemuistsed jutud. Esimene trükk ilmus SKSi toimetusel Helsinkis 1866.
12. Krohn K. Suomalaisia kansansatuja I, Eläinsatuja. — SKS Toimituksia. 67 osa. Helsinki, 1886.
13. Krohn K. Tutkimuksia Suomalaisen kansansatujen alalta I. Eläinsadut. Helsinki, 1887.
14. Liungman W. Die Schwedischen Volksmärchen. Herkunft und Geschichte. Berlin, 1961, S. 18—19.
15. Loorits O. Grundzüge des estnischen Volksglaubens. I Lund, 1949; II Lund, 1951; III Lund, 1957.
16. Rausmaa P.-L. Läntinen ja itäinen satuperinne Suomessa. — Kalevalaseuran Vuosikirja 1973, 53, s. 121—136.
17. Salve K., Sarv V. Setu lauludega muinasjutud. Tallinn, 1987.
18. Willmann F. W. Juttud ja Tegud kui ka Monningad Oepetused mis maapidamise paerrast tarwis lähtwad. Tallinn, Loomingu Raamatukogu, 1975, nr 49—52 /1782, 1787, 1804, 1838/.



August Mälgu rannaromaanide käsitlusmõtteid*

KALEPH JÕULU, emakeeleõpetaja

«Taeva palge all» (1988)

Tuisu Jüri: «Jumal löi mehe ja naise. Ta arvas, et nii on õige!» (lk 210).

Autor viib lugeja Sõrve, mille maastikke ja elu tundis ta juba Mõntu kooli päevilt. Teose kirjutas Kuressaares Meissneri pansionis ja töö edenes edukalt. A. Annist, arvustades romaani, märgib: «Kuiigi tegevuskoht on viidud Saaremaa põhjarannast Sõrvemaale, on miljöö vähikule peaaegu sama, tegelasedki peaaegu samad: merekarust isa oma laeva ehitusplaanidega, halisev ema, kaugelt tagasi tulnud poeg — peategelane oma kosjaasjadega, ahnevõitu vend ja vennanaine, teised seltsimehed...» Edasi märgib kriitik, et võitlused merega ja merehädas olemine on juba tuntud, ehkki seekord pikemalt (ja üsna mõjukalt) maalitud, juurde on tulnud hülgepüügi kujutus. A. Annist viitab ka uudsusele: puht etnograafilised kombed, peod ja kõnelused on teoses kujutatud täiuslikult (1, lk 81).

Omaval ajal andis Saaremaa meilt kõige rohkem meremehi olgu omal või võõral laeval. Teame, et kehv kodune põllupindki ei jäänud harimata — töö tegid ära naised. Ka osa noorelt maailma-mereledele läinuist tuleb tagasi. On neid, kes tulevad lõpuks koju oma eluõhtut veetma, aga neidki, kel isu mereelust täis, kes asuvad rajama oma elamist ja perekonda — nooruse tuhin ja «kaugete randade» igatsused on rahuldatud, vahel kukkurgigi üsna tühi... Aga nüüd on pea äkki selge, nagu ütleb A. Kaal luuletuses «Randvallid»:

Õõtsutab, lõõtsutab, lainetab.

lõputult joovastab, kainestab...

(1970)

Mere mõirged ja hõisked, mis kõik põhja paiskavad ja siis kõik jälle pinnale tagasi toovad, on kainestanud Tuisu Kustast, romaani peategelast. «Õitseva mere» Hannesest erineb ta sellega, et Hannese kujunemist näitas autor poisipõlvest peale. Kustas seevastu astub romaani täismehena, seljataga 6 meresõiduaastat. Tema tõsist juurdumist oma Allküla koduranda näitab Mälk õige mitme nurga alt, jättes samas kahtlusi ja leide lugeja otsustada. (Kes on talle Veere Hilde, kes Ohtja Tooni?)

* Algus «Haridus» nr 10.

Mälk armastab põhjalikult rääkida meestest ning mehisusest, muutes lugeja huvi nende vastu silmanähtavaks. Siin on nooruse tuisklemist, elujõudu, mehisust, eksotikat, kuni erootiliste hetkedeni välja. Kustaski pole mingi «vooruse verstaapost», vaid tõeliselt elav inimene (5, lk 1163), kes, tõsi, naistest näiliselt mööda vaatab, kuid tegelikult nende vastu suurt huvi tunneb. Seda ütleb ka Hüdjape pereema Kustase emale: «Kustas võiks neid noppida näppudega. Keda võtad, see määratud.» Ja kui ema sellele vastab, et «pole paika, kus sa nad näppude küljest maha puistad. Pole oma viljasalve ega koldekoobast,» on naabriemal vastuski valmis: «Tüdrukud nüüd sest küsivad... Küllap elavad kõik. Minnakse tihti paari nagu linnud. Jumal annab lapsi ja leiba ja katust saab ka ikka kuidagi...» (lk 42).

Romaani väärtuseks saab elav arutlusoskus. Kriitik H. Raudsepp tõdeb, et see on oma žanris eluliselt siiras ja kunstiliselt küps käsitlus, kus autori «rahvalik jutustus voolab lustlikult kui värskel kobrutav koduõlu» (3, lk 62). Milliseid psühholoogilisi probleeme neis valgustatakse? Seekord üsnagi intiimseid: armastust, truudust, abielu, perekondlikke suhteid ja vanemate sidet oma lastega elus hiljemgi. Mõeldes lastele, mõtleme tulevastele meresõitjatele.

Kustase kojutulek Tuisule toob kõigile rõõmu ja seda mitte oma ainsa rikkuse — bajaaniga —, vaid tahtega siia alatiseks jääda. Keegi veel ei tea tema tõelistest kavatsustest, ometi näib saatuslik hülgepüük talvisel merejälil määravat ka neid asjaolusid. Meri selekteerib siingi välja need, kel on määratud ellu jääda, kel hukkuda... See hülgepüügi kujutus jääb me kirjandusklassika parimaks näiteks kui inimese ja mere omavaheline võitlus ja võit. (Soovitav võtta 8. või 9. klassi õpikusse!) Võime siingi nõustuda P. Viidingu järeelmõttega: «Mälk on kokkuvõtteks ja peab silmas, et liiga palju head polegi hea...» (5, lk 1164). Poisiõhtu Vörke Villemi uppumine aitas ellu jääda kolmel — Tursa Simmul, Tuisu Kustasel ja Luil. Mõne aja möödudes näeme juba Lui traagilist hüvastijättu oma Tooniga. Kas see on saatus, mis hiljem teeb Kustasest Vörke isa-ema kasupoja ja annab talle elukaaslaseks leseks

jäänud Tooni? Mõelgem siinkohal A. Kaalu sõnadele:

Ei ole piiri inimlikul murel

ja inimlikul õnnel piiri pole ka...

(1954)

ning:

Tahaksin näha inimest,

kes iseendale meeldib?

(1977)

Võrreldes eelmise romaaniga on autor kokkuhoidlik sõnadega. Ta dialoogiarendused on hakitud lühirepliikideks ja kirjeldused ei puuduta midagi üleliigset. «Kuid just askeetlikkus, rahvapärane lihtsus peidab endas sageli suuri stiililisi väärtusi,» iseloomustab teose rikkusi R. Kolk (2, lk 38). (Vt siinkohal sügisese mere kirjeldust lk 199.)

Küsimusi ja ülesandeid.

Loe teos hoolikalt läbi, tee märkmeid.

Kodus: Vali antud küsimustest üks ning vasta sellele lühidalt, kuid täpselt ja sisukalt. Küsimused jaota klassile individuaalseks vastamiseks.

1. Minu arvamus Tuisu Kustasest.

2. Rannavälja Hilde mured.

3. Leia Tuisu talu rahvale igapäevase iseloomustuseks kirjaniku ütlemine.

4. Tee järeldusi Tuisu Kustase ja Tursa Simmu elumõtetest. Ilmesta tekstiga.

5. Väljenda Tuisu Jüri ja ta naise mõtteid elatud elust, lastest.

6. Vali külarahva seast isikuid ja iseloomusta neid ilmeka autoripoolse tähelepanekuga.

7. Kirjelda külapulmi (Lui — Tooni jt).

8. Leia 4 looduskirjeldust, mis iseloomustaksid kõige eredamalt aastaaegu. Kus avaldub siin meisterlikkus?

9. Kavasta ebaõnnestunud hülgepüük (12. ptk), kasuta autori väljendeid. Iseloomusta kulminatsiooni (oma arvamus).

10. Süvene lahkusliste piiblitundi Kustase pilgu läbi. Milline osa on selles Toonil?

11. Autori mõttekujutus saare mehest ja naisest selles teoses. Milline on lugeja järeldus?

12. Võrdle kaht jõuluõhtut, mille poolest need erinevad? Mis seda tingib?

13. Kirjelda lühidalt Tooni portreed.

14. Leia pealkirjas peituv sügav mõte (loe ka lk 33, 146—147 jt). Mis räägib sümboluse, mis otsese metafoorkõne kasuks? Kuula õpilaste vastuseid klassis, paranda kirjatööd.

15. Loe klassis: Isa, Allküla, Rannavälja Hilde, ema kohta (lk 5—15); Hilde ja Kustas külapeol (lk 31—40); Lui ja Tooni pulmad (lk 49—55); Kellega abielluda? — isa õpetus (lk 210—212); Kustase valik (lk 225—226, 233—234); Lahkumine Hildest (lk 238—239); Abielu (lk 241—243) jt.

16. Kuula referaate.

Sõnade tähendus: käealutsi 7/21; riisad 9/10; pooppuu 9/33; ainaldis 26/34; tahtsi 32/3; alutsi 33/16; 232/19; tantsuseks 54/8; käks 95/3; julla 96/20; jäidik 97/8; omamad 106/5; soidreni 110/3; omatahtsigi 114/31; rambusid 120/30; seetaga 122/8; haalis 124/18; botengarne 148/23; vabuaid 149/14; tagutsi 192/33; 205/17; halsile 210/19 jt.

Leia tekstist võrdlusi, selgita, mis puhul neid kasutatakse:

lk 6, 28, 36, 76, 79, 80, 99, 109, 137, 139, 153, 154, 183, 190, 195 jt.

Leia piltlikke ütlemisi, selgita, mis puhul neid kasutatakse (märgi lk). Millised neist on vanasõnad?

17. Kirjuta kirjandid:

Perekonnaelu kujutuslupille A. Mälgu romaanis «Taeva...»; Vanemad ja lapsed Saaremaal («Taeva...» põhjal); Millisele järeldusele jõuab autor Kustase (Hilde, Taali jt) kujutamisel? Mis mõjutab tundeid abikaasa valikul? Meeldesööbivaid looduspilte ja nende väljendusviise («Oitsev meri», «Taeva...»); Traditsioonidest romaanis «Taeva...».

18. Loe luulet: A. Kaal «Saaks kord seda imet veel vaadata» (1981), K. Merilaas «Poeem Pärnu silgust» (1973), V. Grünthal-Ridala «Valitud värvid» (1986) jt. Koosta valik, tagapõhjaks H. Elleri «Kodumaa viisid» (heliplaadilt), kuula G. Ernesaksa koorisüite «Kuidas kalamehed elavad».

«Hea sadam» (1971)

«Aganikus? Jah, jah! Ja kui vana sa ise oled? Seitseteist? Teine veel aasta nooremgi ja — paari. Enne ikka vaja saada inimeseks!...»

«Ega me lapsed ka enam ole!» ütlesin.
(Lk 199.)

Vahepeal on möödunud 5 aastat, kui A. Mälgul ilmus rannatriloojiasse kuuluv 3. romaan «Hea sadam». Ajaleheandmeist selgub, et see oli tol raamatuvaesel Saksa ajal üks loetavaim teos. Raamatul on täiesti rahuajale omane olustik. Saadud inspiratsiooni kohta märgib autor: «Nagu reisija oma pakkidega raudteejaamas oli kogu kujutus äkki seal — ainult kirjuta ära ja saada välja» (6, lk 1460).

Mida tabame siin uut? Minavormi, mida esitab 14—17a nooruk Juuljus (Jull). Loeme kahest orvust, õe nimeks Luisi. Neil pole ema, isa on ära läinud mujale. Romaani algul seisavad nad vallamajas rannarahva pilkude all kui kaks vaest patust, oodates, kes neid sel «oksjonil» endale tahab valla pisikese toetusraha eest... Ja kuigi tunneme kaasa nende lahutamisele, seda suuremaks paisub me lugemisrõõm kohates neid mõne aja möödudes koos — vend võtab õe oma hoole alla.

Rannaolustikku kujutades ilmub märka-

matult peategelase kõrvale ta tulevane kasuisa Kipri Taavi. Tema kõrval kasvab Jullist Juuljus, kes hakkab ellu viima autori tahtekujutlust oma teed otsivaist ja leidvaist noortest.

Peamine tegevus toimub vana paadi-meistri kodus ja rannakülas. Vahelduseks kandub tegevus Jaaguõue lasterikkasse peresse, kus pereisa Pritsu surma järel jääb kogu murekoorem pereema Kristiine kanda. Sellest naisest loob autor «päikesenaise» vastandina Taavi abikaasale Liisule, keda võib heaks «kasvatada» üksnes haud.

Taavil on mõningane sarnasus Turja Laesi ja Tuisu Jüriga elutarkuse ja halastuse poolest. Taavi, kes tunneb oma tööd, ei loobu viinast ega häbene tōdeda: «Ei salli seda marga? Noh, omakohast hea ka! Meie seal rannas... Me ikka võtame. Viin on minusuguste meeste jook, nagu lamba jook on leige vesi! Aga lammast on ka kasulikum kui mõni niisugune mees... Mis seal kõnelda! Aga sina tee, nagu tunned! Aega on sul vaadata, kas hakkad viinal ees jooksuma või järel... Või lähed kuldset teed, keskelt läbi!» (lk 10).

Jull jätkab selle mehe meistritarkuse omandamist ega unusta inglise keeltki, mida Taavi «oma praktikast» täiendab. Meister mõistab, et ta oma pojast Aadist näib kasvavat memmepoeg, seepärast tunneb rõõmu Julli edasimineku üle. Tema suhtumine noorukisse on siiras, lugupidav, aus. Kord kuuleme selle kinnituseks meistri mõistvaid sõnu: «Vana-maid sul pole ja kasvad omapead nagu kalapoeg, aga pole läinud veel aia äärde... Teed tööd ning õpid tööd ja elad mureta!» (lk 79).

Romaanil on teinegi liin — armastus. Vana Taavi pihtimusest Jullile selgub, et vana armastus Kristiine vastu ei kustu. Lugesed elame kaasa nende mõlema salajastele külaskäikudele jõuluõhtul Jaaguõue täre küünlatuledest valgustatud akna taha... Taavi püüab Kristiinet elus edasigi aidata: ehitab talle merekäämimiseks julla jm. Juuljus kinnitab Sessi emale oma kindlaid eluplaane... Ja kui Taavi annab oma nõusoleku Juuljusele sõita samuti kord maailmamererele, sest — jalad on kõige paremad silmad, ei imesta ta sugugi, kui noormees kodusadamast kaugemale ei sõida, vaid millegipärast tagasi tuleb... Eks ole tal siin nüüd kaks isa (oma ja Taavi), õde, isa poolt korda tehtud Lahepära talu ja — Sessi. Küllap seepärast, sööstes reelingult otse ahtrile kapteni juurde, nõuab ärevalt randumist: «Ma pean minema tagasi! Tagasi maale!» Lugeja jääb mõttesse: oma sadam on kõige armsam paik siin öitsva mere ja taeva palge all. Siin on kodu.

Kriitikas (M. Kustavus) on märgitud, et autor on siin noori vaadelnud pinna-pealselt, seevastu Kipri Taavit näidanud hästi reljeefselt. Ei vaidle vastu.

Ülesandeid.

Loe klassis:

Kes saab kellele? (lk 5—17); *Õpin Taavilt inglise keelt* (41—43); *Kooli jõulupuul ja... kodus* (48—52); *Paadi ehitamine* (67—72, 78—82); *Kodused tülid* (84—88); *Laevahukk* (95—103); *Matused ja kurvad mõtted* (111—116); *Õde Luisi* (140—150); *Oma isa* (161—164); *Armuhadedus* (190—197); *Armastus* (198—201); *Kas lähen merele?* (220—224).

Vestle:

Nimeta meeldejäävaid elamusi teose lugemisel.

Milline saatus ootas Juuljust ja Luisit? Iseloomusta Juuljust: Kipri talus; koos Tooniga; Sessiga; isa ja õega.

Kuidas mõista Kristiine suhtumist noorte armusuhetesse? Millest oli tingitud selline hinnang?

Kuidas mõistis Taavi noorte armusuhteid? Millele toetub hinnang?

Kuidas suhtuda Julli teise isasse?

Mida arvata teose pealkirja sümbolilisusest?

3. Kuula referaate:

Selgita sõnatähendusi: düünilained 20/1; passaseeriks 33/3; vahetsi 43/12; vaerapaar 60/16; kihurauaga 71/18; lautrite 71/29; looksleva 90/42; oma tahtsi 93/27; peilisin 97/25; hatakpilved 104/6; rüsamerd 120/8; pootsmaniks 124/35 jt.

Leia ilmekaid võrdlusi: (vt lk 10, 14, 15, 18, 20, 22, 24, 26, 30, 43, 49, 68, 70, 71, 76, 77, 79, 80, 81, 84, 90, 93, 95, 97, 101, 106, 115, 117, 124, 125, 126, 129, 133, 134, 137, 159, 163, 164, 167, 168, 174, 177, 188, 194, 197, 216, 217, 218, 220 jt). Iseloomusta leitud võrdlusi, mida paned tähele nende moodustamisel, mida püütakse võrrelda jne.

4. Kirjandid:

«Taavi ja Sessi», «Kaks isa», «A. Mälgu rahvalikust keelest» («Hea sadam»), «Naised» («Hea sadam»).

*

Kirjanik A. Mälgu looming on suur — ligemale 40 erisugust teost: 18 romaani, 3 pikemat jutustust, 8 novellikogu, 7 näidendit, 1 noorsoo- («Jutte lindudest» 1934, 1982) ja 2 mälestusraamatut, lisaks veel hulk käsikirjas näidendeid ja kuuldemänge, ajakirjanduses ja koguteostes avaldatud ilukirjandustöid ning artikleid (7. lk 178—179).

Teatavasti jätkas autor oma ranna- ja mereaineliste Saaremaa lugude kirjutamist ka võõrsil, nt romaanid «Päike küla kohal» (1957) ja «Toomas Tamm» (1959), samuti novellikogu «Jumalaga, meri»

Töö lugemispalaga vene kooli eesti keele tunnis

TOOM ÕUNAPUU, Narva Kõrgkooli professor

Lugemispalad (edaspidi ka lühemalt: tekstid) on olnud võõrkeeleõpikute üheks oluliseks koostisosaks ja vaevalt saab nendeta läbi edaspidigi. Seetõttu jääb aktuaalseks ka tekstide põhjal tehtav töö.

Ühed tekstid pakuvad võimalusi eripalgeliste (loov)ülesannete andmiseks rohkem, teised vähem. Kuid ka kõige viletsam terviktekst (mis kriteeriumide järgi seda viletsust mõõta?) peidab endas vähemalt paar-kolmkümmend erinevat meetodilist võimalust õpilaste keelearnete teadmiste laiendamiseks ja kommunikatiivsete oskuste arendamiseks.

Probleem pole mitte niivõrd selles, kui võrd head või halvad on meie võõrkeeleõpikute tekstid (ka küsitava tekstiga

võib osav õpetaja imet teha!), vaid hoopis selles, kas kõik varjamata ja varjatud võimalused, mida üks tekst kätkeb, peavad olema õpikus kirjas (seega õpetajale puust ette tehtud) või peab õpetaja ise olema niipalju meetodiliselt haritud, et suudab mis tahes tekstiga mängida nagu žonglöör oma esemetega. Kui õpetaja tahab olla spetsialist, peaks ta oskama oma töövahendeid (sh tekste) käsitseda sõltumata sellest, mil määral õpiku autor teda aitab või suunab. Õpikusse mahuks ju vaid tühine osa kõigist neist arvukaist võimalusist, mida üks tekst endas peita võib. Seepärast oleks õpetajatel vaja senisest täielikumalt teada ja kasutada neid meetodilisi võtteid, mida on võimalik rakendada uue lugemispala läbivõtmisel.

(1967). Romaani «Päike küla kohal» peategelane on varemalt orunud popsi-poiss Raki, kelle plaanidest ei täitu midagi — kõik väljapääsuigatsused ja armusuhted jooksevad tühja. Raki ise näib samuti ükskõikne (Laisa-Juhani poeg!).

Seevastu romaanis «Toomas Tamm» on nimitegelane ettevõtlik talunik. Nii rajab ta aia, koguni puukooli, kena elamu jne. Miks ta ei tunne rõõmu, miks ei leia sobivat elukaaslast, sunnib lugejat mõtlema. (T. Tamme eeskujud on Saaremaalt.) Teose asjatundlikkust tõstab Lääne-Saaremaa külaelustiku usaldusväärne tundmine. Jälle kohtame head saare keelt ja huumoritki, meelepärast intriigirendust.

Kui autor oma I loomingu perioodil käsitles sageli lihtsaid inimesi, siis III perioodil süüvib ta inimese sisemaailma. Seda tajume kaheosalises romaanis «Tee kaevule» (1952—1953), kus peategelane on haritlane, keskkooli direktor Hugo Teis. Temagi seisab elutee otsingul ja see juhatab ta linna. Kas kohanematus või miski muu, aga siin satub ta oma eluga umikusse, intriigide ohvriks. Mälk edastab oskuslikult ta siseheitlusi, näitab haritud mõtte jõudu võitmaks ülekohut. Kui ta lebab haiglas halvatuna oma endise õpilase Mart Selmeri käte vahel, on tal selge jäägitu lahendus: me vajame teise mõistmist. Iga ümbersünd peab peituma meis endis. Täisverelised kõrvaltegelased (kunstnik Rahe, vana pastor Elk, pime neiu Rosilda, näitleja Ülvi Kender jt) aitavad süüvida selle lihtsa elumõtte paikapidavusse.

Kui meil ilmus 1965. aastal ta romaan «Kevadine maa», sai see esmakohtumiseks pärast kauast lahusolekut Mälgust. Ilusa kevadise pealkirja taga peitub järeloomlik elusügis. Lugu, mis algab ratastoolis istuva mehe äkilise ja kiire liikumise ning appihüüdega jõe sünas, peidab endas sümboli sõjapõgenikust. See selgub, kui kuuleme haigete jalgadega mehe jutustust suvitajale, kes pole kohalik, ja paneb sügavalt mõtlema. See elu on olnud karm ja heitlik, kuid samas mitmeti rikas: «Rikas ja väärt elada ka siis, kui on vahel õnnetu ja halb» (lk 297).

Aeg on õppida tundma ühe meie suure kirjaniku loomingut. Praegu tuleb piirududa olemasolevaga. Ootame kiiret pääsemist lähemale seni kättesaamatule A. Mälgu loomingule.

Kirjandus

1. Annist A. Psühholoogilist etnograafiat: Mälk. Eesti romaan 1937. — Looming, 1938.
2. Kolk R. August Mälk. Lühimonoograafia. Lund, 1964.
3. Raudsepp H. August Mälk: Taeva palge all. Rmt Eesti kirjandus, 1938.
4. Sillaots M. Muljeid Mälgu Saaremaa raamatuist. — Eesti Naine, 1936, nr 4.
5. Viiding P. A. Mälk: Taeva palge all. — Looming, 1937.
6. Vinkei A. August Mälk romaani-kirjanikuna. — Looming, 1980, nr 10.
7. Vinkei A. Jumalaga, meri! — Teekond on lõppenud. — Keel ja Kirjandus, 1988, nr 3.
8. Eesti kirjanduse ajalugu IV kd 2. rmt. Tallinn, 1984, lk 190—214.

Järgnev ülesannete loetelu peab esma-
joones silmas vene koolide eesti keele
tunde, ent küllap on enamik võtteid
niisama edukalt kasutatav ka mis tahes
teise võõrkeele õpetamisel.

1. **Lihtlugemine ja tõlkimine**, millega
tundides kiputakse tavaliselt liialdama.

2. **Valikuline lugemine** (kirjelduse,
jutustuse, dialoogi eristamiseks).

— Loe need laused, mis kirjeldavad
mõnda tegelast (loomaa, mööblieset, loodus-
nähtust vms).

— Loe ainult need osad, mis jutusta-
vad sündmuse käiku (kes mida tegi?).

— Loe ainult seda, mida tegelased räägi-
vad.

3. **Instseneering** ehk dialoogi lugemine
osade kaupa. Siinjuures ei tohiks ilmekat
(õige intonatsiooniga) lugemist pidada
mingiks erinõudeks või koguni lugemise
eriliigiks. On päevselge, et ilmekust tuleb
taotleda absoluutselt igal häälega luge-
misel, mitte ainult instseneeringus. Ja
nappi õpikuruumi ei tuleks kulutada
selleks, et anda seal töökorraldus dia-
loogi lugemiseks osade kaupa. See või-
malus peaks õpetajale niigi selge olema!

4. **Korduv lugemine** mingi teksti(osa)
täpseks meeldejätmiseks või päheõppimi-
seks, nt kuidas kedagi teisele tutvus-
tada.

5. **Kirjalik tõlkimine ja tõlke ümber-
pööramine originaalkeelde**, et lõpuks võr-
relda tõlgitud õpikutekstiga.

6. **Valikuline tõlkimine** grammatiliste
erinevuste märkamiseks, nt *käima* (kus?)
— *ходить* (куда?).

7. **Kokkuvõtlik** (konspektiivne, ske-
maatiline) jutustamine, kus antakse edasi
vaid põhisündmustik (nn paljas süžee).

8. **Tekstilähedane jutustamine** teatud
suhtlusväljendite kinnistamiseks.

9. **Luuletuse päheõppimine** või (eepi-
lise luuletuse) ümberjutustamine.

10. **Deklamaatorite konkurss** (sel juhul
esitatakse luuletused kindlasti peast).

11. **Luuletuse esitamine** laules, kui
vastavale värsimõõdule sobib mõni üld-
tuntud viis.

12. **Teaberikastest tekstidest viktoriini
koostamine ja küsimustele vastamine**
(nt andmeid Eestimaast).

13. **Jutustuse lõpetamine.**

— Kes leiab poolelijäänud loole kõige
huvitavama (üllatavama) lõpu?

— Autor lõpetas loo nii, aga kuidas
lõpetaksid selle ise?

14. **Pealkirja mõtlemine** või ka võima-
like pealkirjade loetelust sobivaima vali-
mine. See ülesanne eeldab teksti mõtte
tabamist.

15. **Pala mõtte avamine oma sõnadega**
või selle lause(osa) ettelugemine, milles
teksti sõnum kõige selgemini avaldub.

16. **Teksti mõtte väljendamine vana-
sõnaga.**

17. **Teksti sisu mõistmine.**

— Koosta teksti kohta küsimusi.

— Vasta küsimustele (eriti arendavad
on vastused *miks*-küsimustele).

— Kas nõustud või mitte? (Ette-
antud väidete seas on teksti sisu seisus-
kohalt nii tõeseid kui vääril.) Vastusele
«jah» või «ei» peaks järgnema *miks*-
küsimus.

18. **Teksti seostamine õpilase enda
eluga.**

— Kas oled olnud samasuguses olu-
korras? Millal? Kus? Jne.

— Kuidas oleksid ise peategelase ase-
mel käitunud (mida öelnud vms)?

— Kas oled veel mõnda selle kirjaniku
juttu lugenud? Millist?

19. **Tegelaste iseloomustamine ja hin-
nangute andmine.**

20. **Õpikuteksti kuulamine** (raamatud
on sel ajal suletud).

— Mis on kuulatavas tekstis teisiti
kui õpikus (õpetaja pöörab ettelugemisel
teadlikult midagi ringi, nt vahetab ära
tegelased vms, et mobiliseerida õpilaste
tähelepanu õpitavale tekstile)? Nooremates
lastes tekitab lõbusat elevust, kui tekstis
esinevate tegelaste nimed asendatakse selle
klassi õpilaste nimedega.

— Mitu grammatilist viga on ette-
loetatavas tekstis?

— Kuidas lugu jätkus? (Õpetaja kat-
kestab ettelugemise teatud pöördelises
kohas.)

21. **Töö sünonüümikaga:** sünonüümide
otsimine tekstis kasutatud sõnadele, tund-
matute sõnade tähenduse avamine tuta-
vate sünonüümide kaudu jms.

22. **Antonüümide leidmine** kõigile tekstis
esinevatele sõnadele, mille antonüümid
on selleks ajaks õpitud. Võimaluse korral
tuleks üksiksõnadele eelistada lausetasandit.
Nt *Jaanil oli kodus suur must koer*
(lause tekstist), *aga Tiul... väike valge*
koer (lause teise poole ütleb keegi õpi-
lastest).

23. **Leksikaalne grupeerimine**, nt loodus-
ainelisest tekstist välja kirjutada puude,
lillede, marjade, lindude ja loomade
nimetused.

24. **Teksti rikastamine**, nt sobivate
omadussõnade juurdemõtlemine tekstis esi-
nevatele nimisõnadele, lausete täiendamine
määrsõnadega, võrdluste lisa-
mine jms.

25. **Teksti grammatiline analüüs.**

— Leia kõik õpitavas grammatika-
vormis olevad sõnad.

— Mis vormis on sõnad... (korra-
takse varem õpitud grammatikakatego-
riaid)?

— Jaga laused liht- ja liitlauseteks,
jaatavateks ja eitavateks jne.

26. Teksti grammatiline muutmine.

Muuta võib paljusid grammatikakategooriaid: aega (viia minevikus antud tekst olevikku või vastupidi), arvu (ainsuse asemel mitmus), pööret (3. isiku asemel 1.), kõneviisi (kindla kõneviisi asemel käskiv), kõnet (teha jaatavad laused eitavateks ning vastupidi), lauseliiki (asendada jutustavad laused küsilausetega) jpm.

27. Grammatilised kõrvutamised teksti baasil: Eestis — Eestimaal; saatma — saatsid, leidma — leidsid; pani kappi — kapile, seisis kapis — kapil, võttis kapist — kapilt; õppis arstiks — töötas arstina; tahtis lauld — hakkas laulma; üks raamat — kaks raamatut — palju raamatuid; söi võileiba — söi võileiva (ära); töölised (keda?) — töölisest (kellest?) jpm.

28. Mitmesuguste vormide moodustamine.

— Moodusta tekstis olevatest omadussõnadest võrdlusalamed.

— Moodusta tekstis olevatest tegusõnadest käskiva kõneviisi ainsuse ja mitmuse 2. pööre.

— Moodusta ainsuse osastavas olevatest sõnadest mitmuse omastav.

— Moodusta õige kääne vastavalt küsimusele: *Mida sa kirjutad? Millega kirjutad? Kellele kirjutad? Millal kirjutad? Kus kirjutad? Jms.*

— Moodusta liitsõnu ühise täiendsõna (kirjutuslaud, -paber, -masin) või ühise põhisõnaga (liimi-, kirja-, tarbepaber).

29. Samatüveliste sõnade leidmine tekstist ja nende kasutamine oma lauses (talv — talvitama — talvine — talviti).

30. Loovülesannetest, mis on lugemispalaga vähem või rohkem seotud, võiks mainida veel järgmisi:

— jutustava teksti muutmine dialoogiks (kuidas võisid tegelased omavahel rääkida) või tekstis oleva dialoogi jätkamine (millest nad edasi rääkisid);

— tekstis oleva eeskuju järgi samasuguse struktuuriga lausete koostamine;

— teksti ainetel teatud taotlusega monoloogi koostamine (nt õpilane soovib mingil põhjusel viimasest tunnist puududa ja palub selleks õpetajalt luba);

— lugemispala ainetel kirjandi kirjutamine või referaadi koostamine (teksti täiendava materjali lisamine);

— tekstis juhtunu kommenteerimine;

— tekstis olevale repliigile mitut moodi reageerimine (kas toetav, eitav või neutraalne suhtumine);

— tõlkeülesande koostamine ja selle lahendamine pinginaabri poolt;

— emotsioonide lisamine teksti (rõõmustamine, lohutamine, õnnitlemine);

— teksti õpetliku iva reljeefsem esiletoomine. Jne.

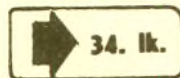
31. Häädamisharjutusekski võib tekstist leida sobiva lause või lausekatke. Eriline tähelepanu kuulugu mõistagi ä, ö, ü häädamisele.

32. Teksti juurde pildi või terve pildi-seeria joonistamine tooks meeldiva vahelduse tihedasse suulisesse töösesse. Ka üksikut fraseoloogilist väljendit (nt *Värvavaht kaotas pea.*) ilmestaks humoristlik pildike, mis on joonistatud sõnasõnalises tähenduses.

Ükski metoodiliste võtete loetelu ei saa olla lõpuni ammendav. Ei ole toodugi. Ainuüksi grammatika on tuhande võimaluse maa, kus tekstis kasutatud vormid ja lausestruktuurid lasevad end vaata et lõputult varieerida, teisendada, grupeerida, vastandada, samastada jne jne.

Vaid mõni üksik ülesanne, mis eeldab teatava loetelu etteandmist (vt nt 14 või 17), nõuaks õpikuruumi, et vähendada õpetaja mõttetööd ja kirjutamisvaeva. Kõiki ülejäänud võtteid saaks õpetaja lugemispalaga tehtavas töös hõlpsasti kasutada ilma igasuguste õpikupoolsete ettekirjutusteta. Teisiti öeldes: õpikus ei tohikusi niisugustele üleannetele ruumi kulutada, seda tuleks hoida harjutustele, kus verbaalse materjali eksponeerimiseta läbi ei saa. Suhtluskeelt arendavad võtted on kogemustega õpetajal juba ammust ilma käe sees, algajat peaks aga üldisemates küsimustes aitama kõrgkoolis loetud metoodikakursus ning konkreetsetes probleemides õpiku juurde kuuluv metoodiline juhend.

Kui õpik ennast liiga palju peale surub, kaob õpetajatööst loovus, asendudes tuima «käsumajandusega». Viimane hakkab aga õpetajat ülearu kiiresti ruineerima. Seepärast jätkem vene kooli eesti keele õpetajale endale otsustada, kuidas ta lugemispalaga töötab, mida võtab ja mida jätab, sest valik on tõesti lai. Õpik on ikkagi õpetaja abistaja, mitte vastupidi.



19. Väinkel A. Eesti rahvaraamat. Ülevaade XVIII ja XIX sajandi lugemisarast. Tallinn, 1966, lk 36.

20. Virtaranta P. Lyydiläisiä tekstejä III. SUST 313. Helsinki, 1964, s. 305/9 (589).

21. Virtaranta P. Kultarengas korvaan. Vienalaisia satuja ja legendeja. — SKS Toimituksia 303. Helsinki, 1971, s. 292/3.

22. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки в трёх томах. Подготовка текста, предисловие и примечания В. Я. Прока. Москва, 1957.

23. Киппар П. Эстонские сказки о животных. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук. Таллинн, 1990.

24. Кралина Н. Мифы, легенды и сказки удмуртского народа. Устинов (Ижевск), 1986.

Toitainete seedimine ja imendumine inimorganismis

MIHKEL ZILMER, TÜ dotsent, bioloogiakandidaat
URMAS KOKASSAAR, TÜ assistent

Käesolev töö on täiendusmaterjaliks bioloogiaõpetajatele inimese anatoomia ja füsioloogia kursuse õpetamisel. Artikli kirjutamisel on arvestatud seniste õpikute ühekülgset ning üliõpilaskandidaatide eksamite tüüpviigu. Teema käsitus ületab mõnevõrra programmiga ettenähtud nõudeid. Artiklis esitatud teave annab igale lugejale elementaarse võimaluse omapoolseks hinnanguks tänapäeval levinud toitumis- ja nälgimisteooriate kohta.

Inimtoidu koostise liigendamise võimalustest on levinuim kvantitatiivne jaotus põhilisteks — süsivesikud, lipiidid, valgud, mineraalained, vesi — ning täiendavateks e minoorseteks komponentideks — vitamiinid, mikroelemendid. Antud töös vaadeldakse põhitaitaineid. Inimorganismi põhitaitainete ööpäevane vajadus on järgmine: süsivesikud — 350..450 g; lipiidid — 60..85 g; valgud — 105..110 g. Mineraalained vajatakse ööpäevas 10..15 g. Vett ligikaudu 40 g ühe kilo kehakaalu kohta. Imikute veevajadus on kolm kuni neli korda suurem. Loomulikult sõltuvad tarbitavad kogused nii organismi vanusest kui ka füüsilise ja vaimse koormuse vahekorrrast. Kindlasti peab aga toit olema tasakaalustatud, nii et komponendid esineksid vajalikes omavahelistes suhetes.

TOITAINETE SEEDIMINE

Toidus leiduvaid süsivesikuid (NB! polüoose, oligosahhariide), lipiide, valke organism reeglina muutumata kujul ei omasta. Erandiks on mõningad rinnapiimas olevad immuunvalgud. Häireteta seedimine ja imendumine peab kindlustama, esiteks, toitainete lõhustumise imenduvateks komponentideks. Teiseks, imenduvate ainete transpordi seedekanali valendikust verre või lümfi. Kolmandaks, imendunud komponentide varu loomise organismi omaste biomolekulide sünteesiks.

Toitainete lõhustumine e hüdroolüüs on keemiliste ja füüsikaliste tegurite reguleeritud koostöö. Keemilises protsessis on põhiosa ensüümidel. Seedeensüümid pole ülispetsiifilised, nad peavad tagama küllalt erinevate toitainete, näiteks eri valkude hüdroolüüsi. See lubab seedesüsteemil operatiivselt reageerida toitainete koostise loomulike varieeruvusele.

Seedeelundkonna kõige üldisem jaotamine võimaldab eristada seedekanalit e seedetrakti ja seedenäärmeid. Seedekanali osad on üksteisest eraldatud sulgurite e sfinkterite abil. Seedenäärmed, mille hulka kuuluvad sülje-, mao-, soolenäärmed ning maks ja kõhunäärre, toodavad seedemahlu e nõresid. Mao- ja soolenäärmed on mao- ja sooleseintes. Süljenäärmed, kõhunäärre ja maks on iseisvad elundid, mis on seedekanaliga ühendatud viimajuhade abil.

Seedimise ja imendumise otstarbekaim käsitus lähtub toitaine grupist ja seedekanali osade järjekorrast.

SÜSIVESIKUTE SEEDIMINE

Toidus leiduvaks põhiliseks süsivesikuks on tärklis. Lisaks tärklisele on toidus veel sahharoosi, laktoosi, glükoosi, fruktoosi, glükogeeni ja tselluloosi. Seedimise käigus peavad polüoosid, samuti oligosahhariidid hüdroolüüsima monoosideks.

Seedimine suus. Suuõõs on seedekanali algusosa, kus süsivesikute seedeprotsess algab. Seal toimub toidu maitseomaduste hindamine, mehhaaniline ja esmane ensümaatiline töötlemine. Mehhaaniline töötlemine seisneb toidu peenendamises hammastega, süljega läbisegamises ja toidukämbu moodustamises keele abl. Ensümaatilise seedimine algab suuõõnes sülje eritamisega. Suuõõne limaskestas on kolm paari suuri ja hulgaliselt väikseid süljenäärmeid. Ööpäevas nõristuva sülje hulk on vahemikus 0,8..1,5 l ja sõltub toidu koostisest ning veesisaldusest. Sülj on nõrga aluselise reaktsiooniga vedelik, pH 6,9..7,8, mille koostises on 99% vett, 0,5..0,7% mineraalaineid ja 0,3..0,5% orgaanilisi aineid. Orgaanilistest ainetest on süljes põhilisteks valgud ja ensüümid. Valkudest leidub süljes limaainet mutsiini, mis muudab toidukämbu libedaks ja soodustab neelamist. Veel on süljes bakteritsidse toimega lüsotsüümi, mis vähendab bakterite hulka suuõõnes. Sülje põhiliseks ensüümiks on α -amülaas, mis hüdroolüüsib polüooside glükosiidsidemeid ja kindlustab sellega polüoosi lõhustumise. Ensüümide α -amülaasi ja osaliselt ka maltaasi toimel tekib polüoosidest peamiselt dekstriin, mis on esimeste fragmentideks, samuti vähesel määral maltoosi ja glükoosi. α -amülaasi aktiivsust reguleerivad mitmed faktorid. Ensüümi aktiveerib kloriidioon, aktiivsust pärssivalt mõjuvad raskmetallide ioonid ja nikotiin. Kuna toit on suuõõnes lühiajaliselt, siis on süsivesikute seedimine ainult osaline. Suuõõnest liigub toit neelu.

Neel on lehtrikujuline 12..13 cm pikkune elund, mis tagab toidupala suunamise neelamise ajal suuõõnest söögitorusse ja õhu juhtimise ninaõõnest kõrisse. Neelamise momendiks suleb pehme suulagi ninaõõne tagantpoolt, kõri tõstatab keelepära alla ning neelutõsturid ja -ahendajad lihased suunavad toidupala söögitorusse. Neelus on sülje toimel aluseline pH, kuid keemilisi seedeprotsesse ja imendumist seoses toidu lühiajalise viibimisega neelus ei toimu. Neelust liigub toit edasi söögitorusse.

Söögitoru on 25..30 cm pikkune ja 1,4..1,6 cm valendikuga torujas elund, mis juhib toidu maku. Söögitoru sein limaskestas on hulgaliselt lima eritavaid näärmeid. Lima soodustab toidu liikumist. Söögitoru üleminekul maku esineb funktsionaalne kitsus, mis eraldab aluselise pH väärtusega söögitoru keskkonda happelisest maosisaldisest. Maomahla sattumisel söögitorusse tekib pH erinevuste tõttu kõrvetustunne. Söögitoru aluseline reaktsioon on tingitud sülje mõjust, vähesel määral ka limanäärmete eritisest. Söögitorus seede- ja imendumisprotsesse ei toimu, tal on ainult toitu edasitranspordiv funktsioon.

Seedimine maos. Magu on seedekanali laienenud, kõige ruumikam osa, kuhu koguneb allaneelatud toit. Mao maht on varieeruv, olles vahemikus 1,5..4 l. Maos toimub toidumassi läbisegamine, ensümaatiline ja keemiline hüdroolüüs ning edasi-toimetamine. Maomahl on tugevalt happeline, pH 1,5..2,5 ning ööpäevane maomahla eritus on 1,3..1,6 l. Maomahla nõrisedavad maonäärmed. Viimastes esineb kolme tüüpi rakke: ensüüme, soolhapet ja lima eritavaid. Orgaanilistest ainetest sisaldab maomahl peamiselt hüdroolüütilisi ensüüme. Kuna happelise maomahla toimel sülje-ensüümide toime pärstakse, siis süsivesikute edasist seedimist maos praktiliselt ei toimu. Mõningane glükosiididemeid lõhustav efekt on maos oleval soolhappel.

Seedimine peensooles. Maole järgneb seedekanali pikim osa peensool, pikkusega ligi 5 m. Peensooles eristatakse kaksteistsõrmikut, tühi- ja niudesoolt. Kaksteistsõrmikusse (pikkus ligi 25 cm) suubuvad kõhunäärme nõre ja maksas moodustuv sapp. Sappi tekib ööpäevas 0,5..0,8 l. Seedimises mitteosalev sapp (seedeensüüme ei sisalda) koguneb sapireservuaarina talitlevasse sapipõide, mahuga 40..60 ml. Sapipõie maht ja ööpäevas moodustuva sapi hulk ei ole omavahelises vastavuses, seega toimub sapi pidev kontsentreerumine vee eraldumise teel. Sapi koostises on sapphapped ja sapp osaleb lipiidide seedeprotsessis, millest tuleb juttu hiljem.

Peensool on süsivesikute seedimise põhikoht. Happeline maosisaldis neutraliseeritakse kõhunäärme e pankrease bikarbonaatidega. Peensoole pH on vahemikus 7,5..8,5. Kõhunäärme nõre (ööpäevas tekib 1,5..2 l) ja soolenõre (ööpäevas moodustub 2 l) ensüümide koostöö tulemusena toimub polüoside fragmentide lõhustumine monoosideks. Monoosideks hüdroolüüsuvad osaliselt lõhustunud tärklis ja glükogeen, dekstriinid, maltoos, sahharoos ja laktoos. Protsessis osaleb rida ensüüme. Pankrease α -amülaas lõpetab sülje α -amülaasi poolt alustatud hüdroolüüsi. Soolenõre ensüümid — glükosidaasid — lõhuvad polüoside ahelates olevaid hargnemispunkte (1, 6 glükosiididemeid) ja tagavad sellega α -amülaasi pideva toime. Soolenõres leiduvad sahharoos, laktoos ja maltoos lõhustavad sahharoosi, laktoosi ja maltoosi vastavateks monoosideks. Kõigi ensüümide koostöö tulemusena moodustub peensooles monooside segu. Intensiivne lõhustumine monoosideks tagatakse põhiliselt membraanseedimisega. Selle puhul seostuvad seedeensüümid sooleepiteeli rakkude pinnamembraaniga ning polümeeride hüdroolüüs toimub vahetult enne imendumist.

LIPIIDIDE SEEDIMINE

Toidulipiidide põhimassi moodustavad 99% ulatuses neutraalarasvad. Lipiidide seedimine ja imendumine peab seejuures kindlustama hüdrofoobsete toidulipiidide lõhustumise, samuti rasvlahustuvate vitamiinide ja asendamatute rasvhapete omastamise. See tagatakse järgmiste protsessidega. Esiteks, lipiidide emulgeerumine sapphappete toimel. Emulgeerumine suurendab pinda, millele toimivad seedeensüümid. Teiseks, lipiidide hüdroolüüs lipolüütiliste ensüümide toimel. Kolmandaks, hüdro-

lüüsiproduktide imendumine ja osaline organismi-omaste lipiidide süntees soole limaskestas peale imendumist. Neljandaks, imenduvate lipiidide transport vere vahendusel ja jaotamine elundite ning kudede vahel.

Seedimine suuõones. Vastavate ensüümide puudumisel lipiidide seedimist siin ei toimu.

Seedimine maos. Lipiidide seedimine maos sõltub organismi vanusest. Rinnalastel on maomahla pH ligikaudu 5, mistõttu mao lipaas on toimevõimeline. Rinnalastel seedub seetõttu hästi emulgeerunud piimarasv. Täiskasvanutel pärssib mao tugev happesus lipaasi aktiivsust, kuid osaline lipiidide hüdroolüüs siiski toimub, mis hõlbustab pankrease ensüümide hilisemat tööd.

Seedimine peensooles. Peensooles toimub lipiidide põhiline lõhustumine tänu järgmistele protsessidele. Sapphapped emulgeerivad osaliselt seedunud toidulipiidid ja aktiveerivad pankrease lipolüütilisi ensüüme. Soolenõre lipaasid on madala aktiivsusega ja seetõttu nende roll seedeprotsessis on väiksem. Happeline maosisaldis neutraliseeritakse kõhunäärme- ja soolenõre bikarbonaatidega, mis tingib CO₂ eraldumise. Gaasi eraldumine tagab toidumassi läbisegamise ja soodustab emulgeerumist ning seedeensüümide toimet. Peensooles lõhustuvad lipiidid glütserooliks, vabadeks rasvhapeteks ja ka teisteks lipiidides leiduvateks komponentideks, näiteks fosfaadijäägiks, kolesterooliks.

VALKUDE SEEDIMINE E PROTEOLOÜS

Valkude seedimisel kaob toidulvalkude liigispetsiifilisus, kuna nende primaarstruktuur lõhustatakse. Proteolüüsil moodustuvad vabad aminohapped suunatakse vabade aminohapete reservfondi ja need kasutab organism hilisemates biosünteesiprotsessides. Valke seedivad proteolüütilised ensüümid e proteaasid. Toimemehhanismi alusel eristatakse kahte tüüpi proteaase: ahelasiseseid peptiidsidemeid hüdroolüüsivaid ja otsmisi peptiidsidemeid lagundavaid. Viimased lõhustavad ka di- ja tripeptiide. Enamus proteaase sünteesitakse seedenäärme rakkudes eellasensüümidenä, mis hiljem aktiveeruvad oma toimekohas. Nii saadakse maos näiteks pepsinogeenist aktiivne pepsin ja peensooles trüpsinogeenist aktiivne trüpsin. Selle abil välditakse seedenäärmete rakkude iseeneslik seedumine.

Seedimine suuõones. Valkude seedimist suuõones ei toimu vastavate ensüümide puudumise tõttu.

Seedimine maos. Erinevalt süsivesikutest ja lipiididest toimub maos oluline valkude seedimine. Valkude seedeprotsess tagatakse ühendite ja ensüümide abil, mis kindlustavad seedimise funktsioonid. 1) Soolhape. Soolhape denatureerib toiduvalke, tõstes sellega proteaaside toime efektiivsust; aktiveerib eellasensüüme; loob optimaalse pH pepsini ja teiste proteolüütiliste ensüümide toimeks; omab bakteritsiidset toimet. 2) Pepsinid. Suhteliselt mitte-spetsiifilise toimega ensüümid, mis hüdroolüüsivad valgud peamiselt oligopeptiidideks. 3) Reniin e kümoosiin. Kalgendab piimavalgu imetajatel noorloomadel, sealhulgas ka rinnalastel. 4) Lima. Kaitseb maoseina rakke seedeensüümide lagundava toime eest. 5) Hormoonid. Reguleerivad soolhappe eritumist ja teiste maoseintes olevate näärmete tööd. Näiteks gastriin. 6) Spetsiifilised faktorid. Siia

kuulub näiteks vitamiin B₁₂ omastamist tagav liitvalk.

Seedimine peensooles. Valkude seedimise põhihoht, kus seedimata valgud ja varem moodustunud oligopeptiidid hüdrolüüsitakse vabadeks aminohapeteks. Kõhunäärme nõre bikarbonaadid reageerivad happelise maosisaldisega ning selle tulemusena eraldub CO₂, mis tagab toidumassi läbisegamise. Seejärel toimivad peptiidsidemetele pankrease nõre ensüümid — trüpsiinid — ja soolenõre peptidaasid. Kõhunäärme nõre eritumist kontrollivad hormoonid, eeskätt sekretiin. Peab märkima, et peensooles toimivate proteolüütiliste eellasensüümide keskseks aktivaatoriks on trüpsiin, mida võib pidada protsessi võtmeensüümiks.

Liitvalkude seedimine algab maos, kus nad lõhustuvad valguliseks ja mittevalguliseks osaks ning jõuab lõpule peensooles. Näiteks toidu koostises olev hemoglobiin lagundatakse seeduvaks valguliseks komponendiks ja mitteseeduvaks heemiks, mis oksüdeerituna väljutatakse organismist.

Erinevate proteolüütiliste ensüümide koostöös teostatakse peensooles valkude seedimine vabadeks aminohapeteks.

IMENDUMINE

Suuõõnes ja maos imenduvad biomolekulid minimaalselt, küll aga imenduvad siin mitmed kehavõõrad ained, näiteks alkohol, ravimid, nitraatioonid. Põhiliseks imendumiskohaks organismis on peensool. Peensoole limaskesta katavad hatud, mis on limaskesta jätketeks. Hattude kõrgus on 0,5..1,5 mm ja nende üldarv 4..5 miljonit. Hatud on omased vaid peensoolele ja nad tagavad ülisuure imendumispinna — 200..300 m². Hattu katab epiteel, mille all kohevas sidekoes paiknevad vere- ja lümfikapillaarid.

Imendumisel viiakse seedimisel moodustunud lihtsad ühendid läbi seedekanali limaskesta epiteelirakkude verre ja lümfi. Imendumine tagatakse difusiooni, osmoosi, filtratsiooni ja aktiivse transpordi abil. Viimane imendumisviis nõuab kindlasti ATP energiat.

Süsivesikute imendumine. Imendumisvõimelised on ainsana monoosid. Põhilised heksoosid — glükoos ja fruktoos — imenduvad aktiivse transpordi abil, pentoosid aga difusiooni teel. Monooside imendumise aktiivse transpordi abil kindlustab Na⁺ liikumine soolevalendikus limaskesta raku. Enamik imendunud monoose viiakse imendumisprotsessis üle glükosiidiks. Imendunud monoosid transporditakse varataveeni kaudu maksa. Osa glükosiidist kasutatakse maksas varupolüoosi glükogeeni sünteesiks.

Lipiidide imendumine. Lipiidide seedimisel moodustuvad vees lahustuvad ühendid — glütserool, fosforhape — ja vees lahustumatud ühendid — rasvhapped, kolesterool.* Veet lahustuvad ühendid

imenduvad peensooles difusiooni teel. Veet lahustumatute, hüdrofoobsete ühendite imendumisel vajatakse abimehhanisme. Lühikese ahelaga rasvhapped (alla 10 C aatomi) moodustavad sapphapetega imendumisvõimelisi komplekse. Pikaahelalised rasvhapped, üle 10 C aatomi, samuti kolesterool, moodustavad sapphapetega imendumisvõimelisi, kuid veidi teistsuguse ehitusega komplekse. Segakompleksid imenduvad difusiooni teel. Vähesel määral imendub ka seedimata jäänud neutraalarasvu, kui nad esinevad tilgakestena mõõtmega alla 0,5 µm. Selliselt imendunud organismivõõras rasv talletatakse rasvkoes, kuid hüdrolüüsitakse enne kasutamist. Peensoole limaskestas toimub osaline organismiomaste lipiidide resünteerimine erinevatest lipiididest ja valkudest transpordikomplekside e külomikronite moodustumine. Külomikronid on lipoproteiinid, mis difundeeruvad lümfisoontesse ja annavad lümfile piimja värvuse. Rinna lümfijuha kaudu lähevad nad vereringesse.

Valkude imendumine. Peensooles imenduvad vabad aminohapped. Hüdrolüüsumata valkudena imenduvad mõned immuunvalgud ja mõned bakteriaalsed toksiinid, näiteks botuliin. Aminohapete imendumine toimub peamiselt energiat nõudva aktiivse transpordi teel, spetsiifiliste kandjavalgude abil. Kandjavalgud asuvad membraanis. Lisaks transportvalkudele osalevad aminohapete imendumises ka teised ensüümsüsteemid. Vähene osa vabade aminohapetest imendub difusiooni teel.

Vitamiinide, vee ja mineraalainete imendumine.

Rasvlahustuvate vitamiinide A, D, E, K imendumine on seotud lipiidide imendumisega. Näiteks vitamiin A moodustab rasvhapetega estereid ja imendub lümfi külomikronite koostises. Veelahustuvad vitamiinid imenduvad peamiselt difusiooni teel. Tüüpiliseks näiteks on vitamiin C imendumine.

Vesi imendub peamiselt peensoole ülemises osas, samuti jämesooles. Vee ja Na⁺ioonide imendumise on seotud bikarbonaatide, monooside ja vabade aminohapete transport epiteelirakkudesse. Kaltsiumioonid imenduvad peensooles vitamiin D ja kaltsiumit seostava valguga. Protsessis osalevad lisaks veel vabad aminohapped. Vitamiin D defitsiidi ja kaltsiumi mittelahustuvate soolade, näiteks fosfaatide korral, on kaltsiumi imendumine häiritud ja sellega kaasnevad häired luukoe moodustumises.

Rauaioonid imenduvad peensooles kahevalentses vormis aktiivse transpordi abil. Soole limaskesta rakkudes ühineb raud spetsiifilise valguga, moodustades liitvalgu ferritiini, mis on organismis raua põhidepoo. Raua imendumishäired on seotud mitmesuguste aneemiatega.

JÄMESOOLES TOIMUVAD PROTSESSID

Peensoolest liiguvad seedunud jäägid jämesoolde, mis kujutab seedekanali lõpposa pikkusega 1,5..2 m. Jämesool jaguneb umb-, käär- ja pärasooleks. Peensoolest jämesoolde sattuvast sisaldisest on osaliselt seedimata jäänud toiduosised, näiteks kiud- ja valkained. Jämesooles toimub nende kohatine bakteriaalne lagundamine, peamiselt käärmise toimele. Kõigist seedekanali osadest on jäme-

* Toidulipiidide koostises on ülekaalus vees lahustumatud rasvhapped.

sooles kõige arvukam mikrofloora. Ühes grammis jämesoole sisaldises leidub keskmiselt $10^9 \dots 10^{12}$ anaeroobset mikroorganismi. Põhiliseks käärimis-tüübiks jämesooles on võihappekäärimine, kuid esineb ka teisi käärimistüüpe. Bakterite vahendusel moodustub jämesooles või-, piim-, äädik-hapet, etanooli, metaani, väävelvesinikku ja vesinikku. Sageli on jämesoole mikrofloorale substraadiks peensoolest mitteimenduvad süsivesikud, peami-miselt disahhariidid. Mikroorganismide kiire pal-junemine süsivesikutele kutsub esile intensiivse käärimisprotsessi, millega kaasneb rohke gaaside eritumine ja häired vee tagasiimendumises. Bak-terite massilist paljunemist normaalolukorras takis-tab jämesoole happeline keskkond.

Jämesooles toimub ka tselluloosi osaline hüdro-lüüs bakterite elutegevuse toimetel. Tselluloos on seedeprotsessis soolesisaldise tahkeks faasiks ning tema ümbertöötlusel moodustuvad orgaanilised happed stimuleerivad imendumist soolestikus. Imen-dumisprotsessidest on jämesooles ülekaalus vee tagasiimendumine, mis on tingitud ionide kont-sentratsiooni ja osmootse rõhu muutusest. Tahkete väljahedete koostisse jäävad seedumata või inim-organismile mitteomastatavad jäägid — tsellu-loos, keratiin, lisaks veel lima, baktermass ning mineraalained.

KOKKUVÕTE

- 1) Seedimise põhiülesandeks on toitainete lagun-damine imendumisvõimelisteks komponentideks ja kehavõõraste biomolekulide organismi sattumise takistamine.
- 2) Enamiku toitainete põhiliseks seedimiskohaks on peensool.
- 3) Häireteta ja efektiivne seedimine tagatakse eeskätt paljude seedeensüümide reguleeritud koos-tööna. Võib väita, et valkude seedimise võtme-ensüümid on pepsiinid ja trüpsiinid, lipiidide puhul lipaasid ning süsivesikute puhul amülaasid.
- 4) Imendumisprotsesside hulgas on kesksel kohal vaba difusioon ja ATP energiat nõudev aktiivne transport. Vees lahustumatud ühendid viiakse imendumisprotsessi lõpus vees lahustuvatesse trans-portvormidesse, näiteks lipiidid külomikronitesse.

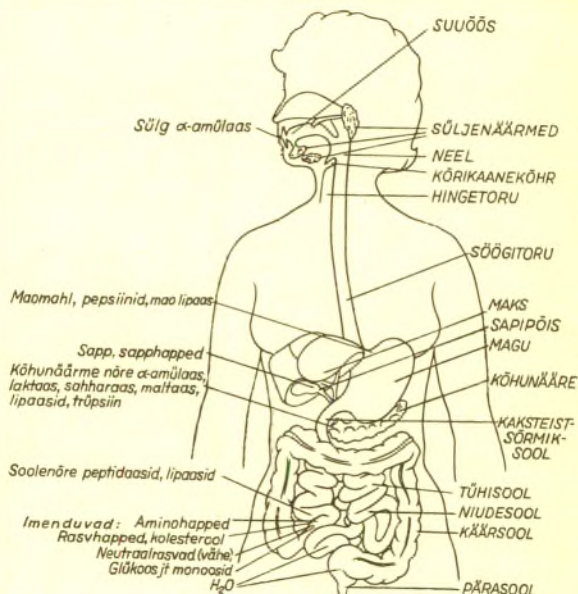
Kokkuvõtlikult võib seedimise ja imendumise üldistatud informatsiooni esitada skeemina (joo-nis 1).

IMENDUMINE

TOIT

Valgud, süsivesikud, lipiidid, mineraalained, vitamiinid, H_2O

SEEDIMINE



Õöpäevas imendub: 300...400 g monoose, 60...70 g lipiidseid komponente, 50...80 g aminohappeid ja 8...10 l vett.

Joonis 1. Seedimise ja imendumise üldistatud skeem.

Kirjandus

1. Ganong W. F. Review of medical physiology. Los Altos, 1979.
2. Le Vay D. Human anatomy and physiology. London, 1988.
3. Mader S. Human biology. Dubuque, 1990.
4. Бабский Е. В. и др. Физиология человека. М., 1985.
5. Коган А. Б. и др. Физиология человека и животных. М., 1984.

Kujutav looming laste arengus

EVE LIIGMANN, EHA metoodik

Maailm, mis ümbritseb väikest inimest, on mitmekesine ja tohutult suur. Laste võime imetleda maailma, nende emotsionaalne tundlikkus annavad võimaluse arendada kujutusvõimeid ja rakendada neid laste loometegevuses. Kui lapse loomevõimeid on õigel ajal märgatud, tema loometegevusi ja -otsinguid julgustatud, arenevad ja täiustuvad need lapse kasvades. Isegi siis, kui pöörate tähelepanu tuttavatele asjadele või nähtustele, jälgige laste emotsionaalset reageeringut, aidake neil mõista, mis on hea, mis paha, ning jõudke koos kõlbeline hinnanguni.

Kõik lapsed on andekad. Nad joonistavad, luuletavad, loovad muusikat ja armastavad fantaseerida. Kujutavas loominguks kinnistavad lapsed oma emotsionaalseid elamusi ja tunnetavad kõike sügavamalt. Joonistamine, kleepimine ja voolimine ei ole lihtsalt ajaviide, vaid rõõmus loometöö. Et loomerõõm ei kaoks, on vaja juba lapseas arendada fantaasiat, soovi avastada ja tunnetada ümbritsevat maailma.

Kujutav looming — joonistamine, voolimine, kleepetöö, meisterdamine — huvitab lapsi kõige rohkem koolieelses eas. Selles avalduvad laste tajutud maailm ja nende suhtumine. Huvi ja positiivne hoiak kujunevad teatud mõttes sellest, kuidas omandatakse joonistamise, voolimise või kleepetöö oskusi. Edukas tulemus kutsub alati esile rahulolu ja rõõmu, mis kantakse üle järgmisse tegevusse. Seda kinnitavad ka laste ütlused «Mulle meeldib joonistada sellepärast, et mul tuleb hästi välja.» Ja vastupidi: «Mulle ei meeldi joonistada, sest ma ei oska, mul ei tule hästi välja.» Siit järeldub esimene tõde: vaja on juhendada laste loometegevust nii, et see rõõmustaks lapsi, kutsuks esile positiivseid emotsioone, soovi joonistada, voolida, kleepida või meisterdada.

Teiseks on väga tähtis, et kasvatajal oleksid spetsiaalsed teadmised laste loometegevuse juhendamiseks ning oskus taktitundeliselt, oma tahet peale surumata hoida nende initsiatiivi ja iseseisvust, soodustada kujutava loomingu arengut tegevusoskuste mitmekesistamise kaudu.

Iga laps paneb pilti või omatehtud mänguasja oma tundeid ja arusaamu. Laste looming avaldub isikupäraselt, kui nad mõtleavad ise oma tegevusele

teema. Loominguliseks muutub ka kasvataja antud ülesanne, kui jäetakse võimalus seda oma mõtete ja huvitavate lahendustega täiendada. Laste kujutava tegevuse tuntud uurija J. Fljorina kirjutab: «Laste kujutav looming on ümbritseva maailma teadlik peegeldus joonistustes, voolingutes, kleepetöös ja meisterdamises, mis on üles ehitatud kujutlusele, vaatluste tulemusele ja mitmesugustele muljetele, mis on saadud sõna, piltide ja teiste kunstiliikide kaudu. Laps ei kopeeri passiivselt ümbritsevat maailma, vaid töötab seda ümber, tuginedes kogemustele ja suhtumisele kujutatavasse esemesse.»

Selleks et laps saaks kujutava loomingu tegelda, on vaja väga palju teadmisi ja kogemusi. Kasvataja saab anda mitmesuguseid teadmisi kujutluste tekkimiseks. Juhuslikult ettetulnud või organiseeritud vaatlused, kus nii lapsed kui ka kasvataja väljendavad oma mõtteid ja tundmusi kujundlikult ilukirjandusliku või rahvaluule fraasiga, pakuvad häid võimalusi järjekindlalt ja järk-järgult arendada taju piltlikkust, värvitunnetust, emotsionaalselt jaatavat hoiakut ning rikastada sensoorseid kogemusi. Lapsed peavad nägema vaadeldava ja kujutatava asja kunstiväärtust. Mitte küsimustevastuste korras saadud faktid, vaid lapse enda märgatud elamuslikud pisiasjad annavad arusaamise sellest, mis on ILUS. Oskus kuulata lapsi ja ergutada nende silma ning fantaasiat, leida oma sõna ja suhtumine vaadeldavasse, selles ongi kasvataja meisterlikkus ja laste võimalus jõuda loominguni. Kuidas saab seda teha? Päevast päeva tuleks jälgida loodust, pöörata tähelepanu sellele, kuidas paistab päike, kuidas liiguvad taevas pilved jne. Lapsi tuleks innustada fantaseerima (millega sarnanevad hallid pilved? valged pilved? jne). Sellised vaatlused on olulised laste loomevõimete arendamisel Jaapanis, kus esteetiline kasvatus on kõrge tasemel ja pööratakse väga suurt tähelepanu laste vaatlus- ja kuulamisoskusele. Õpitakse kuulama isegi vihma hääli. Tähtis on, et kogu toiming oleks rõõmus ja elev, kutsuks esile positiivse suhtumise vaatlusesse ning soovi nähtud kujutada.

Nii kogunevadki lastel mitmesugused teadmised, mis on loometegevuse aluseks. Mida rohkem on teadmisi, seda rikkalikumad ja mitmekesisemad mõtted kuju-

Lapse loomevõimed arenevad ja täiustuvad tema kasvades juhul, kui neid on õigel ajal märgatud ja loometegevust julgustatud.

Kõik lapsed on andekad.

Lapsed peavad nägema vaadeldava ja kujutava eseme või nähtuse kunstiväärtust.

Elamuslikud pisiasjad annavad arusaamise sellest, mis on ILUS.

Laste loometegevus vajab juhendamist nii, et see kutsuks esile positiivseid emotsioone.

Kasvatajal peavad olema teadmised, kuidas juhendada oma tahet peale surumata.



TÖNU KALLE foto

Loometegevuse aluseks on teadmised ja oskused.

Laste kujutatavat loomingut arendab lugupidav suhtumine nende töösse, kasutamine mängudes, ruumikujunduses, näitustel jne.

tas loomingu tekivad. Väga heaks teadmiste allikaks on mängud, muinasjutud, ilukirjandus. Kasulikud on spetsiaalsed sõnalised harjutused: muinasjutu lõpu mõtlemine, oma juttude tegemine, mõne kujundi või pildi lõpuni joonistamine koos sõnalise selgitusega, teatrimängud.

Et laps oleks suuteline midagi looma, on vaja õigeid töövõtteid, vahendeid ja oskust neid kasutada. Tänuväärne aeg nende oskuste omandamiseks on koolieelne iga. Tähtis on, et kasvataja ei suruks lastele peale kujutava tegevuse mudeleid (nii joonistatakse jänest, nii laeva jne), vaid oskuslikult juhendades õpetaks kasutama pliiatseid, pintsleid, kääre, savi, paberit ja värve, tutvustaks joonistamistehnikat. Kasvataja annab edasi oma kogemusi ja teadmisi, jättes lastele vabaduse kujutada omamoodi seda, mida keegi on näinud ja tundnud.

Loomevõimete avaldumise ja arendamise kõige olulisemaid tingimusi on sundimatu õhkkond rühmas. Lapsed saavad vabalt liikuda, joonistavad kas pörandale pandud paberile või molbertite juures. Neil on võimalus sundimatult vestelda kasvatajaga sellest, mida nad teevad, esitada küsimusi, anda teisele lapsele nõu. Laseme lastel ise vabalt valida joonistuse teema ja vahendid. Nii konkretiseerub sõna ja iseseisvuse tunnetuse kaudu kujutatav, muutub mitmekesisemaks eneseväljendus, kasvab huvi töövahendite ja eri tegevusvõtete vastu.

Loometöö tähtsamaid eeldusi on loov eluhoiak, avatus uuele kogemusele, õpihuvi, otsinguline aktiivsus, keskendumisvõime.

Laste kujutatava loomingut arendamiseks on veel üks oluline nüanss: lugupidav suhtumine tulemustesse (joonistustesse, voolingutesse jne), nende kasutamine igapäevaelus (mängudes, dramatiseeringutes, pidudel ja lasteaia kaunistamisel), näituste korraldamine nii lasteaias kui ka vanemate töökohtades (raamatukogudes, klubides jm). Tänuväärne on koostada laste joonistustest kingitusalbumeid. Tähtis on, et kõikide laste tööd leiak-

sid kasutamist. Veel ei ole õige aeg rääkida heast või halvast joonistamis-, voolimis- vm oskusest. Iga lapse töö on millegi poolest huvitav, eriti siis, kui näitusel ja albumis lisame sellele lapse enda või tema kaaslaste ütlusi. Ka kõige määratum töö saab niiviisi oma koha ja väärtuse. Kujutava loomingu arengu seisukohast on see lapsele väga oluline — tema tööd on nähtud! Heatahtlik ja tähelepanelik suhtumine tiivustab ning õhutab edasist tegutsemissoovi — selles ongi loovvõimete arenemise imepärase põhjus.

Lapse kujutatavat loomingut arendab kunstilis-loomingulise iseloomu järk-järgult — teadmiste, oskuste ja vilumuste kogunemise tulemusena. Suurt osa kõiges selles mängib kasvataja, kes suunab ja juhendab kasvandike püüdusi ning tegutsemist. Samas ei tohi kasvataja unustada ka enesetäiendamist ja loovat arendamist, ilma milleta pole mõeldav loometöö lastega. Kasvataja stambid, harjumuslikud suhtumised, ranged hinnangud «õigesti — valesti», «korralikult — lohakalt» vms võivad oluliselt pidurdada laste loovuse arengut.

Meis kõigis on rakendamata loomevõime varusid. Loometöö tähtsamaid eeldusi on loov eluhoiak: avatus uuele kogemusele, õpihuvi, otsinguline aktiivsus. Loovisiksuse põhiomadusi on keskendumisvõime, soov sündida iga päev uuesti, oskuda leida omaenese mõtteid ja tundeid enesekinnitust ning julgust olla eriline, omanäoline indiviid. Meie, kasvatajad, ei tohi seda unustada. Tuleb otsida maailmas midagi uut nii enda jaoks kui ka koos lastega.

Kirjandus

1. Kidron A., Käosaar J. Otsingult avastusele. Tallinn, Valgus, 1990.
2. Комарова Т. Что такое изобразительное творчество ребёнка. — Дошкольное воспитание, 1991, № 1.
3. Курчевский В. А что там за окном? Москва, Педагогика, 1985.

Kutsehariduse suunitlusi Eesti Vabariigis

AHTO KENNIK, ajalookandidaat

73 aastat tagasi, 1918. aasta novembris alustati Eestis oma riigi ülesehitamist. Siin võib paralleele tõmmata Eesti Vabariigi praeguse olukorraga, mil me taas oleme riikliku ülesehitustöö lävel. Aastail 1918—1920 oli Eesti riik siiski märksa raskemas olukorras. Kui meil tänapäeval on kas või näiteks ulatuslik kutsekoolide võrk, materiaalbaas ja õpetajaskond juba olemas, siis tol ajal töötas Eestis vaid mõni üksik kutsekool. Ometi ei alustatud 1918. aastal tühjalt kohalt. Seljataga oli aastakümneid kestnud võitlus emakeelse koolihariduse, sealhulgas kutsehariduse eest. Oli jõutud asutada mere- ja kaubanduskoole, kunsttööstuskool, alampõllutöökool, samuti mitmesuguseid käsitöö- ja majapidamiskooli ning -kursusi.

Esimene maailmasõda mõjus hariduselule laastavalt. Mobiliseeriti õpetajaid, õpilasi, oskustöölisi. Õppeasutusi evakueeriti Venemaa sisekubermangusse (Heinaste, Paldiski ja Kuressaare merekool, Tallinna Raudtee-tehnikakool). Katkes teistegi koolide ja kursuste tegevus. Püsivamalt suutsid õppe-tegevust jätkata vaid üksikud õppeasutused (nt kunsttööstuskool Tallinnas ja merekool Käsmus).

Eesti Vabariigi väljakuulutamise järel oldi peatselt sõjaseisukorras, mistõttu esiplaanil oli oma-riikluse kaitsmine. Sellest hoolimata alustati kohe ka haridusküsimuste lahendamist. 5. detsembril 1918 moodustatud Eesti Vabariigi Haridusministeeriumil tuli koos üldhariduse andmisega kindlaks määrata ka kutseoskuste õpetamise ja kutsehariduse edendamise tulevased suunad. Et tsaariajast tulid Eesti Vabariiki üle vaid üksikud kutsekoolid ja -kursused, oli vaja hakata arendama nii põllumajandus-, kodumajandus-, tööstuslik-tehnilist kui ka majandus- ja muud erialaharidust. On mõistetav, et majandusraskustega võitlev noor vabariik ei jõudnud 1920. aastate algul ehitada asutatavatele kutsekoolidele spetsiaalseid õppehooneid. Seetõttu kujutas iga liiki kutsekoolide rajamine ja koolivõrgu väljaarendamine endast kohe lahendamist nõudvate keeruliste probleemide kompleksi, mis hõlmas: a) koolidele õppe- ja töökojaruumide leidmist; b) õppeseadmete ja -vahendite muretsemist; c) koolide komplekteerimist erialaõppejõududega; d) raha leidmist nii koolide ülalpidamiseks kui ka õpetajate palkadeks. Seejuures ühtsed lahendusviisid puudusid, igal koolitüübil tuli leida oma, temale ainuvõimalik lahendusree.

Järgnevalt vaatleme, mida suudeti Eesti Vabariigis sel alal kahe aastakümnega ära teha. Kui veel 1919. aasta esimesel poolel oli kutsekoolide avamiseks määrav olnud erainitsiatiiv (Haridusministeerium üksnes kogus andmeid tegutsevate õppeasutuste ja kursuste kohta), siis sama aasta teisest poolest hakkasid kutsehariduse organiseerimisel tooni andma riiklikud asutused — Haridusministeerium ja Põllutööministeerium. Viimase

pädevusse anti valitsuse otsusega 29. augustist 1919, pidades silmas eriteadlaste olemasolu, kõik põllutöökoolidesse puutuvad küsimused (1). Nimeetatud ministeeriumide toetussummadest hakkas edaspidi sõltuma nii uute õppeasutuste avamine kui ka olemasolevate tegevuse jätkamine, sest riikliku toetuseta polnud kutsekoolide tegevus küllaltki suurte kulude tõttu pikemat aega mõeldav. Mõlema ministeeriumi, samuti mitmesuguste seltside ja ühingute kõrval said kutsekoolide avamise initsiaatoritena ning majanduskulude kandjatena edaspidi kaalukaks ka kohalikud omavalitsused, s.o linna- ja maakonnavalitsused. Kutsekoolide ülalpidamiseks võeti vastu põhimõtteline otsus, mille kohaselt kõik õpetajate palgad ning poole kutsekoolide sisseseade ja õppevahendite muretsemise kuludest tasub riik, teise poole sisustamiskuludest ja kõik majanduskulud aga kannab õppeasutuse asutanud selts, ühing või kohalik omavalitsus. Osa koole oli ainult riigi ülalpidamisel.

Üheks esimeseks koolitüübiks Eesti Vabariigis olid tööstuskoolid metalli- ja puidutöö osakondadega. Kuna ameti õppimine tööstusettevõtetes ei tulnud peamiselt ettevõtjate vastuseisu, aga ka muudel põhjustel märkimisväärselt kõne alla, tuli hakata kutseoskusi nimetatud aladel andma spetsiaalsetes õppeasutustes. Nn käsitöö- ehk oskuskoolide rajamine saigi Haridusministeeriumi üheks esmaülesandeks. 1920. aasta 1. märtsil alustas Tallinnas õppetegevust Puutööstuse Õppetöötuba, millest rauatöösakonna juurdelisamisega kasvas hiljem välja Riigi Puu- ja Rauatöökool Tallinnas (2). Analoožilistele puu- ja rauatöökoolidele pandi järgnevatel aastatel alus ka teistes linnades — Põltsamaal (1921), Tartus (1922), Paides ja Narvas (mõlemas 1924. a) jm. Õppima võeti kohustusliku algkooli lõpetanud, õpiaeg kestis kolm aastat. 1920. aastate keskel nimetati puu- ja rauatöökoolid ümber tööstuskoolideks, 1938. aastal, seoses õpiaja pikenedamisega aasta võrra, tööstuskeskkoolideks (3). Nende koolide puu- ja rauatöösakonnad andsid lõpetanutele kas mööbelsepa, ehitustisleri, tollas-sepa, lukksepa, treiali, automehaaniku või keevitaja kutse. Avati ka teisi osakondi, näiteks maalri- ja sadulsepatöö osakonnad Riigi Tööstuskoolis (Tallinnas), ehitusosakond Kuressaare Tööstuskoolis jne. Petseri Tööstuskoolis avati ehitus- ja keraamikaosakond. Eesti Vabariigi lõpul töötas Eestis kokku 10 tööstuskooli 1537 õpilasega.

Oma materiaalbaasi kujundasid tööstuskoolid sel teel, et kohalikes keskustes — Tallinnas, Tartus, Võrus, Haapsalus ja mujal — otsiti olemasolevast ja kättesaadavast hoonestikust vähegi sobivad ja kohandati need remontide ning ümberehitustega õppetöö vajadusteks. Hiljem laiendati korduvate riiklike toetuste abil — seejuures ühekordsed toetussummad ulatusid kuni 25 000 kroonini — olemasolevaid või ehitati uusi õppe- ja töökoja-

hooneid, muretseti mitmesuguseid masinaid, tööpinke, tööriistu jmt. Nii õnnestus 1930. aastail ümber- või juurdeehitustega õppepindasid laiendada pea kõigil tööstuskoolidel. Veel 1939. aastal eraldati 25 000 krooni uue õppehoone ehitamiseks Valga Tööstuskoolile (5). Vajalikke tööpinke ja masinaid, eriti neid, mida kodumaine tööstus ei tootnud, muretseti välismaalt, peamiselt Saksamaalt. Seda soodustas asjaolu, et kõiki õppetstarbelisi vahendeid lubati Eesti Vabariiki sisse tuua tollivabalt. Välismaalt, esmajoones Saksamaalt ja Soomest, saadi ka õppekirjandust.

Esimesed koolijuhatajad ja tehniliste eriainete õpetajad olid nii välismaa kui ka Vene tsaaririigi tehnika- ja kõrgkoolides õppinud eestlased. Ehkki viimaseid oli vähe, olid nad siiski olemas ning neid jagus ka tööstuskoolidele. Edaspidi hakkasid tööstuskoolid õppejõude saama Tallinna Tehnikumi lõpetanute hulgast. Viimaste ettevalmistamiseks pedagoogitööle avati Tallinna Tehnikumi juures 1921. aastal spetsiaalsed 2aastased kursused (6).

Poeglastele mõeldud tööstuskoolide kõrval asutati Eestis oskuskooli ka tütarlastele, alguses nimetati neid kas naiskäsitöökoolideks või tööstuslikeks naiskutsekoolideks. Hiljem said need õppeasutused üldtuntuks naiskutsekoolidena.

Esimesed naiskutsekoolid Eesti Vabariigis rajati eraalgatusel. Tsaariajal alustatud tegevust jätkas Rosalie Reite, kelle õppeasutus registreeriti 1919. a augustis Haridusministeeriumis kunstikäsitöö õppetööna. Hiljem tunti seda kui R. Reite Eranaiskutsekooli. Sama aasta veebruaris avas Tartu Naisühing Alma Johansonini energilisel eestvõttel käsitöökursused tütarlastele, mis kaks aastat hiljem muudeti Tartu Naisühingu Käsitöökooliks. Esimese riiklikul toetusel töötava omavalitsuskoolina rajati 1922. aastal Tallinna Linna Naiskutsekool. Järgnevalt avati naiskutsekoole ka teistes linnades, kokku kaheksa. Põhialaks kujunes rõivaõmblemine, mida õpetati kõigis koolides. Selle kõrval õpetati veel kangakudumist, tikandit, pesuõmblemist, keraamikat ja majapidamist. Majapidamise erialal kestis õppeaeg 1—2, tikandi alal 2, teistel erialadel 3 aastat. 1939/40. õppeaastal õppis 8 naiskutsekoolis kokku 1006 (koos Kuressaare Tööstuskeskkooli juures avatud kangakudumise eriklassiga 1021) tütarlast (7).

Analoogiliselt tööstuskoolidega rajati ka naiskutsekoolide materiaalbaas. Esimesed õppejõud leiti Soome kodumajanduskoolides, aga ka kohalikes käsitöökoolides õppinud eestlannade hulgast. Erandjuhtudel, kui oma kaadrit nappis või sooviti tugevama ja mitmekesisema ettevalmistusega spetsialiste, kutsuti tööle ka eriala asjatundjaid välismaalt (näit Helene Oikonen ja Lydia Teräväinen Soomest, Therese Vagner Ungarist).

Eesti põllumeeste aastaid kestnud võitlus emakeelse põllumajandushariduse eest oli tsaariajal viinud ühe alampõllutöökooli ja mõnede kursuste avamiseni. Taoline ettevõtlus jätkus ka Eesti Vabariigi oludes, ainult et nüüd sai seda märksa vabamalt korraldada. Eristat aktiivsust näitasid seejuures üles põllumeeste seltsid ja kohalikud omavalitsused. Kuna maakohtades samuti sobivaid ruume ei leidunud, hakati koolide avamist taotlema

eeskätt endistes mõisahoonetes, kus vajalikud eeltingimused (ruumid ja majapidamine) olid enamasti olemas. Et aga endised mõisahooned olid ehitatud üksikperekonna elamuks, mitte kooli tarbeks, pealegi olid nad kohati kannatanud ebaperemehelikkuse all, tuli neiski eelnevalt teha kapitaalremonti ja koolitöök vajalikke ümberehitusi. Kõik see nõudis aega. Seepärast avati esialgu põllutöökooli ka linnades, kus sobivaid ruume ja õpetajaid oli siiski kergem leida. Hiljem, kui tarvilikud remonttööd ja ümberehitused olid tehtud, viidi põllutöökoolid linnast maale. Nii alustas näiteks Põhja-Eesti Põllutöökooli tegevust Tallinnas, Arkna Põllutöökool Rakveres, Polli Põllutöökool Pärnus jne.

Esmakordselt seati põllumajandushariduse korraldamiseks sihid 1920. aastal ühel suuremal nõupidamisel, kus määrati kindlaks ka avatavate koolide tüübid (8). Põllumajandushariduse kandjateks pidid Eestis saama põllutöökoolid ja mitmesugused kitsama profiiliga erikoolid, õppeaja kestus neis pidi ulatuma ühest kuni kolme aastani. Kuni 1924. aastani, s.o keskse koolivõrgu kinnitamiseni, avati ja alustas tegevust 15 põllumajandusõppeasutust. Nende hulgast oli kolm 1- ja kuus 2aastase õppeajaga alampõllutöökooli, kaks 3aastase õppeajaga põllutöökooli, kaks kodumajanduskooli ning kaks põllumajanduslikku erikooli (karjakaivatuskool Kuremaal ja piimanduskool Oisus). Nende koolide rajamisega hakkas Eestis välja kujunema põllumajanduslike kutsekoolide võrk.

Sihikindlama aluse sai põllumajanduskoolide asutamine 1924. aastast, mil valitsuse otsusega 23. maist kinnitati põllu- ja kodumajanduskeskkoolide võrk 25 aastaks.

Järgnevatel aastatel rajati põllumajanduskooli põhiootes 1924. aastal kinnitatud kava alusel, tehes elu vajadustest esile kutsutud muudatusi. Ajavahemikul 1924—1939 avati veel ligikaudu pool-sada õppeasutust, sealhulgas 6 põllutöö-, 2 põllunduskesk-, 7 aiandus-, 2 aianduskesk-, 11 eri tüüpi kodumajandus- ja kümme erikooli (karjakaivatuskooli, metsa-, tööjuhatajate jt analoogilised koolid).

Põllutöökoolid hakkasid saama eriainetega õpetajaid (Venemaa kõrg- ja põllutöökoolides õppinute kõrval) peamiselt Tartu Ülikooli põllumajandus- ja loomatarbitõu osakonna kasvandike hulgast. Meelsasti astusid õpetajaametisse põllumajandusteaduskonna üliõpilased veel enne ülikooli lõpetamist. Õpetajaid saadi ka teistest teaduskondadest, kelle lõpetanud, omandanud pedagoogitöök vajalikud oskused ülikooli didaktilis-metoodilises seminaris, asusid tööle üldharidusainete õpetajatena. Arstiteaduskond andis kutsekoolidele kooliarste ja tervishoiuõpetajaid.

Õpetajatena asus tööle ka põllutöökooli lõpetanud. Kehtnas avati 1925. aastal kooli õpetajate ettevalmistamiseks kodumajanduskoolidele (9). Just sealt tulnud kaader võimaldas kodumajanduskoolid välja arendada. Kodumajanduskoolide (samuti naiskutsekoolide) kindlustamisel õppejõududega oli esimestel aastatel oma osa ka teistel naiskutsekoolidel, esmajoones Tallinna Linna Naiskutsekoolil, kelle lõpetanud asusid tihtipeale tööle käsitöö- või majapidamise õpetajatena, omandades eelnevalt või hiljem õpetajakutse.

Tsaariaega ulatusid ka majandusliku kutsehariduse ja merehariduse juured. Vene ajal töötasid kommertskoolid Tallinnas ja Narvas, kaubanduskoolid Tallinnas, Tartus, Viljandis ja Pärnus. Suur osa neist jätkas tegevust ka Eesti Vabariigis, kohaldudes sinisele koolisüsteemile. 1922. a muudeti senised kommertskoolid enamasti kommertsgümnaasiumideks (gümnaasiumi kommertsharudeks), millele hiljem lisandus uusi kommertsgümnaasiume. Avati uusi kaubanduskooli ning nende kõrval äriduskooli, s.o kooli, kus põhirõhk asetati kauplemise tehnikale. Analoogiliselt teiste kutsekoolidega hakati 1930. aastate keskel ka kaubanduskoolides üle minema õppetööle kutsekoolide programmide alusel — tekkis 4aastase õppeajaga kaubandus- ja äriduskooli tüüp. Kommertsgümnaasiumide asemele rajati 1930. aastate teisel poolel keskkoolil või kutsekeskkoolil põhinevad kommertskoolid. Kaubandus- ja kommertskoolid andsid noortele hea ettevalmistuse nii tööle asumiseks kui ka edasiõppimiseks, mistõttu olid noorte hulgas populaarsed ja hinnatud, tung nendesse oli jätkuvalt suur.

Tsaariajal tegutsenud viiest merekoolist jõudis Eesti Vabariiki üksnes Käsmu Merekool, mis jätkas tegevust ka sõja ajal. Eesti Vabariigis hakati rajama oma kaubalaevastikku ja koolitama selle tarbeks meremehi. Sõja oludes tegevuse lõpetanute asemele avati 1919. aastal uued merekoolid Tallinnas ja Pärnus. Sama aasta oktoobris taas alustas oma tegevust Kuressaare Merekool, kus avati navigatsiooniosakonna 1. ja 2. klass ning eelklass 6klassilise algkooli lõpetanutele. 1919/20. õa õppis Eesti Vabariigi merekoolides 204 noormeest (10). Kuid järgnevatel aastatel vähenes õpilaste arv märgatavalt. Seetõttu kujunes seisukoht, et Eestile piisab kahest koolist. Need asjaolud, aga ka soov riigi sellealaseid kulusid vähendada viisid 1922. a Pärnu ja 1931. a Käsmu merekooli sulgemiseni. Järgnevad püüdlused suundusid hästi varustatud ja kõigi klassidega töötava merekooli väljaarendamisele Eesti suurimas sadamalinna Tallinnas. Viimases avati navigatsiooniosakonna kõrval ka mehaanikaosakond, kusjuures mõlemas oli kolm klassi. Õpilaste arv hakkas 1930. aastail kasvama. Kui 1929/30. õa õppis merekoolides vaid 91 noormeest, siis 10 aastat hiljem juba 192 (1).

Vaadeldud õppeasutuste kõrval tegutses veel teisi koolitüüpe, mis andsid kutseharidust üsnagi erinevatel aladel. Nii olid tööstuskoolidega samal astmel mitmesugused erikoolid: Pärnu Kalanduskool (asut 1929), Virumaa Kaevanduskool Jõhvis (1932), Tallinna Eratekstiilitööstuskool (1936) ja Tartu Tehnikakeskkool (1935). 1939. a rajati Raudteekool Tallinnas. 1921. a pandi pealinnas alus trükitöö oskuskursustele, mis hiljem kasvasid välja 4aastase õppeajaga trükitööstuskooliks. Tehniku kutse sai Tallinna Tehnikumist (1929) ja Tartu Tehnikumist (1937).

Töötavatele noortele avati ja arendati välja tööstusõpilastekoolide (alustasid tegevust tööliste edasiharimiskursustena) võrk. Õppetöö toimus õhtuti, tavaliselt 3—4 korda nädalas, õpiti peamiselt teooriaaineid. Seoses õpiaja pikenemisega tööstuskeskkoolides viisid hariduspoliitilised ot-

singud 1930. aastate lõpul uue koolitüübi, 2aastase õpiajaga ametikoolide rajamiseni. Viimased töötasid tööstuskeskkoolide juures ning põhiosakondadeks olid neiski puu- ja rauatöö osakonnad.

Maanoored said soovi korral põllumajandusteadmisi veel täienduskoolides, kus üldharidusainete kõrval õpetati kodumajapidamist, aiandust, mesindust, talu- ja käsitööd. 1930. aastate lõpul võis põllumajandusteadmisi omandada ka kutseaineliste täienduskoolide baasil rajatud 2aastase õppeajaga kodutööstuskoolides, neid avati alates 1937. aastast 10 (Abjas, Põltsamaal, Suure-Jaanis jm) (2). Põllumajandusaineid õpetati ka Virumaa (Kundas) ja Harjumaa (Ravilas) rahvaülikoolis ning 1930. aastate teisel poolel levima hakanud põllumajanduslikes rahvakoolides (Alatskivil, Raplas, Kambjas, Lääne-Saaremaal). Viimastes olid õpilasteks enamasti juba vanemad isikud, kellel puudus võimalus pikemaks ajaks oma talust lahkuda.

Peale koolide saadi praktilisi tööoskusi õppetöökodades, Eestis oli neid 1930. aastate lõpul kokku 8 (6 Tallinnas, 1 Tartus ja 1 Rakveres).

Kutsehariduse ulatuslik edendamine viis selleni, et Eesti Vabariigi tegevuse viimasel, 1939/40. õppeaastal töötas kokku 177 kutsekooli 13 032 õpilasega, sealhulgas (tolleaegset liigitust kasutades) 63 tehnilist ja tööstuslikku, 46 põllumajanduslikku, 20 majanduslikku ja 30 kodumajanduslikku õppeasutust. Meesõpilasi oli kutsekeskkoolides 6807 ehk 52,2%, naisõpilasi 6225 ehk 47,8%. Samal aastal koostati kutsekoolide arengukava kuni 1943. aastani, kus nähti ette põllumajandustehnikumi, aiandustehnikumi, kõrgema astme naiskutsekoolide, uute ametikoolide ja veel mitme teisegi kutsekooli avamine. Nii jõudis Eesti Vabariik Teise maailmasõja algusesse olukorras, kus kutsehariduse alal oli tehtud väga palju, kuid palju kavandatud veel ka ellu viimata. Ent kahe aastakümnega tehtut tuleb hinnata oma rahvusliku kutseharidusüsteemi loomisenä ja sellealase kutsekoolivõrgu väljaarendamisena, mis pakkus õppimisvõimalusi nii poeg- kui tütarlastele. Neil aastail kujunes ka korraliku ettevalmistusega rahvuslik õpetajaskond.

Viited

1. Eesti Riigiarhiiv (ERA), f 1648, n 3, s 1, l 25, s 3, l 28.
2. Samas, n 4, s 524, l 63.
3. Riigi Teataja, 1938, nr 55, art 529.
4. Kennik A. Tööstuskesk- ja ametikoolid Eestis. — Nõukogude Kool, 1975, nr 8, lk 700.
5. ERA, f 1108, n 6, s 152, l 343.
6. Tallinna Polütehniline Instituut 1936—1986. Tln, 1986, lk 40.
7. Arvutatud ERA, f 1108, n 6, s 55, l 335—362 andmetel.
8. Terasmäe E. Põllumajanduslik kutseharidus. Rmt: Kutseharidus Eestis. 1938, lk 13; ERA, f 1648, n 3, s 1, l 38.
9. Kennik A. 60 aastat kutseõpetuse algusest Kehtnas. — Nõukogude Õpetaja, 1985, 14. det.
10. ERA, f 1108, n 4, s 509, l 136.
11. Samas, n 6, s 55, l 217, 220.
12. Kennik A. Kodutööstuskoolidest Eestis (1937—1945). — Nõukogude Õpetaja, 1978, 22. juuli.
13. Haridusministeeriumi Teataja, 1939, nr 18, lk 217.

Paul Kogerman — 100*

Esimese Eesti Vabariigi viimase, arvult 23. haridusministrina asus 1939. a oktoobris ministriumihoonesse Paul Nikolai Kogerman (1891—1951). Senini on ta jäänud ainukeseks akadeemikust ministriks. Ta pärines Tallinnast, lõpetas Tartu Ülikoolis keemia eriala, töötas õpetajana Harju-Jaanis, Westholmi gümnaasiumis. 1936. aastast Tallinna Tehnikaülikooli keemiaprofessor ja rektor. Ta on osa võtnud Vabadussõjast, viibinud aastatel 1927/28 enesetäiendusel USA-s, hiljem Hollandis, Prantsusmaal, Austrias, Šveitsis. Kaitses keemiadoktori kraadi 1933. a Zürichis, osales Kaitseliidu vanemate kogus, Kristlikus Noorte Meeste Ühingu jm. Koolidele kirjutas P. Kogerman kaasautorina raamatu «Loodusõpetus». Esmakordselt Eestis deklareeris ta õpinguide riikliku korraldamise vajadust ja asus organiseerima vastavat keskust.¹ Ministripostile asudes avaldas ta sellest avaliku teate pealkirja all «Aeg kohustab»: «Asudes Vabariigi Presidendi kutsel juhtima Eesti koolielu, tervitan. /.../ Teame kõik, et elame praegu erakordseid aegu. Tänavune kooliaasta algas sootuks teistsuguses õhkkonnas, kui me seda oleme harjunud. Aeg ei ole soodus rahulikuks, süvenenuks vaimutööks. Euroopat varjutab juba teist kuud verine sõjatulekahju. /.../ Meil on põhjust olla siiski tänulik saatusele, et meie riik pole kistud sõjamõllusse. /.../ Ent nagu teame, on sõja kaudse mõjuna meie isamaal toimunud suured sündmused, mis kahtlemata on meie riigi elus ajaloolise tähtsusega. Mõtlen siin äsjasõlmitud sõjalist abistamispakti meie idanaabriga. /.../ Mis nüüd? Kuidas edasi? /.../ Meie igapäevane elu kulgeb täpselt sama teed, nagu ta seda on läinud tänini. Tavalise kodaniku elus ei ole muutunud midagi ega muutugi. /.../ Meie rahvas ja isamaa nõuab praegusel tõsisel ajal kõigilt kohusetruud tööd ja rahulikku suhtumist kaasaegsesse elunähtustesse. /.../ lepitagu, kui mõnevõrra tuleb ette majanduslikke piiramisi — neid tunnevad praegu kõigi maade õpetajad. Raskem on olukord neil õppejõududel, kes ei saa jätkata oma tööd neile koduks muutunud koolimajades. Olude sunnil on tulnud anda kasutada mõned koolimajad meie lepinglaste väeosade majutamiseks, sest meie valitsusel ei ole kasutada teisi paigutamisevõimalusi. /.../ Meie tulevik vajab tugevaid, suurte võimetega isamaa tütreid ja poegi. /.../»**² Ei saanud valitsuse liige siis asju õigete nimedega nimetada. Ei olnud julgust presidendil ega haridusministril astuda vastu kurjadele jõududele. 1941. a akadeemik Kogerman vangistati ja saadeti Siberi vangilaagrisse.



1940. aasta rahvusvahelises tulekahjus hävines Eesti Vabariik. Kodumaa-armastuses küpsenud haritud noorsugu põles sõjas, metsades, vangilaagrites, üks õnnelikum osa jätkas haridusteed ja töömeheelu Läänes või okupeeritud Eestis, kõrvus P. Kogermani sõnad: **ÄRGE HÄBENEGE TÖÖD!** Koolide tegevtoos tekkis vastupanupedagoogika, mis eesti pedagoogikateooriale toetudes laveeris tulemusrikkalt Nõukogude Liidu ja Lääne pedagoogika vahel.

¹ Areng, 1939, nr 9, lk 211—212.

² Kogerman, P. Aeg kohustab. — Eesti Kool, 1939, nr 8, lk 488—489.

* Väljavõte Heino Rannapi pikemast kirjutisest «Eesti Vabariigi (1918—1940) haridusministrid».

Kunsti mõistmise kasvatamine (Kunsti- kasvatuse teoreetilisi probleeme ja muusika- kasvatuse põhiküsimusi)

GYURGY KADAR

Luule kaitseb meid automatiseerimise eest, kaitseb rooste eest, mis ähvardab meie armastusest ja vihast, mässust ja leppimisest, usust ja kahtlusest moodustunud mudeleid.

(Roman Jakobson)

Viimasel ajal on palju räägitud muusikaõpetusest. Mõned õpetajad, eriti aga lasteaiakasvatajad soovivad muudatusi. Ka alg- ja keskastme õpetajad tunnevad, et muusikaõpetus on kasutu, kui õpetaja—õpilase suhe on pea peale pööratud, kui õpilane määrab õppematerjali sisu, milleks peamiselt on bändiklubid, tühine levimuusika. Selle tulemusel ei õpi lapsed laulma ega pilli mängima, ei oska nautida head muusikat (rääkimata soome rahvamuusikast), ei kannata klassikalise muusika meistriteoseid. Neist ei saa laulukoori liikmeid ja nad ei tea üldse muusikast suurt midagi.

On väga erinevaid arvamusi. Minu arvates on selle teema käsitlemisel vaja kindlaid tugipunkte, kui neid leidub. Sel põhjusel olen vaadelnud siin kunstiõpetust üldisemalt, esitades ja kohati ka selgitades mõningaid teese.

1. Kunst on ühiskondlik-vaimne nähtus

Kunst üldse, ka muusika, on ühiskondlik-vaimne nähtus nagu keelgi (3). Kogu kirjutus tugineb paljus Sandor Karácsony (S.K.) teesele «Az irodalmi nevelés» («Kasvatamine kirjandusele») (4). Kui keel on inimeste intellektuaalse ühistegevuse ilming, siis kunst (nt luule, maalikunst, teater, muusika jne) avaldub inimeste tundelises ühistegevuses.

Mida see tähendab ja mis on selle tagajärjed?

See tähendab, et kunsti harrastamiseks vajame üksteist. Kunstnik vajab publikut (kuulajat, vaatajat), kellele väljendada oma siseelamusi, mida ta üksinda kanda ei jõua. Viimane võib tuleneda sellest, et kunstnik elab oma elu tavalistest inimestest intensiivsemalt. Sageli oleme ka meie, tavalised inimesed, sellises vaimses seisundis. Näiteks tuleb mulle meelde, kuidas kord üks tüdruk kõndis tänaval ja talle tuli vastu tema sõbratar. Tüdruku suust kõlas ebamäärane lauluhõise. Et see oli tahtmatu tunde väljendus ja ta ei kavatsenud seda edasi arendada või ei olnud suuteline seda tegema, jäigi see ainult hüüdeks ja midu nii sobiv hingeline situatsioon ei sünnitanud kunsti. Publik vajab kunstnikku, kes väljendaks tema enda kogetut, mida ta ise ei suuda käsitada ja edasi anda. Niisiis pole publik sugugi passiivne osapool. Kunstnik lausa vajab vastuvõtja aktiivsust. (Eespool kirjeldatud kohtumises seda ei olnud.) See tähendab, et kunsti loomiseks vajab kunstnik publikut, kellega jagada oma käsitusi, kellele jutustada, joonistada või musitseerida. Ilma selleta võib tavalisest tugevam elamus, intensiivsem elu jääda hüüdjaks hääleks kõrbes. Nagu näeme, ei sünni kunsti, kui puudub üks osapooltest.

Kui me tahame õpetada lapsi vastu võtma kunsti-elamusi, harjutada neid püüdlema kunsti poole, ette valmistada neid kunstiliseks ühistegevuseks, lühidalt — tutvustada neid kunstiga, peame koos oma õpilastega olema kunstilise ühistegevuse osallised.

Kas õpetaja peab olema kunstnik? Peab. See ei tähenda küll, et iga muusikatunni andja, lasteaiakasvataja või pilliõpetaja olgu klaverikunstnik, helilooja või lauljatar. Siiski peab ta elama nii intensiivselt, et suudaks luua kunstilise situatsiooni, teha seda korduvalt. Selle vormiks võib olla ühine lauluhetk, pillimäng, koorilaul, laulumäng, kontsserdikülustus, kas või muusikapala kuulamine plaadilt jne. On muidugi suurepärane, kui õpetaja on samas ka hea muusik. Aga olgu ta või parim pianist kogu maal (paljud arvavad, et muusikaõpetaja peab tingimata oskama klaverit mängida), antud olukorras sellest ei piisa. Tahan rõhutada, et küsimus on selles, kas õpetaja suudab ühel või teisel viisil luua (kirjandusõpetuse puhul kirjandustunnis, muusikaõpetuses muusikatunnis) olukorra, kus kunstnik kohtab publikut. Ülesanne on tõesti raske, aga siiski mitte võimatu. Selline situatsioon võib tekkida näiteks siis, kui kasvataja suudab lasteaias väikeste lastega kogu südamest koos mängida, kui ta laulab siiralt ja kogu hingest lastele unelaulu. Oboemängu õpetaja ei tohiks liialt huvituda tehnilistest probleemidest (astmikud jne) ainult sellepärast, et ta tahab anda lapsele eneseväljendamise võimaluse ka tehniliselt kõige raskemate palade puhul. Lapse esituses raskemaid palasid kuulates peab õpetaja olema talle ka hea publik. Või muusikatund, kus õpetaja laulab koos õpilastega soome runolaule (nt «Pääsukene, päevalindu»). Viimased on meie teema seisukohalt õige huvitavad. Nimelt on runolaulude puhul kuulaja ka aktiivne osapool. Eeslaulja alustab, kuulajad toetavad teda korrates. Jätkates näidetega Lääne-Euroopa muusikast, võib õpetaja laulda ise, publikuks kogu klass. Ta võib anda koduülesandeks plokkflöödpala ja järgmises tunnis olla õpilastele ise publik, mitte ülekuulaja ega kontrollija. Ta peab siiralt pürgima selle poole, et õpilane tehnilistest raskustest üle saades oskaks end väljendada nii hästi, et ka õpetaja ja teised õpilased tema väljenduses end leiaksid. Sama kehtib ka siis, kui koduülesandeks on laul. Kui me ei pääse kaugemale laulusõnade äraõppimisest, ei toimu kunstikasvatuse seisukohalt veel õieti midagi. Lastele peab õpetama andmist (see ei ole muidugi ainult kunstikasvatuse ega ainult kooli ülesanne) ja enese väljendamist. Neile peab andma võimaluse kasvada aktiivseks kuulajaks, kellel on sisimast tulev vastuvõtusoov, kellele saab jutustada ja näidata.

2. Osapoolte suhtlemine kunstis on tundeline

Juba esimese punkti all pidin ma kirjutama, et «kui keel on inimeste intellektuaalse ühistegevuse ilming, siis kunst avaldub inimeste tundelises ühistegevuses». Siit järeldub, et õpetaja ja õpilaste suhe ei ole tunnis, kus käsitletakse kunstiloomingut (nt kirjandus, maalikunst või muusika) sarnane õpetaja ja õpilaste suhtega tavalises tunnis (nt geograafia, füüsika jne). Viimasel juhul suhtleme üksteisega keele tasandil, intellektuaalselt. Kunsti (nt kirjandust) käsitledes pole suhe mitte rääkija ja kuulaja, vaid kunsti looja ja selle nautija vaheline (sest kasvatame nimelt kunsti mõistmist). See on kunstiline ja tundeline, mitte intellektuaalne suhtlemine. Siin, nagu hiljemgi näeme, toimime sümbolite, mitte keele tasandil. Muusikatunnis tuleb erinev suhtlemine teravalt esile, kui hakkame rääkima ainult teooriast. Sellisel juhul meie suhe lastega muutub intellektuaalseks: ei ole enam kunstniku ega tõlgendajat, vaid ainult rääkija (keeleline suhe) nagu ajaloo- ja matemaatikatunniski. Seda ei suuda me vältida. On aga iseenesestmõistetav, et niisuguseid hetki peab võimalikult lühendama.

Üha sagedamini kuuleb arvamusi, et vea tegemine kunstiainetes on isegi hea ja selle eest peaks kiitma. Aga minu arvates on iga lapse loomuses soov olla nõudlik enese vastu ja parandada oma eksimused. Meie, õpetajad, oleme kogenud, et last pahandab tehtud viga. Talle ei meeldi meie teesklus, nagu polekski midagi juhtunud, ega ka see, et me silitame või hellitame teda eksimuse eest. Küll aga tunnetab laps oma õpetajat õiglase usaldatava kunstinautijana, kui too oskab peenetundeliselt vigadele tähelepanu juhtida, mõnikord kas või naljatades, aga ometi otsekohealt.

3. Kunst on sümbolite süsteem

Keel on märgisüsteem, mis toimib rääkija ja kuulaja vahel. Luule, maalikunst, tikandikunst, muusika jm — iga kunstiliik — on sümbolite süsteem, mis toimib kunstniku (kunsti looja) ja publiku (kunsti nautija) vahel.

Kuidas märgist saab sümbol? Kui võtame näiteks poeesia, näeme, et sealgi on keel, sõnad, tänapäeva teaduse termineid kasutades — märgid.

Me kõik oleme olnud olukorras, kus millegi üllatava, ootamatu, ehmatava, rõõmustava juhtudes on tekkinud vajadus väljendada mitte niivõrd seda, mis on juhtunud, kui võrd seda, kuidas toimunu meile on mõjunud, kuidas me sellesse suhtume, missugune on meie «mina» selles situatsioonis. Nüüd saab faktide kiretust konstateerimisest tähtsamaks rääkimine iseendast. Neil juhtudel muutub meie kõne kirjanduseks, hakkame kasutama sümbolite, võrdkujusid. Kui oskame põhjalikult oma keelt ja suudame leida sobivaid väljendeid, saavad meist kas või lühikeseks ajaks kunstnikud, oleme sellest siis teadlikud või ei. (Vandumine on üks ilminguid, mis näitab, et ei suudeta leida sobivaid väljendeid.)

Töötades minule võorkeelsel maal Soomes, võin öelda, et kui minu soome sõbrad satuvad hingelisse olukorda, kus neile on tähtsam enese väljendamine kui asjast rääkimine, ei saa mina nendest aru.

Kuigi olen olnud nende keskel seitse aastat. Siis kasutavad nad selliseid väljendeid nagu «kasvab allapoolle nagu lehma saba», «kaks kukke ei mahu ühele õrrele», «see on nagu hane selga vesi», «ta on läinud Toonela teele», «sattus vihma käest räästa alla», «elatakse nagu viljasalves» jne. Ja kõrvalseisja, võoramaalane nagu mina, vaikib. Nendel hetkedel, kus tavalised soomlased on kunstnikud, saab ilmsiks, et pääs soomlusesse, selle sisemuse sügavustesse ei ole kerge. (Minu arvates peaksid selle näite üle mõtisklema ka need, kes tänapäeval rõhutavad inglise keele õpetamise tähtsust. Nad peaksid mõtlema, kuhu viib pinnapealne ja kõigile kohustuslik inglise keele õpetus, mis praegu valitseb.)

Tõeline kunstnik võitleb keelega pidevalt. (On ükskõik, kas räägime kõnekeelest, kujutava kunsti keelest või mõnest muusikakeelest.) Keelemärgid on talle kasutamiskõlbmatud, kuna need on konventsionaalsed, s.t harjumuslikud, tavapärased. Kunstnikule — rõhutan, tõelisele kunstnikule — tundub võimatus väljendada oma ainulaadseid elamusi, mida keegi teine enne teda pole kogenud, tavapärastelt. Seepärast ei kõlba talle konventsionaalsed märgid. Ta otsib nende asemele uusi.

«Aina kõik me peame verist võitlust väljenduse eest, aga selles võitluses — vähemalt relatiivselt — võidab alati luuletaja. Temal õnnestub see, mis kellelgi teisel ei saa õnnestuda: märgisüsteemi märke maha surudes väljendab ta enneolematut kujutust sümboolselt, nii nagu mitte kunagi enne» (4). See tsitaat, mida sobib kasutada kõikide kunstiliikide, ka muusika puhul, on võetud raamatust, kus käsitletakse põhiliselt kirjandust.

«/.../ Kui kõneleja väljendab end keele abil, soovides, et kuulajad temast aru saaksid, kasutab ta märgisüsteemi, annab edasi märke, sest ainult nii võib ta olla kindel, et teda mõistetakse. Kui aga pole tähtis, et teine inimene mõistaks, mida ma ütlen, vaid minu hinge kõige pakilisem soov on väljendada seda, mis elab minus: kui tahan näidata ennast, avada oma hinge teiste ees — siis hakkam ma märgisüsteemiga võitlema. Otsin ja uurin märke sügavustes elavat universaalset tähendust. Nii leian võrdkujusid, nii muutub minu kõne sümbolite süsteemiks, selleks ainsaks võimaluseks, mis aitab väljendada iseennast ja oma hinges peituvale vormi leida. Kui hästi olen selles õnnestunud, näitab see, kui võrd teine inimene on solidaarne nende võrdkujudega, kui võrd võtab need omaks, vaatab neis mind, näeb ka ennast, tunneb enese ära» (4).

Nii on siis öeldud luule kohta, kuid sama kehtib ka teiste kunstiliikide puhul.

4. Kultuurid on erinevad

Igas kultuuris on talle omaseid sümboliteid, mida võoras ei mõista. Mida võikski näiteks prantslane Budha kuhu ees seistes mõista, kui ta ei tea midagi budismist, selle õpetusest, ei tunne India ajalugu ega India paljude rahvaste kultuuri.

Aga ärgem mingem nii kaugele! Oksa nokas kandvat valget tuvi peetakse Lääne-Euroopas rahu sümboliks ja sageli kujutletakse, et nii on see kogu maailmas. Ungaris ja ilmselt ka Soomes tähendab

see pigem lindu, kes on vahendaja selle ja teis-
poolse maailma vahel.

Või näiteks jõgi. See esineb ungarlastel kõige
sagedamini armastuse, tihti ka täitunud iha sümboli-
lina. («Doonau on lai, ta kallas on kõrge, ei leidu
poissi, kes suudaks hüpata üle. Pista Gazsi on seda
teinud. No on alles poiss!») Paljudes Transilvaania
küladel tikitakse pulmaöö voodilinatele veel praegu
jõe kujutis.

Üksikud sümbolid võivad olla mõnikord ka üks-
teisele kaugete rahvaste juures sarnased, mitte
kunagi aga kogu tervik.

Kultuurid on seega erinevad, autonoomsed nagu
inimesedki. Meie tänapäeva maailma anglosaksi
sopakultuuri levik on barbaarne, toores kallale-
tung autonoomsetele kultuuridele ja selle kaudu in-
imestele. Materiaalse kasu nimel tahetakse unifit-
seerida aafriklaste, araablaste, eestlaste, hiinlaste ja
teiste hinged. Selle tulemuseks ei ole nende in-
imeste ja kultuuride moderniseerimine, vaid hingede
vaesumine. Või kas saabki kujutleda muud, kui
araablaste hõimuliikmed kõrbes või Venemaa
nüüd vabanevad rahvad, moslemid ja ortodoksid,
paganad ja kristlased hakkavad tutvuma meie,
«kõrgelt tsiviliseeritud» pornoletedega, detektiiv-
romaanidega, kuulavad meie «kõrgetasemelist»
diskomusikat ja vaatavad üksikisikut jumalaks
ülendavaid ameerika filme, juues cocat ja süües
hamburgerit.

Nende näidete järel võidakse küsida, millest
tuleneb väide, et kultuurid on erinevad.

Sümbol sünnib nimelt keele sügavustes. Poet
leiab võrdkuju, sümboli märkide, s.t keelemärkide
sügavustest. Tema sõnum saab olla — ja õnnestu-
nuna ongi — universaalne. Aga keeli on maailmas
väga erinevaid, autonoomseid. Nii on ka igal rahval
neist sündivad sümbolikeeled ehk kunsti eri liigid
erinevad.

5. Kunstikasvatuse aluseks on emakeele õpetamine. Kunstide keeled

Eelnevast tulenevalt on kunstikasvatuse seis-
kohalt eriti tähtis õpetada emakeelt ja teha seda
põhjalikult. Kui laps emakeelt põhjalikult ei omanda,
ei ole ta võimeline keele märgisüsteemist sümboleid
välja arendama ja muidugi mitte neid ka mõistma.

Sel põhjusel on paljud (eriti just Karácsony
teost lugenud) kiitnud soomlasi, kes ei ole lahutanud
keele ja kirjanduse õpetamist nagu Ungaris,
kus on eraldi ungari kirjanduse ja ungari keele õpik.
Teisalt oleme juba näinud, et kuigi kirjandus on
sündinud keelest, on kunsti ja keele õpetamine
kaks eri asja, mis eeldavad erinevaid käitumis-
viise.

Emakeele kohta öeldu kehtib täiesti ka muusika-
õpetuses. Seepärast räägivad Kodály ja teised teo-
reetikud muusikakeelest, isegi muusikalisest ema-
keelest. Alles siis, kui seda oskame, suudame
tajuda teise inimese võrdkujusid, muusika sümboli-
leid, s.t saame olla osalised kunstielamuses.

Siit tuleneb, et segakeeli ei tohiks õpetada.
Märkide, sümbolite süsteem on suhteliselt ise-
seisev. See on võrgustik, kus erinevad märgid ja
reeglid on omavahel mitmekordselt seotud. Näiteks,
kui soome keelest kaoks häälik «s», tooks see
muudatusi mitte ainult keele foneetilisse võr-

gustikku, vaid ka tähendusõpetusse ja käänete-
süsteemi.

Kui laps omandab neid süsteeme, vajab ta
muutumatuid tugipunkte. Mida rohkem on võrgusti-
kus kõrvalekalduvaid, võõraid nähtusi, seda raskem
on tal leida nii keelest kui ka muusikast otsi-
tavaid analooge.

See ei tähenda muidugi absoluutselt «puhta-
tõulist» õpetamist, sest iseenesestki mõista pole
«puhast» keelt, muusikat, tantsukunsti jne olemas.
Mõeldud on eelkõige rahva omandatud keele või
muusikakeele märke, mis on nii tugevasti märgi-
süsteemi juurdunud, et nendega on võimalik
hingest peituvat sümbolitega väljendada.

Keel maadleb aina talle võõraste sõnade ja väl-
jenditega. Nii tuli sõnast «bank» pank, sõnast
«skola» (rootsi k — tõlk) kool jne. Sõna «kana»
võiks olla kas või võõra päritoluga, aga kuna ta
on nii tugevasti märgisüsteemiga seotud, s.t nii
tugevasti soome keelde juurdunud, on tekkinud
väljend «lendab kui peata kana». Sõnaga, mis pole
veel jõudnud juurduda, näiteks «broiler», on sama
temp võimatu. See oleks stiilitu.

On päris selge, et kui laps orienteerub hästi
emakeeles, võib temalt oodata võõraste keelte
õppimist, ja võõraste sümbolisüsteemide omanda-
mist siis, kui tal on kogemusi oma süsteemist.
Ehk teisiti öeldes: on raske uskuda, et keegi
oma rahva helikeelt teadmata-tundmata oskaks
süveneda Etioopia hõimude muusikasse ja leida
selle sümbolitest universaalset tähendust.

Kokku võttes võime öelda, et me ei sünni koos
keele ja sümbolitega. Neid peab iga laps, iga sugu-
põlv omandama. Keele omandamist on õige palju
uuritud. Muusika kui keele omandamist, näiteks
seda, kuidas võõras muusikakeel muusikalise ema-
keele omandamist võib häirida, juba vähem. Ema-
keele omandamise kohta rõhutavad uurijad tavaliselt
järgmist:

■ lapse keelearengut ei tohi häirida võõrkeelne
ümbrus, hoidjatädi vms;

■ kui vanemad on erikeelsed, peab kumbki rääkima
lapsega oma emakeeles;

■ lapse keeleareng on kiirem ja parem pere-
konnas, kus on tihe side vanavanematega.

Niikaua kui ei ole muid uurimistulemusi, peaksin
Kodály kirjutiste põhjal neid keele omandamise
kohta käivaid põhimõtteid kehtivaks ka muusikas.

6. Muusikakeel ja sümbolid

Ühe muusikakeele tutvustamine nõuaks tervet
raamatut. Esitaksin mõned näited selle kohta, kuidas
muusikakeeled üksteisest erinevad.

Tänapäeval on kombeks öelda, et muusika on
rahvusvaheline. Ent see ei ole nii. Küll aga soovik-
sid muusikat rahvusvahelisena näha need, kelle
huides on unifitseerida kogu maailm, et muusika-
tootele (näiteks rockiplaadile) leiduks võimalikult
palju ostjaid mis tahes maailmanurgas. Lääne-
Euroopa muusikat viisid valged nii Johannesburgi
Aafrikas kui ka Indiasse, Hiinasse, Moskvasse
ja Siberisse. Nii on Euroopa helikeel seal tuttav.
Aga seda muusikat kuulasid nendel aladel ainult
sinna ümberasujad ja neid truult teenivad põlis-
elanikud, kellele öeldi, et see on kõrgem kultuur
kui nende endi oma. Rahvamuusikal olid nii tugevad

juured ja nii palju oma keeles öelda, et muul viisil ei suutnud võõras muusikakeel neis maades levida. Tänapäeva tühine muusika levib iseenesest, sest selle helikeel ja sõnum on müügi eesmärgil «lihtsustatud nii üldtajutavaks» (Nicolaus Harnoncourt'i väljend raamatust «Kõnelev muusika»). See muusikailming sarnaneb porno- ja detektiivjuttude laiale levikule.

Hiina muusikakeel on täiesti erinev 19. saj Lääne-Euroopa muusikakeelest, mordvalastel täiesti erinev Debussy-aegse Prantsusmaa helikeelest, ungarlastel — kreeklaste omast. Pole tark arvata, et võõraid muusikakeeli kuuldes neid ka tajume.

On tõi, et Lääne-Euroopa muusikakeeled on omavahel lähedasemad. Põhjuseks on siin rahvuste sugulus (nt sakslased ja rootslased), lähestikku asumine, mis teeb kergeks vastastikuse mõjutamise, ja kultuuriajalooline ühtsus (seltskondlik elu, ühiskondlik areng jne). Nii on ka muusikakeelte omavaheline lähedus väga loomulik.

Ometi on nad ainult lähedased. Sest kui võrdleme Lääne-Euroopa muusikakeelt keskajal ja Viini klassikute perioodil, näeme, kui erinevad need on. Paar näidet. Keskaja muusika helikeeles on üksildus tavaline. Viini klassikute ajajärgul esineb seda haruharva. Hilisemal keskajal olid mitmehäälsuse puhul tertis ja sekst intervallid, mida välditi. Paralleelkvinti, -priimi, -oktaavi kuulati kui kaunist, puhast. Viini klassikute ajal olid need absoluutselt keelatud intervallid, mille abil ei üritatud isegi midagi inetut või erakordset väljendada. Keskaja helikeele helilaadid (dooria, früügia jne) on oma olemuselt hoopis teistsugused kui Viini klassikute aegse helikeele duur ja moll. Dominanti pürgimist, subdominanti ja toonikat ei tuntud. Ka rondo, sonaat, fuuga (mis ka sellel ajal juba haruldasem oli), sümfoonia ja paljud teised vormiliigid olid keskajal tundmatud.

Euroopa muud (näiteks ungari, soome, saami) helikeeled erinevad nii teravalt eelmainitute, et Lääne-Euroopa muusikakeskkonnas kasvatatud (põhiliselt sakslastest) teadlased ja muusikud ei osanud mõeldagi, et nende rahvaste pillimäng ja laul samuti muusika on. Võib leida ilmestavaid näiteid, kui sirvida soome päritolu muusikauurijate päevikuid, kus kirjutatakse kassi kräunumisest, ebainimlikust karjumisest ja oma kannatustest põliselanike muusikat kuulates ning kirja pannes. Ka Ungaris mõõdus aastasadu, kuni lõpuks selle sajandi algul leidusid inimesed, Kodály ja Bartók, kes mõistsid, et ungarlaste ja ka naaberahvaste laulukultuur on muusikakultuur, ja pealegi veel kõrgel tasemel.

Mille poolest erinesid 1850.—1900. aasta Lääne-Euroopa ja ungari talupoegade muusika helikeeled?

Itaalia lauluga harjunud muusikule oli kindlasti hirmus kuulata ungari talupoega. Tema kõrvu jõudis kahesuguseid hääli: kurgus moodustatud terav, valjuhäälnelne ja vaiksem, jorisev häälnel, mis moodustatakse kõri pingutades. Mõlemad olid tema meelet väga ebakultuursed. Ta ei oleks ehk nii arvanud, kui ta oleks suutnud mõista inimkultuuride eripära ja teadnud, et ungarlased ei tunne häälelaadist rääkides vastandsõnu «kõrge-madal». Selle asemel räägivad nad (olgu siis kõne

all kirikukell või inimhäälnel) õhukesest ja paksust häälest. Läheneval naisel, lapsel, muinasjututalal on õhuke häälnel, kaugeneval mehel, hundil paks häälnel. Kui ma kord üritasin maainimestelt küsida, kas see paks häälnel on madal või kõrge, sattusid nad segadusse. Kas võib olla veel selgemat näidet selle kohta, et muusikakeeled pole sarnased, pole rahvusvahelised? Ungari talupojamuusika oli puhtatooniline kuni päris viimase ajani. Lääne-Euroopa helikeel oli taas diatooniline. Ungarlane ei tundnud ka dominandi-toonika-subdominandi vastasseisu. On ühehäälnelne ja mitmehäälnelne või vähemalt saadet vajav laul. Ungarlane laulab veel praegugi ühehäälselt nn kuulavaid laule (*hallgató nota*), mille lõputusse ei sobi eespool mainitud vastasseis, sest see jagab aega. «Kuulav laul» pürgib lõputusse, Lääne-Euroopa helikeel jagab laulu osadeks. Seepärast sobivad neile FA ja TI, SI juhthelid, seitsmeastmeline astmik, sest sellega saab suurepäraselt osadeks jagada. Need helid pürgivad alati kuhugi. Ungarlastele piisab pentatoonikast, mille helid on parataktilised, kuhugi pürgimata. Lääne-Euroopas on tuntumad taktimõõdud 3/4, 6/8, 2/4, 4/4, Ungaris lisaks neile veel 5/8, 7/8 ja muudki vahelduvad taktimõõdud. Alljärgnev laulunäide on soome rahvamuusikast, millele vahelduv taktimõõt samuti võõras ei ole.

Ungari talupojalik muusikakeel ei tunne generaalbassi ega vaja seda. Selle helikeele laused on oma olemuselt kahevärsilised, värsid «Kalevala»-runode sarnaselt parataktilised (rinnastuslikud). Sellistena võivad nad olla vägagi erisugused. Lääne-Euroopa helikeele muusikalised laused (näiteks perioodid) on hüpotaktilised (alistussuhetes olevad: näiteks esimene pool püüdleb dominantil /valitsev/, et teine saaks lõppeda toonikas), keerulisemad. Ungaris liitub sageli lauljaga publik, soome vanas laulukultuuris oli see peaaegu seaduseks, Läänes kuulab kontserdipublik vaikelt.

Soome helikeele eripärast — vanadest «Kalevala»-lauludest, P. Kostiaise muusikast jm — oleks saanud sama paika loetelu. Sellest olen kirjutanud brošüüri «Saamelastein joit unkarilaisen silmin» («Saamlaste joid ungarlase silme läbi») sarjas «Lapin sivistysseura». Siin mainin ainult ühte erinevust: viiekeelset kannelt hoitakse Lääne-Eu-

roopas teistpidi käes — madalad helid on üleval ja kõrged all.

On siis midagi imestada, et ungarlane või ka soomlane ei tajunud Lääne-Euroopa helikeele sümboleid? Näiteks hüpe rõhulise takti SOLT üles löövale DOle, millega väljendatakse seal uhkust, kindlust, mehisust. Ka marsid algavad nii.

Näide 2

MARCHE

Georg Friedrich Händel
(1685–1759)

Allegro moderato

Märkide tasandil võimaldab seda SO ebakindlus kuulujärgel kas dominant või toonikasse. Aga kui ta on rütmiliselt rõhulise taktis, on sellele väikesele ebakindlusele (mil marsi puhul võib näiteks sammuks jalga tõsta) loogiliseks jätkuks päris kindlasti DO. DO on nüüd juba takti esimesel, pikimal ja jõulisimal kohal, aga nii, et selles on hüpest põhjustatud hoogu. (Duuris on see võimalikult jõuline hüpe.) Nüüd on DOs juba nii palju jõudu, et siit võib jätkata kas või marsitakti.

Kuidas olekski saanud sellist sümboolit tajuda ungari talupoeg (kui see helikeel oma sümboolitega ei olnud veel talle pähe taotud), sest:

- 1) tema muusikakeel ei tundnud rõhulise takti, dominant, ja
- 2) ei mõistnud aega sel kombel jagada, ja
- 3) ega olnud tal oma laulukultuuris marsse.

Ungarlastel pole viimase 200–300 aasta jooksul peaaegu olnudki oma armeed, kus marssida. Kui ta siiski marssis, tegi ta seda võõral maal Austria armee sunnituna. Sellest ajast tuleb talle aga meelde hoopis midagi muud kui uhkus ja mehisus.

Oleks huvitav kunagi üksikasjalikult vaadelda, kuidas need marsimuusika sümboolid oma aja ära elanuina muutusid Bartóki «Mikrokosmoses» rumalust, ebainimlikkust väljendavateks. (Sarjades I–VI on koguni kaks pala, kus on kasutatud marsi.)

Näited 3 ja 4.

Triolák lid hangsorban

Triolen in lydischer Tonart

Tempo di marcia $\text{♩} = 128$

Induló • Marsch

Allegro, $\text{♩} = 128$

Sooviksin, et lugejad neid kuulaksid või ise mängida prooviksid. (Stravinski «Söduri lugu» on samuti hea näide sama teema kohta.) Näeme, kuidas vanadest, juba kasutatud märkidest sünnib uusi sümboleid. See on suurepärane näide ka sellest, mis põhjusel muutuvad sümboolisüsteemid tõeliste kunstnike käes.

Eelkirjutatu selgitab iga maa või rahva helikeele määratlemise vajadust: missugune see on, kuidas toimib, kuidas sellega elatakse. Nüüd ehk juba mõistame, miks Kodály ja Bartók ning paljud teisedki rõhutavad (maades, kus oli võõraaadel ja -intelligents nagu Soomes ja Ungaris, oli see kahtlemata tavaline käitumine), et kunstiopetuses peab lähtuma oma märgisüsteemist ja harjutama oma kultuuri sümboolisüsteemi jõudmist. Alles pärast seda saab rääkida tõeliselt rahvusvahelisest kunstikasvatusest. Alles siis, kui lapsel on piisavalt kogemusi, kuidas jõuda oma kultuuri märgisüsteemist (näiteks oma muusikalisest emakeelest) kunsti tasandile, võrdkujude maailma, universaalsete tähenduste ja elamusteni, saab ta proovida universaalsete sümboolite ja tunneteni jõudmiseks teist märgi- ja sümboolisüsteemi. Niikaua kui emakeel, oma muusikakeel jm ei ole piisavalt omandatud, häirivad võõrad märgid ja sümboolid. Kui õpetame Soomes soome helikeelt, näiteks «Kalevala» laulu (kogu maailm tunneb neid kui ehtsoomelikke), mis kujutab endast ühehäälset, diatoonikat mittetundvat muusikamaailma, vahele natuke saksa-päraseid tertsiikägulisi lastelaule ja saadame seda baarimuusika laadis kandle või klaveril, võime kindlad olla, et laps ei leia ega suuda eraldada sealt õigeid tugipunkte ja analooge. Tema kogetud muusikalised nähtused on segased, ei vasta üksteisele, neist ei saa ehitada mitte mingit koherentset märgisüsteemi. (Selle kohta leiab lisa Kodály raamatust «Musiikki tarhassa» ja minu kirjutisest «Saamelaisten joit unkarilaisen silmin».)

7. Mis põhjusel sümboolisüsteemid muutuvad?

Lühidalt vastates: siis kui kunstnikud tahavad väljendada midagi uut. Midagi sellist, mida teised pole veel tajunud, märganud, tundnud või öelnud, mis temale on nüüd selge, aga tundub, et «ümber ringi on kurdid kõrvad» (E. Ady), või sellest ei saa enam rääkida vana märgisüsteemi abil. Ometi peab ta oskama ja suutma jutustada oma hinges peituvast teistele nii, et nemadki oskaksid sellega solidaarsed olla.

Viimasest tuleneb, et publik on tõelisele kunstnikule eluliselt tähtis. Kunstnik vajab edu. (Samuti kunstiopetaja, kui ta on kunstiopetaja eespool kirjeldatud kombel.) Edu tõestab, et publik on kunstnikuga solidaarne, s.t kunstnik on leidnud õige sümbooli oma hinges peituva väljendamiseks. Värisepp vajab publikut vaid ülbusest ja edevusest, olles juba ette enesega rahul.

Tõeline kunstnik on aina otsimas ja leidmas märkide sügavustest uusi võrdkujusid. Asja mainitud näites otsib sõjavastases meeleolus olev Bartók just oma meeleolule vastavat sümboolit. Ja seda ajal, mil suurem osa inimestest tahtis sõda. Kui uus on leitud ja seda kasutatud, muutub kogu sümboolisüsteem. Siis ei saa aus kunstnik enam vanaviisi jätkata.

Kui aga uus sõnum puudub, ei muutu ka sümbolisisüsteem kuigi oluliselt. Meenutame näiteks sõdadeaegse Lääne-Euroopa kõrtsi- ja baarimuusikat või tänapäevast levimuusikat; operette, kus ikka veel kasutatakse eelmise sajandi helikeelt, taktimootu ja helistikku, meloodia- ja helimaailma (nagu poleks Mussorgski, Stravinski, Debussy, Ravel, Bartók kunagi helitöid loonudki), Metsikut Läänt, detektiivromaanide, kitsilauljaid jne. Kõik need käsitlevad teemat aegunud vahenditega. Tihti need vahendid üha halvenevad, degenereruvad, rääkimata teemast, mis tavaliselt pole kuigi uus.

Kui kunstnik ei ole lihtlabane värsisepp, vaid tõeliselt rõõmsat, lõbusat, murelikku või võimsat, igal juhul aga uut otsiv kunstnik (helilooja, näitleja, maalikunstnik jne), siis on tal oma stiil. Teda tuntakse tema lausetest, muusikast, värssidest või romaanidest. «Luuletaja töö on stiiliks muutunud laused» (4).

Stiilitus tähendab valetamist. Siin võib näiteks tuua nii mõnedki meie (s.t soome — tõlk) õpikute laulud, nagu «Ukon noa», «Satu meni saunaan», «Elefantimarssi», «Mua naurattaa, mua naurattaa». «Ukon noa» ei ole midagi muud kui saksa helikeele tertsikäikude ja esimesse astmesse pürgimise tühi vägivaldne jäljendamine arvamise ja väike rumal laps veel muud ei mõista kui selliseid «lihtsaid» vorme. Samuti võis mõelda A. Törnud, kellel muide oli eriti tähelepanuväärseid mõtteid muusikaõpetusest juba enne Kodályt, laulu «Satu meni saunaan» duuri astmiku esimest viit astet kirjutades. Kunstilisi põhjendusi sellisele intonatsioonile oleks raske leida.

Kunstniku stiilituse põhjuseks võib olla seegi, et ta ei valitse keelt.

Kokku võttes võime tõdeda, et stiilitus võib tekkida mitmel põhjusel:

- 1) kunstnikul ei ole midagi uut;
- 2) kunstnikul on, mida öelda, aga ta ei valitse küllalt hästi märgisüsteemi;
- 3) kunstnik jääb märgisüsteemiga võideldes alla.

8. Kunsti mõistmist saab kasvatada vaid kunstiga
Mulle tundub see aga kõige raskem probleem olevat. Meie õpikud (s.t soome — tõlk) on täis värsiseppade luuletusi, laule, palasid ja mugandusi. Need ei kuulu kunsti hulka. Ja paljud meist on nendega nii harjunud, et muudatuste tegemiseks vajatakse jäägitut armastust laste vastu.

9. Kokkuvõte. Ülesanded ja raskused

Kunstikasvatuse on võimalik vaid ühiskondlikuvaimse funktsioonina. Nagu kõik kasvatused, sünnib seegi vaid kasvataja ja kasvatatava relatsioonis. On ju kasvatamine iseenesest ühiskondlik-vaimne relatsioon. Kunsti mõistmise kasvatamises pole see keeleline, vaid kunstiline: kasvataja ja kasvatatav ei suhtle sel ajal kui meister ja tema õpilane, vaid kui kunstnik (või interpreteerija) ja tema publik. Lõpptulemus pole ka arusaamine (mingi teadmiste hulga omandamine), vaid teatud keele ja sellesse kuuluva sümbolisisüsteemi omandamine. Kas on meil koos õnnestunud saada kunstielamusi ja kas oleme sellesse kunstiliiki sisse elanud või mitte.

Selleks vajatakse õpetajat, kes on ärksa hingega, armastab oma õpilasi, on aus, ei teeskle ega valeta,

ei paku klassikute teoste asemel oma stiiliharjutusi ega suhtu õpilastesse kui väikestesse ja rumalustesse, vaid näeb neis täiuslikke inimesi. Tal on oma hinge andmiseks vaimsed eeldused. Ta suudab võimalikult sageli luua kunstilisi situatsioone. Õpetaja tundku eriti hästi õpetatava kunstiliigi keelt ja sümbolisisüsteemi. Ta peab mõistma ka üldtuntud psühholoogilis-pedagoogilisi seisukohti, nagu kergemalt raskemale, õige teos õigele eale jne.

Õpilasel peab olema tahtmist omandada nautilist, olemist publiku ja kunstniku rollis. Selleks on vaja, et ta oleks aldis (seegi on kasvatatav) väikseimalegi hingeliigutusele, et ta vähehaaval õpiks andmise kunsti ja et temas ärkaks maitse- ja nõudlikkus. Õppimise ajal omandab ta paljude kunstikogemuste kaudu kunstikeele ja sümbolisisüsteemi ning selle valitsemise.

Sümbolisisüsteem juurdub märgisüsteemi, keelde, nii et viimase peab eelkõige kasutusele võtma. See peab vähemalt alguses olema koherentne ja seda ta ka on, kui õpetaja ei õpeta muud kui vaid sama märgisüsteemi parimaid palasid. Hiljem võib ja peab teistegi rahvaste (näiteks Lääne-Euroopa) kunsti õpetama.

Kõik see nõuab õpetajalt väga palju, eriti kui õpikud tuge ei paku. Tean seda hästi. Tean, mida tähendab loobuda lauludest, raskustega, aga valesti õpitud klaverimänguviisist, mida juba suhteliselt kindlalt vallatakse. Tean, mida tähendab tutvuda täiskasvanuna soome helikeelega. Vähemalt arvan teadvat, mida tähendab täiskasvanuna õppida nõudlik olema ja ennast klassikaliste meistriteostega sügavuti tuttavaks teha. Tean: «Põrgust peab läbi käima!» Minu õpilane tõlkis seda nii: «Piinade läbi liigud.» Küsimus on tegelikult selles, kas armastame oma lapsi nii palju, et oleme selleks võimelised? Nemat on meie elu jätkajad.

Kirjandus

1. Bartók, B. *Üsszegyüjtött irásai I—V*. Budapest, 1988—1991.
2. Heidegger, M. *Der Ursprung des Kunstwerks*. In: Holzwege, V. Klostermann Verlag. Frankfurt am Main, 1977.
3. Ingarden, R. *Das literarische Kunstwerk*. Tübingen, 1972.
4. Karácsony, S. *Manhyar nyelvtan társaslektani alapon*. Budapest, 1938.
5. Karácsony, S. *Az irodalmi nevelés*. Budapest, 1941.
6. Kodály, Z. *Visszatekintes I—III*. Budapest, 1982—1989.
7. Lükö, G. *Az eleven képek*. In: *A Kiskunsg régi képfaragó és képmetsző művészete*. Kecskemet, 1983.
8. Mc Donald, D. *A Theory of Mass Culture*. In: *Mass Culture. The Popular Arts in America*. New-York-London, 1957.

■ Tallinna Reaalkool 110

Kümme aastat tagasi kirjutasid õpetajate ajaleht ja ajakiri Tallinna 2. keskkooli sajandale aastapäevale pühendatud pidustustest. Nüüd tähistas juba sõjajärelset nime — Tallinna Reaalkool — kandev kool oma 110. aastapäeva.

Reaalkooli asutamise ajalugu ulatub 1872. aastasse, mil tähistati tsaar Peeter I 200. sünniaastapäeva. 30. mail 1872 otsustas Tallinna raad asutada reaalkooli ja anda sellele Peetri nimi. 1880. a saadi Aleksander II luba reaalkooli avamiseks Tallinnas. Reaalkooli haridust andvaid koole oli Euroopas asutatud juba 18. sajandist, Venemaal avati 1862. a tehnikakõrgkool Peterburis ja Riias, reaalgümnaasiume hakati rajama 1864. a statuudi põhjal. 1872. a Aleksander II kinnitatud põhikirja alusel muudeti senised reaalgümnaasiumid ja loodavad seda liiki koolid reaalkoolideks. 6klassiliste reaalkoolide ülesandeks oli oma aja praktilistele vajadustele ning tehnilisele tasemele ja oskustele vastava keskhariduse andmine.

Õppetööd alustas Tallinna Peetri Reaalkool 1881. a sügisel Lai tänav 49 asuvas hoones kahe — II ja III — klassiga. Kooli aastapäevaks peetakse 29. septembrit (vastuvõtuksamid toimusid 17.—19. augustini). 1884. aastast töötasid reaalkoolis II—VI klassid, kaks aastat hiljem avati I (madalam) klass. Õppekeeleks oli algul saksa keel. Kõige rohkem tunde oli õppeplaanis antud matemaatikale, järgnesid võõrkeeled, joonestamine. Õpiti ka ajalugu, füüsikat, geograafiat, kalligraafiat, laulmist, võimlemist jm. Esimeseks direktoriks valis Tallinna Koolikollegium Tartu ülikooli kasvandiku, matemaatikust magistri Peter Osse. Teiseks direktoriks sai 1890. a zoologia magister Wilhelm Peterson, hüüdnimega Fiibu.

Praeguse hoone sai reaalkool 1883. a detsembris, mil valmis esinduslik maja Karjavärava lähedal, hilisemal Vabaduse (Estonia) puisteel.

Kümme aastat pärast kooli asutamist õppis seal 225, 1901. a 345, 1916. a 553 õpilast. Selleks ajaks tõusis eestlastest õpilaste osatähtsus ühe kolmandikuni — neile järgnesid arvuult sakslased ja venelased. Eesti Vabariigi ajal muutus reaalkool valdavalt eestlaste kooliks. Õpilaste arv kasvas ka pärast esimest ilma sõda — 1920. a oli ligi 600 kasvandikku. Pärast Teist maailmasõda on koolis õppinud isegi rohkem kui tuhat, 1991. õa algul 930 õpilast. EV ajal jagas praegune juubeliskool ruume Saksa Reaalgümnaasiumiga, mis 1929. a kolis Luise tänavasse. Uus ruumikitsikus tekkis pärast Teist maailmasõda, mil tuli ajutiselt ruume jagada veel kahe kooli õpilastega. 1958. a valmis kooli õuel väike maja, mis ruuminappust ajutiselt leevendas.

Pedagoogidena on Tallinna Reaalkoolis töötanud hulk väljapaistvaid inimesi. Aastail 1917—1944 oli seal kokku 151 õpetajat. Tuntumatest nimetagem kirjanikust eesti keele ja kirjanduse õpetajat Ernst Särgevat. Vabadussõjas langes võimlemisõpetaja Anton Õunapuu (samuti neli õpilast). EV ajal töötasid koolis mõnda aega akadeemikud A. Vaga ja A. Humal, TÜ professorid doktorid J. Piiiper, K. Ramul, P. Tarvel (Treiberg), heliloojad M. Lüdig, A. Topman, J. Variste, kunstnikud prof. A. Jansen ja K. Raud, M. Laarmann, R. Nyman, E. Ole (1906 aastast mõnda aega ka rahvusvahelise mainega läti kunstnik Vilhelms Purvītis), kirjandusteadlane K. Mihkla. Õpetajana töötas veel tuntud haridustegelane, õpikute autor ja poliitik Aleksander Veiderma, kes aastail 1922—1924 oli haridusminister.

Direktorid olid Eesti iseseisvuse ajal Nikolai Kann (on olnud haridusminister ja kirjutanud 5kõitelise üldajaloo) ning Karl Koljo. Sõjajärgseil aastail on pikemat aega kooli juhtinud Aleksei Tšõgankov ja praegune direktor Hain Hiieaas, kes peab seda ametit juubeliskoolis teist korda (vahepeal oli Tallinna linna haridusjuht).

Reaalkooli maine on nii mõõdnud kui ka sel sajandil kõrge olnud. Reaalkoolid on silma paistnud väga erinevatel tegevusaladel, alates arhitektuurist ja tehnikast ning lõpetades kirjanduse, muusika ja ajaloo. Nimetagem tuntumaid mitmest tuhandest lõpetanust.

Reaalkooli 1. lennust (1885. a) on tuntuim keemik Michael Wittlich (Mihkel Vitsut). 1886. a lõpetas rahvusvahelise mainega eesti insener, lennukimootorite konstruktor Theodor Kalep. Reaalteaduste esindajatest ja tehnikaspetsialistidest võiks nimetada järgmisi: Ottomar Madisson, Verner Kikas, Mihkel Veiderma, Eugen Soonvald, Helmut Riikoja jpt, kunstnikest Günther Reindorff, Enn Põldroos..., arhitektidest (tuntud nimesid on poolsada) Arved Eichhorn, Erich Jakoby, Voldemar Nattus, Karl Burman, Voldemar Tippei, Anton Soans, Karl Tarvas ning kooli 110. aastapäeva pidustustel viibinud Karl Lüüs 1924. a lennust, muusikutest Vallo Järvi, Veljo Tormis, Roman Matsov, Arvo Ratassepp..., kirjanikest Richard Janno, Elmar Õun, Ilmar Laaban, Paul-Eerik Rummo..., sportlastest Georg Lurich jpt, ajaloolastest Balti Instituudi kauaaegne direktor ajaloodoktor professor Aleksander Loit.

Tuntumate reaalikate andmeid ning vilistlaste mälestusi sisaldab 1972. a Uppsalas trükivalgust näinud kogumik «Mehed Vabaduse puisteelt» (koostaja reaalikas Jüri Rimmelgas). Praegu on Eestis ilmumas memuaarteos «Tallinna Reaalkool 1881—1991».

Juubelipidustused «Reaali päevad '91» toimusid 27. ja 28. septembril Tallinnas. Seekord oli saabunud hulgaliselt endisi reaalkooli «poisse» ka välismaalt, alustades Põhjamaade ning lõpetades Ameerika ja Austraaliaga.

27. septembril peeti reaalkooli aulas ajalookonverents. 28. septembril õnnistati Kaarli kirikus kooli lipp, käidi Vabadussõja mälestussamba jalami juures (sinna tuleb kahe hävitatud asemele uus monument), Meremuuseumi fuajees avati mälestustahvel Eesti vabaduse eest 24. veebr 1918. a langenud reaalikas Johan Muischneekile.

Ametlik osa lõppes 28. septembri õhtul Tallinna Linnahallis aktusega, millele järgnesid vilistlaste ja õpilaste kontsert ning ball.

FRANTS KUPP

■ **Septembris tähistas lastekoor «Ellerhein» oma 40. tegevusaastat.** 14. sept 1951 kogunes Tallinna Pioneeride Paleesse 115 lauljat, kes valiti välja Tallinna koolidest. Kooriga hakkas tööle Tallinna Konservatooriumi II kursuse üliõpilane Heino Kaljuste, kes jäi seda juhtima kuni oma elu lõpuni. 1969. a kannab koor «Ellerheina» nime (F. Saebelmanni samanimelise laulu järgi). Prof. H. Kaljuste vormis «Ellerheinast» koori, kes oli koolikoorige eeskujuks, propageeris uut metoodikat, tutvustas uusi lastelaule ja tõestas lastekoori lauluvõimeid klassika ning nõudliku nüüdisloomingu esitamisel. Peale Eesti on «Ellerhein» laulnud N Liidu paljudes linnades, Euroopa, Aasia ja Ameerika riikides. «Ellerhein» on konkursside ja festivalide laureaat, püsidis ikka tippkoorige hulgas. 1970. a asus H. Kaljuste kõrvale Tiia Loitme, kes pärast H. Kaljuste surma on koori peadirigent. Peale «Ellerheina» põhikoorige tegutsavad ettevalmistuskoorid ja tütarlastekoor. Lauljad saavad kooris muusika-teoreetilise ettevalmistuse ja häälekooli. «Ellerhein» on edasi viinud Eesti koolikoorige laulukultuuri.

■ Oktoobris tähistas Eesti Poistekoor oma 20. tegevusaastat.

■ Septembris sai Tallinna Linna Tütarlaste Kommertsgümnaasiumi (-kooli) õigusjärglane Tallinna Majandustehnikum 80aastaseks.

■ Septembris toimusid pidustused Keilas meenutamaks sealse koolihariduse 300. aastapäeva.

■ Tartumaa Sillaotsa kool sai oktoobris 225 aastaseks.

■ Oktoobris olid Eesti Põllumajandusülikooli (EPA) 40. aastapäeva üritused. Toimus audoktorite promoveerimine, nende hulgas oli ka Arnold Rüütel.

Üldarendavad koordinatsiooniharjutused algklassi-õpilaste osavuse arendamise vahendina I

Noorem kooliiga kujutab endast kasvava organismi intensiivse arengu ja suurima bioloogilise liikumisaktiivsuse perioodi, mil pannakse alus inimese kehalisele võimekusele, aga ka tema huvile kehaliste harjutustega tegelemise vastu. Hästi läbimõeldud ning otstarbekalt korraldatud liikumisõpetus algklassides loob kindlasti eeldused positiivsete tulemuste saavutamiseks.

Teatavasti jõuab kehalistest võimetest esimesena oma kõrgtasemele osavuse aluseks olev liigutuskoodinatsioon, seda orienteeruvalt 12.—14. eluaasta paiku. Seetõttu peab enamik sporditeadlasi liigutuskoodinatsiooni optimaalseks arendamise ajaks nooremat kooliiga: V. Ljahn (6) märgib, et 7.—10. eluaastani on üsna tavaline liigutuskoodinatsiooni paranemine tükrukel 62,3% ning poistel 56,2%. Ka on Valgevene teadlaste (5) uuringud näidanud algklassiõpilaste liigutuskoodinatsiooni taseme ja õpiedukuse omavahelist positiivset seost — seega on alust arvata, et osavuse sihikindel arendamine kehalise kasvatus tundides soodustab kainikute edasijõudmist teistegi õppeainetes, näiteks kirjatehnikas või tööõpetuses.

Laste osavuse arendamise peamiseks vahendiks tuleb pidada võimalikult mitmekesiste harjutuste õpetamist-tutvustamist, omandatud harjutuste kasutamist erinevates kombinatsioonides ja olukordades. Häid võimalusi liigutuskoodinatsiooni täiustamiseks pakuvad aga ka üldarendavad harjutused, mille kompleksidel peaks olema kindel koht algklasside kehalise kasvatus tundides. V. Ljahn (6) leidis, et kulutades igas tunnis 3—4 minutit üldarendavatele koordinatsiooniharjutustele, paraneb juba mõnekuise regulaarse treeningu järel oskus kontrollida ja juhtida oma liigutusi.

Olles teadlik üldarendavate harjutuste madalast populaarsusest nii õpilaste (tihti on tundides kasutatavad harjutuskompleksid laste jaoks liiga lihtsad, igavad) kui ka õpetajate seas (nõuab ju nimetatud harjutuste õpetamine-juhendamine märksa suuremat energiakulu kui kullimängu korraldamine), otsustasime lähemalt uurida nende osa algklassiõpilaste osavuse arengus. Oma töös* valisime vaatlusalusteks kahe 1. klassi õpilased, kelle keskmine vanus 1990. a septembris oli 7 aastat 1 kuu (noorim 6 aasta 2 kuu ja vanim 7 aasta 11 kuu vanune). Antropomeetristelt näitudel (keha pikkus ja -kaal) vastasid meie uurintegutes osalenud lapsed R. Silla ja M. Teoste (2) avaldatud eastandarditele. Vaatlusperioodil registreerisime kolmel korral (1990. a septembris ja detsembris ning 1991. a märtsis) õpilaste tulemused 4×10 m süstikjooksus (3), Iowa-Brace'i testi hüplemisharjutuses (1) ning käte liigutuste koordinatsiooni mõõtvast tennis-pallitests (4), samuti hindasime üldarendavate koordinatsiooniharjutuste sooritamist. Eksperimentaalklas-

si õpetajale pakkusime igaks kuuks valiku meie koostatud liigutuskoodinatsiooni arendavaid üldarendavaid harjutusi, mida soovitasime regulaarselt õpetada kehalise kasvatus tundides, valikuliselt aga kasutada ka kehakultuuripauside ajal ning koduülesannetena. Järk-järgult kasvava raskusastmega harjutuste koostamisel toetusime V. Nazarovi (7) klassifikatsioonile, mille järgi peetakse algajatele (s.h nooremale koolieale) jõukohaseks järgmisi variante: I. Samaaegselt-samasuunaliselt sooritatavad liigutused. Nt: LA (lähteasend). Algseis. 1. Hüpisega harkseis, käed kõrvale. 2. Hüpisega LA. II. Eriaegselt-samasuunaliselt sooritatavad liigutused. Nt: LA. Algseis. 1. Käed ette. 2. Käed alla. 3. Parema jala tõste ette. 4. LA. III. Samaaegselt-erisuunaliselt sooritatavad liigutused. Nt: LA. Algseis. 1. Hüpisega kääriseis, käed kõrvale. 2. Hüpisega LA. IV. Ristuva koordinatsiooniga liigutused. Nt: LA. Algseis. 1. Parem jalg ette varbale, vasak käsi kõrvale. 2. LA.

Teinud kokkuvõtte kuuekuise vaatluse tulemustest, veendusime, et süstemaatiline üldarendavate harjutuste kasutamine tõi kaasa laste käte liigutuskoodinatsiooni paranemise: kui septembris olid eksperimentaalklassi laste tennis-pallitesti tulemused kontrollklassi omadest nõrgemad, siis märtsis oli olukord vastupidine — eksperimentaalklassi tüdrukute keskmine tulemus paranes vaatlusperioodi vältel 30,37%. Liigutuste kontrollimise ja juhtimise oskuse täiustamisest annab tunnistust ka eksperimentaalklassi õpilaste koordinatsiooniharjutuste hinnete märgatav tõus — poiste keskmine hinne paranes koguni 57,81%. Eksperimentaalklassi laste tulemused osutusid paremateks ka Iowa-Brace'i testi tasakaalu nõudvas hüplemisharjutuses. Küllap näitab seegi üldarendavate harjutuste positiivset mõju õpilaste kinesteetilisele tunnetusele. Samas peame märkima, et meie koostatud üldarendavad koordinatsiooniharjutused ei andanud liigutuste kiirust, liikuvust — süstikjooksu tulemused olid eksperimentaalklassis võrreldes kontrollklassiga küll paremad, kuid nõrgemad kui vaatlusperioodi algul, s.o septembris. Näib, et sügistalvisel perioodil peaks kehalise kasvatus tundides kasutama rohkem ka kiiret koordineeritud liikumist nõudvaid harjutusi, näiteks jooksu- ja hüplemisharjutusi hüpitsa ja hoonõoriga.

Vaatlustulemuste põhjal võib üldarendavate harjutuste lülitamise algklasside kehalise kasvatus tundidesse lugeda põhjendatuks. Harjutuskompleks peaks sisaldama kindlasti 2—4 liigutuskoodinatsioonilt keerukat, lastelt tähelepanu ning võimete maksimaalset rakendamist nõudvat harjutust — oma töös kogesime kooliõpilaste elavat huvi nende vastu. Koordinatsiooniharjutuste kasutamisel tuleb lähtuda üldtuntud põhimõtetest:

□ alustada lihtsamatest variantidest, nt samaaegsete-samasuunaliste liigutuste ühendamisest ning uute keerukamate harjutuste väiksemast arvust tunnis (algul võiks see olla isegi 1);

* Artikkel on kirjutatud A. Maksami lõputöö «Üldarendavate koordinatsiooniharjutuste mõju algklassiõpilaste osavuse arengule» (Tln, TPedI, 1991) materjalide põhjal.

□ võimalusel õppida uusi harjutusi osameetodil (käte ja jalgade liigutused eraldi), sooritada neid algul mõõdukas tempos;

□ pöörata tähelepanu harjutuse täpsele täitmisele, nõuda liigutuste kooskõlastatust, asendite korrektset fikseerimist;

□ õpitud harjutust korrata tunni käigus, aga ka järgnevatel tundides, sest vaatamata tegevuse suhtelisel kiirele omandamisele on laste liigutusvõimused ebapüsivad;

□ mitte liigselt kiirustada uusi harjutusi kasutusele võttes, vaid anda lastele võimalus tunda rõõmu kordaminekutest: sama harjutuse kasutamist saab varieerida lähteasendi, liigutuste tempo ja rütmi, harjutuse elementide sooritamise järjekorra muutmisega. See väldib šabloonsust, nõuab tähelepanu koondamist. Nõrgematele õpilastele peaks püüdma leida jõukohaseid variante.

Järgnevas pakume valiku üldarendavatest koordinaatsiooni harjutustest, mida kasutasime kooliuisikutega.

Kõnni- ja hüplemisharjutused

1) LA. Algseis. I takt 1.—4. Kõnd. II takt 1.—4. Päkkõnd (aga ka kõnd kandadel vms).

2) LA. Algseis. 1.—2. Kaks sammu päkkadel. 3.—4. Kaks sammu kandadel. Harjutusi 1 ja 2 võib sooritada tagurpidi liikudes, suletud silmadega jne.

3) LA. Algseis. I takt 1.—4. Kõnd liikudes edasi. II takt 1.—4. Paigalkõnd (aga ka tagurpidikõnd, 4 sammuga 360° pööre paigal jne).

4) LA. Algseis. 1.—2. Kaks hüpi harkseisus. 3.—4. Kaks sulghüpi. Harjutuse LAks võib olla harkseis, taktiosad 1.—2. ja 3.—4. sooritada vastupidises järjekorras; ka võib kasutada käte samasuunalisi liigutusi.

5) LA. Algseis. 1. Harkihüpi, käed kõrvale. 2. Hüpi-sega LA. Harjutuse LAks võib olla harkseis, käed kõrval, tegevus sooritatakse vastupidises järjekorras.

6) LA. Sulgseis, käed puusal. 1. Harkihüpi. 2. Sulghüpi. 3. Käärihüpi. 4. Hüpi-sega LA.

7) LA. Sulgseis, käed puusal. 1. Käärihüpi. 2. Sulghüpi. 3. Ristihüpi. 4. Hüpi-sega LA.

Harjutuste 6 ja 7 kordamisel võib muuta hüpi-se järekkorda või seostada hüplemine käte samasuunaliste liigutustega.

8) LA. Algseis, käed puusal. 1. Hüpi-sega p (parem) jalg ette varbale. 2. Hüpi-sega p sääre tõste taha. 3. Hüpi-sega p jalg ette varbale. 4. Hüpi-sega LA.

Harjutust korrata v (vasaku) jalaga.

9) LA. Sulgseis. 1. Sulghüpi, käteplaks ees. 2. Sulghüpi, käteplaks taga. 3. Harkihüpi, käed kõrvale. 4. Hüpi-sega LA.

10) LA. Algseis, käed puusal. 1. Hüpi-sega p jalg kõrvale varbale. 2. Sulghüpi. 3. Käärihüpi p jalaga. 4. Hüpi-sega LA.

Harjutust korrata v jalaga.

11) LA. Algseis. Harkihüplemisel: 1. P käsi ette alla, v käsi taha. 2. V käsi ette alla, p käsi taha.

12) LA. Algseis. Käärihüplemisel jalavahetusega: 1. Käed kõrvale. 2. Käed alla.

13) LA. Algseis, käed õlgadel. 1. Käärihüpi p jalaga, v käsi üles. 2. Hüpi-sega LA. 3. Käärihüpi v jalaga, p käsi üles. 4. Hüpi-sega LA.

Harjutused kätele ja õlavöötmele

1) LA. Algseis. 1. Käed kõrvale. 2. Käed ette. 3. Käed üles. 4. Käed alla.

2) LA. Algseis, käed ülal. 1. Käed kõrvale. 2. Käed ette. 3. Käed kõrvale. 4. Käed üles.

3) LA. Algseis. 1. Käed kõrvalt üles. 2. Käed kõrvalt alla. 3. Käed ette. 4. Käed alla.

4) LA. Algseis, p käsi õlal, v käsi puusal. 1. Käed kõrvale. 2. LA. 3. Käed ette. 4. LA.

Harjutuse kordamisel on LA-s v käsi õlal ja p käsi puusal.

5) LA. Algseis. 1. P käsi ette, v käsi kõrvale. 2. LA. 3. V käsi ette, p käsi kõrvale. 4. LA.

6) LA. Algseis. 1. P käsi kõrvale, v käsi eest üles. 2. LA. 3. P käsi kõrvale, v käsi ette. 4. LA.

Harjutuse kordamisel tõstetakse kõrvale v käsi.

7) LA. Algseis. 1. P käsi kõrvale. 2. P käsi üles, v käsi kõrvale. 3. P käsi kõrvale, v käsi alla. 4. P käsi alla.

Harjutuse kordamisel alustada v käega.

8) LA. Algseis, käed ülal. 1.—2. Kätering eest alla. 3.—4. Kätering kõrvalt alla.

9) LA. Algseis, käed ülal. 1. V käe ring eest alla, p käe ring tagant alla. 2. LA. 3. P käe ring eest alla, v käe ring tagant alla.

Korrates harjutusi 1—9 võib LA-ks valida mõne teise seisuga (harkseis, kääriseis vms) või sooritada neid (harjutused 1—7) istes (põlvitusiste, rististe vms). Samuti saab harjutusi kõnni (paigalkõnd, tagurpidikõnd jne) või sulghüplemisega (ka pööretega paigal) seostada, laskuda kükki 3 taktiosa ning tõusta 4. taktiosal jne.

Harjutused jalgadele

1) LA. Algseis. 1. P põlve tõste ette. 2. LA. 3. P jalg ette varbale. 4. LA.

Korrata harjutust v jalaga.

2) LA. Algseis, käed puusal. 1. P jalg ette varbale. 2. P jalg juurde, laskumine poolkükki. 3. Tõus algseisu, p jala tõste ette alla. 4. LA.

Harjutuste kordamisel võib LA-s muuta käteasendi (kõrval, seljal, õlgadel vms), samuti võib jala liikumise seostada käte (või käe) samasuunaliste liigutustega.

3) LA. Algseis. 1. Laskumine poolkükki. 2. Käed ette. 3. Tõus algseisu, käed ees. 4. Käed alla.

Harjutust saab muuta, vahetades omavahel taktiosad 1 ja 2, 3 ja 4.

4) LA. Algseis, käed õlgadel. 1. Laskumine kükki, käed üles, käteplaks. 2. Tõus LA-sse. 3. Tõus päk-seisu, käed kõrvale. 4. LA.

Harjutust saab muuta, kui alustada 3. taktiosast, aga ka käteasendite omavahelise vahetamisega.

5) LA. Algseis, käed õlgadel. 1. P jalg ette varbale, käed kõrvale. 2. LA. 3. P jalg kõrvale varbale, käed ette. 4. LA.

Harjutust korrata v jalaga.

6) LA. Algseis, käed ees. 1. P jala tõste ette alla, p käsi kõrvale. 2. LA. 3. V jala tõste ette alla, v käsi kõrvale. 4. LA.

Harjutuse raskema variandi puhul liiguvad sama-aegselt p jalg ja v käsi (v jalg ja p käsi).

7) LA. Algseis, käed puusal. 1. Väljaaste p jalaga ette. 2. V jala sirutamine, puutesis p jalaga. 3. Väljaaste p jalaga ette. 4. LA.

(Järgneb.)

MARION PIISANG,

TPedl kehalise kasvatuse aluste ja metoodika kateedri vanemõpetaja

ANNELY MAKSAN,

TPedl algõpetuse eriala diplomand

HARIDUS

XLIX aastakäik
1991
SISUKORD

KOOL UUENDUSE TEEL

| | | |
|---|------|------------|
| M. MAKŠING. Kas arvutist peab kõike teadma? (järg) | (1) | 2 |
| O. AMER. Haridusele hetkeseis koolijuhil pilgu läbi | (2) | 2 |
| M. MAKŠING. Kas arvuti sobib õpetajaks? | (2) | 9 |
| E. LAPRIK. Koolijuhid, millist täienduskoolitust vajame? | (3) | 2 |
| M. MAKŠING. Kuidas õpilane ja arvuti omavahel läbi saavad? | (3) | 6 |
| E. KRULL. Õpilaste poliitilisest sotsialiseerimisest demokratiseeruvus ühiskonnas | (4) | 2 |
| T. TONSO. Hullusärk MKLW-2 | (5) | 9 |
| L. KUKK. Saada enne rikkaks ja siis targaks — või vastupidi | (6) | 2 |
| K. VÖLLI. Maailmapedagoogika ja meie | (7) | 2 |
| A. KÖVERJALG. Kutsehariduse arenguprobleeme | (8) | 2, (9) 2 |
| E. HIIE. Alghariduse uuendamise programmist ja algklassiõpetajate koolitamisest | (10) | 2 |
| E. KRULL. Pedagoogilise ettevalmistuse sisu kaasajastamise võimalustest | (10) | 7, (11) 10 |
| A. SAAR. Õppekava komponendid ja karakteristikud | (12) | 6 |

VESTLUSRINGID

| | | |
|---|------|---|
| Koolijuhil ootused ja lootused (M. Kiil, A. Pihel) | (5) | 6 |
| BITSi seminar — mõtteparalleele meie kooliga (V. Eksta) | (11) | 2 |
| Kooliuuendus õpilaste pilgu läbi (T. Penjam) | (12) | 2 |

SILMARING JA VAATENURK

| | | |
|--|------|----|
| M. REMMEL. Haridusreformi teadusmetodoloogiline liin | (1) | 6 |
| K. LUKK. Inimsuhted ja Freinet' pedagoogika | (1) | 12 |
| M. RAAVA. Teadusliku lähenemise võimalus hariduses | (2) | 12 |
| A. ABEN. Oliõpilaskontingendi kujunemisest Tallinna Pedagoogilises Instituudis | (2) | 18 |
| V. LULLA. Mure kirjaoskuse pärast | (3) | 10 |
| R. SELG. Keele didaktika vääril tähelepanu | (3) | 13 |
| R. LIIMETS-SOROKIN. Kas Eesti didaktikas on kriis? | (4) | 8 |
| T. KUURME. Reformpedagoogika suunaviit | (4) | 11 |
| A. LIIMETS. Õpitegevuse stiili uurimise taustsüsteem | (5) | 2 |
| A. LIIMETS. Õpitegevuse stiil tegevuse stiilide uurimuste kontekstis | (6) | 5 |
| S. OISPUU. Ajaloõpetuse eesmärkidest ja sisust välisriikides kodusel taustal | (6) | 10 |
| V. TOMUSK. Mitte ainult armastusest | (6) | 13 |
| A. LIIMETS. Õpitegevuse stiil kognitiivse õppimispsühholoogia kontekstis | (9) | 6 |
| H. PUHKIM. Pedagoogilise kaadri represseerimisest sõjajärgses Eestis | (10) | 11 |
| A. LIIMETS. Soome koolilaste õpistiilid ja strateegiad | (10) | 15 |
| R. HAAPALAHTI, R.-L. KORKEAMÄKI, E. MYLLYLÄ, M. NUORALA, V. SIVULA. Tegevusuuringus kooli pideva uuenemise käivitajana ja uurimismeetodina | (11) | 17 |
| M. TUULIK. Hindamise lähtekohad | (11) | 20 |
| J. TEDER. Haridustasemest rahvuste lõikes | (12) | 10 |
| H. RANNAP. Imelaps — maailma põnevaim ilming | (12) | 12 |

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

| | | |
|--|------|-------------------|
| J. MIKK. Õppekirjanduse konverents Saksamaal | (1) | 15 |
| V. RUUS. Õpetaja kutsenõudeist USAs ning mõtteid Eesti õpetajate täiendusõppest | (1) | 16 |
| T. VEISALU. Norra hariduselust | (2) | 22 |
| A. KÖVERJALG. Kutse- ja täiskasvanute haridus Hollandis | (3) | 16 |
| O. NILSON. Alg- ja alamastme keskkooli õpetajate ettevalmistamisest Taanis | (3) | 20 |
| E. PEHKONEN. Matemaatika õpetamise probleeme Soome põhikoolis | (4) | 14 |
| V. EKSTA. Koolimuljeid maakera kuklapoolelt | (4) | 17 |
| Saksamaal teoksil uus kooliseadus (V. Eksta) | (5) | 12 |
| V. RAJANGU. Keelteõpe Saksamaal | (5) | 14 |
| L. KIVI, M. ROOSLEHT. Külalistena Soome harjutuskoolis | (5) | 17 |
| A. MEERITS. Arenenud riikide hariduskorralduse ja -poliitika aktuaalseid arengutendentse | (6) | 18, (8) 6, (9) 18 |
| H. KUKEMELK. Õpetajate ettevalmistamisest Rootsi kuningriigis | (7) | 8 |
| S. PRIIMÄGI. Vabahariduse foorum — ühe Euroopa traditsiooni jätk | (9) | 12 |
| I. UNT. Vabadusest hariduses | (9) | 15 |
| H. PERHO. Kutseuundumuse iseloom ja tähtsus pedagoogilistel erialadel. Valiku meetodid | (10) | 19 |

| | | |
|--|------|----|
| M. LAURINGSON. Üldhariduskool Taanis | (11) | 22 |
| J. MIKK. Õpeteksti mõistetavuse uuringud Saksamaal | (11) | 26 |
| K. SÄDE, H. KARIK. Keemiku elukutse valiku motiivid Soomes | (12) | 16 |

MEIE INTERVJUU

| | | |
|---|-----|----|
| HÄK (V. LEHT) | (2) | 30 |
| Lapsed kasvavad igal ajal (T. PENJAM) | (4) | 28 |
| «Eesti Koolitarve» täna ja homme (V. EKSTA) | (7) | 13 |
| Õpetades õpin (I. MADISE vestleb M. Woodhead'iga) | (8) | 11 |

JUHT. STIIL. MEETODID

| | | |
|---|-----|----|
| L. TÖRNPUU. Uuenemine ja areng kui professionaalse juhtimise põhitaoitused tänapäeva koolis | (4) | 22 |
| V. MAKIMOVA. Koolijuhi isiksus, stiil ja meetodid | (5) | 22 |
| L. TÖRNPUU. Kooli juhtimise hoobadest ja juhtimisest kui kunstist | (8) | 14 |

KASVATUSTEEMADEL

| | | |
|--|------|------------|
| S. SAARSOO. Kõlblusõpetus iseseisva õppeainena Eesti Vabariigi algkoolis | (1) | 20 |
| M. TUULIK. Eetika ja väärtused | (1) | 23 |
| Millest alustada karskuskasvatust ehk miks «nemad» end põhja ei joo (H. ROOTS) | (2) | 34 |
| M. TUULIK. Laste kõlbeline (moraalne) areng | (3) | 23 |
| A. NEEME, I. EBBER. Eriline laps — aktsentuaant — koolis | (3) | 26, (4) 25 |
| Oma eluga lõpparve teinud laste ja noorukite arv kasvab (H. ROOTS) | (4) | 26 |
| A. NEEME, I. EBBER. Sensitiivne aktsentueeritud isiksus | (5) | 24 |
| A. NEEME, I. EBBER. Hüsteerilis-demonstratiivne laps koolis | (6) | 21 |
| Astroloogia abiks kasvatusele (H. ROOTS) | (6) | 23 |
| A. NEEME, I. EBBER. Konformne aktsentueeritud laps koolis | (7) | 15 |
| V.-I. LAIDMÄE. Ühe klassi sotsioloogiline portree I | (7) | 16 |
| A. NEEME, I. EBBER. Hüpertüümne isiksus | (8) | 16 |
| M. TUULIK. Kasvatamine, kasvatus ja väärtustamine | (8) | 17 |
| Kohtumine üleeilse päevaga ja kus võivad olla elupuu juured. (H. ROOTS) | (8) | 19 |
| A. NEEME, I. EBBER. Tsükloidne aktsentueeritud isiksus | (9) | 20 |
| A. NEEME, I. EBBER. Skisoidne aktsentueeritud laps koolis | (10) | 23 |
| V.-I. LAIDMÄE. Ühe klassi sotsioloogiline portree II | (10) | 25 |
| A. NEEME, I. EBBER. Epileptoidne tüüp | (11) | 30 |
| L. TALTS. Arengukeskkond lapse mõjutajana | (11) | 32 |
| A. NEEME, I. EBBER. Pedantne laps koolis | (12) | 18 |
| Ealine segregatsioon ja selle hukatuslikkus (H. ROOTS) | (12) | 20 |

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

| | | |
|---|-----|------------|
| V. TOMUSK. Otsusedki peegeldavad haridust | (4) | 31 |
| P. LEPPIK. Õpetamisest seoses õppimisega | (5) | 26 |
| J. SÖERD. Süvapsühholoogia ja kasvatus | (6) | 26, (7) 21 |
| A. LEINBOCK. Katse liigitada õpioskusi | (8) | 30 |
| P. LEPPIK. Tingimatute reflekside arvestamisest õpetamisel-kasvatamisel | (9) | 21 |

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

| | | |
|---|------|----|
| M. KALMET. Terve elu on looming | (4) | 37 |
| T.-K. AUNAPUU, K. MÄSES. Erikoolide õpetajate arvamus oma tööst | (6) | 30 |
| R. URING. Aeg ja õpetaja isiksus | (12) | 22 |

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

| | | |
|---|------|----|
| E. KÄRNER. Kunstiõpetuse probleeme | (1) | 25 |
| A. KELAM. Noored Eesti perekonnad Soome perede taustal | (1) | 30 |
| K. KARLEP. Lugemistehnika omandamise etapid | (3) | 30 |
| J. KIILI. Algklassiõpilaste looduspildi kujunemine | (4) | 35 |
| A.-R. VEELMAA. Veel kord õpikust ja õpiku keelest | (5) | 29 |
| E. KULDERKNUP. 1.—3. kl õpilaste keelelisest arengust | (7) | 24 |
| A. KELNIK, I. RAIDNA. Kui valdab must masendus | (8) | 23 |
| J. VENE. Õpilaste kõlbelisi hoiakuid ja harjumusi | (10) | 28 |
| V. PAAVEL. Kurtide keele- ja hariduspoliitika probleeme | (11) | 34 |
| M. HIEMÄE. Folkloor ja kool | (11) | 40 |
| S. PAEOJA. Lastefolkloori kogumisest | (11) | 42 |
| P. KIPPAR. Muinasjuttude rahvusvahelisest päritolust | (12) | 29 |

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

| | | |
|--|-----|--------------------|
| S. RAUDVERE. Luulekujundi käsitlus keskastmes | (1) | 35, (2) 37, (3) 34 |
| O. KRÜS. Bernard Kangro eesti uue romaani tüübi rajajana | (1) | 38 |
| M. KALDA. Kalju Lepiku proosatekstide luulelikkus | (2) | 40 |
| M. REBANE. Keskaja poeetiline ilmavaade | (3) | 36, (4) 43 |
| T. ÖUNAPUU. Probleemõppes emakeeleõpetuses | (4) | 40 |
| H. PUKK. Mõnda Aleksis Kivi käsitluse kohta | (5) | 31 |
| K. TERVE. Harjutuste mitmekesisustamise võimalusi soome keele õpetamisel | (5) | 34 |
| A. PÖDRA. Noorele tööõpetuse õpetajale | (5) | 39 |
| J. KIVISTIK. Kooliaast ja aianduse õpetamisest | (5) | 42 |

| | | |
|---|------|----------------------|
| M. RÕIGAS, A. MERILAI. 7. ja 8. klasside VI emakeele- ja kirjandusolümpiaad | (6) | 32 |
| U. KOKASAAR, M. ZILMER. Lisamaterjale staatilise biokeemia käsitlemiseks | (6) | 35 |
| L. EPNER, A. MERILAI. Kirjandusolümpiaad 1991 | (7) | 26 |
| A. DÕNA. Kuidas õpetada lapsi, kes segistavad tähti | (7) | 30 |
| T. RUMMO, M. RUTE, A. VALGMA. Koduloo õppekava 1.—4. klassile | (7) | 32 |
| T. ÕUNAPUU. Kas lammutada või ehitada keelt? | (8) | 34 |
| M. TOOM. Didaktilised kaardid bioloogiainetes | (8) | 36 |
| R. KOLDE. Jalgpall matemaatikatunnis | (9) | 25 |
| A. LEVIN. Mõnda unikaalsetest arvudest | (9) | 32 |
| K. JÕULU. August Mälgü rannaromaanide käsitlusmõtteid | (10) | 32, (11) 46, (12) 35 |
| I. LEUHN. Eesti loodust 80 minutit nädalas | (11) | 47 |
| T. ÕUNAPUU. Töö lugemispalaga vene kooli eesti keele tunnis | (12) | 38 |
| M. ZILMER, U. KOKASSAAR. Toitainete seedimine ja imendumine inimorganismis | (12) | 41 |

KOOLIEELNE KASVATUS

| | | |
|---|------|------------|
| T. TULVA. Eesti rahvamängud maakonniti ja läbi aegade | (1) | 42, (2) 50 |
| L. GUSTAVSON. Lähenevaks emadepäevaks | (3) | 42 |
| L. GUSTAVSON. Mängime lavastusmänge | (4) | 45 |
| M. METSIS. Kas lööme hingekella maalasteaedadele? | (5) | 43 |
| S. UNT. Mängu osa õppimiseelduste kujunemisel | (5) | 45 |
| A. SAAR, M. KONDIMÄE. Koolieelik ja huumor | (6) | 40 |
| E. KOPLIMAA. Ökoloogia — õpetus «kodust» | (7) | 37 |
| L. HERODES. Laste kõne arendamise võimalusi | (7) | 39 |
| L. HERODES. Koolieelsest kasvatuses Eesti Vabariigis | (8) | 38 |
| I. MADISE. Reggio Emilia ehk lapsel on sada keelt | (9) | 35 |
| M. PIISANG. Koolieelikud ja kehalised harjutused | (10) | 34 |
| T. TULVA. Steiner-kasvatus lasteaias | (11) | 51 |
| M. TORM. Juubilar on Meeta Terri | (11) | 54 |
| E. LIIGMAN. Kujutav looming laste arengus | (12) | 45 |

EESTI PEDAGOOGILISE MÕTTE AJALOOST AJALOO LEHEKÜLGEDELT

| | | |
|---|------|------------|
| H. LIIMETS. Kõrgkooli funktsioonidest ühiskonnas | (1) | 45 |
| E.-M. VERNIK. Saateks | (1) | 45 |
| Ö. ELANGO. Algkooliõpikud iseseisvas Eestis (1919—1940) | (3) | 44 |
| I. UNT. Johannes Käisi loomingu mõnest vähemtuntud tahust | (4) | 48 |
| A. KITS, A. ELANGO. Friedrich Volrad Mikkelsaare osa eesti kooli kujunemisel | (4) | 52 |
| H. KELDER. Eesti Õpetajate Liit demokraatliku kooli ja õpetajaskonna huvide kaitsel | (6) | 44, (7) 43 |
| H. KURM. Algkooli materiaalbaas iseseisvas Eestis | (10) | 40 |
| Ö. ELANGO. Keskkooliõpikud omariikluse aastail (1919—1940) | (10) | 43 |
| A. KENNIK. Kutsehariduse suunilusi Eesti Vabariigis | (12) | 47 |

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

| | | |
|--|------|----|
| Märt Meos 110 aastat | (1) | 47 |
| M. PORT. Jaan Port inimese ja teadlasena | (2) | 44 |
| H. KURM. Jaan Port pedagoogina | (2) | 46 |
| E. MOLOTOK. Ernst Rosenberg-Raatma 100 | (2) | 48 |
| A. PÕDRA. Silmapaisteve käsitööõpetaja Anni Varma | (3) | 48 |
| Mõnda August Maramaa eluloost (M. HAAMER) | (4) | 56 |
| Hugo Valma 100 (A. VALMA) | (6) | 47 |
| H. MÄGI. Mõnda Friedrich Klementi tegevusest Otepääl | (8) | 44 |
| H. ROOSAAR. Julius Oengo—J. Ongo—J. Oro 1901—1941 | (8) | 47 |
| A. ALLESE. Enn Koemets õpetajana | (8) | 49 |
| V. MAANSO. Kes oli Enn Koemets? | (8) | 50 |
| A. LIIMETS, J. ÕISPUU, T. KUURME. Meenutame õpetaja Vello Saaget | (9) | 44 |
| A. ELANGO. Ühest Eesti unustatud pedagoogist. 140 aastat C. H. Niggoli sünnist | (10) | 46 |
| Ö. KUKK. 100 aastat Johann Estami sünnist | (10) | 48 |
| Paul Kogerman 100 (H. Rannap) | (12) | 50 |

TÄHTPÄEVI

| | | |
|--|-----|------------|
| Richard Roht 100 | (4) | 59 |
| J. KIILI. Teadlane ja kultuuripoliitik Hans Kauri | (5) | 53 |
| F. EISEN. Carl Robert Jakobson pedagoogina | (7) | 46, (8) 42 |
| F. EISEN. Eesti naine, tule ahju tagant välja ehk 150 aastat Lilli Suburgi sünnist | (9) | 47 |

KOOLIMUUSIKA

| | | |
|--|------|-------------------------------------|
| L. KÖLAR. Ergutada, kujundada laste loomingulisust | (1) | 50 |
| M. VIKAT. ISME-l räägiti beebikasvatusest | (3) | 50 |
| Inglise hümn | (3) | 51 |
| K. TAMRA. Teeme ise pille | (5) | 47, (6) 42, (7) 50, (9) 39, (10) 37 |
| Ungari, USA ja Poola hümn | (5) | 49 |
| G. KADAR. Kunsti mõistmise kasvatamine | (12) | 51 |

MEIE TERVIS

| | | |
|--|-----|------------|
| I. PILV. Esimene aasta terviseõpetust Eesti koolides | (5) | 51 |
| M. KALLIVER. Keskkond — tervise ohtlik vaenlane | (8) | 40, (9) 41 |

PUHKEVEERUD

R. KAUGVER. Viimse meheni (1) 52, (2) 52, (3) 52, (4) 62, (5) 56, (6) 50, (7) 53
 (9) 50, (10) 51

RETSENSIOONID. SOOVITAME

Pedagoogiline aastaraamat (K. Trasberg) (5) 60

KROONIKA

OPUI-lased Vana-Antslas (V. EKSTA) (1) 54
 Neli pedagoogikasündmust (3) 55
 Alkohooliõpetajate Keskraamatukogust Eesti Pedagoogikaraamatukoguks (A. ÄÄRISMAA) (4) 63
 Tallinna Tehnikaülikooli rektor Olav Aarna (5) 61
 Ohiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut 1990. aastal (H. RANNAP) (5) 61
 Eesti Ülemnõukogu esimehe Arnold Rüütli kõne keskhariduskoolide lõpetanutele (8) 52
 Moskvas asutati rahvapedagoogika assotsiatsioon (U. ORAS) (8) 53
 Tipp hetki lahkunud suvest (9) 54
 Õppekirjandus kooliuuenduses (M. KALMET) (10) 54
 Realkool 110 (12) 57
 Kroonika (12) 57

KOGEMUSNÕU

Ise tehtud, hästi tehtud (ASTA KÖLAMETS) (1) 55
 Mänge Pärnumaalt (1) 55
 K. VUTT. Kuidas ma õpetan lastele käsitööd (2) 54
 Mänge Läänemaalt (3) 54
 Kevad on saabunud. Ravimtaimed (4) 62
 Mesi ja mesilased. Metsakaitse nädal (5) 63
 Kartuli külaskäik (L. MALSROOS) (6) 54
 Rahvuslikke mänge (R. HOBUSTKOPPEL) (7) 55
 A. RAIST. Koduloo teema «Läänemeri» (8) 54
 Sügise sünnipäev. Sügisnädal (9) 55
 M. PIISANG, A. MAKSAN. Üldarendavad koordineerimisühendused algklassiõpilaste osavuse
 rakendamise vahendina (12) 58

HARIDUS

EDUCATION
DECEMBER 1991
PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION

School Reform and What Pupils Think of It.
 The discussion was conducted by Tiia Penjam at the Tallinn Secondary School No 37. Participants in the discussion were Liis Pass, Hele Hammer, Rasmus Johanson, Andres Avekukk, Sven Sillar and Martin Pedai — in their last year of the secondary school.
AIVO SAAR. Components and Characteristics of the Curriculum.
 School curricula in the former Republic of Estonia.
JUHAN TEDER. Educational Levels in Estonia.
 Analysis of educational levels of different nationalities and age-groups in Estonia. Based on the 1989 census.
HEINO RANNAP. A Child Prodigy—a Extraordinary Phenomenon.
 The criteria of classification. A child prodigy and a genius. Types of memory, extraordinary memory, role of industriousness. (Historical examples).
KALEVI SÄDE, HERGI KARIK. Vocational Guidance in Finland.
 Principles of vocational guidance in Finnish schools: co-operation between enterprises and schools; school labs in industrial enterprises; a sample aptitude test for a chemistry teacher.

ASTRID NEEME, ILMAR EBBER. A Psycho-Asthenic Child in School.
 Description of the type and recommendations on how to treat it.
Segregation of Age-Groups.
 Helgi Roots' review of the article by J. Beregovoi in Narodnoye Obrazovanie No 11, 1991. The author deprecates segregation of age-groups and shows its destructive results.
REET URING. Time and the Personality of a Teacher.
 Analysis of the questionnaire by R. B. Cattell carried out in three groups of teachers in the late 70s until the late 80s.
PILLE KIPPAR. International Origin of Fairy-Tales.
 Systematization of fairy-tales according to their similarity (Aarne-Thompson's system). The fairy-tale *The Wolf and Seven Kids*: variants and locations.
TOOM ÕUNAPUU. The Reading Text at the Lesson of Estonian for Russians.
MIHKEL ZILMER, URMAS KOKASSAAR. Digestion and Assimilation of Nutrients in the Human Body.
 Supplementary material to the course of man's anatomy and physiology.
EYE LIIGMANN. Creativity in Preschoolers.
 Recommendations to kindergarten teachers.
AHTO KENNIK. Vocational Guidance in the Republic of Estonia.
 System of vocational education in the years 1918—1940.
GYORGI KÄDAR. The Fine Arts in Education.
 Theoretical problems of art and musical education.
MARION PIISANG, ANNELY MAKSAN. Co-ordination Exercises as a Means of Developing Physical Skills of Primary School Pupils.
 Results of the comparative research carried out from September 1990 to March 1991. A set of co-ordination exercises is presented.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕКАБРЬ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Что думают ученики об обновлении школы.

В разговоре на темы школьной жизни участвовали абитуриенты Таллиннской 37 ср. школы Лийз Пасс, Хелз Хаммер, Расмус Йохансон, Андрес Авекукк, Свен Силлар и Мартин Педай. Вела и записала беседу Тийа Пеньям.

А. СААР. Компоненты и характеристики учебного плана.

В статье раскрывается понятие «curriculum», обосновывается его эстонское соответствие; автор знакомит с учебными планами в Эстонской республике прежних лет и характеризует компоненты учебного плана.

Ю. ТЕДЕР. Об уровне образования с точки зрения национального состава республики.

Автор статьи, основываясь на данных переписи населения 1989 г., рассматривает уровень образования людей разных национальностей, проживающих в Эстонии.

Х. РАННАП. Вундеркинд — удивительнейшее явление в мире.

Какого ребенка можно называть вундеркиндом, по какому мерилу отбирать вундеркиндов? (Приводятся примеры из истории.) «Вундеркинд» и «гений» слова-синонимы? Феноменальная память, типы памяти; работоспособность.

К. СЯДЕ, Х. КАРИК. Мотивы выбора профессии химика в Финляндии.

Принципы профориентации в школах Финляндии; как фирмы и промышленные предприятия влияют на выбор учащимися профессии; совместная работа промышленных предприятий и школ; о результативности учебной лаборатории, основанной при фирме; формирование интереса к профессии у учащихся гимназии; образец анкеты для выявления пригодности студента в качестве учителя химии.

А. НЕЭМЕ, И. ЭББЕР. Педагогичный или психоастеничный акцентуированный ребенок в школе. В статье дается характеристика психоастеничного акцентуированного типа характера, даются советы по воспитанию таких детей.

Возрастная сегрегация и ее пагубность.

Обзор журналиста Х. Роотс статьи И. Берегового

(Народное образование, 1991 № 11). Автор предостерегает о пагубности возрастной сегрегации, усматривая единственный выход в едином мировом сообществе.

Р. УРИНГ. Время и личность учителя.

В статье, на основе личностного вопросника 16PF сравниваются подборки тестов трех учителей в период конца 70-х гг. по конец 80-х гг. Наиболее подробно рассматривается третья подборка.

П. КИППАР. О международном происхождении сказок.

Автор знакомит с систематизацией сказок разных народов (система Аарне-Томсона) по их сходству. Более подробно рассказывается о разных вариантах сказки «Волк и семеро козлят» и области ее распространения.

Т. ЫУНАПУУ. Работа с текстом для чтения на уроке эстонского языка в русской школе.

В статье даются рекомендации по работе с текстом на уроке, рассказывается, как использовать возможности, заключенные в тексте для чтения. В качестве примера приводится целый ряд приемов, которые можно использовать при обучении любому иностранному языку.

М. ЗИЛЬМЕР, У. КОКАСААР. Продукты питания и человеческий организм.

Статья представляет собой дополнительный материал для учителей биологии по курсу анатомии и физиологии. Рассматриваются основные продукты питания. Подзаголовки статьи: усвоение продуктов питания; усвоение липидов; усвоение белков или протеолиз, всасывание; процессы, происходящие в толстой кишке.

Э. ЛИЙГМАНН. Изобразительное творчество в развитии детей.

В статье приводятся рекомендации для воспитателей детских садов по развитию творческих способностей детей.

А. КЕННИК. Направления в профессиональном образовании Эстонской республики. Автор рассматривает становление системы профессионального образования в Эстонии в период с 1918 по 1940 гг.

Г. КАДАР. Воспитание понимания искусства.

В статье рассматриваются проблемы теории художественного воспитания, а также вопросы музыкального воспитания.

VEAVABANDUS

"Hariduses" nr 9, 1991 on A. Levini artiklis "Mõnda

unikaalsetest arvudest" mitu eksitavat trükiviga. Lk 32

1. veeru 3. lõigus peab olema

$$1 + p + p^2 + \dots + p^{n-1} = \frac{p^n - 1}{p - 1} \leq p^n - 1 < p^n;$$

veeru viimast lõiku lõpetava avaldise õige kirjapilt on

$$\begin{aligned} &= \frac{2^p - 1}{2 - 1} + \frac{2^{p-1} - 1}{2 - 1} \cdot (2^p - 1) = \\ &= \frac{2^p - 1}{2 - 1} \cdot (2^{p-1} - 1 + 1) = 2^{p-1} (2^p - 1). \end{aligned}$$

Sama lehekülje 2. veeru 2. lõigus on kahel korral nimetatud algarvuna arvu 256, peab mõistagi olema 257.



Eelklassi päev algab alati 1 tund kestva hommikuringiga, milles osaleb korraga 3—4 kasvatajat (seekord oli neljas täiendusõppel välismaal). Ühel neist on nädala jooksul juhtiv, nn stsenaaristi ja korraldaja roll, teised abistavad ja täiendavad teda. Algavat päeva tervitatakse iga kord kõigile steinerlaste aegadele ühise salmi-kesega

Vaikne pime öö,
hele rõõmus päev,
tere hommikust!

Istuti ringi, mille keskel lauake nagu altar põleva künna, kivi (sümboliseerib seotust maaga), elavate lillede või okste või austaajale vastava looduspildiga (vt esikaane sisekülje 2. foto). Lauadi, loeti luuletusi, mõistatati, jätkati esmaspäeval alustatud muinasjutu jutustamist; mida kolmapäeval uuesti meenutatakse. Neljapäeval kuuluvad lapsed uut, lühemat muinasjuttu, mida reedel lavastatakse. Hommikuringi kuuluvad veel mitmesugused rütmiharjutused, pillimäng (flööti), näpuharjutused, hiljem ka vöörikel.

Steinerpedagoogikas peetakse väga oluliseks saavutada kindlad päeva-, nädala- jne rütmid, hommikuring annab kätte päeva alguse rütmi, teine rütm tuleb päeva keskel, kui asutakse lõunalauda. Pärast lõunat hakkavad lapsed lahkuma, enne võetakse jälle ringi, kätest kinni hoides loetakse salmi

Väike öde, väike vend
nad on head sõbrad,
veel üks öde, veel üks vend
me oleme üks pere.

Me tervitame maad,
me sirutame käed üle maa,
üle mere

ja leiame üksteist.

Aitäh ilusa päeva eest.

Nädalarütm saavutatakse nii, et igal nädalapäeval on omad kindlad, kuid erineva sisuga tegevused. E — mängupäev, T — meisterdamine, K — ujumine ja pika sõidu päev, mil sõidetakse kooli oma bussiga loodusesse või vaatama midagi huvitavat. Meie sealoleku kolmapäeval käidi Toolse linnuse varemetel (tagakaane sisekülje 1. foto). Seal jutustas kasvataja legendi Toolse linnusest, laskis lastel öelda, missuguseid värve nad looduses märkavad, mängiti liikumismänge. N — maalimis- ja R — küpsetamis-päev, mil koos lastega tehakse kõik alates taigast ning suure perena istutakse lauda küpsetisi maitsma. Aetakse juttu viljast, maast, leivast, maatööst.

Põhieesmärk on pakkuda lastele erinevaid tegevusi, õpetada praktilisi tööoskusi, aga seda kindlasti tundeelamuste kaudu. Piltlikult öeldes jõuavad teadmised aju hinge kaudu.

Päevategevustes järgitakse kodusel muudelit, püütakse võimalikult tabada kodumiljööd: mängitakse, õpitakse, kraamitakse, valmistatakse toitu, puhatakse jne. Kodutunde teket soodustab see, et lastel on peale kasvatajatäide Ave Saluri ja Riina Lahe-soo ka kasvatajaonu Yuhur Põldmaa (vt esikaane sisekülje 2. foto).

HARIDUS

Hind 1.30

Indeks 78189

