

HARIDUS

VEEBRUAR

2 — 1992



Uus kõrgkool — Eesti Mereharidus- keskus

Veel hiljaaegu oli Tallinnas 4 tulevasi meremehi koolitavat õppeasutust. Osa kuulus endise N Liidu mere-laevanduse ministeeriumile, osa kalalaevanduse ministeeriumile.

Vabariigi valitsuse 7. oktoobri otsusega loodi nüüdsest Tallinna Eesti Merehariduskeskus rakendusliku kõrgkooli õigustes. Keskuze direktori kapten Tarmo Kõutsi (esikaane fotol) sõnuta saab edaspidigi õppida kõiki endisi erialasid, ainult vastu võetakse enamjagu kadette keskkoolilõpetanute hulgast ning õppekeeleks saab vabariigi riigi(eesti)keel.

Seekordsed meremehel elukutset tutvustavad fotod on tehtud veel keskuze peahoonest Estonia puisteel, ent mõne aasta pärast (kui vabariigi rahakott muidugi vastu peab) saavad praegu pealinna eri paigust õppivad kadetid kokku oma kooli uues hoones Lasnamäel.

Loodetavasti seilab selleks ajaks sinimustvalge lipu all ookeaniavarustel praegune laevajuhtide 4. kursuse noormees Allar Niinepuu (vt esikaane sisekotot ülal). Lasnamäelt 13. keskkoolist meremeheks õppima tulnuil on seljataga pikad merereisid kaubalaeval «Mohini», nähtud on Amsterdam ja Rotterdami, omakandi sadamatest rääkimata. Fotol on ta koos laevajuhtimise spetsialisti, kauaaegse Eesti Merelaevanduse kapteni Vjatšeslav Tšaloviga, kes samas alumisel fotol on 3. kursuse laevajuhtidega tunnis navigatsioonikabinetis ja juhendab parajasti Pärnust pärit tulevasi laevajuhte Dmitri Pogorelovit ja Sergei Makarovit.



L 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
(peatoimetaja
asetäitja ajalehe alal)

H. RANNAP,
A. SAVIK,
J. SEPP
(peatoimetaja),
E. SIIM,
E. TALPSEP.

Keeletoimetaja
L. JAGGO

Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA

Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

Toimetuse aadress:
EE0031 Tallinn,
Toompuiestee 30.

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

Väljaandja:
Kirjastus «Perioodika»
EE0090 Tallinn,
Pärnu mnt.8
Tel.44 57 67

Tallinna
Ajakirjandustrükikoda
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67-a.
Ladumisele antud
31.12.1991.

Trükkimisele antud
27.02.1992.

Trükiarv 2080.
Fotoladu. Kiri školnaja.
Trükipoognaid 7,0.
Tingtrükipoognaid 5,46.
Arvestuspoognaid 7,3.
Tellimise nr. 18.

Tellimishind aastaks —
rbl. 24,
6 kuuks — rbl 12
3 kuuks — rbl 6.

Üksiknumbri hind rbl 2.50.
Praakeksplaride välja-
vahetamiseks pöörduda
Tallinna Ajakirjandus-
trükikoja TKOsse
(tel 68 14 11).

© Kirjastus «Perioodika»
«Haridus» 1992

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 H. ROOSVEE Aasta valla tingimustes.
- 6 H. PIIRIMÄE Ajalooõpetus ja ühiskond I. Diskussioone ja arutlusi (eriti Põhjamaades).
- 9 V. LULLA Kõik algab aabitsast.

SILMARING JA VAATENURK

- 12 V.-I. LAIDMÄE Kunstid meie elus. (Sotsioloogiline arutus.)

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 16 E.SIIM Lapsevanem Taani koolis.
- 19 I. UNT Rootsi kogemus diferentseerimise ja individualiseerimise alal.

KASVATUSTEEMADEL

- 22 A. NEEME, I. EBBER Fikseeruv ehk paranoidne laps koolis.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 23 H. SIKK EESI tegus algus.
- 26 K. SÜVAORG, J. KIILI Eesti kooliõpilaste keskkonna-teadvus.
- 30 K. KARLEP Silp ja emakeele algõpetus.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 32 A. KÜNGAS Kõneoskus ja kool.
- 35 M. REBANE Kirjanduse õpetamise eesmärkidest eesti koolis. (Järg.)
- 38 M. KUURME Põhikooli loodusainete õpetajale füüsika-õpetajat.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 42 S. VALJATAGA Kumb muinasjutulavastus lapsi rohkem paelus? (Tavapedagoogika ja steiner-pedagoogika võrdlus muinasjutulavastuse põhjal.)

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

- 44 H. RANNAP Eesti Vabariigi (1918—1940) haridusmi-nistrid (Järg.)

TÄHTPÄEVI

- 47 Aleksander Elango rönaginta! (H. PALAMETS.)
- 49 V. REHEMA Aleksander Elango ja pedagoogilise propa-ganda komisjon Tartus aastatel 1965—1979.

PUHKEVEERUD

- 52 J. UNGRU Võru Õpetajate Seminar. (Järg.)

KOGEMUSNÕU

- 55 Orissaare, Tornimäe ja Laimjala kandis mängitud mängu.

Aasta valla tingimustes

HARALD ROOSVEE, Viimsi valla humanitaarõunik

Viimsi vallale anti omavalitsuslik staatus Eesti Vabariigi Ülemnõukogu seadlusega 1990. a 20. detsembrist. Viimsi küla RSN Täitevkomiteest sai vallavalitsus, rahvasaadikute nõukogust valla volikogu.

Tulenevalt valla haldusesse antud eluvaldadest loodi vallavalitsuse koosseisu mitu uut ametikohta ja struktuuriüksust ehituse, majanduse, heakorra, sotsiaal-kultuuri, maakorralduse jt aladel.

Volikogu moodustas mitu uut alatist komisjoni (maa-, keskkonnakaitse ja heakorrakomisjon jt). Korraldati ümber varem tegutsenud haridus-, kultuuri- ja spordikomisjon ning hakati ellu viima ligi pooleaastase töö tulemusena valminud valla

arengukava, kus haridusküsimused on esiplaanil. Viimsi vald, mis asub Tallinna lähedal Viimsi poolsaarel, ei ole pindalalt eriti suur, ainult 72 km², aga siin elab ligikaudu 5400 inimest. Suvel see arv kahekordistub.

Peale poolsaare kuulub valla haldusesse veel 6,5 km² suurune Prangli saar, kus on 160 elanikku. Nõukogude vägede käes olev Naissaar on 18,5, Aksi 0,54, Keri 0,5 ja Kräsuli 0,17 km². Viimati mainitud tsiviilelanikke ei ole. Valla keskus on Haabneeme alevik 2200 elanikuga, teine suurem asula on Viimsi alevik (umbes 1800 inimest). Meie territooriumil on veel 15 küla oma kujunevate keskustega, kus olulisel kohal on kool. Ülmärigitud alevikke tuntakse rohkem Kirovi-nim kalurikolhoosi ja Pirita Lillekasvatuse Näidissovhoosi keskustena. Nüüd on need sotsialistlikud majandid reorganiseeritud. Kirovist on saanud osatühi ESMAR oma iseseisvate allüksustega (Viimsi Autoveod, kalatöötlemisettevõtte «Ekton», kooperatiiv «Viimsi Elekter», Miiduranna tehas jt), kokku üle 30 asutuse ja tootmisüksuse. Pirita lillekasvatussovhoos veel hingitseb, kuid suurmajandist on moodustatud ligi 20 aktsiaseltsi ja kooperatiivi. Üldse teguseb valla territooriumil ligi 60 aktsiaseltsi, kooperatiivi, ühistut, väikeettevõtet ja erafirmat. Valla piiridesse mahub 53 aianduskooperatiivi 2200 krundiga. Väljastpoolt käib meie asutustes ja tootmisüksustes ning aktsiaseltsides tööl ligikaudu 2000 inimest. Erinevalt teistest valdadest on meil kõige enam Nõukogude armee sõjamehi.

Kõik need struktuurid, välja arvatud sõjavägi, toovad meile tulu tootmisettevõtete ja töötajate tulumaksuna, mis moodustab lõviosa valla sissetulekust. Peale selle laekuvad hoonete ja maamaks, seltside ja ühistute tegevusloa ning muud maksud, millest suur osa läheb haridusele.

Haridusasutustest kuuluvad valla haldusesse Viimsi Keskkool ja Prangli Põhikool, lastemuusikakool, laste kunstikool ja lasteaed «Piilupesa», viimane alates 1. märtsist.

Viimsit kui asulat on esmakordselt mainitud 750 aastat tagasi Taani Hindamisraamatus 1241. aastal. Sel puhul toimusid möödunud suvel 12.—14. juulini suured pidustused. Eestimaa eri paigust kokku kogunenud viimsilaste kõrval tulid oma koduskohta ka paljud väliseestlased.

Viimsi Keskkoolis korraldati õpilastööde näitus. Keskkooli ja kunstikooli õpilaste loomingu kõrval oli ka emade ja vanaemade taiseid. Viimsi Muinsuskaitse Selts ja Viimsi Keskkooli muuseum olid välja pannud Viimsi valla ajalugu käsitleva näituse, kus oli hulgaliselt eksponaate Viimsi koolist. Sai ju esimene valla ehitatud kool, Viimsi kooli eelkäija, 125 aastaseks, mida hiljuti pidulikult tähistasime.

Õpilastööd olid nii menukad, et pidustustel viibinud Viimsi sõprusvalla, Rootsi Kuningriigi Täby kommuuni esindajad kutsusid meie käsitöö ja kunstiõpetuse õpetajaid koos laste töödega Põhjamaade suurima kaubanduskeskuse, «Täby Centrumi» avapidustustele. Oktoobri algul Viimsi Keskkooli õpetajad Helju Lilienit, Eike Lebbin ja kunstikooli pedagoogid Elle ja Tõnis Soobid seal viibisidki. Meie laste tööd said ka Rootsis suure menu osaliseks.

Viimsi valla taasloomisel 1990. a lõpukuudel valminud ning valla volikogus (siis veel küla rahvasaadikute nõukogus) linnitatud valla arengu kontseptsioon, mille



Viimsi vallas on 5 saart ja 15 küla.

Viimsi Keskkoolil on head sidemed Põhjamaade koolidega.

koostavad kõik omavalitsuslikku staatuset taotlevad administratiivsed üksused, tugineb kogu valla arenguperspektiiv haridusele.

Seni on palju räägitud haridusesse mahutatud investeeringute tähtsusest, kuid alati pole see reaalsuseks saanud. Nüüd proovime seda omavalitsuse tingimustes ellu viia ja vaatame, mida aasta pärast tagasi saame.

Kõigepealt leidsime, et algharidus tuleb viia laste kodukohtadele lähemale. Hakati projekteerima uusi koolimaju ning tugevdama olemasolevate ainebaasi. Praegu on käsil Püüsi 6klassilise algkooli ehitamine Rohuneeme kanti. Esimene koolikell peaks seal helisema 1. septembril 1993. Lapsi tuleb eialgu küll vähe, kuid perspektiiv on sajandivahetuseks põhikooliks kasvada. Ehitab soliidne ehitusfirma «Wiklar». Kooli maksumuseks projekteeriti küll 1,5 miljonit rubla, aga tegelikku maksumust on raske ennustada (mitte vähem kui 5 miljonit rubla praeguses vääringus).

1992. aastal alustatakse Viimsi alevikku praeguse lillekasvatussovhoosi peahoone juurde uue individuaallahendusega Viimsi Põhikooli ehitamist. See peaks valmima 1994. aastal. Siis saab Viimsi (edaspidi ilmselt Haabneeme) Keskkool ülekoormusest lahti.

Mõne aasta pärast on ette nähtud rajada uus 6klassiline algkool ka Leppneeme ja Tammneeme kanti. Kõik koolid projekteeritakse ja ehitatakse sellise arvestusega, et need oleksid ka külade haridus-, kultuuri- ja spordikeskusteks. Seal on võimalik, klubiruumid ringitööks koos vaatesaaliga, kuhu peoõhtutel on võimalik ka eraldi sisse pääseda. Viimsi Põhikooli juurde projekteeritakse väike siseujula.

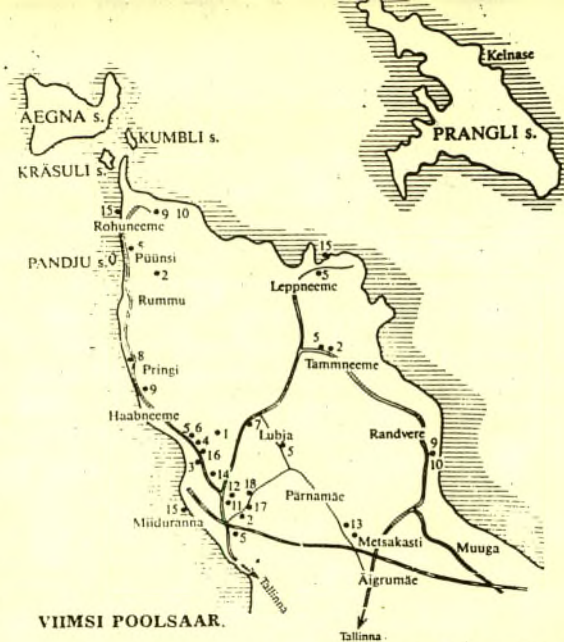
Juurdeehitis ja senise koolihoone rekonstrueerimine on plaanis Pranglil. Viimsi Keskkoolile kindlustatakse vajalikud remondisummad.

Kuid ega uus koolimaja üksi haridust anna. Õppetöö sisu tagab eelkõige õpetaja. Kõigi koolide juurde on ette nähtud õpetajate kooperatiivelamud, mille ehitust vallavalitsus rahaliselt toetab. Nii näiteks on Viimsi Keskkooli juurde juba moodustatud õpetajate elamuehituskooperatiiv, mille projekteerimiskulud võttis vallavalitsus oma kanda. Vald viib maja ka katuse alla. Sisetööd teevad kooperatiivi liikmed omal kulul. Valla tehtud kulutused maksab õpetaja pikaajalise (20–25 a) laenuna tagasi, kusjuures 10–15aastase laitmatu töötamise järel võib vallavalitsus sellest kuni 50% kustutada.

Samadel põhimõtetel ehitatakse õpetajate elamuid ka uute koolide juurde. Arvestades töötamise eritingimusi Prangli saarel, valmib seal praegu elamu, mis on ette nähtud uutele õpetajatele. Uuest õppeaastast ootame asjalikku direktorit, kes võib ka oma maja saada. Vajatakse tõelisi küla koolmeistreid, kes võiksid lastele (ja ka saare rahvale) inglise keelt ning laulmist õpetada. Vähemalt elamistingimused on normaalsed. Edaspidi müüakse need uued elamud (korterid) soodsatel tingimustel õpetajatele.

Valla hariduse arengu kontseptsioonis on mõeldud tulevikus ka gümnaasiumi (koos progümnaasiumiga) loomisele senise keskkooli baasil. Seda siis, kui kõik ümbruskonna koolid on välja ehitatud (või ehitamisel).

Gümnaasiumi profiiliks on kavandatud Põhjamaade (Soome, Rootsi, Norra) keelte erikallak lisaks põhivõõrkeeltele (inglise, saksa, vene). Seda silmas pidades on Viimsi Keskkool loonud sõprussidemed Rootsi Kuningriigi Karlskrona Gümnaasiumiga, Soome Vabariigi Hattula põhikooliga, kellega möödunud aastal peeti hõimupäevi, samuti Soome Ylivieska Gümnaasiumiga. Norras on suhted Viimsi sõprusvalla, Sky kommuuni Velvestadti põhikooliga. Seal käis hiljuti külas ka keskkooli noortekoor.



VIIMSI POOLSAAR.

- 1 — Viimsi keskkool, 2 — planeeritavad uued koolid, 3 — vallamaja, 4 — sidejaoskond, 5 — kauplused, 6 — kohvik, 7 — Viimsi tuletorn, 8 — vabaõhumuuseum, 9 — kirikud, 10 — surnuaiad, 11 — Viimsi park, 12 — Viimsi mõis, 13 — Viimsi 750. aastapäevaks rajatud mälestusmärk, 14 — staadion, 15 — sadamad, 16 — o/ü ESMARI keskus, 17 — Piriita lillekasvatuse sovhoosi keskus, 18 — Aianduse KTB.

Algharidus tuleb viia kodukohtadele lähemale.

Õpetajat hoiaavad paigal normaalsed elamistingimused.

Tulevikus on plaanis õpilasarühmade vahetus keele õppimise eesmärgil, samuti saadetakse õpetajaid mõneks ajaks vastastikku tööle, koolijuhte stažeerima jne. Taani koolidega on juba füüsikaõpetajaid vahetatud. Lähemal ajal sõlmitakse kokkulepped meie sõprusvalla, Rootsi Täby kommuuni koolidega.

Õppides teiste kogemustest ja kohandades neid oma rahvustraditsioonidega, saame valla haridustraditsioone kujundada ja edasi viia. Eks sellepärast ole ka vallavalitsus sõprusvalla soosinud: toetanud kollektiivide vahetamist rahaga, abistanud viisade saamisel jne.

Alatiseid komisjonid ajavad valla asju.

Valla volikogu juures tegutseb alatine haridus- ja kultuurikomisjon. Sinna kuulub volikogu liikmeid, haridus- ja kultuuriasutuste juhte, spordiaktiviste ning teisi valla kodanike. Vallavalitsuse esindajana juhendab komisjoni humanitaarõunik, kes ise selle koosseisu ei kuulu. Komisjonis on arutluse all olnud paljud valla haridus-, kultuuri- ja spordielu küsimused. Valla volikogule ja vallavalitsusele on tehtud ettepanekud lõplike otsuste vastuvõtmiseks. Nii näiteks määrati kindlaks suvel toimunud «Viimsi 750» pidustuste kultuuri- ja spordiprogramm. Mitmel korral olid kõne all ja lõpuks kiideti heaks Viimsi valla haridus-, kultuuri- ja sporditraditsioonid, mis eelnevalt ka «üldrahvalikule arutelule» anti.

Haridus- ja kultuurikomisjoni ettepanekute põhjal otsustas volikogu, et valla traditsioonideks jäävad kõik ettevõtmised, mis algatatakse küla- ja suuremates asutustes, ettevõtetes ja organisatsioonides ning millest kujunevad korduvad, rahvale meeldivad ja kaasatõmbavad üritused.

Peeti vajalikuks üldharidus- ja huvikoolide (muusika- ja kunstikoolid) ning kultuuriasutuste kujunemist üld- ja huvihariduse keskusteks. Nendes peaksid kultuuri- ja haridusasutused, ühiskondlikud liikumised, seltsid, kooperatiivid ja teised organisatsioonid korraldama:

- mitmesuguseid isemajandavaid kursusi valla rahvale harrastus- ja huviteadmiste (kodumajandus, lillekasvatuse, keeled, lastekasvatuse, tervis jmt) andmiseks;

- seminare ja kursusi olemasolevate teadmiste täiendamiseks ja süvendamiseks mitmesugustes eluvaldkondades vastavalt valla rahva soovidele.

Viimsi Keskkoolis tegutsevadki inglise, soome, saksa keele ning käsitöö kursused. Eesti kodakondsust taotlevatele muulastele on korraldatud tasulised eesti keele kursused, õpetajad põhiliselt Viimsi Keskkoolist. Kursustega tegeleb kultuuri- ja teeninduskooperatiiv «Helikon», samanimeline puhkpilliorkester on valla ülalpidamisel. See kooperatiiv on organiseerinud kirjastuskooli, ESMARi kultuuriklubi asutanud etiketikooli jms.

Vallas luuakse traditsioone.

Üheks valla traditsiooniks kujunevad laste ja täiskasvanute taimede näitused, mille korraldamises osalevad koolid, kunstikool, õpilaste ja täiskasvanute käsitöörinid, üksikisikud ja teised. Järgmine näitus on 1993. aastal.

Tähistame emadepäeva koolides ja lasteaias. Igal aastal korraldab vallavalitsus abiturientidele piduliku vastuvõtu. Möödunudkevadine toimus Pirita lillekasvatuse- ja sotsiaalse banketisaalis. Kuldmadaliga lõpetanud said rahapreemia, kõik abiturientidid — mälestuseseme.

Mitmesuguseid ülevallalisi üritusi on kavas kultuuri- ja spordivaldkonnas, nagu iseseisvuspäeva pidulik aktus 24. veebruaril, vastlapäeva tähistamine jne. Koolidest peavad saama valla tõelised haridus- ja kultuurikeskused.

Tänu omavalitsusele elavad meie koolid üsna jõukalt. Kui endine Kirovi-nimelise kooli hoone (praegune ESMAR) toetas kooli ligikaudu 100 000 rublaga aastas, siis valla haldusesse ületulekuga täiendati koolide eelarveid 200 000 rublaga ja 1992. aastaks planeeriti näiteks Viimsi Keskkoolile eelarve kahekordne kasv. Süvenev inflatsioon nõuab muidugi oma osa, aga see näitab siiski, et hariduselu finantseeritakse vääriliselt.

Oleme premeerinud õpetajaid, andnud toetusi sanatooriumituusikute väljaostmiseks, koolile kahel korral eraldanud 10 000 rubla tähtpäevade puhul.

Koolide raamatupidamine on koondatud vallavalitsusse, kuid arvan, et kõigil suurematel valla halduses olevatel kohtudel ja lasteasutustel peaks olema iseseisev raamatupidamine.

Haridusasutustega tegelen vallavalitsuses nõunikuna mina. Peale selle kuuluvad minu kompetentsi kultuuri-, spordi-, ajakirjanduse ja kirikuküsimused. Haridusküsimustega on piisavalt kursis ka abivallavanem Vello Leis, kes varem oli kaua aega keskkooli lastevanemate komitee esimees, nüüd kinnitati kooli hoolekogu esimeheks.

Tihti on tekkinud probleeme maakonna hariduskoondise, valla ja koolide kompetentsiga, kiputakse üksteist dubleerima. See küsimus vajab kõikjal korrektset lahendust.

Oleme jaotanud maakonna hariduskoondise ja vallavalitsuse kompetentsi ühe või teise tööloigu juhtimisel ja korraldamisel järgmiselt:

Maakonna,
valla ja
kooli
vahekorrad.

Vallavalitsusele kuuluvad tööloigud	Maakonna hariduskoondise kompetentsi kuuluv
Koolide ja lasteasutuste üldine haldamine.	Haridusasutuste töö õppe-metoodiline juhendamine ja riiklik kontroll hariduspoliitika elluviimise üle.
Koolivõrgu väljaarendamine, lastele õppimistingimuste loomine. Nende küsimuste hariduskoondisega kooskõlastamine.	Õppekirjandusega ja õppevahenditega varustamine.
Koolide ja lasteasutuste finantseerimine, eelarve ja koosseisude kinnitamine.	Kesk- ja põhikooli juhtide ametisse määramine ning vallale soovitude andmine nende palgamäärade kinnitamiseks.
Haridusasutuste juhtkonna leidmine ja kinnitamine või kinnitamiseks esitamine.	Haridustöötajate kvalifikatsiooni tõstmise korraldamine.
Palkade kinnitamine.	Kontroll koolikohustuse täitmise ja arvestuse pidamise üle vallavalitsuses ning koolides.
Haridusasutuste raamatupidamine ja tarifitseerimise läbivaatamine.	Toitlustustöötajate töö korraldamine koolide ja lasteasutuste toitlustamisel.
Haridusasutuste ehitus ja kapitaalremont.	
Koolikohustuse täitmise kindlustamise administratiivsed abinõud ja arvestus.	
Õpilaste toitlustamine ja vähemkindlustatud õpilaste vanematele materiaalse abi andmine.	
Haridustöötajate elamisvõimega varustamine ja kommunaalteenused.	

Ilmselt on vaja aeg-ajalt kokku võtta iseseisvate valla-, alevi- ja linnavalitsuste (neid on nüüd üle saja) töötajad, kes tegelevad haridusküsimustega, et ühiselt arutada selle valdkonna aktuaalseid probleeme, otsida lahendusteid ja saada kogemusi uute ideede genereerimiseks kohapeal.

Omavalitsusorganitest oleneb praegu väga palju. Nende üksustega peaksid Haridusministeerium ja EHA oma töös arvestama ning mitte hoidma esmatasandi kaasmisest päevaprobleemide lahendamisse... Seda enam, et maakonnalüli kavatsetakse seoses haldusreformiga oluliselt vähendada.

Ajalooõpetus ja ühiskond I

Diskussioone ja arutlusi (eriti Põhjamaades)

HELMUT PIIRIMÄE, Tartu Ülikooli professor, ajaloodoktor, Uppsala Ülikooli audoktor

1. Probleem

Vabanemiseks okupatsiooni ideoloogilisest painest ja rahvuslikust survest on olnud tõsiselt kõne all ajalooõpetuse ümberkorraldamine. Algus oli paljutõttav. Juba 1987. a suvel valmis uus ajaloo programm, mille aluseks oli maailmaajaloo põhikontseptsioon, mis kaotas N Liidu ajaloo domineerimise ja tõi tagasi Eesti ajaloo kodumaa ajaloonähtustest ja nähtustest, mida äsja oli ametlikult nimetatud «valgeteks laikudeks», kõnekeeles aga «mustadeks aukudeks» — kõik teadsid nende olemasolu, aga keegi ei tohtinud sellest rääkida. Järgnevate aastatega on tulnud küll täielik ideoloogiline ja poliitiline vabanemine, aga ajalooõpetuse ümberkorralduses on jõutud liiga vähe edasi. Väga palju on räägitud ka pedagoogika ja ajaloodidaktika uuendamisest, kuid kahjuks on pedagoogikas pandud rohkem rõhku organisatsioonilistele ümberkorraldustele kui pedagoogikateaduse sisulise taseme tõstmisele, ajaloodidaktikaga tegeldakse aga põhiliselt empiirilisel.

Selles olukorras on täiesti loomulik, et püütakse õppida naabritel, aga ka kaugematelt maadelt. Paljudel koolidel on tekkinud sõprusidemed ning tihedad kontaktid Soome ja Rootsi koolidega, käidud on ka Saksamaal, USAs, Kanadas ja mujal. Seal nähtu kutsub tavaliselt esile vaimustuse, mis on segatud väikese kadedusega. Keelebarjäärid ja kirjanduse vähene kättesaadavus ei võimalda süveneda. Tekib oht, et me tahame oma kooli, sealhulgas ajalooõpetust, muuta just selliseks nagu meie headel naabritel. Nii tekib võimalus istuda seisvale reele või teises suunas sõitvale rongile, s.o võtta aluseks naabermaade eilne või tänane päev, nägemata arengusuundi. Ka teistes riikides on toimumas uuendused ja ümberkorraldused, leiavad aset arutelud ja diskussioonid.

Asja teeb keeruliseks see, et tänapäeval ei ole ajalooõpetus mõjutatud mitte ainult ajaloo- ja sotsiaalteaduste arengust, vaid on tihedalt seotud ka ühiskonnaga. Sellest on suuresõnaliselt rää-

gitud ka möödunud aastakümnetel, mistõttu meil on tekkinud nende seoste suhtes tõrjuv hoiak, osalt romantiline püüe minna tagasi just sellise ajaloo juurde, nagu see oli Eesti Vabariigis enne Nõukogude okupatsiooni. Vahepeal on maailmas ja ajalooõpetuses siiski palju muutunud. Ennesõjaaegsed ajalooõpikud on mõnes mõttes küll paremad kui okupatsiooniaegsed tõlked, aga nende uustrükid ei lahendaks probleemi. See on aga ainult üks näide.

Käesoleva kirjatöö ülesandeks on valgustada lugejat, eriti aga neid, kelle käes on Eesti kooli arendamine ja ajalooõpetuse korraldamine, arengujoontest ja probleemidest meie naabermaades. Peale kättesaadava kirjanduse, mis ei ole täielik, on autor saanud innustust osalemisest Põhjamaade IV ajaloodidaktika konverentsil Kalmari lähedal Stuvensæsis mais 1990. Abi on olnud ka kohtumistest ja vestlustest Rootsi koolide ajalooõpetajate rühmadega nende Tartu külastuste ajal 1990, 1991.

2. Rahvusvaheline tagapõhi

Ajalooõpetus koolides on olnud kõneaineks rahvusvahelises ulatuses. Diskussioonid ja arutelud Põhjamaades kajastavad vaidlusi ja probleeme, mis on köitnud tähelepanu eriti USAs ja Saksa Liitvabariigis. On aga iseloomulik, et tõstatatud probleemid on omandanud Skandinaaviamaades ja Soomes erilise ühiskondliku kõlajõu. Kõigis diskussioonides põimuvad läbi: 1) probleemid, mis on seotud kooliõpetuse üldise olukorra ja arengusuundadega ja 2) ajalooõpetuse eriküsimused.

USA. Käesoleva aja diskussioonide laine päästis valla USA Hariduskomisjoni (täpsemalt: *The National Commission on Excellence in Education*) ettekanne Reagani valitsusele nimetuse all «Rahvus riskis» (*A Nation at Risk*) 1983. a. Nagu sellele viitab ka pealkiri, hinnati olukorda USA kooliõpetuses kriitiliseks. Tehti järeldus, et rahvus on ohus, sest õpetus on liiga vähene.

Loodi mitu komiteed: *The National Boards of Teaching Standards*, *The National Assessment of Educational Prog-*

ress, *The Teacher Assessment Project* jt. Kõik nad jõudsid järeldusele, et ameerika lapsed õpivad ja teavad liiga vähe, nii et õpitavat ei saa üldse võrrelda sellega, mida õpivad ja teavad jaapani lapsed. Põhjuseks on see, et **USA koolides nõutakse liiga vähe, vähe on tunde, õpetajad ei ole tasemel** jne. Ilmus uurimusi teemadel: Mida teab meie 17aastane? (1987); Kultuurialane kirjaoskus: Mida peaks teadma iga ameeriklane? (1987).

Lahendust nähti nõudes: tagasi baasi juurde, õpilased peaksid saama põhitadmisi. Seda konkretiseeriti: rohkem õppetunde, rohkem eksameid, suuremad nõuded õpilastele, õpilaste ja vanemate vastutus.

Kõigis uurimustes ja puhkenud vaidlustes olid esiplaanil loodusteadusained, kuid toodi näiteid ka ajalooõpetusest. Põhipuuduseks peetakse USA massiliselt kasutatavat testimetoodit, mida USA eeskujul on püütud ka meil sisse viia kuni kõrgkoolide eksamite asendajateks tunnustamiseni. Testimeetodi mõjul kujunes ajalugu (mõned autorid võtsid selle isegi jutumärkidesse) teadmiste koguks aastaarvudest, nimedest ja veel mõnedest andmetest. Teised autorid on jätkuvalt rõhutanud testide tähtsust pideva kontrolli meetodina ja väitnud, et õpetus on puudulik testidest hoolimata. Ka teadmiste puudulikkus on välja selgitatud testidega.

Loobugem aga siinkohal süvenemast USA kooliõpetuse probleemidesse (suur vabadus ainete valikul, ignorantsus mõnes aines jne).

Inglismaa. 1970.—1980. aastail peeti Inglismaal ägedaid diskussioone küsimuses, kas on vaja **teadmisi või oskusi**. Enamik rõhutas viimast. Diskussioonides sõnastati probleem ka selliselt: kas ajalooteadmised on **eesmärk** või **abinõu**. Thatcheri valitsuse haridusminister Baker laskis koostada *National Curriculum*'i — pika nimekirja nõuetega, mida tuleb õpetada eri vanuseastme õpilastele. Töörühm, kes pidi selle täpsustama, rõhutas ajaloos aja ja koha mõistmist, allikate analüüsi ning väitis, et teadmiste nõutavat «nivood» ei ole võimalik testida. Teadmiste detailsete kirjeldustena esitatud nõudmisi nimetab Taani HM ajaloo ainekonsultant Henrik Skovgaard Nielsen «peaaegu groteskseteks». Inglismaal jõudis diskussioon ajakirjandusest parlamenti. Peaminister Thatcher väitis, et ta ei olevat teadnud, et on olemas nii detailised ettekirjutused.

Saksamaa on näide, aga ka hoiatav paralleel järskudest pööretest ajalooõpetuses. Samas aga on Saksamaa LV ajaloodidaktikale omased kõrge teoreetiline tase ja kirglikud debatilised otsingud.

Analoogiliselt meie naaberimpeeriuga, kelle okupatsiooni alla me sattusime, oli ajalooõpetus hitlerlikul Saksamaal ideologiseeritud ja politiseeritud. Paljused langesid põhikontseptsioonid kokku. Kõige silmatorkavam erinevus oli vist saksa rahva üleoleku ja maailmavalitsemisambitsioonide põhjendamise rassismi abil. Tegelikult on vene šovinism, mida propageeriti vene keele ja ajaloo erilise osaga, valitsenud õpikuis ja kooliõpetuses tänini.

Pärast natsionaalsotsialismi lüüasaamist II maailmasõjas oli senine ajalooõpetus kaotanud oma ideoloogilised alused, aga ka usutavuse ja mõtte. Ajalooõpetajad seisid tõsiste probleemide ees: mis on ajalooõpetuse eesmärgid, kust saada uusi õpikuid, kuidas peaks toimuma õpetajate ja rahva ümberõpe? Toimus denatsifitseerimine: Natsionaalsotsialistliku Partei liikmed pidid käima sellekohaste komisjonide ees (võib-olla oleks see meilgi olnud vajalik?). Ajalooõpetuse ümberkorraldamiseks rasked probleemid lahendasid okupatsioonivõimud sellega, et keelasid täielikult ajaloo õpetamise koolides. Sellega lõpetati küll õpetamine vanas natslikus vaimus, aga asemele tuli «tühi koht», ei olnud enam vaja arutada, mida õpetada. Meil Eestis vastas samale poliitikale ajalooeksamite ärajätmine koolides. Ka see tähendas, et ei olnud vaja end pingutada uuendamisel.

Õige peatselt tuli ajalooõpetus saksa koolidesse tagasi, ilma et oleks jõutud saavutada mingit konsensust, millele loodeti vahetult pärast sõja lõppu. Okupatsioonivõimud koos grupi õpetajatega pidasid vajalikuks kasutada ajalugu saksa rahva ümberkasvatamiseks humanismi ja demokraatia vaimus. Sakslased ise on väitnud, et enamik ajalooõpetajaid ei tahtnud tol ajal selles «ümberkasvatamises» kaasa lüüa (Karin Hubst. *Didaktik des Geschichtsunterricht zwischen Traditionalismus und Reformismus*. Hannover, 1977; ka Sirka Ahonen. *Der Geschichtsunterricht in einer politischen Umwandlung: drei Beispiele. Geschichtsbild in den Ostseeländern* 1990, Stockholm, 1991).

Selles raskes olukorras seadis enamik õpetajaid sihiks objektiivsuse taotluse ja ka õpilastes kriitilise mee-

arendamise. See vastas ilmselt ühiskonna vajadustele. Mitu aastakümnet oli saksa rahvast kaasa vedanud militarism, ta oli olnud vastuvõtlik sotsialismile ja kommunismi propagandale ning lõpuks üsna üheselt kaasa teinud natsionaalsotsialismi ja kolmanda *Reichi*. Objektiivsuse taotlustes hakkasid õpetajad kasutama eelkõige ajaloodokumente, mida õpilased pidid uurima ja interpreteerima. Dokumendil põhinev ajalooõpetus leidis kindla koha just Lääne-Saksamaal. Paljud õpetajad eitasid üldse õpikuid ja ei kasutanudki neid. Põhjenduseks toodi peale objektiivsuse taotluse vajadus loobuda valmiskäsitlustest. Nendest kontseptsioonidest lähtuvalt koosnes ka ajalooeksam mõne dokumendi analüüsist. Hinne olenes eeskätt kriitikavõimest. Samas seoses on siiski märgitud ka moraliseerivat kodanikukasvatust (S. Ahonen, S. 108).

Vastupidine areng langes osaks ajalooõpetusele Ida-Saksamaaks nimetatud Nõukogude okupatsioonitsoonis (päril Ida-Saksamaast sai ju Kaliningradi oblast ja idast läänepoole tõugatud Poola territoorium). Pärast nn Saksa DV moodustamist seati eesmärkideks parteilisus kommunistlikus laadis, suur rõhk pandi nn revolutsioonilisele tööliikumisele, mille varju kadus «pärisajalugu». Toonitati klassivõitlust sotsialismi ja imperialismi vahel. Sõnades pandi sotsialismiga paari demokraatia, millele sellele mõistele anti moonutatud tähendus. Ajalugu pidi kasvatama sotsialistlikku ajalooeadvust, andma noortele motivatsiooni tegutsemiseks sotsialistidena ja Saksa DV kodanikena. Õpetajate väljaõppes formuleeriti 1982. a ametlikult ja avalikult: «Õpetaja peab olema marksismi-leninismi propagandist.» Ei olnud ajaloolise tõe ja usutavuse probleemi. Kõne alla ei saanud tulla kriitiline käsitlus.

Ideoloogilisi seisukohavõtte võimendas sakslaste täpsus ja korralikkus ning käsutäitmise harjumus. Ei olnud võimalik isegi sellised piiratult kriitilised arvamuseavaldused nagu N Liidus.

Saksa Liitvabariigis suutis demokrateeruv ühiskond varsti natsismi pärandist jagu saada. Süümepiinades vaeveldes nähti ilmselt selgemalt kui mujal ajalooõpetuse tähtsust.

Ühiskonnas, kus natslik ideoloogia, rassism jms oli ajalooõpetuselt ära võtnud vanad väärtused, nähti kindlalt põhja ajalooeaduses. 1970. aastail rõhutati, et ajaloodidaktika on «sillaehita-

ja» ajalooõpetuse ja ajalooteaduse vahel. Ajaloodidaktikat mõisteti selles seoses kui ajalooeaduse abidistsipliini. Ajaloodidaktika pidi tegelema kasvava põlvkonnaga, ajalooaga, mis ei saanud olla ajalooeaduse ülesanne.

Tihe seos ajalooõpetuse ja ühiskonna vajaduste vahel tõi kaasa ajaloodidaktika tegevusvälja laiendamise just Saksa Liitvabariigis. Leiti, et ajalooõpetus ei saa piirduda kooliga. Ajaloodidaktika uue laiendatud mõiste formuleeris ajaloolane Klaus Bergman raamatus «Ajalooididaktika käsiraamat» (*Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 1979). Ajaloodidaktika ülesandeks sai tegelda: 1) ajalooaga koolis, 2) ajalooaga väljaspool kooli ehk koolivälise ajalooaga. Märksõnaks oli **ajalooteadvus** (*Geschichtsbewußtsein*).

Üldistavalt: Ajaloõpetuse põhiprobleemideks on olnud **õpetuse kvaliteet** ning **ajalooteadvuse kujundamine**, kusjuures tuleks arvestada vanust, kohta, sotsiaalseid, etnilisi ja isiklikke eripärasusi.

(Järgneb)

Kõik algab aabitsast

VALDUR LULLA, ÜPUI ja EAPSi liige

Juba mitu head aastat on sellest möödunud, kui algas tormiline haridusreform, mis nüüd on sumbunud vastakates umblainetes. Võib-olla kõige enam muutusi on toimumas kõrgkoolides. Keskkoolid on tihtipeale piirdunud vaid kõlavama nime otsimisega. Põhikoolis vaieldakse kooli struktuuri sobivuse üle.

Algkoolis on entusiastidest õpetajate õhutusel alustatud üldõpetuse põhimõtete rakendamist. Rohkem kui 6 aastat tagasi ilmus L. Kivi ja M. Rooslehe koostatud uudne «Aabits» oma ulatusliku häälikuperega. Katsed käivad ka nn akvaariummeetodil lugema ja kirjutama õpetamisel. See on ammutuntud tõde, et aabitsakursuse ajal ehitatakse lugemis- ja kirjutamisvilumuste alusmüür. Edasine teksti mõtestatud lugemine, oma mõtete selge väljendamine kirjalikus kõnes tuginevad aabitsakursuses omandatud esmastele oskustele-vilumustele. Algklassides kujunenud emotsionaal-motivatsioonilised hoiakud on aga aluseks teadmiste pideva täiendamise vajaduse tekkimisele.

Me teame õige vähe, missugune on meie õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskus ning nende sellealane motivatsioon. Eesti algkooliõpilaste lugemisoskuse kohta on andmeid 1980/81. õppeaastast (17, lk 26—29). Lugemis- ja kirjutamisvilumuse kujunemist kui protsessi on pikemas ajavahemikus vähe analüüsitud (8).

UNESCO korraldusel toimus 1986. a Hamburgis pedagoogikateadlaste nõupidamine, kus arutati kirjaoskuse taseme tõstmise probleeme. 25 riigi teadlased koondasid peatähelepanu neljale põhiküsimusele: kuidas parandada põhikooli didaktilis-metoodilist tööd nii, et lugemis- ja kirjutamispuudega õpilane ei jääks õppetöös teistest maha? kuidas kujundada esmajoonelises lugemises püsiv positiivne motivatsioon? millised peaksid olema noorte haridusprogrammid, mis tagaksid pärast koolikohustuse lõppemist igapäevaelust ja kutsenõuetest lähtuva pidevõppe? kuidas võiks parandada täiskasvanute kirjaoskuse tõstmise programme ja täiustada nende õpetajate ettevalmistust (6, lk 275).

ÜRO kuulutas 1990. aasta ülemaailmseks kirjaoskuse levitamise aastaks (11). Meie ülepolitiseeritud Eestis jäi see algatus ulatuslikuma vastukajata. Kas meil on kõik nii hästi, et võime olukorraga rahule jääda ja teha näo, nagu oleks kõik korras? Kahjuks on palju rahutuks tegevaid fakte.

Juba hulk aastaid on kutsekeskkoolide emakeele- ja teiste humanitaarainete õpetajad nurisenud põhikooli lõpetanute kesise lugemis- ja kirjutamisoskuse üle. 5.—7. klasside õpetajad kurdavad samuti laste viletsat lugemisoskust. Perekonnanõuandla konsultandina on mul tulnud korduvalt kokku puutuda 6.—7. klasside poistega, kes on kaotanud õpihuvi ja püüavad iga hinna eest koolikohustusest vabaneda. Kontrollitud nende õpilaste lugemisoskust, on selgunud, et see on ettenähtud tasemest 2—3 korda kehvem. Viletsa lugemisoskusega õpilane kulutab õppeteksti lugemisele mitu korda rohkem aega kui oskaja. Ta loeb sõna haaval ja nõnda jääb teksti mõte arusaamatuks. Ajaloo, geograafia, bioloogia, rääkimata füüsikast ja keemiast, lugemine, õppimine, neist sisuline arusaamine muutuvad piinarikkaks tegevuseks, millest püütaksegi vabaneda.

Need on arukad poisid, sest mõistavad oma olukorra absurdust ning otsivad sellest väljapääsu. Veelgi rohkem on neid, kes samuti ei oska mõtestatult lugeda, kuid lohistavad ennast kuidagi koolist läbi. Vaevalise lugemisoskuse tõttu ei paku neile huvi ka ilukirjandus, isegi seiklusjutud ja aimeraamatud mitte. Ei loe nad ka ajalehti. Infotarbe rahuldab hommikul raadio, õhtu! te!er. Nõnda sirgub ja on juba sirgunud hulk funktsionaalselt kirjaoskamatud noori inimesi. Kui aga isa ei võta trükisõna rihku, veendub poegki varakult, et lugemine on «puhtalt naiste värk ja õige mees sellise asjaga ei tegele». Kahjuks tunnetavad seda nihet üsnagi valusalt algklassiõpetajad.

Taalise olukorra kujunemine 20. sajandi lõpul, mil me räägime ja kirjutame infoühiskonda üleminekust kui lähimast perspektiivist, ei ole mingi Eestile ainuomane nähtus. Juba 1970. aastate keskel hakkasid näiteks Saksa FV pedagoogid rääkima ja kirjutama oma põhikooli keskaste õpilaste kesisest lugemis- ja kirjutamisoskusest. Hädale leiti isegi nimi — *legasteemia*, s.o lugemisnõrkus. Lugemisnõrkusega arvati olevat 20—30% õpilaste üldarvust (2, lk 124). Ägedasti vaieldi häda põhjuste üle, otsiti neuro-psühholoogilisi ja sotsiaal-pedagoogilisi seletusi. Lõpuks selgus, et esmajoonelises tegemist didaktilis-metoodiliste probleemidega. Sinnamaani oli lugemis- ja kirjutamispuudeid uuritud ja liigitatud siis, kui need olid juba selgesti välja kujunenud. Lisaks sellele lähtuti uuringutes vaid ühest teatud tegurist ja seega jäi ka analüüs ühemõtteliseks.

Aabitsakursuse ajal ehitatakse lugemis- ja kirjutamisvilumuste alusmüür.

Eestis jäi ülemaailmne kirjaoskuse levitamise aasta ulatuslikuma vastukajata.

Paljude õpilaste lugemisoskuse tase on ettenähtust 2—3 korda kehvem.

Viimasel 10 aastal on toimunud kirjajaliku kõne uurimises olulised muutused. Viimase 10 aastaga on toimunud kirjajaliku kõne uurimises olulised muutused. Seise lineaarse käsitluse asemel on välja kujunenud vähemalt 4 olulist uurimissuunda. Esiteks — lugema ja kirjutama õppimise kui informatsioonitöötuse kognitiivse protsessi uurimine (5). Teiseks — lapse kui enda kogemuste aktiivse konstrueerija mõistmine (2). Kolmandaks — lugemise ja kirjutamise kui tegevuste emotsionaalse külje, eriti nende ja elukeskkonna (*Lebenswelt*) ökoloogiliste mudelite seoste uurimine (7). Neljandaks — varajaste naiivsete lugemis- ja kirjutamiskatsete tundmaõppimine ja iseseisva kirjajaliku kõne ulatusliku kasutamise ergutamine juba 1. klassis (12).

Nende uute uurimissuundade väljakujunemise tõttu on ka aabitsakursuse uurin-gutes nihkunud raskuspunkt põhiliselt: a) õpetamise meetodite uurimiselt õpi protsessi analüüsile; b) lugemis- ja kirjutamispuuete liigitamiselt lugemis- ja kirjutamispuuete teket ennetavate meetmete väljatöötamisele (16, lk 21).

Kõigi algklassiõpetajate mure on õpilased, kes programmis ettenähtud ajaga ei omanda esmast lugemis- ja kirjutamisoskust. Müncheni psühholoogid tegid juba 1980. aastate algul ulatuslikke longituuduuringuid (nn *LOGIC — Longitudinal Study of the Genesis of Individual Competences*), mille alusel töötati välja prognostilised testid selgitamaks kirjajaliku kõne omandamisel tekkida võivad raskusi (14).

1. klassi astujate kirjajaliku kõne uurimisel kasutati lihtsaid katseid. 1. klassi astujate kirjajaliku kõne alase kompetentsuse uurimiseks kasutas L. Kretschmann (9) üsnagi lihtsaid katseid. Need seisnesid artikuleerimises, silbitamises, sarnase kõlaga sõnade (pott — kott) eristamises, ebatäieliku sõna (limo — ad, tas — urätik) äratundmises, kuulnud häälikute sõnaks ühendamises, häälimises jms. Rostocki ja Jyväskylä pedagoogide ühisuuringute tulemusena publitseeriti 1982. a hulk uurimusi kirjajaliku kõne omandamisel tekkivate raskuste prognoosimisest (1).

Need näitasid, et kui 5aastaste laste sensomotoorika arengus oli mahajäämusi, ei jõudnud nad programmis ettenähtud ajaga omandada vajalikke lugemis- ja kirjutamisoskusi. Katset olid lihtsad ja nende korraldamisega tuli toime iga pedagoogilise haridusega töötaja. Uuriti rütmitunnet, muusikalist mälu, intonatsiooni eristamise oskust, ruumilise kujutluse võimet ja sõrmelihaste peenmotoorikat. Kui lapsel esines kolmes ja enamas valdkonnas raskusi, võis 90—95% tõenäosusega prognoosida raskuste teket kirjajaliku kõne omandamisel. Kui aga nendele lastele korraldati täiendav õpetus nimetatud võimete arendamiseks, kulges lugema ja kirjutama õppimine normaalselt.

Meie targad täiskasvanud ei oska enamasti ette kujutadaagi, milliseid keerukaid mõtlemistegevusi tuleb lastel lugema ja kirjutama õppimisel sooritada. Tähed on ju häälikute meelevaldsed graafilised märgid. Nende olulisteks eraldustunnusteks on ruumiline asetuse. Laps teab, et pörandahari on ikka hari, rippugu ta naela otsas, seis-ku nurgas või lebagu pörandal. Tähemärkidega on teine lugu. Samade märkide (d, b, p, g) erinev ruumiline asetuse tingib ka erineva hääldamise.

Raskustega mõistab laps tõika, et kirjamärkide ruumiline järjestus vastab hääli-kute ajalisele järgnevusele. Lisaks sellele kirjutatakse ridade viisi, vasakult parema-le ja ülalt alla. Vaheruum märkide järjestuses tähistab eri sõnade algust ja lõppu. Lõpuks tuleb veel punkt, mis märgib sõnadega väljendatud mõtte lõppu.

Lugema ja kirjutama õppimisel tekkivad raskusi uurinud saksa pedagoogid, kes on koondunud Saksa Lugemis- ja Kirjutamisühingusse (*Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben*), väidavad, et need raskused on suuresti tingitud sellest, et ei arvestata kooli tulevate laste kirjajaliku kõne tundmises esinevaid suuri erinevusi. H. Brügelmanni andmetel tundsid Saksa FV kooli astuvad lapsed keskmiselt 10 suur- ja 5 väiketähte (4, lk 214). Suuri erinevusi oli ka kirjajaliku kõne otstarbe ja kasulikkuse mõistmisel, samuti trükitud ja kirjutatud kirja seose tundmises.

Kahjuks ei pöörata koolides nendele olulistele erinevustele suuremat tähelepanu. Kirjajaliku kõne saladuste avastamiseks ei kasutata laste endi sisemist aktiivsust. Vas-tavalt õpetaja rakendatavale häälikanalüüsile või täissõna meetodile toimub erineva-tel tunnetustasanditel olevate laste tasalülitamine. Aabitsaõpetuses jääb seega vajaka individualiseerimisest. Mitmekesisem, ühtlasi ka intensiivsem kirjajaliku kõne kasutamine, mis arvestab laste erinevaid tunnetustasandeid, tagaks paremaid tule-musi.

Autor ei ole algõpetuse spetsialist. Tutvunud aga teiste maade materjalidega ja ves-telnud algklassiõpetajate ja nende ettevalmistajatega, tekib küsimus, kas on arukas uues aabitsas kulutada pool mahust häälikupere noopidele. Noop on asjalik lugema õppimise abimees vaimupuuetega lastele. Omal kohal on see ka kirjutamispuuetest jagusaamisel. Kui aga normintellektiga, tähti tundev ja lihtsaid sõnu lugev laps pan-na kuuks-pooletiseks nooplema, on see kurjast ja võib põhjustada tarbetuid pingeid. Noopide oskamatu kasutamine on põhjustanud arusaamatusi kaashäälikuühendi mõistmisel. Nii näitasid Tartu linna üldhariduskoolide 4. klassides tehtud katsed, et etteantud sõnades oskas kaashäälikuühendeid õigesti määrata vaid 16% õpilastest. Kaashäälikuühendil on aga eesti keele õigekirjas vägagi oluline koht.

Noopide oskamatu kasutamine on põhjustanud arusaamatusi.

Täissõna, õigemini sõna, hääliku ja tähe kirjutamise ja lugemise seose loomine on akvaariummeetodi püüe. Entusiastidest õpetajad on sellega häid tulemusi saavutanud laste suulise väljendusoskuse arendamisel. Lugemisoskuses ollakse aga tagasihoidlikumad. On ka neid, kes 4. klassi lõpetamisel alles raskustega veerivad.

Mõningad Saksa FVs tehtud uurimused näitasid, et aabitsaõpetuse edukus sõltub palju sellest, kas õpetamismeetod vastab õpetaja isiksuseomadustele. Kui need olid kooskõlas, olid nii häälikanalüüsile kui ka täissõnale tuginev õppemeetod edukad. Kui aga õpetaja valis endale sobimatu meetodi, jäid tulemused kesiseks.

Pilguga tulevikku

Keskkooliõpilaste oskus oma teadmisi loovalt kasutada sõltub suuresti põhikooli emakeeleõpetuse kvaliteedist. Loovmõtlemine on vundament, millele tuginedes suudetakse iseseisva tööga omandada tõeline kõrgharidus. Mida me teame hetkel nendele küsimustele vastust otsides? Üsnagi vähe. Tunneme keskkooli parimate lõpetajate kirjalikus väljendusoskuses esinevaid puudusi. Oleme ka kuulnud põhikooli 9. klassi kehvemate lõpetajate viletsast kirjaoskusest. Konkreetselt ei ole me siiani suutelised midagi selget lausuma eesti õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskuste kohta. Õigete järelduste tegemiseks ja otsuste vastuvõtmiseks on vaja teaduslikke uurimisandmeid.

Ulatuslikumalt oleks vaja kognitiivse psühholoogia seisukohtadest lähtudes tõsi-teaduslikult uurida kirjaliku kõne omandamist kui infotöötuse protsessi. Seda «kognitiivset pöoret» laiendaks veelgi lapse kui oma kogemuste aktiivse konstrueerija osa mõistmine õppetöös.

Seega tuleks senisest suuremat rõhku panna õppeprotsessi uurimisele ja kirjaliku kõne omandamisel tekkida võivate raskuste prognoosimisele ning saadud teabe alusel sobiva parandusõppe korraldamisele.

Senisest suuremat tähelepanu vajaks ka mõtestatud lugemisoskuse kujundamine. Just selle vajakajäämise tõttu muutub 6. ja 7. klassides õppimine paljudele üle jõu käivaks.

Tingimata vajab meie algkool erinevaid aabitsaid. Loodame, et tulevased aabitsad arvestavad meie emakeele omapära. Mõeldav oleks ka J. Käisi «Esimesed vaod» kordustrüki väljaandmine. Tean noorukeid, kes tänu «Esimestele vagudele» said lugemise selgeks.

Suurt ja sügavalt mõtestatud tööd nõuab aabitsa ning lugemiku sisuline külg. Tuleb ju siin lastepäraselt, elavalt ja haaravalt esitada inimlikke põhiväärtusi, mis meil viimased 50 aastat kas maha vaikiti või mida võõriti tõlgendati. Õppida üksteist mõistma ja aitama, oma peret, naabreid ja sõpru paremini tundma, osata leida sõpra ja sõprust hoida, lahendades kujunenud erimeelsused vastastikusel üksteisemõistmises. Kaastunne, sallivus, koostöö, ausus, õiglus ja viisakus on väärtused, mis peaksid algkoolis õpilastele seesmiselt omaseks saama.

Kogu selle ühise tegevuse tulemusena peaksime tagama meie rahvale nii omase mõtestatud lugemisoskuse (sellest olid vapustatud 19. saj algul siin tegutsenud sakslased (10, lk 523) ja pidevhariduseks vajaliku lugemistarbe edasiarendamise. Kirjaliku kõne osatähtsus ei vähene, raalide kasutuselevõtt on seda suurendanud. Kuvarile ilmuva teksti kiire ja mõtestatud mõistmine on omandanud ja omandab tulevikus veelgi suurema tähtsuse.

Targad teadlased koos andekate noorte kirjameestega ärgu põlaku vaeva korralike eestikeelsete aabitsate ja lugemike kirjutamisel. Tehes kokkuvõtteid oma pikast loometeest, leidis L. Tolstoi, et Jasnaja-Poljana koolile kirjutatud aabits on võrdväärne ulatuslike romaanide ja näidenditega. Korraliku aabitsakursusega rajame kirjaliku kõne vabale valdamisele kindla aluse, millele toetudes suudavad meie noored teostada püüdlusi, mis eelmistel põlvkondadel jäid kätte saamata.

Kirjandus

1. Beiträge zur Pädagogik, Nr. 29. Berlin, 1982.
2. Brügelmann H. Kinder auf dem Weg zur Schrift. Ein Fiebel für Lehrer und Laien. Konstanz, 1983.
3. Brügelmann H. Projekt Lese — und Schreibfortschritte (PLUS). Balhorn/Brügelmann (HRSG.). Jeder spricht anders. Konstanz, 1989, S. 198—210.
4. Brügelmann H. Was ist einfach zu lesen. Balhorn/Brügelmann (HRSG.). Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz, 1987.
5. Colthart M. The psychology of reading. Attention and Performance. Vol. XII. London, 1987.
6. Glab B. Alphabetisierung in den Industrieländern. Bericht über ein UNESCO workshop. Balhorn/Brügelmann (HRSG.). Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz, 1987.

Suuremat tähelepanu vajab mõtestatud lugemisoskuse kujundamine.

J. Käisi «Esimesed vaod» on aidanud lugema õppimise raskusi ületada.

Ei tohi põlata vaeva aabitsate ja lugemike kirjutamisel.

Aabitsakursus rajab aluse kirjaliku kõne vabale valdamisele.



Kunstid meie elus

(Sotsioloogiline arutlus)

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

Inimeste suhtumine kunsti võib olla vägagi erinev. On neid, kes püüavad käia igal sümfooniakontserdil või teatriersietendusel, ent samas on neidki, kes väljendavad kunstieitust: «Kunst muutub tarbetuks, sureb lihtsalt ajapikku välja.» — «Kunst ei ole tõsine tegevus, vaid ainult mingi tingel-tangel. Jutud sellest, nagu kunst õilistaks inimest, ja muu säärane on puhas jama». Taolisi vastandlikke hoiakuid on esinenud kõikidel aegadel. Ent on perioode, mis aktiivsemal määral soodustavad või hoopiski takistavad kunstielu arengut. Praeguseks toimunud nihked nõukogude ühiskonnas on muutnud märgatavalt inimeste vajadusi, vaba aja kasutamist, elulaadi tervikuna. Õpetajatele võiks olla huvitav teada saada mõningaid arvandmeid kunstikultuuri leviku kohta.

Kunsti huvi enne ja pärast *perestroika* algust*

Eestis tõusis *perestroika*-eelsetel aastatel kunstit huvitunute arv pidevalt. Mõne kunsti puhul isegi nii palju, et kõrgemale polnud võimalik pürgidagi. Sotsioloogiliste küsitluste andmeil märkis end raamatute lugejateks 91%, teatrite ja kunstinäituste külastajateks vastavalt 88% ja 76% töötajaskonnast. Kunstihuviliste arv kasvas nendeski sotsiaal-demograafilistes gruppides, mis enne esildusid mõnesuguse passiivsusega. Näiteks tõusis kolhoosnike hulgas kujutava kunsti näitustel käijate osatähtsus 12 aastaga (1966—1979) 2 korda — 18%—lt 36%—le. (Siinkohal jätame kõrvale kunstitaju kvaliteedi küsimused.) Ka olid meie kodud kultuuriesemetega hästi varustatud: igal kolmandal (31%) oli isiklik raamatukogu, s. o 300 ja enam raamatut; maale, graafilisi lehti, akvarelle oli 29%—l töötajaskonnast; heliplaatide—lintide kogusid 48%—l. Kirjeldatud olukord lähtus inimeste kunstisoodast hoiakust — 80% Eesti töötajatest nimetas kunsti endale oluliseks eluvaldkonnaks.

Kas kunstihuvi on vähenenud? Uutmisprotsess on põhjustanud märgatavaid ümberpaiknemisi inimeste eluväärtustes. Eestimaa elanikkonna huvid on koondunud poliitikale, Eesti saatusele, väärtustatakse ökoloogiaprobleeme, peetakse oluliseks informeeritust maailmas juhtuvast. Kunstisfäär on tähtsuselt tahapoole langenud.

Toimunud või toimumas on veel mõndagi, mis inimeste tähelepanu kunstidele nõrgendab. Soomes tuli 1980. aastal ühe elaniku kohta 2,08 kinokülastust, Eestis seevastu 14. Pole põhjust arvata, nagu peegeldaksid need arvud soomlaste nappi filmihuvi, ennemini tingis eestlaste aktiivse kinos ja teatris käimise vägagi praktiline fakt — vaba aja veetmise võimalused olid meil äärmiselt piiratud. Ent valiku avardamisega on hakanud juba praegu ilmema nihked elanikkonna huvide struktuuris, seejuures mõnel määral kunstide kahjuks.

Või järgmine tõik: ehkki peaksime tαιαιestest otsima eelkõige kunstilist infot, tingis aeg olukorra, kus paljudest ühiskonna valuküsimustest sai rääkida ainult kunsti vahendusel, sedagi vihjamisi. Taoline situatsioon tαιαι kaasa ebanormaalselt suure huvi ametlikult keelatud teemasid kajastava kunsti vastu. Kuna ajaloolased ja ajakirjanikud saavad nüüd oma tegelikke funktsioone täita, väheneb kindlasti kunsti roll kunstivälise teabe vahendajana.

Riik eelistab tehnikat ja majandust kunstile. Hetkel raskendab kõige enam kunsti olukorda asjaolu, et riiklikul tasandil pööratakse eelistähelepanu tehnika ja majanduse arendamisele. Ometi on kunsti ekstsisteerimine mõeldamatu tsentraalse abita, riikliku toetuseta, sest isemajandamise tingimustes ei leita sellele valdkonnale enam materiaalseid vahendeid. Ühiskonna madal kultuuriteadvus on kaasa toonud vastutuse puudumise

* Kirjutise allikmaterjaliks on TA Ajaloo Instituudis 1979. ja 1985. a tehtud Eesti töötava elanikkonna ankeetküsitlus. Välja jäid õpilased, üliõpilased, pensionärid ja koduperenaised. Mõlemal korral koguti 2000 ankeeti. Vastajateks olid mehed vanuses 18—60 ja naised 18—55. Toetust pakuvad süvaintervjuud aastast 1990. TA Ajaloo Instituudi sotsioloogid töötavad praegu TA Filosoofia, Sotsioloogia ja Õiguse Instituudis.

kunstikultuuri arengu eest. Sellekohaseid juhtumeid võib igapäevaelus leida hulgaliselt: nii on Tallinna kunstnikud pärast ateljeede üüri tõstmist sunnitud keldritest välja kolima, neid ilmselt kooperatiivide jaoks vabastades; Tartu Lastemuusikakooli õpilastel pole ammusest lubadusest hoolimata oma koolimaja, nad andsid oma olemasolust märku Raekoja ees õppetunde pidades; juhtimaks tähelepanu orkestri ainelisele olukorrale, korraldas ERSO kontserdi algul 10minutilise vaikusestreigi; tunduvalt on vähenenud väärtusliku ilukirjanduse väljaandmine, sest trükikojal on kasulikum trükkida pudelisilte kui uusi raamatuid jne. Irooniliselt, ent kui õigesti on kirjutatud, et kultuuri arendamise all on eri tasandite juhid mõelnud üksnes esindussaunade, pesumajade, kinode ja kohvikute ehitamist.

Ent kunstikultuur on rahvuslik kapital, mille vahetamine massi- ja kommerts-kultuuri vastu mõjustab bumerangina kogu elanikkonna vaimset kvaliteeti. Eestimaal on aga esmatähtis, milliste inimestega hakkame rajama uut kodu. Kunstilembuse vajalikkusest üksikindiviidile ja ühiskonnale on kirjutatud palju, seda juba Platoni ja Aristotelese aegadest peale. Kahjuks ei ole kunsti toime kohe märgatav ega ka taju hetkel mõõtühikutes täpselt väljendatav. Mõnel määral saab taieste mõjujõudu nähtavamaks teha sotsioloogilise andmestiku vahendamisel.

Kunsti huvi ja inimese vaimsuspotentsiaal

Mil moel on seotud omavahel kunstikiindumuse olemasolu ja inimese silmaringi laius? Kas kunstidest huvitatus suudab viidata inimese kõrgele vaimsuspotentsiaalile? Neile küsimustele vastuste leidmiseks palusime sotsioloogilistes ankeetides vastajatel märkida, mida nad oma elus esmatahtsaks peavad. Hinnatavaid valdkondi oli 16: perekond, lemmikharrastused, kutsetegevus, vaheldusrikas elu, majanduslik heaolu, informeeritus, sõpradega suhtlemine, enesetäiendamine, sport, kunstihuvide rahuldamine jne. Hiljem leidsime kõikide nende valdkondade omavahelised korrelatsioonid. Korrelatsiooni olemasolu kahe tunnuse vahel tähendab, et teatud hoiakud on omavahel nagu keti lülid seotud ja tingivad vastastikku teineteise aktiveerimise.

Esimesel kohal tugevate seoste arvukuselt on kunstiorientatsioon — 15st võimalikust 14 tugevat või keskmist seost. Integratsiooniastmelt jõuab kunstihuvile küllaltki lähedale enesetäiendamise suundumus. Ja tööpoolest, taolise hoiaku olemasolu korral on ootuspärane, kui väärtustatakse ka kutsetegevust, enda kehalist arendamist, hobide olemasolu, kunstidega suhtlemist jne.

Peame üllatuslikuks faktiks kunstivaldkonna seoste rohkust teiste elusfääridega. See tõik näib osutavat, et sügava kunstihuvi kujunemise eeltingimuseks on üldine ergas ellusuhtumine. Ja mida enamates elusfäärides ollakse tegus, seda suurem on süvenenuma kunstikiindumuse tekke tõenäosus. Kujutades isiksuse arenguskeemi tõusva astmestikuna, paikneksid trepi tipus kaks elusuundumust — mitmekülgne kunstihuvi ja enesetäiendamispuue. Üheskoos moodustavad need isiksuse kõrgemate vaimsete väärtuste maailma. Siit järelem: kunstitarbimise tase peegeldab eriti hästi inimese üldist vaimset arengutaset.

Kunstiiga võrreldes on ülejäänud hoiakutel omavahel tunduvalt harvemini tugevaid seoseid. Ilmselt, kui enamik tegevusvaldkondi arendab igaüks inimese mingit kindlat külge, toimib kunst isiksusele tervikuna, esildudes kogu eluhiakute süsteemi täiustajana. Otsides kunsti toime eripära, võikski vastuseks olla mõju kõigekülgsus, universaalsus.

Et kunst arendab inimese kogu olemust, nähtub ka praktilise kallakuga tööd, mitmesugustest eksperimentidest. Nii tõestasid Tallinna 24. Keskkooli kogemused (T. Lepiksaare ja L. Tõnissoni uurimused) tarbekunstikallakuga 5.—8. klasside õpilaste vaimset edestumist, arenenumat fantaasiat, paremat õppeedukust ja käitumist, võrreldes tavaliste klasside õpilastega. L. Piirsalu tegi huvitava eksperimendi Tallinna eri koolide esimestes klassides. Eesmärgiks oli vaadelda, kuidas muutuvad võrdse algtasemega lapsed, kui ühtesid viia kontakti kunstimaailmaga, teisi aga mitte. Katseklassides lisati nädalas 4 kujutava kunsti tundi, vahendades samal ajal matemaatikat, looduslugu ja emakeelt. Varsti hakkasid eksperimentaalklassi õpilased vaimses arengus edestama oma eakaaslast tavalistest klassidest, sealhulgas ka matemaatikas, mida oli neil ometi nädalas 1 tund vähem. On alust järeldada, et kunstiline tegevus mõjustab noorte kõlbelisi hoiakuid.

Eelnevalt kirjeldatud seos kordub täiskasvanute maailmas. Eestis tehtud sotsioloogilistest küsitlustest ilmnes, et kunstisõprade huviring on avaram ja mitmesuguste harrastustega tegelemine intensiivsem kui elanikkonnas keskmiselt. Peale aktiivsema suhtlemise eri kunstidega pööravad nad tõsiselt tähelepanu oma üldise ja erialase silmaringi laiendamisele: 53% neist käib mitmesugustel loengutel, 54%

Sotsioloogiline küsitlus selgitas, mida inimesed peavad elus esmatahtsaks.

Kunstitarbimise tase peegeldab inimeste üldist vaimset arengunivood

Kunstisõprade huviring on avaram kui elanikkonnal keskmiselt.

täiendab oma erialateadmisi ja 82% loeb aimekirjandust. Eesti töötajaskonna kohta on need arvud märgatavalt väiksemad, vastavalt 43%, 37% ja 55%. Matkamise, reisimise ja ekskursioonidel käimise tarve on kunstisid kiindunudel samuti töötajaskonna keskmisest suurem (45%; töötajaskonnas 29%). Õeldu kehtib ka mitmesugustes huviringides ja -klubides osalemise kohta (26%; töötajaskonnas 16%). Peale aktiivse sportimise (65%; töötajaskonnas 51%) otsivad nad vaimse töövõime taastamisel, igapäevaelu pingete maandamisel tuge loodusega suhtlemisest. Armastatakse teha pikki jalutuskäike metsas või mere ääres, harrastatakse kalastamist ja jahisporti jms (78%; töötajaskonnast 63%).

Ehkki kunsti mõju täpse valemiga esitada ei saa, on põhjust väita: aktiivse inimese kujunemine pole kunsti eemale tõrjudes enamjaolt mõeldav. Või teisiti väljendudes: kunstikiindumus ja toimekus paljudes elusfäärides on vastastikku tugevasti sõlmunud eluhoiakud.

Kunsti huvi ja emotsionaalne tasakaal

Sotsioloogilise ankeedi abil on raske süvendatult uurida inimese tasakaaluseisundit. Ka on kunstitaju nii habras nähtus, et iga katse seda eksaktsetele meetoditele allutada näib rohkem arvelaua abil lilleilu mõõtmisena. Seetõttu analüüsides, kuidas vastajad ise tajuvad taiesega suheldes psüühilise enesetunde muutusi, oleme ette teadlikud tulemuste ebatäiuslikkuses.

Tänapäeval on tõsiseks probleemiks inimeste emotsionaalse maailma destabiliseerumise ilmingud. Kunst on üks olulisemaid vahendeid, mis aitab kogunenud pingeid maandada, tundeelu korraldada. Tuntud kunstipsühholoog L. Vögotski kirjeldab öeldut järgmiselt: «Maailm valatakse inimesse läbi suure leetri tuhandete kutsete, kiindumuste, ärrituste kujul. Tühine osa sellest realiseeritakse ja see nagu voolaks välja väikese avause kaudu. Täiesti loomulikult peab mitteteostatud osa, mis ei lähe läbi meie tegevuse kitsa avause, ükskõik mil viisil välja surutama. . . Tasakaalu saavutamine inimeses on niisama hädavajalik, nagu klapi avamine katlal, milles auru surve ületab keha vastupanuvõime. Nähtavasti kunst ongi samalaadne plahvatuslik keskkonnaga tasakaalustaja.»

Kuigi kunsti tekitatud tundeid ei saa samastada igapäevaelu emotsioonidega, toimivad nad ometi vaimuelu pingeseisundist vabastavalt ja sisemaailma puhastavalt. Eesti töötajad nimetasid enamiku kunstide puhul, et «kunst võimaldab tundeid välja elada». Vähemal määral valiti seda väidet seoses kujutava kunstiga (9%). Kõige enam nähti emotsionaalse maailma mõjustajana muusikat (44%).

Inimese psüühikat tasakaalustav roll on ka kunsti kompenseerival võimel. Avaldub see esteetikute sõnutsi mitmel viisil. Ühelt poolt elatakse taiesete vahendusel üle neid tundeid, millest igapäevaelus jääb vajaka. Teisalt pakub kunst võimaluse vaimselt täiendada seda, mida inimesel jääb paratamatult puudu tema ajas ja ruumis piiratud elus. Kolmas kunsti kompenseeriv aspekt ilmneb selles, et teose vastuvõtu hetkel suudame unustada tegeliku elu raskused. Lausungit «kunst juhhib mõtted kõrvale argielumuredelt» valiti kunstiga lävimise põhjuste hulgast märgatavalt tihedamini kui teisi motiive. Kirjanduse ja teatri puhul oli töötajaskonnas taoliselt vastanuid 43–44%, kino puhul juba 56%, ent kõige enam otsiti korvet muusikast — 69% töötajaskonnast. Üks näide intervjuudest: «Mul oli pärast abielulahutust sügav neurasteenia. Teised inimesed ei suutnud mind abistada. Hingelise tasakaalu sain tagasi luuletusi lugedes.» Samalaadse mõtte leiab paljude loovinimeste kirjutistes: luulel on loojale psühhoterapeutiline toime, heale, tundlikule luulesõbrale samuti. . . Luuletus võib olla hoopis teisest asjast, aga ta vabastab, puhastab, aitab eluraskusi ületada.

Isiksuse sisemaailma stabiliseeriva rolli kõrval on taiesed suutlikud lugejaid-vaatajaid—kuulajaid otseselt aktiveerima. Väidet «kunst annab uut elujõudu, tõstab teotahet» seostati kõige tihedamini kirjandusteoste (37%) ja muusikaga (47%). Väga ilmekalt on kunsti nimetatud olemust kirjeldanud J. Järvet, põhjendades, miks biograafilised romaanid on tema lemmikraamatud: «Nad käsitlevad inimese eluvõitlust, võitlust enda täiustamise nimel, näitavad seda, kui raskelt tulevad saavutused, tuleb tunnustus. See kuidagi aktiveerib sind, annab julgust, jõudu, tuult tiibadesse.»

Väidet «kunst ergutab teotahet» ei saa võtta täht-tähele. Õigem on öelda, et kunst loob selleks tunnete kaasabil soodsa eelpinna. Kujundavad ju teose vastuvõtul tekkinud sümpaatia- ja antipaatiatund hoiakuid, vormivad elusihte.

Tegudele õhutatav alge peitub samuti kunsti võimes sisendada meisse teatud soove, luua hingelis-vaimne häälestatus. Kunsti erilisus seisnebki tema sugereerivas jõus. Ka küsitletud tajusid kunstniku hinnangute, mõtete, väärtuste ülekandumist vastuvõtjale, soostudes väitega «kunst pakub ideaale ja eeskujusid». Kirjanduse ja kino puhul oli see üks kaalukamaid suhtlemismotiive (vastavalt 54% ja 44%). Kui-

gi see kõik on ka täiskasvanule vajalik, on eeskujud eriti tarvilikud noortele nende maailmasuhtumise kujundamisel. On ju üldteada töik, et noormehed, ihaldades võitlusi ja võite, seiklusi ja ohte, on vaimustatud Dumas, Stevensoni jt kirjanike kangelasest ja püüavad käituda nende julgete meeste moodi; neidude tunde- maailm aga kujuneb enda samastamisel armastusromaanide kangelannadega. On esmatähtis, et noore «mina» vormimisel oleks eeskujuks üllad tegelased. Juba see- tõttu on vaja teada, missugust kirjandust noored loevad, missuguse filmi- või raa- matukangelase käitumist ja mõtteid püüavad järgida.

Muidugi peaks analüüs olema põhjalikum, ent ilmselt võib juba nendegi andme- te najal eeldada, et kunst aitab inimestel stressi maandada, end igapäevaelus kindlamalt tunda. Sotsioloogilise küsitluse andmed toetavad esitatud hüpoteesi veel teisegi kandi pealt. Väitele «minu elu on õnnelik» andis jaatava vastuse 72% kunstisõpradest (töötajatest 52%) ja arvanguga «minu elu on kerge (või ennem ker- ge kui raske)» soostus neist 34% (töötajatest 22%). Iseloomustavad ju taolised hin- nangud keskmisest optimistlikumat meelelaadi.

66% kunstihuviliste kinnitusel on nende elu küllaltki huvitav. Töötajaskonna vastustest esildus arvuks 50%. Milles võiks peituda numbrite erinevuse seletus? Kunstist lähtuvaks põhjuseks võiks olla asjaolu, et taieestega lävimine pakub või- malusi ümbritsevat maailma sügavamalt ja nüansirikkamalt tajuda, teoste vahen- dusel uusi kogemusi omandada. Arendav aspekt kaasneb ka muudes inimtegevuse liikides, ent neis on ta teisejärguline ja varjatud. Näiteks on materiaalses tootmi- ses ennekõike oluline eluks vajalike esemete valmistamine. Hoopis teine asi on skulptuuride ja maalide vaatamine, ilukirjanduse lugemine jms, kus inimest täius- tav mõju on esiplaanil ja esmatähtis. Kõik see on omakorda eelduseks ja tõukeks eneseteostusvaldkondade laienemisele. Teisisõnu: annab võimaluse elada oma elu huvitavamalt ja põnevamalt.

Eelnevast lähtudes on mõistetav seegi, kui ankeetides kohtab igat teist kunsti- sõpra väitvat — «olen rahul oma vaba aja veetmisega» (49%; töötajaskonnast 37%). See pole ainuke sfäär, kus kunstihuvilised end hästi tunnevad. Kutsetöö kohta hin- nanguid küsides oli rahulolijaid 66% (töötajaskonnast 56%). Üldiselt positiivsema eluhoiaku puhul hindavad kunstihuvilised keskmisest negatiivsemalt oma majan- dusolukorda: rahul oli 21%, töötajaskonnast 31%. Kriitilisem seisukoht on mõiste- tav, kuna vaimse töö tegijate palgad olid (ja on ka praegu) kehalise töö esindajate omast madalamad.

Positiivne üldhoiak seostub selliste omadustega, nagu eluoptimism, heatahtlik- kus, suhtlemissuutlikkus. A.H. Tammsaarelt on pärit kaunis lausung: «Sest kui keegi on ilu näinud, kui keegi on ilu nähes ilu tundnud, saab tema ise seeläbi ilusa- maks.» Nii mõjustab kunsti harrastamine oluliselt tunnete tasandit, kallutades selle spektrit pehmemate emotsioonide suunas.

Heatahtlikkuse puudumine suhtluses on praegushetkel suur probleem. A. Park- tal korraldas 1986. a Tallinna 47. Keskkoolis ekspressküsitluse, millega uuris õpi- laste omavahelisi suhteid. 55% õpilastest vastas, et kaasõppurid on nende suhtes kasutanud vägivalda (kehalist või moraalset). Lisaks eksperimendi autori soovita- tud praktilistele suhtlemisülesannetele võiks inimväärsete hoiakute kujundamine toimuda ka kunsti kaasabil. Omapärase näite leidsime Henriku Liivimaa krooni- kast. Nimelt jutustab kroonik, kuidas Beverini linnuse piiramise ajal preester üles kindlustusele tõusis ja sel ajal, kui teised võitlesid, muusikariistal mängima hak- kas. Barbarid, «kuuldes laulu ja riista selget heli», lõpetasid piiramise ja lahkusid linnuse juurest. Muusika «võitis» kallaletungijad. Tahaks väga uskuda loo tõepära- sust!

Loomulikult ei maksa kunstiharrastusi fetišeerida, mingiks imerohuks pidada. Võib ju peast lugeda Homerost ja Paul-Eerikut, aga ikkagi jääda külma hingega inimeseks, ideelagedaks künnikuks ja buldooseri hoolimatusega läbimurdvaks kar- jeristiks (O. Uti väljendus). Ent üldjuhul aitab kunst kaasa inimese kogu olemuse paremumistamisele.

Praegushetkel elame esteetiliste ja kõlbeliste väärtuste kriisi ajal. Noorte kasva- tajatel-suunajatel tasuks arvestada kunsti suutlikkust aidata inimestel saavutada igapäevaelus tasakaalu, optimistlikku mõttelaadi, muuta ajakasutamine sisuka- maks ja mitmekülgsemaks.

Kunsti erilisus seisneb tema sugereerivas jõus.

Kunst annab võimaluse elada oma elu huvitavalt ja põnevalt.

Lapsevanem Taani koolis

ENN SIIM, Kolga Keskkooli direktor

Mie palju kritiseeritud haridussüsteemile on pidevalt ette heidetud kooli ja kodu nõrka sidet ning vastastikuste ootuste luhtumist, kooli oskamatust koostööks ja lapsevanemate täitmata kohustuste veeretamist õpetajale.

Oma suure ainekesksusega oleme lootnud ainuüksi teadmiste varal kujundada õpilaste hoiakuid, veendumusi, väärtushinnanguid ning nende kaudu mõjutada noorte tegutsemist ja kõlbelist käitumist. Kui see ei ole õnnestunud, on tekkinud konflikt õpilase ja õpetaja, õpilase ja kooli, kooli ja kodu vahel.

Keegi on väitnud, et õppimine annab teadmised, tegutsemine oskused. Just tegutsemine õppetundides on meie koolide nõrk kül. Meil ei ole aega teha rühmatööd, töötada igale õpilasele sobivas tempos, mängida rollimänge ja korraldada õppekäike, sest programm surub peale, kõik teemad on vaja «läbi võtta». Inimese sotsiaalsus ja kõlbelisus jäävad suuresti kujundamata, koostöö vanematega lapse arenguprotsessi mõjutamisel tegemata. Ja ega me vist oskagi seda.

Järjena «Hariduses» nr 11 (1991) avaldatud Maaja Lauringsoni kirjutisele Taani üldhariduskoolist sobiks avaldada mõningaid mõtteid kooli ja kodu koostööst Taani Randersi kommuuni koolides. Ehk tekitab see uusi ideid ja järeletegemise soovi.

LAPS KUULUB OMA VANEMATELE, MITTE KOOLILE,

on taani hariduse lipukiri ning järjest rohkem otsustavad vanemad, millisteks peavad nende järeltulijad kooli abiga muutuma, üha vähemaks jääb ministeeriumi direktiivne juhtimine. Vanemad on lõpptulemusest ju kõige otsesemalt huvitatud, just nemad otsustavad õppeprotsessi mõjutavad tegurid. Direktor koos õpetajatega on ainult nende rakendaja, lastevanemate nõukogu otsuste täitja.

Lastevanemate nõukogu valitakse üldkoosolekul, mis tavaliselt peetakse veebuaris, et jääks aega uut õppeaastat ette valmistada. Esimesel koosolekul on juhtohjaja direktor, kes tutvustab kooli tegevust ja tõstatab probleeme, ärgitab kaasa rääkima ja ettepanekuid tegema. Selle tulemusel selguvad kompetentsemad ja aktiivsemad vanemad, keda võiks kohvipausi ajal toimunud omavahelise arutelu järel esitada lastevanemate nõukogu kandidaatideks. Pakutakse välja 14 kandidaati. Igaüht arutatakse eraldi ja lõpuks valitakse kas 5 või 7 lapsevanemat, 2 kooli esindajat ja 2 õpilast. Koosolekutest võtab osa nõu- ja aruandjana ka direktor, kuid neid juhatab kindlasti lapsevanem.

Nõukogu valitakse 4 aastaks, kusjuures väljalangenud asendatakse. Nõukogu kompetentsuse tõstmiseks suunatakse liikmed kursustele, kus õpitakse tundma tosinat koolielu olulisemate küsimuste valdkonda. Seal selgitatakse ka nõukogu ja selle liikmete õigusi ja kohustusi.

Nõukogu kutsel võib koosolekutest osa võtta juhtiva poliitilise partei esindaja.

Kuna töö on lastevanemate nõukogus raske ja vastutusrikas, tasutakse liikmetele iga koosoleku eest umbes 25 dollarit.

Lastevanemate nõukogu otsustab:

■ Tundide arvu igas aines sõltuvalt õpilaste tasemest, õpetajate kvalifikatsioonist ja lapsevanemate soovidest, s.t õigust teha muudatusi riiklikku õppeplaani 3–4 tunni ulatuses.

■ Kodu ja kooli koostöö viisid ja vormid, s. t koosolekute sageduse, temaatika, klassiekskursioonid ja õppekäigud, psühholoogide ja sotsiaalmetnike konsultatsioonid lastevanematele.

■ Õppetulemuste hindamise vormid. Kuni 8. klassini numbrilisi hindeid ei panda, tunnistustel on hinnangud väljendamiseks õpilase arengut ja kooli suhtumist. 1. ja 2. klassis märgib oma hinnangu tunnistusele ka lapsevanem ja omavahelisel ju-tuajamisel ühtlustatakse edasine ühine tegevus.

■ Eksamite korraldamise või nendest loobumise. 8. klassis võidakse teha proovieksam (test) ettevalmistusena järgmiseks aastaks, mil toimub lõpueksam. Ka sellest võib loobuda ja üritada seda teha 10. klassis. Lõpueksami sooritamata jätmine on takistus edasisel kooliteel.

■ Kes õpetajatest mida ja missuguses klassis õpetab, kui palju peab olema klassis mees- ja naisõpetajaid, keda määrata klassijuhatajaks jne.

■ Kooli sisekorra. Kas õpilased võivad viibida vahetundides klassides või peavad olema koridorides või hoopis õues. Kas nad võivad suitsetada (alates 8. klassist) ja kus (iga suitsetaja peab esimesel nõudmisel esitama ema-isa allkirjaga suitsetaja-kaardi).

■ Millised õpikud võtta kasutusele. Õpetaja soovitusel valitakse kümnekonna hulgast vanemate arvates nende lastele kõige sobivamad. Kui tavaliselt õppeainetes kasutatavate õpikute valikul usaldatakse õpetajat, siis seksuaalkasvatuse õp-
pematerjali peavad valima kindlasti vanemad.

■ Kuidas kasutada kooli raha, s. t nõukogu jaotab eelarve kuluartiklite kaupa, otsustab ka remondi vajalikkuse ja mahu.

■ Uute õpetajate valiku. Kandidaadid (Taanis on 5000 töötut õpetajat) kutsutakse vestlusele ja valitakse neist kolm, lõpliku valiku teeb piirkonna haridusnõunik.

■ Millised eksperimendid ja uuendused mingis klassis evitada, millist arengusuunda ja kuidas rõhutada jne.

Loomulikult ei ole see lõplik loetelu. Koosolekul, millest õnnestus osa võtta, oli arutlusküsimusi ja –probleeme paarikümne ümber ja nende lahendamine kestis 3,5 tundi. Kuna päevakord oli välja saadetud 2 nädalat varem, tulid kõik liikmed koosolekule oma seisukohtadega, mis olid kooskõlastatud teiste lastevanematega. Ka õpilased (6. ja 9. klassist) esitasid väga enesekindlalt õpilasnõukogu seisukohtad.

Et lastevanemate nõukogud ja nende probleemid on igas koolis erinevad, ei ole ka koolid ühetaolised ja seda Taani haridussüsteem taotlebki. Kool peab pidevalt koos ühiskonnaga muutuma ning õpilastel on vaja olla valmis eluks muutuv ühiskonnas. Kool peab kasvatama erisuguseid isiksusi. Ollakse veendunud, et väikeses koolis on see oluliselt raskendatud, kuna puudub sobivate ja rikastavate kontaktide võimalus. Taani koolides peetakse õigeks, et ei oleks alla 350 ja üle 650 õpilase. Muidugi on ka erandeid. Koolide sulgemise otsustavad lastevanemad.

LASTE VANEMATE INTEGRERIMINE ÕPPEPROTSESSI

Väga efektiivne tundub olevat lastevanemate osavõtt õppetööst.

Esimesel kokkutulekul koostab klassijuhataja endale andmepanga vanemate kohta. Iga vanem täidab järgmise küsitluslehe.

1. Ma töötan (kus?)
2. Mul on . . . (millal?) aega ja ma saan tulla koos klassiga ekskursioonile.
3. Ma oskan . . . (mida?) ning võin seda õpetada ka lastele.
4. Mul on võimalus muretseda klassile (mida?)
5. Ma tunnen . . . (keda?) ning võin teda /neid kutsuda klassiga kohtuma.

Kas samal või järgmistel kordadel selgitatakse vanematega rühmatöö vormis välja lahendamist vajavad probleemid.

Igale 4...6-liikmelisele lastevanemate rühmale antakse 30–40 kaarti, igaühel üks küsimus. Näiteks, kas 13–14a poiss peab:

- suutma ronida kõiel 3 meetrit?
- lugema iga päev ajalehest Taani sündmustest ja elust?
- oskama pressida ja harjata pükse ja korrastada oma riideid?
- leidma taeva laotusest 10 tähtkuju?
- oskama mängida malet?
- süüa noa ja kahvliga?
- teadma peast Taani isamaaliste laulude sõnu?
- oskama rääkida viisakalt?
- teadma peast 5 taani muistendit?
- oskama lugeda ja loetust aru saama?
- oskama küsida teed, teha sisseoste vähemalt kahes võõrkeeles?
- teadma peast korrutustabelit?
- suutma mõjutada oma kaaslas(t)e käitumist?
- pakkuma istet tütarlastele, vanematest rääkimata?
- teadma, mis on kodakondsus?
- oskama kuulata ja mitte välja ütleva esimest pähetulevat sõna, mitte vahele rääkima?
- teadma tõe seksuaalsuhetest?
- oskama märkida maastikule risküliku-, ruudu-, kolmnurga- jne kujulisi pindalaid?
- tundma linde ja loomi nende häälsüste järgi?
- teadma teraviljade, köögiviljade jt taimede kroonlehtede, tolmukate jt koostisosade täpset arvu?
- tundma pildilt tuntumaid poliitikatgelasi, teadma nende nimesid ja poliitilisi vaateid?
- teadma, kuidas toodetakse meie igapäevast leiba?
- saama vanematelt igaks päevaks, ekskursiooniks taskuraha?
- Jne.

Küsimused koostab klassijuhataja koos teiste õpetajatega (on ka standardküsimustega trükikaardid). Lapsevanemad jaotavad need arutelu järel kahte hunni-

Vanemad
täidavad
küsitluslehe.

Mida peab
oskama-suutma
13–14aastane
poiss.

kusse «ei»- ja «jaa»-põhimõttel olenevalt sellest, kas probleem on klassis oluline või mitte. «Ei»-kaardid jäetakse kõrvale. «Jaa»-kaardid peab pärast rühmadevahelist arutelu jaotama 3 hunnikusse vastavalt sellele, kes peaks nende lahendamiseks tegelema — kool, lapsevanem või mõlemad koos. Lapsevanemad mõistavad oma osa lapse arendamisel ja õpetaja ei ole üksi.

Vanemad koostavad ka klassijuhatajatundide temaatika, samuti soovivad õppekäikudeks sobivaid paiku ning osalevad nendel, määravad koosolekute arvu ja ajad.

Suur abi on õpetajatel lastevanematest sel juhul, kui tekib raskusi tunnidistsipliiniga. Kutsutakse kokku koosolek kõigi vanemate, õpilaste ja õpetajate osavõtul ning räägitakse avameelselt kõigest, kartmata nimesid nimetada. Kui koosolek ei ole mõju avaldanud, tullakse veel kord kokku. Kolmandal korral kohtuvad ainult need vanemad ja lapsed, kellele eelmised koosolekud ikka veel ei mõjunud. Vajadusel veel ja veel, kuni kord on majas või leitakse radikaalsemaid vahendeid.

Lastevanemate nõudmisel võib määrata klassile ka 2 klassijuhatajat.

Karistusena võib õpilast viia «ümber kasvama» mõnda teise klassi, kuid kindlasti paralleeli või vanemasse, mitte nooremisse. Võidakse suunata ka mõnda teise kooli.

Õpilast võib viia «ümber kasvama» mõnda teise klassi, teise kooli... Siit võib jääda mulje, et ditstipliiniküsimused on väga aktuaalsed. Suur demokraatia loob selleks soodsa pinnase, kuid enamik õpilasi mõistab oma elutee edukuse sõltuvust koolis omandatust.

Probleemsetele lastele on psühholoogiakeskused. Testida võib aga õpilasi ainult lapsevanema loal. Keekuse poole võivad pöörduda ka vanemad ise. Samuti võib abi saada sotsiaalteenistuse töötajalt, kellel on konsultatsiooniajad koolis või oma asutuses.

Lastevanemate nõukogu jactab raha klassiekskursioonideks. Välismaale lubatakse teha ekskursioone alates 8. klassist. Kui eraldatud rahast ei piisa, otsustavad vanemad, millised on nende võimalused üritust toetada. Iga vanem kirjutab anonüümselt paberile summa, mis on talle jõukohane maksta. Väikseim summa jääb normiks kõigile. Ekskursioonidel on saatjatena kaasas 30 õpilase kohta 3 õpetajat ja 2 lapsevanemat.

Lastevanemate arvamusi peavad juhtorganid otsustavaks kooli ja tema pedagoogilise tegevuse hindamisel. Kommuunis on loodud lastevanemate komiteede liit. Liidu liikmed korraldavad koolides küsitlusi, milles lapsevanemad vastavad «jaa», «ei» või «ei tea» järgmistele väidetele.

Lastevanemate arvamus koolist on otsustav kooli hindamisel.

■ Minu laps on õnnelik, et saab hommikul kooli minna.

■ Minu laps tuleb õnnelikuna koolist koju.

■ Minu laps julgeb arutada õpetajaga oma küsimusi.

■ Meie klassis kasutatakse korrektset emakeelt.

■ Meie klassis ei tee lapsed üksteisele liiga.

■ Klassis on hea töömeeleolu.

■ Meie klassis on head võimalused vahetundides mängimiseks.

■ Meie klassis süüakse vaikselt ja korralikult.

Edasi tulevad küsimused lapsevanema ja kooli suhetest.

■ Mind võetakse koolis hästi vastu.

■ Tunnen, et mind kuulatakse ja arvestatakse.

■ Mind informeeritakse kõigest koolis toimuvast.

■ Püüan osa võtta kõigist lastevanemate koosolekutest.

■ Tunnen end hästi lastevanemate koosolekul.

■ Tahaksin olla lastevanemate nõukogu liige.

Järgneb veel tosin küsimust õpetajate ja direktori kohta.

Ankeetide töötlus toimub veel samal koosolekul rühmatööna. Lõplikud seisukohad ja hinnangud on aluseks edaspidise tegevuse kavandamisel ja vajalike muudatuste tegemisel kuni direktori väljavahetamiseni.

Lastevanemaid seob kooliga ka peo ettevalmistus. Kokkuvõtval peol, mis toimub iga pikema (3—4 nädalat) teema lõpetamise puhul, esitavad õpilased omaloomingulisi temaatilisi näidendeid vanematega koos valmistatud kostüümides, süüakse omavalmistatud, kuid teatud ajajärgule iseloomulikke roogasid, vaadatakse joonistusi ja referaate, omaloomingulisi jutukehi või uurimistöid, tantsitakse ning laulatakse jne. Sellisel üritusel ei ole pealtvaatajaid, kõik on aktiivsed osalejad.

Küllap on veelgi, millega haarata lastevanemaid kaasa, panna neid tunnetama probleeme ja otsima lahendusi, kuid esimese korraga ei suutnud kõike tähele panna.

Aga ka nende hulgas on mõtteid, mida oleme Kolga koolis juba rakendanud. Ot-sides ja proovides rikastubki meie koolielu.

Rootsi kogemus diferentseerimise ja individualiseerimise alal

INGE UNT, EHA pidev- ja täiendushariduse kateedri professor, pedagoogikadoktor

Mul oli võimalus osaleda Eesti—Rootsi kooliarendamise ühisprojekti, kuulata loenguid rootsi haridusest, võtta osa tööseminaridest, külastada Rootsis asjakohaseid asutusi. Minu ülesanne oli uurida diferentseerimise ja individualiseerimise kogemusi rootsi hariduses ning vaagida, milliseid neist oleks mõttekas lähemas või pisut kaugemas tulevikus ka meil rakendada.

Välismaa kogemuste kasutamisel peame arvestama, et oleme vahele jätnud 50aastase loomuliku arengutee. Muu maailma hariduses tegeldi selliste uuenduste ja katsetustega, millest meie saime proovida vaid murdosakest. Ühtlasi jäeti kõrvale see, mis end praktikas ei õigustanud. Seetõttu on ka rootslaste praegune olukord sootuks teistsugune kui meie oma. Nii võitlevad nemad liialdustega, milleni meie pole väikeseski mastaabis jõudnud. Ilmekas näide on keskkooli vanema astme diferentseerimine. Nemad püüavad kaotada liiga detailset diferentseerimist, meie teeme pingutusi, et mõningane diferentseeritus ikka olemas oleks.

Samuti peame arvestama meie tänapäeva hariduse olukorda ning võimalusi, oma spetsiifilisi eesmärgid ja tulevikuvajadusi. Selles kõiges on praegu veel palju ebaselget, välja on töötamata terviklik hariduspoliitika. Küll aga on ammu üksmeelele jõutud, et peame toetuma eesti kooliuuendusliikumise traditsioonidele, kaotama nõukogude kooli õppekavale omase ühetaolisuse, nihkuma ainekesksuselt lapsekesksemale õpetusele, jäigast tunnisüsteemist mitmekesisematele õppevormidele. Peame leidma selliseid lahendusi, mis maksavad võimalikult vähe ja annavad võimalikult suuremat efekti.

Sellistelt lähtekohtadelt püüangi järgnevas teemakohaseid rootsi kogemusi analüüsida. Keskendun diferentseerimisele põhikoolis, sest just need kogemused on minu meelest meie kõige uudsemad ja ühtlasi vajalikumad. Arvestada tuleb asjaolu, et meil ju põhikoolis diferentseerimist õppeplaani tasandil peaaegu ei toimu, on vaid mõned vabaainete tunnid.

Välismaal toimuvast eeskujuvõttes peame arvestama oma eripära.

DIFERENTSEERIMISEST ROOTSI PÕHIKOO LIS

Rootsi 9klassiline põhikool jaguneb kolmeks 3klassiliseks astmeks — nooremaks, keskmiseks ja vanemaks. Diferentseerimist rootsi põhikoolis on õpetlik jälgida selle arengus. Sõjajärgsetel aastatel piirdus asi sellega, et õpilased said 7.—9. klassis valida mõnes aines, tavaliselt matemaatikas, kergema ja raskema kursuse vahel. Diferentseerimine toimus seega põhiliselt võimete alusel, eesmärgiks oli õpetada õpilasi oma võimeid õigesti hindama.

1960. aastate lõpul hakkas üldsus kooli teravalt kritiseerima. Esiteks, et ei arvestata küllalt õpilaste individuaalseid kalduvusi ja vajadusi, mistõttu nad kaotavad huvi koolitöö vastu, ja teiseks, et ei omandata korralikult põhiteadmisi ja -oskusi (lugemine, kirjutamine). Muide, meie kooli kritiseeriti tol ajal samade asjade pärast. Rootsi rahulolematud lapsevanemad ja õpetajad püüdsid organiseerida alternatiivkooli (Montessori, Steiner, Freinet), see liikumine vaibus aga mitmesugustel põhjustel mõne aasta pärast. Riigikoolis toimus aga 1969. a ulatuslik reform, mille raames laiendati diferentseerimist põhikoolis.

Põhiliselt mindi õpilaste valikuvabaduse suurendamise teed. K.—G. Ahlströmi järgi oleneb valikuvabadus järgmistest asjaoludest: 1) selle ulatusest, s.t valikutele eraldatud ajast ühise kohustusliku õppetööga võrreldes; 2) valikute arvust; 3) nende avatusest, s.t kuivõrd õpilast piiratakse valiku tegemisel; 4) nende relevantsusel, s.t valikute vastavusest valija vajadustele; 5) võimalusest kord tehtud valikut muuta. Ka meil oleks ilmselt kasulik oma valikkursusi neist kriteeriumidest lähtudes hinnata.

1969. a reformiga toodi 7.—9. klassi **valikained** (3—4 tundi nädalas). Nendeks olid võõrkeel (saksa või prantsuse keel), majandusteadus, tehnoloogia ja käsitöö. Seejuures säilisid mõnes aines (matemaatika ja võõrkeeled) kohustusliku õpetamise raames kahel tasemel (kerge, raske) kursused. Peale selle nähti veel ette 2 tunni ulatuses nädalas nn **vabalt valitav tegevus** (samuti vanemas astmes). See andis lastele huvikohase tegevuse laia valiku, näiteks spordi, mudellennunduse, mõne täiendava keele või muul alal. Õppida oli võimalik ka individuaalselt. Rakendati

seada, muide, tolleaegse haridusministri, kuulsa Olof Palme ettepanekul. Eesmärk oli muuta kool lastele meeldivaks ja huvitavamaks. See õppetöö vorm sai populaarseks, küll aga olevat kaheldav olnud tema mõju motivatsiooni paranemisele teiste õppeainete suhtes.

Ka valikained
on probleeme
tekitanud.

1970. aastatel hakkas tekkima probleeme seoses alternatiivse kerge-raske valikuga matemaatikas ja võõrkeeles. Ilmnes, et õpilaste valikutele avaldas mõju nende sotsiaalne päritolu, samuti sugu; need tegurid tekitasid eelarvamusi ka õpetajais. Teisalt kaldusid paljud tugevad õpilased minema kergema vastupanu teed, valides lihtsama variandi. (On andmeid, et analoogilised ohud ähvardavad praegu meid, kui põhikooli lõpetajad oma haridusteed valivad.) Hakati otsima uusi võimalusi. Üheks selliseks osutusid nn **paindlikud rühmad** (*flexible grouping*) koos õpetajate meeskonnatööga (*team teaching*). Siin kasutati eri variante. Näiteks anti algul ühiseid põhiteadmisi kogu klassile, seejärel aga moodustati rühmad ka vertikaalselt (paralleelklasside eritasemega õpilastest) või horisontaalselt (eri õppeaastate, ent sarnase tasemega lastest). Rühmad olid paindlikud selles mõttes, et neid kujundati sageli ümber vastavalt õpilaste jõudlusele ja soovidele. K. G. Ahlström ja M. Jonsson uurisid seda probleemi eksperimentaalselt ja leidsid, et paindlikud rühmad avavad uusi teid õpilaste motivatsiooni parandamiseks ja õpetajate kutse-eelduste paremaks kasutamiseks. Mulle teadaolevail andmeil on meil tehtud tööd paindlikes ja mitte-paindlikes, ent diferentseeritud rühmades (nn tase-merühmad) põhikoolis eeskätt võõrkeeletes.

1980. a reformiga toimus diferentseerimises veel otsustavaid muudatusi. Õppeplaani toodi kõikide põhikooli klasside kohustuslikes ainetes uus tööloik — **teemaõping** (*theme study*), kusjuures selle kohustuslik ulatus fikseeriti vaid vanemas astmes (12 t nädalas). Teemaõping kujutab endast pikemaajalist tööd (mitmesuguse materjali kogumist, katseid, loodusvaatlusi jne), mida tehakse kas rühmas või individuaalselt mis tahes aines või ainerühmas. Õpetajad töötavad koos välja temaatika, arvestades sealjuures laste soove. Näib, et see tööloik kujutab endast juba sajandi esimestest aastakümnetest tuntud projektmeetodi üht varianti. Meilt meenub üks analoogiline kogemus aastakümnete tagant. Nimelt harrastati kunagi Tartu 5. Keskkoolis süstemaatilisel aastakirjandit, milleks õpilane võis ise valida teema. Kindlasti kuuluvad siia ka Otepää Keskkoolis pikka aega tehtud koduloolised tööd. Ja küllap neid kogemusi on veelgi, ainult et selline töö pole veel kohustuslikku õppeplaani jõudnud.

Uus võib
olla
unustatud
vana.

1980. a muudeti ka vabalt valitavat tegevust, mis seni oli toimunud sageli individuaalselt ja läinud riigile maksma kenakesi summasid. Nüüd asendati see nn **vaba tegevusega** (5 tundi nädalas vanemas astmes ja lisaks veel 2 tundi keskastmes), mis toimub õpilaste ettepanekute kohaselt rühmatööna koostöös õpetajate, lastevanemate ning kooliväliste asutustega; sageli juhendavad vanema astme õpilased nooremaid. Seega on tegemist meile tuttava klassi- ja koolivälise töö ühe liigiga, suur erinevus on aga selles, et kõik on õppeplaanis ette nähtud ja rahaga kaetud.

Küllalt suured muudatused toimusid ka **valikainetes enestes**. Õpilasele esitatakse vanemas astmes nagu senigi valikuks 3 gruppi alternatiive: 1) võõrkeeled (saksa või prantsuse); 2) kodukeel immigrandidele (s.t nende emakeel); 3) kooli pakutavad valikained, mõistagi oma võimaluste kohaselt. Viimased on mõeldud peamiselt ainetevahelistena ja õpetajate koopeerumise korras. Õpilane saab aga neist valida vaid ühe. Ilmnes, et 80—90% eelistas võõrkeelt ning muid valikuid seega enam polnud. Seepärast kalduvad koolid muudeks valikuteks tunde võtma kohustuslikelt ainetelt ja vabalt tegevuselt (NB! — sama tendents ilmneb meil keskkooli vanema astme harudes). Sealjuures on eesmärgiks soodustada kooli oma profiili kujunemist (võrdle jällegi meie püüetega luua kooli «oma nägu»!).

Praegu aga toimuvad Rootsi põhikoolis hoopis põnevad katsetused. Nimelt on loodud nn **kahekordse valiku mudel**. Kõigepealt, s.t esimest korda valivad õpilased eespool nimetatud kolme ainegrupi seast, seejärel aga teevad teistkordse valiku kodukeele või kooli pakutavate valikainete hulgast, kuhu võib kuuluda näiteks ka võõrkeel. Teiseks valikuks on täiendavalt ette nähtud 7 tundi, mille kool eraldab kohustuslike ainetest pisut kärbitud tundidest ja vaba tegevuse ajast. Sealjuures võib õpilaste tegevus kooli pakutavais aineis olla aastatepikkune, eeltöök juba nooremis klassides läbitud teemaõping. Seega siis valiktegevusele määratud aeg laieneb, kooli ja õpilaste valikuvabadused suurenevad ning lapsed saavad võimaluse soovi korral mingisse valdkonda süveneda.

Rootsis on viimastel aastatel loodud veel üks omapärane põhikooli tüüp — see on **esteetikakool** (**-klass**); neid on praegu ca 50. Esimene valik tehakse esteetika- ja tavaklassi vahel, seejärel valivad esteetikaklassi õpilased võõrkeele, kodukeele ja kahe kooli pakutava aine vahel. Esteetikaklassi eesmärk on arendada loomevõimeid; domineerib muusika, ent esindatud on ka teised kunstid. Esteetikaaineile on

pühendatud koguni 12 tundi, mis «näpistatakse» jällegi muult. Need klassid ei ole sugugi mõeldud vaid kunstides andekaile (kuigi on klasse ka neile), esiplaanil on üldkasvatustlikud kaalutlused (laste suhteliselt suurem loomulik huvi nende ainete vastu, ettevalmistus mõttekaks vaba aja veetmiseks nüüd ja edaspidises elus). Juba ilmnenud oht olevat asjaolu, et neisse klassidesse koondub õpilaste võimekam osa (ülejääänud jäävad järelikult kehvemaks), samuti pärinevad nad enamasti keskkihist, mistõttu kipub tekkima klassiline segregatsioon. Meie seisukohalt on esteetikaklass huvitav selle poolest, et meilgi on korduvalt kõne all olnud esteetikaainete kui kasvatustlikult eriti väärtuslike tundide arvu suurendamine. See valdkond oli ju meie põhikooli õppeplaanis aastakümneid allpool igasugust arvustust. Aga praegu, massikultuuri vohamise ajal?

Diferentseerimisest tekkinud klassivahe.

Lõpuks olgu veel öeldud, et koolipsühholoogi (keda muide on üks ca 4 kooli kohta) üks ülesandeid põhikoolis on nõustamine haridustee valikuks. See probleem on meilgi üliaktuaalne.

DIFERENTSEERIMISE MUUD PROBLEEMID. DIFERENTSEERIMINE KESKKOOLI KÕRGEMAS ASTMES E GÜMNAASIUMIS

Jätan selles artiklis kõrvale üksikprobleemid, mis on seotud sellega, et rootsi gümnaasium on diferentseeritud paljudeks 2—4aastasteks harudeks, ühes koolis on ühendatud ettevalmistus kõrgkooliks ja kutseharidus. Seda on meie pedagoogilises kirjanduses piisavalt valgustatud. Tahaksin vaid üldistavalt rääkida mõnest tendentsist. Nagu teada, vähendatakse harude arvu. Need on koondatud 6 põhiploki ümber. Ühtlasi suurendatakse pidevalt üldhariduse osa kutsehariduses ja harusiseselt võimaldatakse õpilasele järjest rohkem valikuid. Mis eriti oluline — esimesel aastal on suurem rõhk pandud mitmele harule ühistele ainetele, järgmistes klassides spetsialiseerumine süveneb. See võimaldab veel gümnaasiumis õppimise ajal haru vahetada, juhul kui on ilmnenud valiku sobimatus. Viimastes klassides saab õppida ainet süvendavaid ja laiendavaid kursusi. Ja veel: paljud andekad õpilased ei lähe hoopiski mitte teoreetilistesse harudesse, vaid eelistavad kiiresti kutset omandada. Sellepärast on soovijatele hõlpsasti kättesaadavaks tehtud täiendusõpe nendes harudes, kust pääseb kõrgkooli. Kõike seda on ilmselt kasulik vaagida ka meil.

Vähendatakse harude arvu.

Haru valik ei tähenda ühest etasiteed.

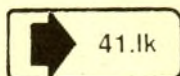
KLASSISISENE INDIVIDUALISEERIMINE

Siin rakendatakse kõigis kooliastmes palju sellist, mis on muudestki maadest tuntud ning mida ka meil mõnevõrra praktiseeritakse või vähemalt teatakse. Ja mis eriti lohutav — mujal maadeldakse üsna samade probleemidega nagu siingi. Nii on raugematult aktuaalne, mida ikkagi teha selleks, et õppimine oleks vähem standardne ja reprodutseeriv ning õpilasele rohkem huvikohane ja loov, õpilased aga aktiivsed ja altid koostööks. Ja nii edasi. Populaarsetest individualiseerimist soodustavatest õppevormidest ja —meetoditest väärivad tähelepanu partneritöö (eriti pinginaabrite vahel), igasugused kooperatiivsed tööd, klassisisesed paindlikud rühmad, juba nimetatud teemaõpingud jm. Näib, et praegu muutub järjest populaarsemaks projektmeetod, samuti igasuguste kirjatööde koostamine umbes nii, nagu seda propageeris C. Freinet. Eriti oluline on, et õppetöö toimiks võimalikult mitmekesisistes vormides. Meiegi saaksime oma jäika tunnisüsteemi ka rahata korrigeerida.

Õppija aktiivsuse suurendamine.

ÕPPEKIRJANDUSEST

Pole vist mõtet üle halada, et Eestis on sel alal nii kvaliteedis kui ka kvantiteedis kohutav mahajäämus. Meil õnnestus külastada maailmakuulsat õpikuid tootvat Almquisti ja Wikselli kirjastust ning saada seal ülevaade kogu keerukast ja viimsete detailideni läbimõeldud õpiku käsikirja valmimise protsessist. Samuti saime teada, et aine süvendamiseks ja laiendamiseks mõeldud kirjandust antakse välja lausa tuhandeid nimetusi. Ent siiski sõandan väita, et mõne Rootsis endastmõistetavaks saanud põhimõtte rakendamine oleks meil ikka võimalik küll ja koguni väikeste kuludega või hoopis ilma. Lähtuda võiksime kõigepealt kõikjal kaunis tavalisest põhimõttest, et kõigile õpilastele määratud õpik orienteerub eeskätt keskpärastele ja isegi neist nõrgematele õpilastele, on lihtsa ja arusaadava tekstiga ning sisaldab ainestandardit hõlmava miinimumi, mahult aga on õhuke.



41. lk

Fikseeruv ehk paranoidne laps koolis

ASTRID NEEME, EHA dotsent, pedagoogikakandidaat
ILMAR EBBER, TPedi vanemõpetaja

Fikseeruvat ehk paranoidset aktsentueeritud last pole koolilaste hulgas kergete ära tunda, kuigi see tema õigeks kasvatamiseks oleks väga tähtis. Tema kohanemiskasvatus, erinevalt teistest aktsentueeritud tüüpidest, aastatega ei vähene, vaid suurenevad. Õige kasvatus ennetaks kas või teataval määralgi muidu paratamatult saabuval kasvatus- ja eluraskusi.

Paranoidse tüübi põhiomadus on negatiivsete emotsioonide erakordne püsivus. Esitame fikseeruva ehk paranoidse tüübi kirjelduse, mis peaks võimaldama õpetajal teda varakult ära tunda ja kasvatus-õigesti suunata.

Paranoidse tüübi põhicmadus on tugevate negatiivsete emotsioonide, s.o afektide erakordne püsivus. Kui ta kord kellegi peale tõsiselt vihastab, aga ei saa oma pahameelt karistades või solvates välja elada, võib afekt fikseeruda kuudeks või isegi kauemaks. Ta on pika vihaga inimene, mäletab halba kaua ja võib teatada, et ei räägi teda solvanud inimesega surmani, mis polegi tühi ähvardus.

Arengu psühholoogiline stsenaarium on tõenäoliselt järgmine. Kõik sellele tüübile iseloomulikud jooned saavad algtooke tugevast ja mitte kustuda tahtvast negatiivsetest emotsioonidest. Tugev negatiivne emotsioon on väga raskesti talutav ja paneb otsima väljapääsu. Fikseeruv ehk paranoidne tüüp proovib abi leida mitmel viisil, kuid ükski neist ei anna lõplikku kergendust, sest algset sünnipärast põhjust ei kõrvalda miski.

Paranoid on haiglaslikult solvuv. Juba lapsepõlves kujuneb tal kergesti alaväärsustunne. See tekib teatavasti korduvate alanduste mõjul. Fikseeruv tüübil on omadus kord saadud solvangut ikka ja jälle läbi elades võimendada selle mõju mitmekordseks. Nii kujuneb ta haiglaslikult solvuvaks inimeseks. Alaväärsustunde kompenseerimiseks aga arenevad välja auahnus, pretensioonikus, väiklane teadlikkus oma õigsusest. Auahnus õhutab selle tüübi esindajat tegevusele, mis peaks tooma kaasa autoriteedi ja positsiooni tõusu. Talle ei piisa kujuteldavast edust, nagu näiteks demonstratiivsele tüübile, kes saab rahulduse ka siis, kui ta ainult sugereerib endale, et on austatud ja armastatud.

Paranoid loob endale süsteemse ettekujutuse, kuidas teda kiusatakse, tema peale kaevatakse, tema karjääri tõkestatakse. Fikseeruv tüüp ei suuda endale seda sisendada, ta peab saavutama inimeste tegeliku lugupidamise, seda aga annab ainult tegelik elu. Seetõttu on ta töökas. Paljud edukad inimesed on fikseeruva tüübi esindajad. Edu korral on negatiivsed emotsioonid positiivsetega enam-vähem kompenseeritud. Seda soodustab edu korduv läbielamine, sellega hoolemine. Kui auahnust ei kompenseeri edu, pääsevad maksvusele tugevad negatiivsed emotsioonid, millel on kalduvus püsima jääda. Kuna ta ei suuda endale eduelamusi kujutluses luua, afekt aga piinab, tekivad kujutlused, et ebaedu on põhjustatud kellegi kurjast kavatsusest, kadedusest jne. Paranoid võib luua loogiliselt korrektse, süsteemse kujutluse sellest, kuidas teda taga kiusatakse, tema peale salakaebusi kirjutatakse, talle karjäärireedelil takistusi tehakse jne.

Kui paranoid oma «teooria» asjatundmatule kuulajale esitab või ametiasutusele kaebusena saadab, jääb mulje, et kõik on objektiiivne tõde. Tegelikult on see lugu aga paranoidi omapärase psüühilise kaitsmehhanismi loomine. Seda, et fikseeruv afekt on tema enda viga, ta tunnistada ei suuda. Jääb üle otsida põhjus, loogiline ja süsteemne seletus, miks ta kogu aeg kannatab selle tunde all. Nii tekibki tegelikuse moonutatud kujutlus, mille põhjal ta ise kaljukindlalt usub, et tema pahameele tegelik põhjus on halvad inimesed ja nende teod. Loomulik on siis ka paranoidi vaen niisuguste inimeste vastu. Seda ei väära mingid faktid, sest ta ei võta neid üldse vastu kui sobimatuid enda loodud loogilisse süsteemi. Küll aga võtab paranoid kergesti omaks teooria, mis õigustab ühtede inimeste kurjust ja vägivaldada teiste vastu (rassism, šovinism, natsism, klassivõitluse teooria jms).

Paranoid võtab kergesti omaks rassismi, fašismi, šovinismi jms kurjuse ja vägivalla teiste vastu. Kui paranoid saab võimu juurde, võib ta teha palju kurja (Stalin), olles veendunud oma õigsuses. Võimu ihkavad paranoidid on ühiskonnas alati olemas. Ainult õigusriigis saab vältida nende pääsu võimu juurde. Sellepärast kaasneb revolutsioonidega õiguskorra lagunemise tagajärjel paranoidsete inimeste aktiviseerumise oht, mille reaalsust kinnitab praktika.

EESI tegus algus

HOIDE SIKK, EESI esinaine

Õpetajate kutseühinguid hakati Eestis taaslooma paari aasta eest, kohe, kui selleks tekkisid võimalused. Emakeeleõpetajad olid esimeste hulgas — Eesti Emakeeleõpetajate Selts (EES) asutati 30. septembril 1989. aastal ja registreeriti ametlikult Haridusministeeriumi kolleegiumil 2 kuud hiljem. Õpetajate sooviks oli, et selts ei oleks mingi bürokraatlik organ, vaid kodune, seltsielu edendav, rikastav ja meeldiv kohtumispaik ametikaaslastega.

Avakoosolekut tervitanud Paul–Eerik Rummo kutsus emakeeleõpetajaid meie keelt kaitsma ja säilitama, et ka 200 aasta pärast eesti kirjanikud veel eesti keeles kirjutaksid ja nende teoseid eesti keeles loetaks. Ta rõhutas, et õpetaja õhutuagu lapse keeleloome vajadust, lubagu tal olla oma emakeele peremees ja sõber, lasku lapsel keelega selle loomuliku seaduse piires teha, mis ta tahab. Siis meie keel säilib ja su landab endasse ka võõrad elemendid.



Paranoidi silmatorkav omadus on lausa arutu armukadedus. See toetub «kolmele vaalale». Esiteks pesitseb paranoidis fikseeruv afekt, mille põhjust otsitakse alati väljastpoolt. Abikaasa on ju eriti käepärast ja mingi armukadedust esile kutsuva fakti leiab alati, millest tahtmise korral saab kinni hakata. Edasi toimub juba selle võimendamise korduvate meenutamiste mõjul. Teiseks «vaalaks» on võimas alaväärsustunne, mille kompensatsiooniks areneb ülitugev soov olla ainus, hinnatuim, parim. Iga positsiooni ohustav kahtlus võetakse vastu valuliselt. Kolmandaks arutu armukadeduse tugisambaks on paranoidi võime luua oma kahtluste põhjenduseks rangelt loogilisi mõttekonstruktsioone, millesse ta ise usub, kuigi kõik võib olla alguse saanud seltskonnas juhuslikult pillatud vihjest.

Üsna tüüpiline on paranoidide haiguskartus. Seegi liitub sageli juba väljakujunenud vaenulikkusega teda tagakiusavate inimeste vastu. Tal tekivad kahtlused, et talle müüakse poes või serveeritakse sööklas riknenud toitu, et teda kahjustada. Ka tõelisi või väljakujunenud haigusi võib seostada kellegi pahatahtliku tegevusega enda vastu.

Kui teised aktsentueeritud tüübid avalduvad eredamalt kas lapse- või noorukieas, hiljem aga muutuvad vähem väljenduvaks, siis paranoidne aktsentueeritus tihti ei ilmnegi enne kui küpses eas ja sel on terved aastataga tugevned. See on arvatavasti kompensatsioonivõimaluste (edu) vähenemise tagajärg.

Paranoidiga suhelda pole kerge. Suhtlemist soodustab kompensatsioonivõimaluste soodustamine. Talle mõjub hästi edu, see rahustab teda. Teda ei tohi isegi naljaga riivata. Ta vajab mõistvat ärakuulamist, mis vähemalt ajutiselt vähendab tema pingeid. Seejuures ei saa eriti loota tema umbusu ja kahtluste mõistuslikule hajutamisele, sest tema «süsteemid» on raudsed.

Kuidas kasvatada paranoidset last? Kui laps on väga tundlik, tugevate ja püsivate (püsivus on eriti oluline tunnus) emotsioonidega, on oht paranoidseks arenguks olemas. Selle soodsamas suunas kulgemise huvides võib soovitada kolme asja:

- vältida lapse solvamist ja alandusi, et vähem anda põhjust alaväärsustunde kujunemiseks;
- sisendada lapsesse usku oma võimetesse, et paratamatult tekkiv auahnus saaks realiseeruda julges pealehakkamises — see aitaks täielikult kompenseerida fikseeruvat afekti;
- eetiline kasvatus on võib-olla kõige tähtsam, mis hoiab teda oma võimupüüdluste realiseerimisel teisi inimesi kahjustamast. Erilist tähelepanu peaks eetilises kasvatuses pöörama andestamise ja ohvrimeelsuse kujundamisele, mis moodustaksid vastukaalu vaenulikkusele ja agressiivsusele.

Need soovitused on eriti vajalikud paranoidse lapse kasvatamisel, aga kehtivad ka kõigi teiste laste puhul.

Paranoid on arutult armukade ja ka haiguskartlik.

Paranoidne aktsentueeritus ei ilmne sageli enne kui küpses eas.

Paranoidse lapse kasvatamisel tuleb vältida tema solvamist ja alandamist, sisendada usku oma võimetesse, kujundada andestamist ja ohvrimeelsust.

**Emakeeleõpetajate
Seltsi põhikir-
sätetas tegevuse
eesmärgid.**

Vastuvõetud põhikiri fikseeris EESI eesmärgid: «propageerida ja väärtustada eesti keele ja kirjanduse õpetamist; luua sidemeid eesti keelest ja kultuurist huvitunutega väljaspool Eestit; tõsta Seltsi liikmete kvalifikatsiooni ja kaitsta nende kutsehuve; võimaldada Seltsi liikmetele tegutsemis- ja suhtlemisrõõmu». Paljude ülesannete hulgas märgitakse põhikirjas vajadust propageerida eesti keele õppimist ja õpetamist kogu Eesti elanikkonna seas ning taotlust kaasa aidata nüüdisaegse didaktilis-meetodilise teabe levikule. Mõiste «emakeeleõpetus» hõlmab seltsi tegevuses võrdselt nii eesti keelt kui ka kirjandust.

Asutamiskoosolekul registreeris EESI liikmeks 79 inimest paljudest Eesti piirkondadest. Kahe aastaga on see arv pidevalt kasvanud ja jõudnud ligi 200ni. Tegevliikmete hulgas on ka 8 välisliiget, kõik meie Soome sõsarühingu — Emakeeleõpetajate Liidu liikmed. Esimestel kevadpäevadel (1990) valiti auliikmeks emakeeleõpetajate kauaaegne täienduskoolitaja, emakeeleõpikute autor ja teenekas metoodik Viivi Rukki, keda praegu kahjuks enam meie hulgas ei ole.

**Kaks esimest
aastat on olnud
töörhked.**

Organisatsiooniliselt on kaks esimest aastat olnud töörhked, eriti seetõttu, et iga väiksemagi asja ajamine on nõudnud korduvaid sekeldusi ametiasutustes. Nii näiteks oli vaja seltsi hoiuarve avamiseks hankida eri kohtadest 7 (!) erinevat paberit ja käia mitu korda hoiupangas. Seltsi sümboli — kunstnik J. Jensenilt laenatud «Kalevipoja» illustratsiooni motiivi A. Kallami töötluses saime valmis kiiresti, kuid sama sümboliga pitsati pärast tuli teha korduvkäike miilitsasse ja trükikotta. Jne. Nüüdseks on muretsetud veel liikmekaardid, suveniirklaasid ja —kandikud. Paranenud on EESI ainebaas, meid on rahaliselt toetanud Tallinna, Tartu, Pärnu ja Viljandi haridusosakond, tootmiskoondis «Flora», kaevandus «Estonia» jt. Soome Emakeeleõpetajate Liidult saime kingituseks kirjutusmasina, WSOY kirjastuselt suure kogu uusimat soomekeelset õppekirjandust. Kuid oma ruumide puudumise tõttu on EESI varandus praegu laiali mitmes linnas, eri ametiasutustes ja seltsiliikmete kodudes. EV Haridusministeerium on andnud lubaduse seltsile mingid ruumid eraldada, loodetavasti see teostub juba lähemal ajal.

Raskustest hoolimata on EESI tegevus olnud elav, välja on kujunenud põhisuunad, millest osa muutub tõenäoliselt traditsiooniks. Püüdes avardada oma liikmete silmaringi mitmesugustel teaduse ja kultuuri aladel, on seltsi juhatus korraldanud regulaarselt kevad- ja sügispäevi. Neil on käsitletud hõimurahvaste keele ja kultuuri praegust situatsiooni, kõneõpetuse päevaprobleeme, folkloori ja kooli sidemeid, eesti rahvuskultuuri arengusuundi. Emakeeleõpetajatele on kõnelnud oma ala spetsialistid, huvitavad ja tunnustatud inimesed, nagu I. Danilov, A. Hausenberg, J. Öispuu; T. Hennoste, A. Laanemäe, E. Kraut; P. Kippar, M. Kõiva, U. Kolk; A. Aareleid, K. Hallik jt. Neil konverentsidel on esinenud ka külalisi Soomest. Kevad- ja sügispäevad nagu muudki EESI üritused toimuvad Eestimaa eri paikades (Tallinn, Pärnu, Tartu, Viljandi, Väandra, Toila), et paremini rakendada aktiivseid seltsiliikmeid ja tutvustada emakeeleõpetajatele nende piirkondade kirjanduslikke ja kultuuriloolisi traditsioone.

**EES pakub
liikmeile
positiivseid
elamusi.**

Meie praeguses karmis ja murerikkas ajas peab EESI juhatus väga tähtsaks pakuda oma liikmeile positiivseid emotsioone. Nii on sügis- ja kevadpäevade kavva kuulunud alati ka kultuuriprogramm: teatrietendused, kontserdid, muuseumide külastamine, kohalikud ekskursioonid. Meeldejäävaks on kujunenud seltsiliikmete ja külaliste ühised koosviibimised päevade lõpetamisel (nt Tartu Ülikooli vanas kohvikus või Viiratsi kultuuri- ja kaubanduskeskuses).

Emotsionaalselt rikkad on olnud jõulupeod. Väandras sobis jõulumeeleoluga hästi kokku Lydia Koidula sünnipaiga ja kohaliku kalmistu külastamine. Ida-Virumaal kuulus peoõhtu kavva kodu-uurija M. Mõtuste rohke fotomaterjaliga illustreeritud jutustus Toila kultuuriloolisest minevikust, kohaliku kirjaniku Virve Osila luuleprogramm autori ettekandes ja Voka taidlejate kontsert. Palju elevust põhjustas ekskursioon «Estonia» kaevandusse, eriti kaevuriks riietatud emakeeleõpetajate ringkäik maa-aluses kaevanduslabürintis. Kui lisame siia veel unustamatu sõidu põhjarannikule ja Pühtitsa kloostriisse järgmisel udusel talvehommikul, saame küllala elamusi, mis veel pikka aega südant soojendavad.

**Kus käidud, seal
ka nähtud**

Seltsiliikmete «mõistuse ja südame juhatuseks» on mõeldud ka igasuvised pike-mad bussiekskursioonid. Esimene neist viis liivlaste maale. Käidi looduslikult imekaunites kunagistes liivi külades Talsis, Kolkas, Mazirbes, jõuti välja Kuramaa tippu. Olime ühed esimestest, kellel õnnestus minna seni rangelt salastatud Nõukogude piirivalvetsoonis vabalt, luba nõutamata. Meie teejuht, liivi keele ja kultuuri uurija ja parim tundja, TÜ professor Eduard Vääri näitas meile kolmel kalmistul kunagiste kuulsate liivlaste haudu ning tegi tuttavaks viie elava liivlasega. Liigutav-vaimustav oli kohtumine Alfon Bertholdiga, vana mehega, kes viis meid oma väikeseks liivi muuseumiks kujundatud majja, andis reipalt seletusi vanade esemete,

ka liivlaste kolmevärvilise lipu kohta («roheline kui mets, valge kui rannaliiv ja sinine nagu taevas») ja luges oma liivikeelseid värsse.

Masendav oli kuulda, et sõjaeelsest paarist tuhandest liivlasest on alles ainult 35, kes liivi keelt mõistavad, häid keeletundjaid aga on veelgi vähem. Pole enam ainsatki peret, kus kodukeeleks oleks liivi keel. Liivimaal võisime oma silmaga näha ja valusalt tунnetada, kuidas surevad keel, kultuur ja rahvas. Siinkogetu juhtis meid paratamatult oma keele ja rahva saatuse juurde: kas oleme samal umbteel?

Oma koduseid, aga siiski pisut ka eksootilisi radu astusid EESi liikmed eelmisel suvel, kui korraldati ühismatk Saaremaa kirjandus- ja kultuuriloolistesse paikadesse. Juunikuu keskpaiga vihma ja külma trotsides külastas poolsada emakeeleõpetajat Muhus J. Aaviku sünnikodu, Pireti kivi ja J. Smuuli kodumuuseumi Koguvus. Käidi Sõrve säärel ja Kihelkonnal, nauditi külasimmanit Mihkli talu õues Viki külas, tutvuti Kuressaare ja selle kuulsa lossiga. Ekskursiooni kaunistas saarlasest poetess Debora Vaarandi osavõtt ja improviseeritud kirjandushommik tema elust ning loominguist Kuivastu sadamakail ülesõitu oodates. Põnevust lisas veel see, et D. Vaarandi luule uuriija ja tõlkija Merje Knuutila kandis mitu luuletust ette soome keeles.

1991. a otsustati EESi üldkoosolekul sisse seada 3 seltsi aastapreemiat: õpilaste olümpiaaditööde parimale juhendajale, ajakirjanduses ilmunud emakeele või kirjanduse õpetamise metoodikat käsitleva parima kirjutise autorile ja emakeeleõpetuse metoodika alase parima üliõpilasuurimuse eest. Esimesteks laureaatideks tunnustati vastavalt Viljandi 4. Keskkooli õpetaja Aili Kiin, noor õpetaja Silva Raudvere ja TPedI äsjane lõpetanu (eesti keel vene koolidele) Natalia Prigorovskaja. Preemiasumma pole küll suur, pigem sümboolne, ent sel moel saab EES siiski kasulikke tegusid emakeeleõpetuse hüvanguks tunnustada.

EESil ei ole olnud otsest eelkäijat sõjaeelsel Eestimaal, seepärast oleme eeskuj

**Oleme eeskuj
võtnud Soome
Emakeeleõpetajate
Liidult**

võtnud Soome Emakeeleõpetajate Liidult (SEL). Selle struktuuri ja tegevust tutvustas SELi tegevjuhataja Mervi Murto juba meie seltsi loomise algatusrühma avakoosolekul. SEL loodi üle 40 aasta tagasi ja on kasvanud esialgsest professorite kitsast ühendusest tõeliseks emakeeleõpetajate massiorganisatsiooniks (praegu ca 1500 liiget). Tegemist on liiduga, mis koondab 24 iseseisvat kohalikku ühingut. On loodud mitu töörühma, nagu enesetäienduse, kirjastamise, organisatsioonilise tegevuse, põhikooli, gümnaasiumi ja kutsekoolide alal, antakse välja oma ajakirja «Virke», mis ilmub 6 korda aastas. Viimane koos aastaraamatutega käsitleb laialdast pedagoogilis-didaktilist probleemistikku, tõstatab uudseid küsimusi, valgustab liidu siseelu. Oma ajakiri on otsekui pidev täiendusõpe, mis aitab emakeeleõpetust tõhusalt edasi viia. Kahjuks võime meie sellisest perioodilisest väljaandest esialgu ainult unistada. . .

Tähtsaks tööõiguks SELi tegevuses on emakeeleõpetajate kutsehuvide kaitsmine, nende palga, tööaja jm küsimuste tõstatamine ning võimalusel ka lahendamine. EES on selles veel väga vähe jõudnud teha, ainult mõned avalikud pöördumised Haridusministeeriumi või üldsuse poole, mis konkreetset vilja pole kandnud. Viimane läkitus EV Haridusministeeriumile keskendus uue palgaarvestuse süsteemi puudustele ja emakeeleõpetajate töötingimuste parandamise vajadusele.

Koostöö Soome Emakeeleõpetajate Liiduga on algusest peale sujunud meeldivalt, sõbralikus loominguilises vaimus. Oleme vahetanud esinejaid ja osalejaid mitmesugustel sösarseltsi üritustel, tutvunud vastastikku õppekirjanduse ja emakeeleõpetusega koolides, kavandanud ühisprojekte. Paljudel seltsiliikmetel on kujunenud isiklikud sidemed ülelahe kolleegidega, on organiseeritud õpetajate ja õpilasarühmade vahetust.

EES on loomas kontakte teistegi maade kolleegide ja ühendustega, kes tegelevad eesti keele ja kirjanduse õpetamisega, aga ka laiema emakeeleõpetusega üldse. Mõttes mõlgub ühisseminar läti ja leedu pedagoogidega akuutsete keelepoliitiliste ja didaktiliste küsimuste arutamiseks. Võimalusi ühistööks pakuvad eesti keele ja kirjandusega tegelevad organisatsioonid Eestis. Nii oleme kavandanud koos Akadeemilise Emakeele Seltsiga (kellega meid nimele sarnasuse tõttu sageli segi aetakse) ühise diskussiooni keskkooli emakeeleõpikute hetkeseisu üle ja järgmised kevadpäevad murdekeele ja kooli suhetest. Seega on EESi pilk suunatud tulevikku.

**Edaspidised
plaanid meele
mõlkumas**

Eesti kooliõpilaste keskkonnateadvus

KOIDU SÜVAORG, Võru 2. Põhikooli algklassiõpetaja
JAANUS KIILI, TPedi algõpetuse kateedri vanemõpetaja

Täna seisame me uue maailmavaatelise pöörde lävel. Selle põhisisuks on inimese ja looduse suhete uudne mõtestamine ning vanade seisukohtade ümberhindamine, inimkonna ellujäämisstrateegia kujundamine (5). Hetkel ei tea veel keegi päris täpselt, mis suunas on vaja minna. Seetõttu oleks vast otstarbekas hetkeks peatuda, vaagida olukorda ning mõtiskleda reaalsetest arenguvõimalustest, oma suhetest kaaslaste, ühiskonna ja loodusega, pidades seejuures silmas lõppeesmärki — vaba mõttelaadiga, loodusega harmoonilistes suhetes elava iseseisva riigi kodanike kujundamist. Inimese ökoloogia saab ilmselt selleks keskpunktiks, mille ümber koonduvad teised looduse, inimese ja keskkonnaga tegelevad ainevaldkonnad: bioloogia ja meditsiin, psühholoogia ja poliitilised teadused, majandus ja kultuur kõigis oma avaldumisvormides.

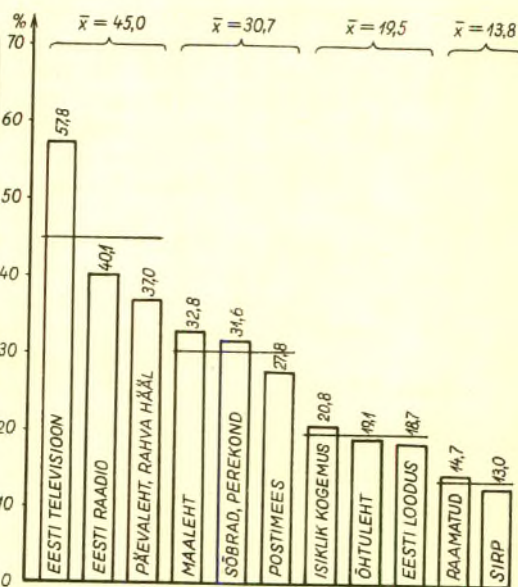
Traditsiooniliselt peetakse uute teadmiste andmisel ning suhtumise ja mõttemaailma kujundamisel esmatähtsaks kooli, haridust. Kas on see alati nii? Kust saavad Eesti noored oma teadmised ümbritsevast loodusest, milline on nende suhtumine elukeskkonna probleemidesse — kõigile neile küsimustele peame ilmanaseni ammendavat vastust (täiskasvanute keskkonnateadvusest vt «Eesti Loodus», 1985, nr 6, 9 ja 10). Siiski on sellised teadmised keskkonnahariduse korraldamisel, s.t maailmavaatelise pöörde ettevalmistamisel, esmatähtsad.

ÕPILASTE KESKKONNAINFO ALLIKAD

Keskkonnaõpetuse korraldamiseks on oluline teada, kust saavad Eesti kooliõpilased oma teadmised ümbritseva elukeskkonna seisundist, selle kaitsmise probleemidest (joonis 1). Põhilised sellekohase teabe kandjad on televisioon ja raadio ning «Päevaleht». Eriti mõjuvõimas on televiisor. Võimaldab ju TV kõige paremini edastada konkreetset olukorda nii sõnas kui pildis, mõjuda silmade ja kõrvade kaudu nii südamele kui mõistusele. Üllatavalt suur on ka ajalehtede «Maaleht» ja «Postimees» («Edasi») osa keskkonnaprobleemide tutvustamisel: neid pidasid oma põhilisteks sellekohase teabe allikateks vastavalt 32,8% ja 27,8% vastanud õpilastest.

Eesti ainukeseks populaarteaduslikuks ajakirjaks, mis on kutsutud ja seatud andma keskkonnaharidust elanikkonnale, peetakse «Eesti Loodust». Siiski näib, et ajakiri pole vähemasti viimasel ajal (1989—1990) suutnud seda eesmärki täielikult täita. Nimelt pidas

ainult ühe viies kooliõpilane (18,7%) «Eesti Loodust» oma põhiliseks teabeallikaks looduskaitseprobleemide tundmaõppimisel. Peaaegu iga teine küsitletu (41,7%) väitis, et ta seda ajakirja üldse ei loe. Kas on tegu lugemisharjumuse puudumisega, vähese loodushuvi või ajakirjas pakutava mitteväärtustamisega õpilaste poolt, seda pole kahjuks võimalik öelda. Suhteliselt vähene huvi loodusteemaliste artiklite ja ajakirja «Eesti Loodus» vastu võib olla seotud ka kirjutiste tasemega (joonis 2). Ilmselt see siiski nii ei ole, sest peaaegu kaks kolmandikku vastanutest (62,5%) on artiklite tasemega rahul. Ainult ühe neljas vastanud kooliõpilane (25,2%) leiab, et see on madal või võiks olla kõrgem. Teatud hulk õpilasi (iga kaheksas vastanu — 12,1%) ei oska keskkonnateemaliste artiklite hulga ja taseme kohta midagi kindlat öelda. Ilmselt pole keskkonnaprobleemid nende jaoks aktuaalsed ning nad selleteemalisi artikleid tavaliselt ei loe.

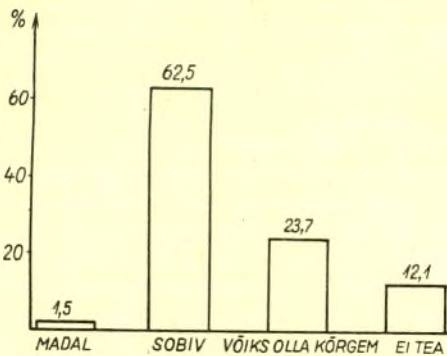


Joonis 1. Eesti kooliõpilaste põhilised keskkonnainfo allikad.

Olulise loodusteabe allikana ei tule arvesse isiklikud kogemused, samuti loengud ega õpused, seega ka meie kool! Üle poole õpilastest (59,9%) peab neid kõiki juhuslikeks infoallikateks. Ilmselt puutuvad õpilased elukeskkonna saastumise ilmingutega kokku väga harva ning sõprade ja tuttavate ringis (oma väikeses grupis) on valdavad teised arutlusained. Seega tuleks noori meelitada neid huvitavate asjadega konkreetsete keskkonnakaitseprobleemide juurde, võimaldada isiklike (ka ebameeldivaid) kogemusi, et neid seejärel võimendada—

Lõppeesmärk on vaba mõttelaadiga, loodusega harmoonilistes suhetes elava iseseisva riigi kodanike kujundamine.

Keskkonnaprobleemide tutvustamisel on tähtis osa televiisoonil, raadiol, «Päevalehel», «Maalehel» ja «Postimehel». «Eesti Looduse» osa on oodatust väiksem.

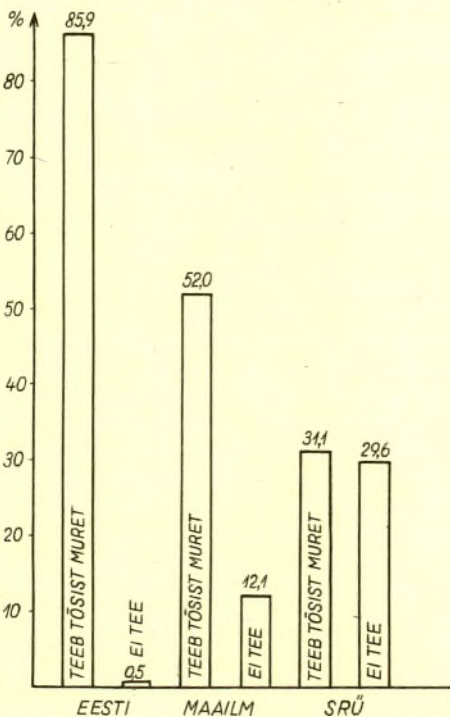


Joonis 2. Keskkonnateemaliste artiklite tase.

aktualiseerida televisiooni ja raadio vahendusel noorte seas hetkel populaarsete inimeste ja tegevuste abil. **Uute andmete-seisukohtade-probleemide eestamisel ja omaksvõtmisel on esmatähtis, kas seda teeb tuttav (isa-ema, TV-õnu, raadio-tädi) või võõras.** Meie noored eelistavad individuaalseid infoallikaid, kus on vahetu või näiline silmside teabe edastaja ja selle vastu võtja vahel.

Loodushoidliku elulaadi ja arenenud keskkonnateadvuse kujunemise suunamisel pole tähtsusetu teada, kuidas hinnatakse elukeskkonna hetkeseisundit (joonis 3).

Kõige rohkem häirib õpilasi olukord lähemas ümbruses — kodukohas, Eestis. 85,9% vastanuid leiab, et Eesti keskkonnaseisund teeb neile tõsist muret. Ohutunne kaugemate ja võõramate piirkondade suhtes on tunduvalt väiksem: tõsist muret olukorra pärast kogu maailmas tunneb iga teine ning Nõukogude Liibys üha kolmas vaataja. Samas on osa



Joonis 3. Õpilaste hinnangud elukeskkonna hetkeseisundile.

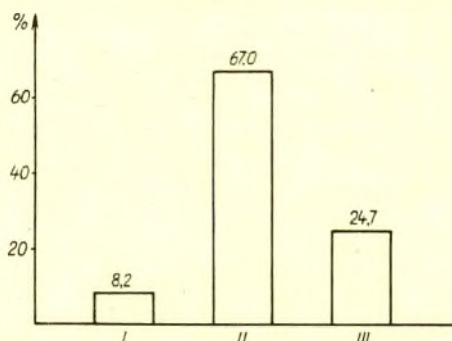
õpilasi (0,5—29,7%) elukeskkonna seisundi suhtes täiesti ükskõiksed.

RIIGI POLIITIKA NING KESKKONNA SAASTEKOORMUSE ALLIKAD

Aegade vältel muutub inimese, kogu ühiskonna suhe ümbritsevasse loodusesse: vallutamise-alistamisfilosoofia asendub koostöö-ideega. Ökoloogilise kriisi ohu tingimustes on vaja uusi ühiskonna juhtimise põhimõtteid. Need asendaksid vananenud ja ohtlikuks muutunud abstraktse tehnikakummardamise ning naiivse pideva ja vältimatu progressi idee. Aeg on näidanud, et ainult tehnika ei taga optimistlikku marssi helgesse tulevikku. Tulevikust lähtudes on oluline, kuidas suhtuvad just noored, järeltulev põlvkond looduse ja majanduse vahekorda (joonis 4). Teatud väike osa õpilasi (8,2%) leiab, et neile on esmatähtsad majanduslikud tulemused, ja seda iga hinna eest. Enamik vastanuid, nimelt kaks kolmandikku, peab oluliseks majanduslike eesmärke koos ökoloogiliste piirangutega ning ainult iga neljas õpilane (24,7%) eelistab ökoloogilisi eesmärke majanduslikele. Üllataval kombel langes see jaotus kolku keskkonnaprobleemidest huvitatuse alusel eristatud õpilaste hulkadega. Ilmselt jagunevad ka õpilased analoogiliselt täiskasvanutega kindlatesse rühmadesse vastavalt oma käitumisele ja hoiakutele keskkonnaprobleemide suhtes (2; 4). Nende rühmade olemasolu ja osatähtsust ei saa eirata keskkonnaküsimuste teadvustamisel ning keskkonnahariduse korraldamisel. On tarvis mõista, kuidas üksikisikud, erinevad inimgrupid ja rahvad tunnetavad ning hindavad positiivseid ja negatiivseid arenguid ümbritsevas elukeskkonnas, millised on nende ideaalid ja arvamused, sümpaatiad ja anti-paatid. On vaja teada, kes suhtub teatud piirkonda kui kodupaika, kes kui läbisõiduhuovi.

Noored eelistavad individuaalseid infoallikaid.

Keskkonnahariduse andmisel tuleb lähtuda õpetatavate eelnevatest tõekspidamistest.



Joonis 4. Kooliõpilaste suhe looduse-ökoloogia ja majanduse vahekorda: I — majanduslikud eesmärgid eelkõige; II — majanduslikud eesmärgid ökoloogiliste piirangutega; III — ökoloogilised eesmärgid eelkõige.

Põhilisteks elukeskkonna saastuskoormuse allikateks (joonis 5) peetakse tööstustehnoloogiat, inimeste ükskõiksust ja hoolimatust. Tähelepanu väärib õpilaste hinnang looduskaitseorganitele: üle poole vastanutest leiab,

et looduskaitse eaduste puudused (64,6%) või looduskaitseorganite nõrk töö (62,5%) ei põhjusta elukeskkonna seisundi halvenemist. Mõningate võimalike saastekoormuse allikate suhtes lähevad vastanute hinnangud aga lahku.

Tabel 1

	pole oluline, vähe oluline	oluline
väheseid teadmised loodusest	41,3%	58,7%
püüd olmemugavustele	58,1%	41,9%
teadusandmete vähesus	64,6%	35,4%

Tootmine uues olukorras vajab ökoloogiliselt haritud laiade kultuurihuvidega inimest.

Õpilased lähenevad 1990. aastate keskkonnaprobleemidele 1970. aastate alguse seisukohalt.

Umbes poolte vastanud kooliõpilaste arvates võivad elukeskkonna saastumine ja sellega kaasnevad probleemid oluliselt sõltuda inimeste vähestest teadmistest. Järelikult iga teine õpilane on valmis oma keskkonnanalaiseid teadmisi täiendama, mõistes harituse suurt tähtsust puhta eluruumi hoidmisel. Liiga sageli võetakse meil ülitähtsaid, vahetult keskkonda mõjutavaid otsuseid (nt tuumajäätme ehitamine Eestisse!) vastu pea täieliku ettemääratuse tingimustes, arvestades ainult neid andmeid, mis on hetkel teada (või teada tahetakse) ja otsustajatele mõistetavad. Uus ökotehnoloogiline areng toimub mitmel tasandil ja eeldab pidevat kultuuri taastootmist kõige laiemas mõttes. Vajab ju tootmine uues olukorras ökoloogiliselt haritud, laiade kultuurihuvidega inimest. Siit ka vajadus senisest enam pöörata tähelepanu hariduse, kunsti ja tervishoiu arendamisele. Peaaegu kaks kolmandikku vastanutest (64,6%) leiab, et keskkonnaprobleemid võiksid olla seotud ka teadusandmete vähesusega, teadlaste nõr-

ga tööga. Ökotehnoloogiline tootmisviis eeldab looduskeskkonna ja selle produktiivsuse säilitamist. Ilma intensiivse, igakülgse uurimistööta on see aga raske, kui mitte võimatu. Pole õige väita, et meil on kõik uuritud. Kuidas on asi tegelikult, seda näitas ilmekalt Rakvere fosforiidi kasutuselevõtmise plaan. Ikka ja jälle leitakse Eestis varem tundmatuid taime- ja loomaliike.

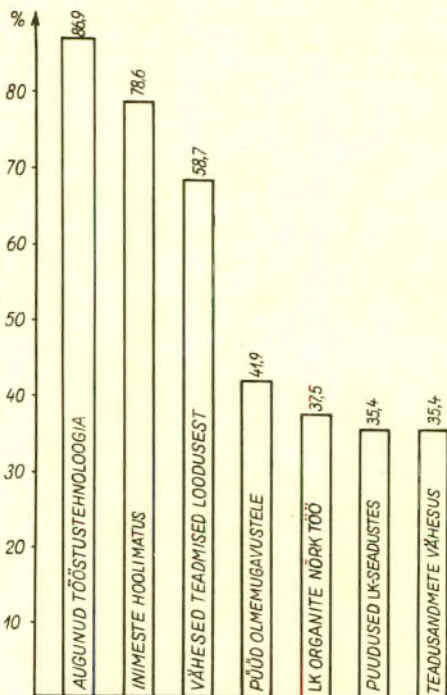
On küll olemas üldine ettekujutus Eesti loodusest, kuid detailides on veel palju segast. Ilmselt pole olemas tähtsaid, vähem tähtsaid või mittevajalikke teadusharusid. Üldise loodusteaduse arengutaseme määrab ikkagi kõige nõrgem haru, hoolimata sellest, kui kõrgele ulatuvad üksikud soodustatud oludes kasvavad (kasvanud) tipud.

Mõningast ärevust tekitab teadmine, et peaaegu 60% õpilastest leiab, et olmemugavuste ihaldamine pole oluline saastekoormuse allikas. Ilmselt pole nad lõpuni tunnetanud olmereovete ja muude jääkide (plekkjoohipurgid, plastmass, autode heitgaasid) otsest või kaudset mõju meie eluruumi seisundile. Nad ei soovi, et nende elatustase langeks ökoloogiliste piirangute tõttu. Sisuliselt lähenevad õpilased 1990. aastate keskkonnaprobleemidele 1970. aastate alguse seisukohtadelt. Kuid aeg on ju vahepeal edasi läinud ja uued probleemid kerkinud...!

KESKKONNAKAITSE EESMÄRGID JA VAHENDID

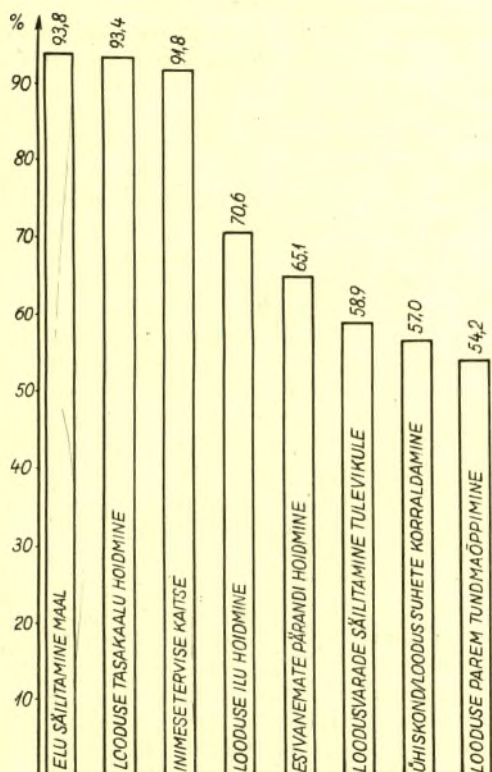
Õpilaste arvates on keskkonnakaitse esmane ja põhiline ülesanne (joonis 6) elu säilitamine Maal, looduse üldise tasakaalu hoidmine ning inimeste tervise kaitse. Esmatähtsaks peetakse (ilusa) looduse säilitamist ning üksikisiku tervise (isiklik huvi!) hoidmist. Selles suhtes on õpilaste üksmeel väga suur. Osa võimalike keskkonnakaitse eesmärkide suhtes lähevad vastanute hinnangud lahku. Suurim lahkavus valitseb looduse parema tundmaõppimise kui keskkonnakaitse eesmärgi suhtes. Eelnevalt nägime, et üsna suur hulk vastanuid (58,7%) pidas keskkonna suure saastekoormuse põhjuseks muu seas ka inimeste väheseid teadmisi loodusest ning sellest tulenevat hoolimatust. Nüüd aga arvas ligi pool kõigist küsitlenust, et elukeskkonna kaitse eesmärgiks ei pea olema looduse parema tundmaõppimise võimaldamine. Ilmselt iseloomustab selline vastus õpilaste suhtumist loodusteaduslikes ainetesse koolis — iga teist Eesti kooliõpilast ei huvita loodusteadused, nad suhtuvad nendesse kui ebaolulistesse.

Küllaltki suur osa vastanutest leidis, et keskkonna (loodus)kaitse eesmärgiks ei ole ühiskonna ja looduse suhete parem korraldamine (43,0%) ega loodusvarade hoidmine tuleviku jaoks (41,1%). On aga teada, et mõlemad probleemid on tunnustatud tänase päeva kõige aktuaalsemateks küsimusteks. Taas võime tõ-



JOONIS 5. Õpilaste hinnangud saastekoormusallikate olulisusele.

deda, et ilmselt pole paljud kooliõpilased nüüdisaegsete keskkonnakaitse arengusuundumustega üldse kursis ning toetuvad oma hinnangutes peamiselt varasematest aegadest pärinevatele käsitlustele.



Juonis 6. Keskonnakaitse eesmärgid.

Keskonnaseisundi parandamise võimalusi on meie kooliõpilaste arvates üsna palju. Hinnanguid nende olulisusele iseloomustab alljärgnev tabel:

Tabel 2

kasvatada inimestes vastutustunnet	97,1%
juurutada keskkonnasõbralikku tehnoloogiat	85,3%
õpetada noori austama kodukoha loodust	94,4%
tugevdada kontrolli, karistusi	85,8%
laiendada looduse tundmaõppimise võimalusi	85,1%
suurendada looduskaitseorganite volitusi	82,7%

Valdav enamik Eesti kooliõpilasi leiab, et elukeskkonna seisundi parandamiseks on esmatähtis suurendada inimeste vastutustunnet ning juurutada keskkonnasõbralikumat tootmistehnoloogiat. Seega mõistab enamik tänaseid kooliõpilasi, mis on **Eesti halva keskkonnaseisundi põhjuseks** — nimelt ajast ja arust keskkonnavaenulik tootmistehnoloogia. Seetõttu on ka selge, miks hinnatakse suhteliselt vähem tähtsaks kontrolli tugevdamist ja karistuste suurendamist, looduse tundmaõppimise võimaluste ning looduskaitseorganite volituste laiendamist. Viimasel juhul võib avalduda ka teatud umbusk riikliku looduskaitse ja tema tegevuse suhtes.

Olulise vahendina, mis aitaks parandada elukeskkonna seisundit, näevad õpilased vajadust-võimalust õpetada noori austama oma kodukoha loodust. Ilmselt mõistab enamik

vastanuid, milline suur vahe on elanikkonna eri gruppide suhtumises loodusesse, suurte ja väikeste rahvaste elustrateegiates ja mõttemaailmades (1). Ühtlasi on ka mõistetav, miks peaksid loodusõpetuse, bioloogiaõpetajad oma ainetundides tooma näiteid eelkõige kodukohast, lähemast ümbrusest, mitte aga suhteliselt kaugetest ja seetõttu võõraks jäävatest maadest ja rahvastest.

Kirjandus

1. Kiili J. Väikerahvaste ökoloogiast. — Akadeemia, 1989, nr 7.
2. Lauristin M., Timask R., Vihalemm P. Keskkonnateadvus — arusaamad ja hinnangud. — Eesti Loodus, 1985, nr 6.
3. Lauristin M., Vihalemm P. Keskkonnateadvus: tüüpide erijooni 1. — Eesti Loodus, 1985, nr 9.
4. Lauristin M., Vihalemm P. Keskkonnateadvus: tüüpide erijooni 2. — Eesti Loodus, 1985, nr 10.
5. Sutt T. Bioloogiline imperatiiv. Rmt: Kaasaegse ökoloogia probleemid: Ökoloogia ja ühiskond. Tartu, 1988.

Enamik õpilasi mõistab, et Eesti halva keskkonnaseisundi põhjuseks on ajast ja arust keskkonnavaenulik tehnoloogia ja et noori tuleb õpetada austama oma kodukoha loodust.

Silp ja emakeele algõpetus

KARL KARLEP, TÜ eripedagoogika kateedri dotsent, pedagoogikakandidaat

Silbitamisega puutub õpilane koolis kokku üsnagi mitme teema puhul (poolitamine, i ja j õigekiri, tüüpkondate määramine), sellele toetuvad lugema ja kirjutama õpetamise meetodikad paljudes keeltes. Samuti propageerib silbiharjutusi laste hääldamise kujundamisel logopeedia. Seejuures meetodilised uurimused silbi kasutamisest eesti keele õpetamisel õieti puuduvad. Põhjuseks on arvatavasti asjaolu, et silbi kui väikseima hääldusühiku eraldamist kõnes peetakse äärmiselt lihtsaks ja loomulikuks tegevuseks. Liigendub ju suuline kõne kõikides keeltes silpideks.

Lastele esitatakse harilikult kahte tüüpi silbitamisülesandeid: määrata silpide arv või silpide piirid sõnas. Lähtub meetodika nn koolisilbist, mida iseloomustab rangelt ühene silbipiir. Viimasest saavadki alguse raskused. Koolisilbi piir nimelt ei lange alati kokku tegeliku liigendamisega kõnes, vaid on määratud reeglitega. Need on vastavuses kirjapildiga (kajastab keeleühikuid), aga mitte alati hääldamisega. Mõnikord ei ole reeglite järgi silbitamine üldse loomulik (kad-ri, tegelikult liigendame ka-dri, ka-tus, tegelikult jaotub sulghäälik kahe silbi vahel jne). Seega esimehne vastuolu avaldub selles, et keeleühikud, millele toetuvad silbitamisreeglid, ei lange kokku hääldusühikutega kõnes. Järelikult ei ole ka kirjalikult esitatud teksti «silbitamine» üldsegi tõeline silbitamine. Tasub kaaluda, kas mitte nimetada seda tegevust õigesti — võimalike poolitamiskohtade märkimiseks.

Kuigi silbipiir on eesti keeles suhteliselt püsiv, sõltub see ja ka silpide arv sõnas ometi kõne tempost. Näiteks P. Ariste (1) järgi hääldatakse sõna «panen» Ida-Eesti kiirkõnes kui «paen». Konsonandi kadu kutsub esile ka sõna silbikoostise muutuse. Sama autor toob samuti näiteid silpide kaost (parandud, kirjutakse jne). Mõne silbikvandi puudumise sõnade hääldamisel fikseeris röntgenimeetodikat kasutades N. Žinkin (5) paljudel juhtudel isegi siis, kui häälikud sõnast välja ei lange. Kõik me oleme tähele pannud silbipiiri muutumist ja häälikute kadu ka laste kiirkõnes (Tulruttu! pro Tule ruttu!). Selgituseks tuletagem meelde, et kõnes liigendub süntagma kohe silpideks, mitte aga sõnadeks. Silbipiir võib muutuda ka aeglases kõnes, s.h silpide tahtlikul eraldamisel. Õpetamata lapsi jälgides võime märgata sellist sõnade liigendamist nagu «la-u-du», «sok-id» ja isegi «met-s». Seega ilmnevad järgmised tendentsid: kiirkõnele on iseloomulik silpide kadu või ühinemine, aeglases kõnes aga liigendub sõna, võrreldes keskmise kõnetempoga, enam või teisiti. Õeldu seab silpide määramise ülesande kahtluse alla isegi suulises kõnes. Kuidas seda kõike selgitada?

E. Pulgrami ja V. Kassevitši (7) järgi on sil-

pide ülesanne olla aluseks hääldamise rütmile, silbipiiri koht pole oluline. Siiski püüab inimene silbi algusesse ja lõppu jätta sellised häälikuühendid, mis võivad esineda vastava keele sõnade alguses ja lõpus («Ham-burg» saksa keeles, aga «Ha-mburg» suahiili keeles) (6). Mitme liigendusvariandi puhul on eelistatud lahtine silp või jaotub konsonant kahe silbi vahel. Kõikides keeltes peetaksegi universaalseks segmendiks lahtist silpi (konsonant + vokaal või ainult vokaal). Kõnepatoloogia puhul jaotuvad keerulisemad silbid hääldamisel osadeks (üksikule konsonandile võib seejuures lisanduda ebaselge «täishäälik», sulghäälikule ka piluhäälik) või langeb osa häälikuid välja. Näiteks peaaegu koorealuse kahjustusega düsartrik hääldab sõna «takt» järgmiselt: t^aa-k^ht^s (J. Vinarskaja andmed). Silpide lihtsustamine ilmneb nii kõnehälvikute suulises kõnes kui ka lugemisel, samuti kunstlikult esile kutsutud (akustilise tagasiside hilinemine) kogelemisel. Näiteks sõna «sultan» liigendub viimasel juhul järgmiselt: su-l^hta-n^v (v — ebaselge vokaal). Kõik kirjeldatud nähtused viitavad sellele, et silbipiir võib sõltuvalt tingimustest asuda sõnas ükskõik kus kohal. Sellele toetubki hääldamise õpetamine. Laps omandab lugema ja kirjutama õppimise algetapil uue hääldamisviisi, mille puhul iga häälik moodustab silbi. Samal ajal on hääldamist ja kokkulegemist õpetades otstarbekas arvestada, et kõige loomulikum silp koosneb kaashäälikust + täishäälikust või täishäälikust. Neist lähtudes sobib rakedada «silbikasvatamise» võtet (ee-ree-tree-epp-repp-trepp).

Kuidas on silbi osadeks jaotamine võimalik? Vastuse on püüdnud anda psühholingvistika (7). Oletatakse, et ütluse sõnastruktuur (mõeldud on etappe hääldamise programmeerimisel) ja realiseeritav häälikkoostis ei lange vähemalt osaliselt kokku. Selle hüpoteesi kohaselt kujutab hääldusprogramm kõigepealt silpide rida, milles iga ühik koosneb kaashääliku- ja neutraalsest täishäälikukujutusest. Seejärel kujuneb sõna rõhulis-rütmiline struktuur. Selleks peavad aga mittevajalikud «(täis)häälikud» välja langema ning kaashäälikud koonduma tegelikult sõnas esinevate täishäälikute juurde. Oluliseks peetakse teisel etapil just täishäälikute olemasolu. Rõhulis-rütmiline struktuur moodustab raamistiku, millest sõltuvalt valitakse juba kõne realiseerimiseks vajalikud hääldusliigutused. Sellise selgituse järgi on sõna häälikkoostise ja silbipiiride muutmine ütlust programmeerides täiesti reaalne ja pidevalt esinev protsess, mis võib sõltuvalt olukorrast avalduda ka kõnes. Järelikult häälimine ja «silpide kasvatamine» toetuvad vastavalt hääldusprogrammi esimesele ning teisele etapile.

Nagu varem märgitud, kuulub silp kõne

valdkonda, mitte aga keeleühikute hulka. Kuid keelest sõltub silpide koostis ning enam levinud silbi piir. Viimane võib olla normaalne tempoga kõnevoolus suhteliselt püsiv (näiteks eesti ja soome keeles) või muutlik (vene keeles). Üheks silbi tunnuseks peetakse seda, et vastavat segmenti saab hääldada eraldi. Eesti keeles pole see aga silpi muutmata alati võimalik. Häälikute pikkussuhteid moonutamata saab eraldi hääldada ainult sellist silpi, milles esineb ülipikk häälik. Kõik ülejäänud silbid koonduvad rühmadeks-kõnetaktideks (2, 3). Just kõnetakt (1–3 silpi) on eesti keeles selline silbitasandi ühik, mida saab eraldi hääldada ja mis võib foneetiliselt olla sõna. Loomulikult avaldab silpide ühinemine kõnetaktiks mõju laste tegevusele emakeelt õppides. Silbitades eraldatakse sõnast nii mõnigi kord selliseid segmente, mis on või võiksid olla kõnetaktiks. Ka silpide kaupa lugemine pole eesti keelele iseloomulik. Veerimisel püüab laps kiiresti üle minna sõnade kaupa lugemisele. Vahepeal aga sünteesib pikemates sõnades ka selliseid segmente, mis ei vasta traditsioonilisele silbile ega ka kõnetaktile. Näiteks K. Ebrok fikseeris oma diplomitöös lugemisel järgmisi liigendamise variante: kutsus, si-nna, lei-dsid; Kall-e, pill-as, lipp-as; herne-id, ku-kk.

Eelnev analüüs võimaldab oletada, et samalaadset segmentid avalduvad ka koolisilbitamise ülesandeid täites. See on tõepoolest nii. T. Puigi juhendatud diplomitöös uuris K. Puusepp (4) põhikooli 4. klassi õpilaste silbitamis- ja poolitamisoskusi. Kirjalikud harjutused sooritas 91 last. Keskmiselt eksis iga õpilane koolisilbitamise reeglite vastu kolmes klassis 14,3–16 korda, ühes klassis koguni 27 korda. Suure osa vigadest moodustasid eksimused silbi piiri reegli vastu (va-glad, laa-grisse; traktor-iga, va-res-ed, päev-ad, sõit-is; pä-eval, la-udu, jõ-e, kul-d). Arvatavasti on kirjeldatud segmentideks jagamise põhjused erinevad: harilik silbitamine kõnes (va-glad), orienteeritud morfeemile (vares-ed), aeglasest kõnetempost tingitud silbi piiri nihumine ning sellest põhjustatud häälikuühendite jaotamine (jõ-e, kul-d). Küllaltki paljudel juhtudel jäi osa silpidest eraldamata või üldse sõna silbitamata. Toodud näited kinnitavad veel kord, et poolitamise õpetamist ei ole otstarbekas üles ehitada ainult silbitamisele. Tunduvalt olulisem on tunda häälikute-tähtede rühmi. Silbitamine võimaldab leida ainult ligikaudse poolitamiskoha.

Sõnade liigendamine lugemise algetapil ning koolisilbitamise ülesandeid täites on küllaltki sarnane. Seetõttu vajaks nähtus lähemat uurimist, liigendamise dünaamika aga väljaselgitamist. Vene keele põhjal tehtud uurimused on näidanud, et sõnade liigendamine sõltub nii inimese vanusest kui ka haridusest (6, 7). Lapsed hakkavad eeskujul järgi silpe eraldama 4. eluaastal, sõna püütakse jaotada lahtisteks silpideks. 4–5aastased lapsed eraldavad võrdselt nii lahtist kui ka kinnist silpi. Põhjendatakse seda morfoloogia õppimise mõjuga — laps püüab eraldada morfeemi. Huvitav oleks teada, missugune dünaamika ilmneb eesti keeles.

Kuid pöördugem veel kord tagasi lugemise ja kirjutamise õpetamise juurde. Pole kaht-

lust, et häälikute pikkuse ja sõnavälte määramine on võimalik kõnetakti, mitte aga esma- või teisevärtelise silbi ulatuses. Seetõttu on otstarbekas suunata lapsi analüüsima ja kokku lugema just nimelt kõnetakti. Kui aga laps kasutab taju- või sünteesiühikuna kõnetaktist väiksemaid segmente, pole tarvis seda karta. Küllap ta leiab sel juhul hääldamiseks sobiva segmendi. Viimane ei pea sugugi kokku langema koolisilbiga.

Tähelepanu tahaks pöörata veel ühele küsimusele, mis on seotud Soome kolleegide kogemuste kasutamisega. Nimelt on soome keele algõpetuses üheks keskseks analüüsi- ja sünteesiühikuks silp. See on võimalik järgmistel põhjustel.

* Soome keeles on lühike ja pikk täishäälik (häälikutel ongi ainult kaks pikkust) ka lahtises silbis häälduslikult diferentseeritav (erinev pikkus, aspiratsioon).

* Pikk kaashäälik kui geminaat jaguneb kahe silbi vahel ja märgitakse alati kahekordse tähega. Seega silbitamine võimaldab kaashääliku pikkust määrata ja õigesti kirjutada.

Kuna eesti keele vältesüsteem ja tähekasutusreeglid erinevad samadest nähtustest soome keeles, tuleb töövõtete otsesesse ülevõtmisse suhtuda kriitiliselt.

Kokku võttes märkigem järgmist:

■ Koolisilp ja segmendid kõne reaalsel liigendamisel ei lange alati kokku. Eriti sõltub segmentide piir kõne tempost. Nimetatud seos ilmneb lugemise algetapil ning silbitamisülesandeid täites. Reaalselt ilmneb silp ainult suulises kõnes.

■ Kõne liigendamisel püüab laps eraldada segmendid, mida saab eraldi hääldada. Selle tagajärjel võivad muutuda silbi piirid või häälikute pikkused.

■ Lugema ja kirjutama õpetamisel on otstarbekas suunata last analüüsima ja sünteesima kõnetakti. Poolitamise õpetamist ei saa üles ehitada ainult silbitamisele. Arvestagem, et silbianalüüsi ja -sünteesi roll algõpetuses sõltub keelest.

■ Silpide kui väikseimate hääldusühikute eraldamise oskus ning selle oskuse dünaamika eesti lastel vajab uurimist.

Kirjandus

1. A r i s t e P. Eesti keele fonootika. Tartu, 1966, 200 lk.
2. H i n t M. Häälikutest sõnadeni. Tln, Valgus, 1978, 252 lk.
3. L e h i s t e I. Suprasegmentals. Cambridge: M.I.T. Press, 1970, 194 p.
4. P u s e p p K. Emakeele silbitamis- ja poolitamise reeglite tundmine üldkooli 4. klassis. Diplomitöö. Tartu, 1991, 75 lk.
5. Ж и н к и н Н. И. Механизмы речи. М. Изд-во АПН РСФСР, 1958, 370 с.
6. Исследования по речевой информации. Под ред. В. А. Звегинцева. М. Изд-во МГУ, 1968, 216 с.
7. К а с е в и ч В. Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. М. Наука, 1983, 296 с.

Kõneoskus ja kool

AKSEL KÜNGAS, TPÜ dotsent, režiikateedri juhataja.

Õpilaskõne väljenduslik saamatus isegi keskkooli vanemas astmes on õpetajaile teada mureprobleem. Sellel on objektiivsed ja subjektiivsed põhjused, mida siinkohal pole nähtavasti mõtet üle korrata. Õigem on otsida võimalusi, kuidas hakata tasahilju olukorda parandama. Õpilaskonna enamiku kõnetaseme märgatavat tõusu oleks ennatlik loota, kuid teatava osa huvi saaks suulise kõne suhtes äratada ja enesearendamisele suunata.

Kõnearenduslik tegevus on tulemuslik juhul, kui suudetakse kaasa haarata potentsiaalsete eeldustega õpilased. Kõnepidamine on suuresti loov tegevus, mis oleneb teatavate eelduste süsteemaatilisest edasiarendamisest, isiksuseomaduste kujundamisest ja erialateadmiste täiendamisest. Eelduste arendamine on kõige efektiivsem individuaalse lähenemise korral. See on võimalik töös väikeste rühmadega, nagu on saanud tavaks võõrkeelte õpetamisel. Õperühma võiks maksimaalselt kuuluda 12–15 õpilast. Humanitaarklassidega koolides ei tohiks paari niisuguse rühma moodustamine olla lahendamatu probleem. Kogemustega ja tarku õpetajaid on igas koolis, kuid enamikul puudub sellekohane teoreetiline ning praktiline ettevalmistus. Pealegi pole õpetajakutse omandamisel vähemalt senini olnud määrav loomupärane sõnasuutlikkus ja selle arendamiseks pole pedagoogilistes õppeasutustes arvestatavaid samme astutud. Ometigi on pedagoogitööle truuks jäänud kogemustega õpetajate seas piisavalt nn kuldsuid jumala armust, kes enamasti on ka õpilaste lemmikud ja autoriteedid. Nende abile tulekski kõneoskuse fakultatiivkursuse organiseerimisel esialgu loota. Selliste entusiastide nõustamiseks on mõeldud järgnevad soovitusel.

Kõneoskuse kui omaette õppeaine õpetamine lähtub programmist. Selle koostamisest tuleb õpetajal alustada. Pakume näiteks ühe võimaliku variandi, mille rakendamine on mõeldav keskkooli vanemas astmes. Sõnastus on akadeemiline, sest adreassaadiks on õpetaja. Kuidas sisu õpilastele vahendada, see on juba õpetaja metoodilise meisterlikkuse küsimus.

KÕNEOSKUSE KURSUSE PROGRAMM

I. TEOORIA

1. Sissejuhatus. Kõneõpetuse (retoorika) aine. Teoreetiline ja didaktiline tarberetoorika. Retoorika kui õpetuse muutuvus ajas. Neoretoorika. Retoorika tähtsus.

2. Lühiülevaade retoorika ajaloo kohta. Antiikretoorika, selle kaks arengujärku: kreeka ja rooma tüüp. Antiikretoorika traditsioonilised koostisosad ja liigid (poliitiline, pidulik ja kohtukõne). Reetorid ja logograafid. Kuulsaimad kõnemehed Demosthenes ja Cicero.

Kesk- ja renessansiaegne kõnekunst. Homileetika (jutluseõpetus) ja skolastiline retoorika. Usupuhastusliikumine ja M. Luther. Elokventne (kaunivormiline, ilutsev) retoorika.

Uusaegne retoorika. Miitinguline ja parlamentlik poliitiline kõne.

Uusima ehk neoretoorika teke XX sajandi keskpaiku.

3. Kõnelemine kui tegevus. Kõneprotsessi kahepoolsus (kõnelemine — kuulamine). Igapäevane omavaheline ja avalik ametlik kõne. Dialog ja monoloog. Suuline ja kirjalik kõne, nende ühis- ja erijooned. Suulise kõne verbaalsed ja averbaalsed vahendid (intonatsioon, miimika, žestikulatsioon, pantomiimika).

Kõnelemine kui tahteline eesmärgistatud tegevus.

Kõnelemine kui kõne ainesse ja –kaaslasesse suhtumist väljendav tegevus. Kõne situatsioonimõiste.

4. Kõnepidamise kui oskuskõne eripära, selle psühholoogilis-pedagoogilised alused. Kõneoskust soodustavad loomupärased psühhofüsioloogilised eeldused ja isiksuseomadused.

Kõnepidaja ja auditooriumi vastastikune seos. Kõneleajale (oraatorile) esitatavad intellektuaalsed, sotsiaal-poliitilised ja –psühholoogilised nõuded (nt üldine erudeeritus, asjatundlikkus, keeleline õigsus, otstarbekus ja kujundlikkus; kodanikuhoiak; kohanemisvõime, kontaktsus, tasakaalukus, enesekindlus, tähelepanu jaotuvus jne).

Kuulajaskond kui sotsiaalse grupi teisend. Auditooriumi koosseisu iseärasuste (arvukus, sugu, iga, intellektuaalne tase, hoiakud ja huvid) arvestamine. Eelorientatsiooni vajalikkus kõne kavandamisel ja koostamisel.

Mälu ja tähelepanu problemaatika. Operatiivne, lühiajaline ja pikaajaline mälu. Tahtmatu, tahtlik ja järeлтаhtlik tähelepanu. Kuulamine, kaasamõtlemine ja mõistmine. Informatiivne, veenev ja sisendav mõjutamine ja mõjus.

5. Kõnepidamise liigid ja vormid. Liikide mitmekesisus, monoloogiliste kõnede rikkus. Ühiskondlik-poliitiline, teadmis- ehk

õpetav, pidulik, kohtu- ja vaimulik kõne. Ettekanne, aruanne, juhenduskõne (instruktaaz), loeng (akadeemiline, kooli-, populaarteaduslik), sõnavõtt, repliik, tervitus jt. Dialoogi vormid: vestlus, poleemika, diskussioon jt. Ettevalmistatud ja vabakõne (improvisatsioon).

6. Kõne ettevalmistus (prekommunikatiivne tööetapp). Teema, liigi (vormi) ja eesmärgi piiritlemine, lähtudes eelinformatsioonist auditooriumi iseärasuste kohta. Materjali kogumine ja esialgse kava koostamine. Monoloogiliste kõnede ülesehituse traditsiooniliste osade läbimõtlemine. Metoodilisi soovitusi sissejuhatuse, põhiosa ja lõpetuse koostamise kohta, sõltuvalt kõne liigist, eesmärgist ja auditooriumi iseärasustest. Tuntu ja vähetuntu, harjumusliku ja uudse vahekorra. Mõttestarendus üldiselt üksikule (deduktsioon) ja üksikult üldisele (induktsioon). Probleemataoline vaatenurk. Analooigameetod. Kõrvutamine ja võrdlemine. Materjali kontsentiline, astmeline, ajalooline (kronoloogiline) esitusviis. Argumenteerimine ja arvilised näited, viimaste täpsusest ja kujundlikkusest populaarteaduslikes kõnedes. Ratsionaalse ja emotsionaalse vahekorra. Huumorimeelest ja humoristlikust vaatenurgast. Tsiteerimisest ja tsitaatidest kõnetekstis. Konspektide variandid. Sõnasõnalise konspekti vourused ja ohud kõnega esinemisel. Ülesehituslike osade valikuline läbikirjutamine oma mõttekäikude ja nende sõnastuse otstarbekuse kontrolliks. Mõttekäikude meeldeajamine, memoriseerimise isikupäraste võimaluste mitmekesisus. Pääõpitud kõnede küsitavus. Vabakõne lühiajalise ettevalmistamise eripärast.

7. Kõnekultuur. Kõnekultuuri kui mõiste kitsas ja lai tähendus. Kirjakeelsuse ja õigsuse printsiip. Suulise ja kirjaliku sõnastuse ja lausestuse põhierinevuste arvestamine. Aktiivse sõnavara rikastamise vajadusest ja võimalustest. Kantseliit ja trafaretid. Kõne täpsus, loogilisus ja puhtus. Stilistiline otstarbekus ja isikupärase stiili kujundamine.

8. Kõnetehnika. Kõnetehnika kui igapäevase suulise kõne tehnilist külge korrigeeriv ja täpsustav õpetus. Avaliku kõne ootuspärased helilised omadused. Kõnehingamise iseärasused ja avalikku kõnet kahjustavad individuaalsed väärharjumused. Seesmine ebakindlus, puudulik ettevalmistus ja esinemisärevus kui loomulikkude hingamisrütmi ebaühtlustavad asjaolud. Väljahingatava õhu otstarbekas kasutamine häälendamisel.

Kõnehääl ja selle omaduste tehniline viimistlemine eriharjutuste abil. Kõnehäälle kasutamise tüüpilised väärharjumused ja nendest vabanemise võimalused.

Häälde selguse ja puhtuse nõue. Artikulatsioon- ja diktsiooniharjutused. Kõne tempo, võitlus põhjendamatu kiirustamise ja tarbetu venitamise vastu. Kiirkõne harjutused kui häälde automaatismi kontrollharjutused.

Kõnetehnika treeningu otsene ja kaudne meetod. Individuaaltreeningu kava koostami-

sest ja selle realiseerimisest. Tehniliste vahendite kaasabist kõnetehnika täiustamisel.

9. Kõnepidamine kui avalik ja ametlik suhtlemisprotsess. Kontsentratsiooni vajalikkus vahetult enne esinemist. Enesekindluse ja reipuse sisendamine. Ruumi tulek, esinemiskoha ja sobiva distantsi valik. Silmkontakti loomine auditooriumiga ning samaaegne vaikiv olukorra hindamine. Olukorrahase pöördumise leidmine ja konspektivaba sissejuhatuse juurde asumine. Hoiduda ebaloomulikkusest kõnetoonis ja käitumises, konspekti sõnasõnalisest etteuhumisest. Võimalikult pidev silmside kuulajatega aitab säilitada intonatsioonilist vaheldusrikkust ja sündiva teksti tahtelist suunatust. Kõne loomulikkus ja silmkontakt kui kuulajate usaldust soodustavad tegurid. Paralleelne enesekontroll ja auditooriumi vastuvõtuvõime hindamine. Leidlik ja operatiivne kava muutmine tähelepanu languse korral. Ettenähtud ajast kinnipidamine. Kõne ülesehituse alaosade esitavas kavandatud proportsioonide säilitamine. Arutletavatele mõttekäikudele leida dialoogiseeritud lausestust, vältides mina-keskset järeldamist ja otsustamist.

10. Avaliku kõne analüüsi üldkriteeriumid. Kõnet kui suhtlemisprotsessi konkreetset resultaati hinnatakse üldkokkuvõttes mitmest seisukohast.

1. Eesmärgipärasus ja olukorrahase.

2. Sisu vastavus tegelikkusele või ainevaldkonnale, mille käsitlemisele pretendeeritakse.

3. Ülesehituse õigustatus eesmärgi, liigi ja kõnesituatsiooni seisukohast.

4. Keelelis-stilistiline õigsus, otstarbekus ja leidlikkus.

5. Kõnetehniline tase (kuuldavus, selgus, loomulikkus).

6. Sõnaväljenduse vahendite (intonatsioon, miimika, žestid, asendimuutused ja distants) rakendusoskus.

II. PRAKTIKA

1. Eelharjutused. Mitmesugused lühikesed (3–5 min) kõneimprovisatsioonid (enesetutvustused, jutustused, kirjeldused) kohapeal antud teemadel õpilaste psühhofüsioloogiliste iseärasuste ja nende individuaalsete kõneharjumuste ning kõnekultuuri tasemega tutvumiseks.

2. Kõnetehnilised rühmatreeningud otse ja kaudse mõjutamise meetodil. Kõnehingamise kontroll- ja korrigeerivad harjutused. Toetatud ja pikendatud väljahingamisfaasi arendavad harjutused. Individuaalharjutused.

Hääldeharjutused. Häälde tugevust, kandvust ja heakõlalistsust arendavad rühmaharjutused. Suhteväljenduslikud modulatsiooniharjutused. Individuaalharjutused võimalike hääldekasutuse väärharjumuste kõrvaldamiseks.

Hääldeharjutused. Artikulatoorne võim-

lemine häälduselundite tegevuse aktiveerimiseks. Üksikhäälikute moodustamist korreerivad harjutused. Suhteväljenduslikud silp-, sõna- ja fraasiharjutused. Kiirkõneharjutused.

Ortoeepilised harjutused. Harjutused vältekriitiliste sõnade õigeks hääldamiseks. Võõrhäälikute korrektset hääldamist arendavad harjutused. Sõnarõhu- ja palatalisatsiooniharjutused.

3. Intoneerimisharjutused. Vanasõnade, mõttekildude ja aforismide kuulajale suunatud arendavad harjutused. Lausete ja ütluste teksti loogilise liigendamise harjutused pauseerimise ja tempomuutuste abil. Kirjavahemärkide, eriti koma arvestamist (mittearvestamist) arendavad harjutused. Teksti loogilise intoneerimise sünteesiharjutused.

Harjutused emotsionaalsete suhete ja meeleolude väljendamiseks.

Individuaalselt valitud ja päheõpitud lühiarutluste ja marginaalide loomulik, autori mõtte- ja suhtekohane esitamine, nendele omapoolse lühikese sissejuhatuse lisamine.

4. Sõnastus- ja lausestusharjutused. Harjutustekstide analüüs sõnastusliku täpsuse seisukohast. Võõrsõnadele emakeelsete vastete leidmine. Sünonüümide leidmise harjutused. Võõrkeelsete tarbetekstide otsetõlke ja vaba tõlke harjutused. Kirjaliku teksti transponeerimisharjutused grammatilisest seisukohast (minevikust olevikku, mina-vormist meie-vormi), lausete lühendamise ja

lihtsustamise seisukohast. Ümberjutustused. Eri stiilide eristamisharjutused. Stilistilised transponeerimisharjutused. Mitteametlik enesetuvustus ja ametlik elulookirjeldus suulises vormis. Informatiivse lühiteate ja suhteväljendusliku sõnumi koostamine — esitamine.

5. Kompositsiooniharjutused. Omaloominguliste jutustuste ja kirjelduste koostamine ning tekstivaba esitamine. Vanasõnade «lahtirääkimine». Teeside põhjendamine. Käibetõde ümberlukkamine. Kahe seisukoha vastandamine ja võrdlemine.

Eriliigiliste ja eri adressaatidega kõnede sissejuhatava osa kavandamine, sõnastamine ja esitamine.

Teadmiskõne populaarteadusliku alaliigi sisu kavandamine, teksti koostamine ja selle konseptile tuginev ettekanne.

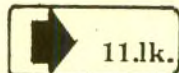
Teadmiskõne lõpetava osa kavandamine, teksti koostamine ja esitamine.

Piduliku vertivus- või õnnitluskõne kavandamine, koostamine ja konseptivaba esitamine.

6. Kõnetekstide analüüsiharjutused. Autoritsetsete ja kogunud kõnemeeste kõnetekstide sisulis-vormiline analüüs.

7. Kõnevõistlusel esilemine. Klassivälise kuulajaskonna ees esinemine ettevalmistatud ja vabakõnega. Kaaslaste kõnede esitamisjärgne analüüs rühma ühtse hindamiskava printsiipidest lähtudes.

(Järgneb.)



7. Heath S. B. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, 1983.
8. Karlep K. Lugemistehnika omandamise etapid. — *Haridus*, 1991, nr 3, lk 30—33.
9. Kretschmann R. Sprachanalytische Vorstufen der Lesekompetenz von Vorschulkindern bei Schuleintritt und Schulkindern an Ende des 1. Schuljahrs. Balhorn/Brügelmann (HRSG.). *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. Konstanz, 1987.
10. Liivaku U. Eestlased kui raamaturahvas (III). — *Keel ja kirjandus*, 1991, nr 9.
11. Lulla V. Mure kirjaoskuse pärast. — *Haridus*, 1991, nr 3, lk 10—12.
12. Newkirk T., Atwell N. *Understanding writingh ways of observing learning and teaching*. Portsmouth, N. H., 1988.
13. Scheerer-Neuman G. *Prozeßanalyse der Leseschwäche*. R. Valtin, u. a. *Legastheme in Wissenschaft und Unterricht*. Darmstadt, 1981.
14. Schneider W. Frühe Vorhersage von Lese/Rechtschreibleistungen. Der Ansatz des Münchener Längeschnitt-projekts (LOGIC). Balhorn/u. a. t *Jeder Spricht anders*. Konstanz, 1989.
15. Schneider W. Möglichkeiten zur frühen Vorhersage von Leseleistungen in Grundschulalter. — *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1989, Heft 4, S. 157—168.
16. Schneider W. u. a. *Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht*. Brügelmann/Balhorn (HRSG.). *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz, 1990.
17. Tuulik M. *Emakeele õpetamise küsimusi algklassides*. Tallinn, 1988.
18. Valtin R., Naegle I. *Schreiben ist wichtig. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreibenlernen. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Bd. 67/68. Frankfurt, 1986.

Kirjanduse õpetamise eesmärkidest eesti koolis*

MIHKEL REBANE, TPÜ kirjanduse kateedri õppejõud

A. Annist valib ajanõudelisel kahest ühe, sest emotsionaalne ühekülgus võib viia tühisusse, kõlblusvastasesse või romantilisse ilutsemisse ja seepärast tulevat kirjandust senisest enam rakendada õpilaste eetilise mina kujundamisel. Eetilist mina saab kujundada vaid moraalselt kõrgväärtuslik kirjandus ühes «õige» interpretatsiooniga: kirjanduse õige valik, õige mõistmine, õige tarvitamine — see on kirjanduse õpetamise peaülesanne (5, lk 20—32). Nõnda kõlas ettekandja arvamuse ja see õigustas veelgi juba alanud «kahjuliku» kirjanduse nõiajahti. Polevat kellelegi uudis, et ka suurimad ja tunnustatumad autorid on kirjutanud asju, mis pole määratud alaealistele ja milleks lasta õpilastel lugeda G. Suitst, et «õudne kui needmine ajalugu, mahatallatud jõuetu sugu... see on Eesti...», on ju Suits ometi laulnud ka, et «Itaalia, nii olgu eesti tulevik, nii noored tahavad...» (2, lk 32—46). Või võtame Tuglase, kelle novell «Inimese vari» on jube damaid teoseid, mis üldse eesti keeles kirjutatud. Ainuke mõeldav surma kujutamine on kangelassurm, nagu «Tasuja» lõpus (1, lk 129—137). Seepärast, õpetajad, tunnustagem sõna, et me usume, julgeme uskuda positiivsusesse (24, lk 421—425), sest ainult rahvuslik uskanglane on kõige algus ja tuum (26, lk 3—9).

1938. a astusid jõusse uued õppekavad, mille peamine erinevus eelmistest seisnes selles, et tunduvalt enam oli arvestatud (kirjanduse õpetamise) pedagoogilisi printsiipe. Üldise arengu taustal on aga huvitav, et õppekava ei nimeta teoste pealkirju, vaid annab õpetajale ainult üldise suuna. Kuna aga õige valiku probleemid olid päevakorral, siis kasutas K. Mihkla õppekava kommenteerimist ettekäändena, et esitada oma arusaam valiku põhimõtetest, mille kohaselt õpetatav kirjandus peab olema: 1) arengukohane; 2) andma teadmisi ja olema ideoloogiliselt väärtuslik; 3) positiivse sisuga. Teose kunstiväärtuslikkuse nõude jätab autor alles tagasihoidlikule neljandale kohale (13, lk 227—235).

*

Normaalses ühiskonnas on koolikirjanduse esteetilise ja eetilise funktsiooni prioriteedi lõputu ping-pong täiesti talutav. Väikerahva puhul on teatud mõõndustega mõistatav ka rahvusliku positiivsuse ja sellest tuleneva õige valiku põhimõte. Kuid milliste ideaalide nimel toimub «õige» valik totalitaarses ühiskonnas, kuivõrd deformeerib kohustuslik võõrideoloogia noorte mõtlemisvõimet? Mõeldes meie kooli pärastsojajärgsele olukorrale, on see lausa peamine küsimus. Vastata pole aga kerge, sest isegi hitlerlik kirjanduspedagoogika oli esmapilgul humanistlikult aatekõrge. Kirjutas ju Max Vanselow 1934. aastal,

* Algus eelmises «Hariduses».

et Saksamaa koolides võib ainult niisugust kirjandust tarvitada, mis õpilastele ideaalide austust, jumalakartlikkust, armastust rahva ja isamaa vastu sisendab. (28, lk 209). Kuna aga valiku mõõdupuuks olid A. Hitleri «Minu võitluse» ideaalid, siis on mõistetav, et järgnesid barbaarsed raamatupõletamised, indeksid, tsensuuriterror, kriitikakeelud — kõik see, mida Maarjamaalgi märgati ja uue keskaja vaimuks nimetati ning kinnitati, et Eesti ei tohi ega taha end millegi sellisega häbistada.

Ometi see kõik tuli, ruttu ja ootamatult, ning pole eriti olulised need mõningad ideoloogilised finessid, mis eri diktatuurimaades valitsesid või valitsevad.

E. Päll kirjutas juba 1941. a, et kirjandus on üks ideoloogiatega ja et nõukogude kirjandus on kommunistliku kasvatusel võimas relv (17, lk 334—342). Liiski oli langenud: ootused kirjandusele ja kirjandusõpetusele muutusid kategooriliselt klassiideoloogilisteks ja pärast sõda algas eesti kirjanduse õppimine «eesrindliku nõukogude meetodika» alusel. «Arusaam sellest, et sotsialistlik kultuur Nõukogude Liidu ulatuses on progressiivsete jõudude pikaajalise võitluse tulemus, kus kandvas osas on esinenud kõrgeandeline ja jõuline, peenehingeline ja suuremeelne, õiglane ning ohvrimeelne suur vene rahvas, peab juhtima meie eesti noorte mõtlemist. Meie noorte südamesse peab teed leidma sügav lugupidamine nõukogude rahva kõrgväärtusliku kultuuripärandi vastu, nimed nagu Lomonossov, Puškin, Gogol, Leo Tolstoi, Tšehhov jpt peavad olema meie noortele südamelähedased,» kõneles hariduse rahvakomissar prof J. Nuut õpetajate kongressil (14, lk 300—308). Partei tuletas kategooriliselt meelde, et kirjanik on ideoloogiatöötaja, et kirjandus peab aitama riigil õigesti noorsugu kasvatada ja et sm Stalin nimetas kirjanikke inimhingede insenerideks (4, lk 638—651).

Võib tekkida kiuslik küsimus, kas 1930. aastate rahvuslik positiivsuseideoloogia ja II maailmasõja järgne kohustuslik nõukogude ideoloogia pole lihtsalt ühe ideoloogia vahetumine teise vastu; kas pole kirjanduse õpetamine igal juhul ideoloogiline? Vastates peab mõnna, et kirjanduse õpetamist on tõepoolest aegade vältel seostatud võimu väärtushinnangutega, kuid me peame alati arvestama, millistest ideaalidest on jutt — omadest või võõrastest. Ja selles suhtes on 1930. ja 1940. aastate tendentsid võrreldamatud, sest alates nõukogude võimu kehtestamisest on 50 aastat õpilastesse kirjanduse kaudu võõraid ja rahvavaenulikke ideid sisendatud. Pealegi oli isegi A. Annist oma programmkõnes sunnitud tõdema, et pelk (rahvusekeskne) positiivsus on liiga ühe-

1941. aastal muutusid kirjandus ja kirjandusõpetus klassiideoloogiaks.

Kas koolikirjandus peab täitma esteetilist või eetilist funktsiooni?

Kas pole kirjandusõpetus igal juhul ideoloogiline?

külgne, sest «maailmakirjanduse suurimadki kunstiteosed on sündinud just «negatiivsete» tüüpide kujutusest — verejanuline Achilleus, petis Odysseus, isatapa Oidipus, hullumeelne Don Quijote, tahtejõuetu Hamlet, kuradist juhitud Faust. . . Ja sellest hoolimata kasvatavad ja elustavad just need teosed meid enam kui igasugu ideaalsangarite skeemid». P. Karajevski õpetab aga 1948. a eesti keele õpetajatele ideelist kasvatust kirjandustundides retoorilise küsimusega. «Kui õpilastes arendada nõukogude natsionaalset uhkustunnet ja võidelda kõige välismaise ees kummardumise vastu, kas siis maksab nendele selgitada, missugust tähtsust omavad kogu inimkultuurile säärased lääne-euroopa kirjanikud nagu Shakespeare, Moliere, Byron, Goethe jt» (8, lk 321—333).

Vastuväiteks ideoloogiate mehaanilisele ühte patta panemisele võib tuua ka nn õige valiku probleemi. Kuigi Eesti Vabariigi ajal kirjutati palju kirjanduse õigest valikust, ei nimetatud 1938. aasta õppekavas üldse teoste peakirju, anti vaid üldised suunad ja juhised. Nõukogudeaegsed programmid (=õppekavad) olid aga viimase komani normatiivsed ja kui lisada veel mõõdapääsmatult «eesrindlik nõukogude metoodika», siis hakkab tõesti kahju õpetajast, kes neis tingimuses sai olla vaid lip-suga proletaarlane.

Alguses tuli «eesrindliku metoodika» omandamisel ette ka arusaamatusi, nii et haridusminister A. Raud pidi isiklikult kurjustama, öeldes, et emakeele ja kirjanduse õpetamisel peab esmajoones vabanema kodanlik-natsionalistlikest seisukohtadest. Näiteks ei olevat Pärnu 2. Keskkooli õpetaja Holberg Majakovski luuletuse «Lenin» analüüsimisel suutnud õpilaste tähelepanu suunata mujale kui ainult välisele vormile (19, lk 517—537).

1950. aastaks oli aga see, mida ja kuidas õpetada, selge: ilukirjandus määrati õpilaste ideelise ning moraalse kasvatus, nende maailmavaate ja iseloomu kujundamise vahendiks. 1950. aastate alguses olid kirjanduse õpetamise programmid veel defineeriva ja selgitava iseloomuga, kuid 1953/54. õppeaastast muutusid need (kuni 1989. aastani) selgelt normatiivseteks: pidevalt korraldati «õpetaja peab», «õpilane peab» jms. Näiteks kirjanduskursuse tulemusena (1955/56. õa) pidid õpilased aru saama mineviku vene ja eesti kirjanduse rahvalikkusest, patriotismist (10).

1960. aastatel olid meil teatavasti «sulailmad», et aga kool on olemuslikult konservatiivne, siis ei kajastunud need muutused vä-

1960. aasta "sula" Miks ei toonud ametlikul tasandil veel sugugi. Pigem vastuolulist põhjendati üha osavamalt. Õpetamise juhtivaks põhimõtteks kuulutati eluläheduse printsiip. Selleks tuli keskkooli lõppklassi õpilastel lugeda enamasti elu- ja ajakaugest kirjandust (Serafimovitš, Pavlenko, Fedin, Gladkov, Sütiste, A. Jakobson jt). Õpetaja pidi aga meeles pidama, et nende autorite teosed on probleemirikkad, mille üle juurdlemine on

suure kasvatava ja arendava toimega.

Sõjajärgse kirjanduse õpetamise ideoloogilise kontseptsiooni arenguloo saab kõige hõlpsamalt piltlikustada nn valiku printsiibi kaudu ehk eesti kirjanduse (EK), vene kirjanduse (VeK) ja väliskirjanduse (VäK) keskkooliprogrammides ettenähtud mahtude võrdlemisel:

Tabel 2

	1955	1986	1991
EK	41%	46%	49%
VeK	55%	40%	17%
VäK	4%	14%	34%

Detailsed kommentaarid on ilmselt üleliigsed, lisaksin vaid niipalju, et seegi tühine osa, mida 1950. aastail väliskirjandusest õpetati, oli tugeva maailmavaatelise surve all. Näiteks oli mõnedel aastatel Shakespeare'i «Hamleti» asemel kohustuslik «Kuningas Lear», mis ilmselt allus paremini triviaalsele eetilisele analüüsile. Lisaks tuleb ka meenutada, et 1938. a gümnaasiumi õppekavas moodustas vene kirjandus vaid väikese osa maailmakirjanduse üldmahust, et sõjajärgsest eesti kirjandusest Nõukogude Eestis oli suur osa selline, mille kohta tuleks öelda niinimetatud eesti kirjandus, et suur osa eesti kirjandusest kustutati mälust ja kogu eksiilkirjandus oli «raudse eesriide» taga.

1986. a on tabelis seepärast, et sellest aastast pärineb viimane nn stagnaaja kirjandusprogramm. Et mitmesugustel põhjustel (õpetajate inertsus ja mugavus, uute õpikute puudumine jne) on see ka 1990/91. õa õpetamist normeerinud, tasub sedagi sirvida. Programmis on öeldud, et eriline koht kirjanduse õpetamise eesmärgistuses on kommunistlike veendumuste kujundamisel esteetilise tunnetuse kaudu. Tegemist on 1970. aastatest alguse saanud häämamise tüüpilise näitega, sest eesmärgid on ju endised, kuid esteetilise funktsiooni rõhutamine jätab kõik lahtiseks ja tabamatuks. Ridade vahelt lugemise meistrid võiksid järeldada, et tegelikult püüti mõista anda, nagu poleks kirjandus pelgalt ideoloogilise doktriini sissetampimise vahend. Loode-tavasti see nii oligi (ja ega poliitiline olukord autoreile enamat võimaldanudki), sest valikuvabadus suurenes oluliselt. M. Solohhovi kõrval võis näiteks lõppklassis käsitleda ka J. Krossi ja M. Traadi teoseid ning interpreteerida rõhutatult rahvusekeskseid süvastruktuure. Selleks ajaks oligi kirjandustundidest sageli kujunenud avalikult kahepalgeline mäng: õpetaja vahendas kohustuslikku nõukogude kirjandust erilise innuta ja irooniliselt, keskendudes niipalju kui võimalik püsiväärtusliku kirjanduse ja aadete edastamisele.

Kahjuks on aga aastakümnete traditsiooniga ideoloogiline mall visa kaduma ja seda on tänaseni tunda. On ju meie kirjandusõpetus hetkel teatud mõttes samas olukorras, mis ta oli 1920. aastate alguses, sest kirjanduse õpetamise põhialused tuleb uuesti luua, vähe on võõrideolooglavabu ja tänapäeva nõudeid rahuldavaid õpikuid. Õpetajad ja õpetajate õpetajad on aga abitud oma ühe-külgse ettevalmistuse tõttu.

Niisiis on kirjandust eesti koolis õpetatud väga erinevatel eesmärkidel: 19. saj

viimase veerandini oli ilukirjandus lugema õppimise vahend: C. R. Jakobson püüdis oma lugemike rahvuslik-aatelist kirjandusnäidete abil noorsugu vaimselt virgutada ja rahvuslikku vaimu kasvatada, millele XX sajandi alguses lisandus juba ka kirjanduslooline printsip: 1920. aastate esmakordselt vaba ja uuendusmeelne pedagoogiline mõte seadis kirjandusõpetuse peaeesmärgiks kirjanduse olemusliku külje selgitamise ja selle kasutamise kasvatases, eriti tundeelu süvendamise (nn elamuspedagoogika) ja ilumeele arendamise. Kirjanduse esteetilise ja eetilise funktsiooni kõrval rõhutati ka noorte rahvustunde kultuuristamise vajadust, mille ületähtsustamine 1930. aastail viis kirjandusõpetuse natsionaal-eetiliste eesmärkidega liialdamisele: nõukogude võimu algusaastail oli kirjandusõpetus varjamatult võõra ideoloogia pealesurumise vahend: viimase kolme kümnendi kohta on aga väga raske mõnesõnalist üldistust teha, sest võõra võimu eesmärgid olid varasemast paremini varjatud ja oli tekkinud ka vastuolu kohustuslikuks kuulutatud õppeprogrammide ja selle vahel, mis tegelikult koolitunnis tehti.

Kokku võttes on oluline vaid see, mis koolitunnis tegelikult toimus. Kirjandusõpetust on eesmärgistatud nii ja naa, kuid kõik oleneb ju konkreetsest õpetajast ja loodetavasti on enamik meie emakeeleõpetajaid ka kõige inimvaenulikumatel aegadel olnud võimaluste piires vaimsuse kandjad. Sest jube oleks mõelda, et teatudki osa toonastest kirjandusõpetuse eesmärkidest on meie teadvuse kujundamisel realiseerunud. Tänapäeval on kirjanduse kasvatav-kujundav roll oluliselt pisenenud, kirjanik pole enam «püha» nagu varemalt, ja seetõttu tuleb uuesti mõtestada, mida peaks õpilasele pakkuma kirjandus.

Kirjandus

1. Alttõa V. Eesti kirjanduse ja grammatika õpetamise ülesanded ja piirid. — Eesti kool, 1937, nr 3.
2. Alttõa V. Kirjandus eesti koolis. — Kasvatus, 1937, nr 1.
3. Andre sen L. Eesti rahvakoolid 19. sajandil. Tallinn, 1974.
4. Andre sen N. Eesti kirjandusloo küsimusi. Eesti kirjanduslugu VK(b)P KK 14. augusti 1946. a otsuse valgel. — Nõukogude Kool, 1946, nr 11.
5. Annist A. Ilukirjanduse osa isiku, riigikodaniku ja rahva kasvatases. — Kasvatus, 1937, nr 1.
6. Eesti keele õpetajate kongressi ülesanded. — Kasvatus, 1922, nr 13.
7. Jaks on A. Eesti kool ja eesti keel. — Eesti Kool, 1937, nr 1.
8. Karjevski P. Ideelisest kasvatusest kirjandustundides. — Nõukogude Kool, 1943, nr 6.
9. Keskkooli ja gümnaasiumide eesti keele õpetajate päevad. — Eesti Kool, 1936, nr 2.
10. Keskkooli programmid 1955/56. õppeaastaks. Kirjandus. Tln, ERK, 1955.
11. Keskkooli õppekavad. Gümnaasiumi reaal- ja majapidamisharu. Haridus ja Sotsiaalministeeriumi väljaanne Tallinnas, 1930.

12. Meikop Kr. Emakeele õpetaja isik. — Kasvatus, 1937, nr 7.
13. Mihkla K. Kirjanduse käsitlemine progümnaasiumis ja reaalkoolis. — Kasvatus, 1938, nr 5.
14. Nut J. Nõukogude Eesti kooli kasvatus-ülesanded. — Nõukogude Kool, 1945, nr 7/8.
15. Peterson E. Kirjandusõpetus keskkoolis. — Kasvatus, 1925, nr 3.
16. Põldmäe R. C. R. Jakobsoni kirjandustegevus mõnes lõigus. — Looming, 1962, nr 3.
17. Päll Ed. Marksistliku kirjandusteooria põhiküsimusi. — Nõukogude Kool, 1941, nr 5.
18. Raud A. Eesti NSV üldhariduslike ja kesk-eriõppeasutuste töötulemused mõõdu- ning õppeaastal ja ülesanded käesoleval õppeaastal. — Nõukogude Kool, 1949, nr 9.
19. Rebane M. Poetiline norm ja normitus. — Vikerkaar, 1990, nr 7.
20. Reiman R. Diletandi mõtteid kirjanduse käsitlesest keskkoolis. — Kasvatus, 1927, nr 8.
21. Roos J. Eesti keele ja kirjanduse õpetamine eesti keskkoolis iseseisvuse ajal. — Kasvatus, 1930, nr 8.
22. Rõks J. Kirjanduslikud teosed, mille lugemine on sunduslik kõigile õpilastele klassis, Tallinna eesti keskkoolis. — Kasvatus, 1932, nr 2.
23. Suits G. Kirjanduse õpetus keskkoolis meil ja mujal. — Kasvatus, 1928, nr 1.
24. Thom sen Th. Kirjanduse sisu käsitlemisest koolis. — Eesti Kool, 1937, nr 7.
25. Tork J. Pilk meie kooliraamatu mineviku scoses tema osatähtsusega eestluse arengus: Raamatu osa Eesti arengus. Tartu, 1935.
26. Vaila A. Koolinoorsoo rahvuslikust kasvatamisest. — Eesti Kool, 1935, nr 1.
27. Valmis A. Emakeeleõpetuse struktuuri kujunemine ja areng Eestis alates XVII sajandi teisest poolest kuni 1919. a. Tallinn, 1986.
28. Vanselow M. Deutschunterricht als geistige Führung. — Zeitschrift für Deutschlande, 1934.
29. Vigel Ed. Mõningaid raamatu- ja kirjandusprobleeme. — Eesti Kool, 1936, nr 10.

Eesti koolis on kirjandust õpetatud väga erinevatel eesmärkidel.

Lõpuks oleneb kirjandusõpetuses kõik õpetajast.

Põhikooli loodusainete õpetajale füüsikaõpetajalt

MART KUURME, Vilmsi Keskkooli füüsikaõpetaja

EESTI KOOLI ÜHEST VASTUOLUST

Eesti kooli tänases õppekavas esineb mõningaid küsitavusi. Näiteks loodusainete õpetamise vähene järjepidevus põhikoolis, võrreldes esimese vabariigi aegse kooliga. Loodusainete all mõistetakse siinkohal bioloogiat, keemiat ja füüsikat. Paljudes maades käsitletakse nimetatud kolme teadusala aluseid ühise õppeaine *science* osadena.

Kui elus loodusega säilib õpilastel side ka õppeainete kaudu kogu kooliajal, siis eluta looduse mõistmisel jääb kooli abi lubamatult väikeseks. Seda just kõige «magusamas» eas, põhikooli keskastmes (5.—7. kl). 8. klassist alates on tunniplaanis teatavasti nii keemia kui ka füüsika eraldi õppeainetena.

Mida siis pakutakse meie koolis praegu 10—13aastastele ühiskoolidele asise maailma mõistmiseks?

5. klassi loodusõpetuse tundides antakse teadmisi maailmaruumist (7 tundi), Päikesest (6t), õhust (5t), veest (4t), kivimitest (4t), mullast (4t). Katseriistadest on programmist (13) loetletud: statiiv, piirituslamp, termomeetrid, kolvid, katseklaasid, lehtid.

Õpikus (5) on kirjeldatud katseid, enamikus soojusnähtuste kohta. Jaotvaras (8) antakse juhiseid vaatluste tegemiseks: tee kindlaks Kuu liikumistee ümber Maa, Maa liikumistee ümber Päikese jms. Neid ülesandeid tuleb aga täita jaotvara jooniste põhjal, mitte otseste vaatluste kaudu. Töövihikus (6) on tabelid vaatluste tegemiseks looduses (põhiliselt ilmvaatlused) ning lihtsate katsete juhendid (varju tekitamine, vedeliku aurustumine jms). Programmis puudub viide A. Emmo ja V. Paju kogumikule «Füüsikakatsed 6.—7. klassile» (1), kust saaks konkreetset abi loodusõpetuse tundide näitlikustamiseks. Katsetehnika alal spetsiaalse ettevalmistuseta õpetaja käe all kujuneb loodusõpetus 5. klassis põhiliselt kirjeldavaks tutvumiseks ümbritseva maailmaga.

Tööõpetuse programmis 5.—9. kl poistele (12) on antud kümme teemat, millest eeldatakse nelja õpetamist igas koolis (igas klassis 17 tundi). Kümne teema hulgas rõhutatakse üldtehnilise ettevalmistuse tähtsust (tehnikasõnavara, pilk tehnikas ajalukku, tehnilise graafika alused). Kolme ülejäänud valitud teema hulka võivad puidu- ja metallitööde kõrval mahtuda ka elektrotehnilised tööd ning kujustamine ja tehniline modelleerimine. Õpikus on ka elektrotehniliste tööde tegemise juhendid.

Kokkuvõte. Iseloomustamaks eluta looduse nähtuste ja seaduspärasuste tutvustamise olukorda meie kooli keskastmes võib öelda:

1) 5. klassis on vajalikud kursused ja didaktilised materjalid olemas. Kindel ei saa olla näitlikustamise, isikliku avastusliku kogemuse piisavuses.

2) 6. ja 7. klassis on raske rääkida eluta looduse mõistmise õpetamise järjepidevusest. Paljud teadmishimulised poisid, kel on vajadus iga asja oma silmaga näha ja käega järele proovida, satuvad vastuollu koolitunni tegelike võimalustega. Tütarlapsed jäävad hoopis tehnika- ja tehnoloogiaalaste teadmiste ning oskusteta.

3) 8. klassis alustatakse keemia ja füüsika õppimisega. Mõlema aine õpetamisel toimuvad nii sisu kui ka meetodite osas suured muudatused. Füüsikas alustatakse järgmisel õppeaastal Eesti Koolifüüsika Ühingu koostatud täiesti uue õppekomplektiga, millest «Valgusõpetust» (10) on eksperimendi korras juba mitmel pool rakendatud.

ROOTSI PÕHIKOOLIS

1991. a korraldas Rootsi Rahvusvahelise Tehnilise ja Majandusliku Koostöö Agentuur (BITS) 4etapilise Eesti-Rootsi ühisseminari hariduse arengust. Kaks etappi leidsid aset Eestis (juuni, detsember), 2 nädalast seminari aga Rootsis (september, novembr).

Järgnevalt saab lugeja teada olulisimat sellest, mis allakirjutatule loodusainete õpetamisest sel seminaril kõlama jäi. Seda eelkõige põhikooli õpetaja seisukohalt.

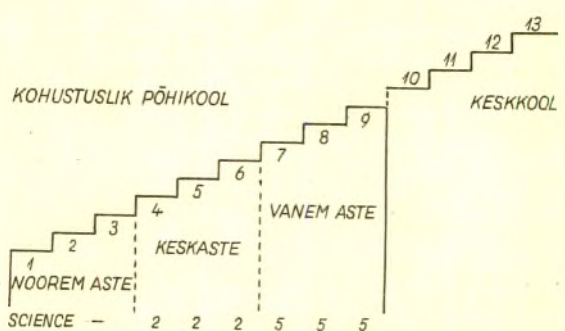
Ekslik oleks arvata, et Eesti hariduseluses esinevad mingid erilised, ainult meile omased raskused. Maailm on väike ja nii läbitungimatud need vaheseinad ka pole olnud, et difusiooni poleks saanud toimuda. Entroopia kasvu seadus on omane igale süsteemile. Iseasi muidugi, millises suunas mingis ühiskonnas aur välja lastakse ja millised energiasursid on tegutsemiseks olemas.

Ka Rootsi põhikoolide loodusainete õpetajad, samuti õpetajate koolitajad näevad tõsist vaeva, et õpilastel säiliks huvi ainete vastu ja et nad valiksid keskkoolis loodusaineid sisaldava õppesuuna.

Siinkohal tuleks heita pilk Rootsi kooli struktuurile loodusainete õpetamise kandi pealt.

Kohustusliku 9klassilise põhikooli nooremas astmes (1.—3. kl) loodusteaduste aluseid eraldi ainena ei õpetata. Keskastmes (4.—6. kl) pühendatakse loodusainetele kaks 40minutist, vanemas astmes (7.—9. kl) aga 5 tundi nädalas. *Science'i* hulka kuuluvad ka tehnika ja tehnoloogia elemendid (2). Kuigi õppekavas on kirjas *science (naturkunskap)*, õpetatakse kolme eri õppeainet: bioloogiat, keemiat ja füüsikat koos tehnika elementidega.

Joonis 1



Üle 90% põhikooli lõpetanutest jätkab õpinguid keskkoolis, kus on 25 eri õppesuunda (haru). 15% õpilastest valib loodusteaduste või tehnika õppesuuna.

Võrdlusena. Saksamaal on alustatud tehnikasõpetuse sisseviimist kõikidesse klassidesse ja ka Jaapanis algab loodusteaduste aluste õpetamine 1. klassis.

Kuigi Rootsis 1.—3. klassini eraldi õppeainet loodusteaduste ja tehnika aluste õpetamiseks ei ole, peetakse väga oluliseks teha just siis lihtsaid katseid asise maailma mõistmiseks. Tuleb ju meil kõigil kohanedu eluga tehnologiseeritud maailmas.

Juba 1975. a on välja antud metoodiline juhend õpetajale 156 lihtsa eksperimendi joonise, kirjelduse ja selgitusega (4). Need on mõeldud 1.—6. klassile ja jagunevad 8 teema alla: gaasid, soojus, õhk ja tuul, astronoomia, elekter, magnetism, valgus, hääl.

Katsete puhul on peetud silmas:

- lihtsust, et neid saaks teha tavalises klassiruumis;
- eakohasust (õpilased peaksid suutma mõista nähtuse tagapõhja);

■ avastuslikku iseloomu (õpilased teevad eksperimendi ajal väikesi avastusi).

Kes neid lihtsaid katseid teeb ja juhendab?

Rootsis valmistatakse põhikooli õpetajaid ette töötamiseks 1.—6. ja 4.—9. klassini. Bioloogia, keemia ja füüsika (pluss tehnika) kõrval tuleb samal inimesel anda ka matemaatikatunde. Siinkohal ei saa jätta avaldamata kahtlust, kas nii suur mitmekülgus on efektiivne. Mõttevahetused pedagoogidega kinnitasid küll arvamust, et miski (ilmselt matemaatika) on selles reas liigne. TPeds sel aastal esmakordselt alustanud põhikooli loodusainete õpetaja eriala tudengid oleksid siin tänuväärseteks ekspertideks.

Teatud määral annab kahtlustele vastuse uurimus, mille korraldas IEA (*The International Association of the Evaluation of Educational Achievement*). 1970. ja 1983. a 17 maal tehtud testides uuriti õpilaste teadmiste taset loodusainetes ja hoiakuid nende suhtes. Rootsist osales 1983. a 19 036 õpilast.

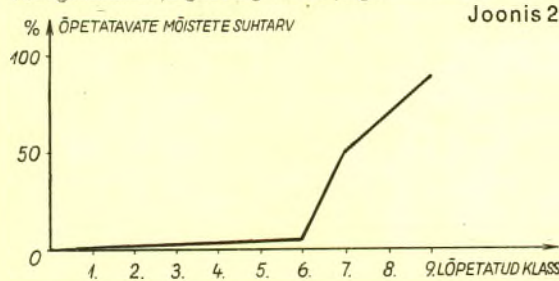
Kuigi rootslaste tulemused olid 1983. aastal 1970. aasta võrreldes paremad kõikides uuritud vanuserühmades (2; 7), selgus ka mõtlemapanevat.

■ Kui n-õ keskmiste õpilaste tulemused paranesid (nõrkadel veelgi rohkem), siis paremiku (25%) tulemused jäid peaaegu samaks.

■ Põhikoolis süveneb üha enam negatiivne hoiak teadusainete suhtes 7. ja 8. klassis, seda just tütarlaste hulgas. 9. klassis tütarlaste suhtumine paraneb, poiste oma halveneb aeglasemalt, aga järjekindlalt.

Muuseas, ka teaduste suhtes positiivse hoiakuga õpilastel domineeris nii põhi- kui ka keskkoolis väga negatiivne suhtumine võimalikku karjääri teaduste aluste õpetajana.

Ühena võimalikest huvi languse põhjustest nimetas J.-Å. Engström liiga suurt teadmiste tulva 7. klassis, kus algab füüsika ja keemia kui omaette ainete õpetamine. Tema andmetel antakse põhikooli õpilastele loodusteadustes teavet ligikaudselt järgneva graafiku järgi.



6. klassi lõpetanule on antud umbes 3% põhikooli lõpuks pakutavatest mõistetest. 7. klassis järgneb järsk tõus. Üleminek võiks aga olla sujuvam.

Selline on pilt Rootsi põhikoolis, kus 5. ja 6. klassis siiski õpetati nädalas 2 tundi loodusaineid, sealhulgas tehnoloogia elemente.

ETTEPANEKUD LOODUSÕPPE KORRALDAMISEKS

Juba rohkem kui 4 aastat tagasi töötati VÕTI 2. mõttetalgutel välja koolifüüsika uuendamise põhieesmärgid Eestis.

1. Sotsiaalses plaanis — kasvatada elama tehnoloogiseeritud maailmas.
2. Psühholoogilis-pedagoogilises plaanis — õpetada õppima.
3. Aine plaanis — kujundada füüsikaline maailmapilt (3). Toetades igati nimetatud eesmärgi ning võttes arvesse teistes maades tehtut, tasuks mõelda järgmistele momentidele.

■ Eesti põhikooli õppekavas tuleks leida koht kõiki klasse läbivale loodusõppele koos tehnikaõppe elementidega.

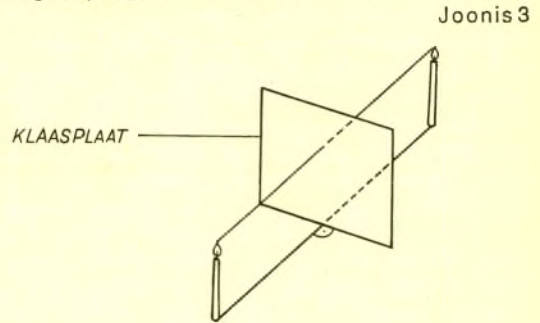
Eesmärk oleks järjepidev abi õpilastele ümbritseva, ka asise maailma mõistmisel. Põhimeetodiks peaks olema õpilaste endi ning õpetaja tehtav avastusliku iseloomuga eksperiment (katse). Mõned näited on toodud kirjutise viimases osas. Vähemalt noorematele klassidele ei ole vaja õpikut trükkida — selle võiks iga laps endale ise valmistada (nähtud ja tehtud lihtsate katsete joonised, kirjeldused, selgitused).

■ 5. klassi loodusõpetus tuleb kohe muuta (järgmistest õppeaastast) kirjeldavast kursusest eksperimentaalseks. Kuna põhiosas kujutab sealne programm endast füüsika eelkursust koos astronoomia elementidega, võiks seda anda füüsikaõpetaja. Koostöö füüsikaõpetajaga oleks aga igal juhul asjakohane. Õpetajale katseteks vajaliku abimaterjali (metoodilise juhendi) koostamisest võtaks siinkirjutaja heameelega osa, kui on sellekohane tellimus.

■ Soomlastel on Helsingis «Heureka», rootslastel Södertäljes «Tom Tit's Experiment», taanlastel Kopenhaagenis «Eksperimentarium» (paikneb «Tuborgi» õlletehase territooriumil). Neisse paikadesse võib sisse astuda koos perega või ükski. Seal saab tutvuda teaduse ja tehnika saavutustega, teha ise lihtsaid, aga efektseid katseid, end paremini tundma õppida: hinnata oma muusikalist kuulmist, kuulata oma kõnet ja parandada diktsiooni ning palju muud.

KATSEID VALGUSNÄHTUSTE KOHTA PÕHIKOO LIS

1. Valguse peegeldumine klaasi pinnal



A. Asetage lauale kaks ühesugust küünalt. Kui need ei ole päris sama pikkusega, võib lühema alla panna sobiva paksusega raamatu.

B. Küünalde vahele (täpselt keskele) asetage õhuke klaasplaat (nt väike aknaruut). Klaasplaat peab olema risti küünalaid ühendava sirgega. Statiivi koos muhvi ja näpitsaga klaasplaadi püstipanekuks saab füüsikaõpetajalt.

C. Süüdate mõlemad küünlad ja seejärel puhuge tagumine ära. Mis paistab põleva küünla poolt vaadates?

Võib teha ka teisiti, süüdata ainult endapoolse küünla. Mõlemal korral peaks läbi klaasi paistma, et põleb ka tagumine küünal.

Mida võiks sellest katses järeldada?

1. Kahe läbipaistva keskkonna (antud juhul õhk ja klaas) lahutuspinna osa valgust peegeldub, osa aga läheb teise keskkonda.

2. Tasapeegli korral (klaasi sile pind toimib tasapeegliina) näib ese paiknevat peegli taga.

Selle kohta öeldakse, et tasapeegel tekitab esemest näiva kujutise, mis paikneb peegli taga, kusjuures ese ja tema näiv kujutis asetsevad peegli suhtes sümmeetriliselt.

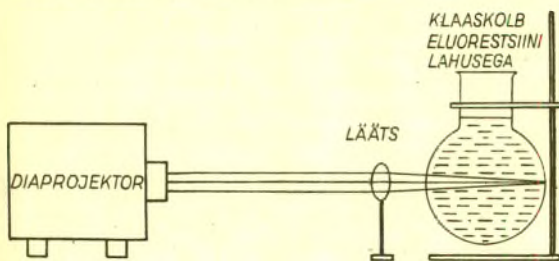
K ü s i m u s : Miks me päeval ei näe hästi õuest tuppa?

V a s t u s : Väljas on päeval valgem kui toas. Seetõttu peegeldub aknaklaasi välimiselt küljelt rohkem valgust, kui tuleb toast õue.

Ag a õ h t u ?

2. Silm. Lühi- ja kaugnägevus

Joonis 4



A. Valage klaaskolbi vett ning vette veidi fluorestsini lahust.

B. Valgustage kolbi näiteks diaprotektori valgusvihuga. Pimedas ruumis peaks segu ühtlaselt helenduma.

C. Paigutage kolvi ette koondav lääts. Läätsel leidke selline asend, et ta koondaks valgusvihi kolvi tagaseinale terava täpina. Kolvi tagumine sein mängib siin võrkkesta rolli. Olekski valmis normaalse silma mudel.

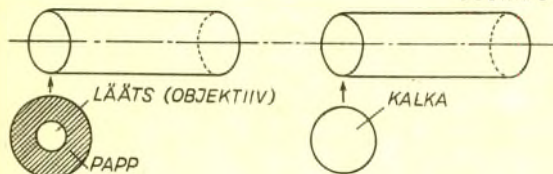
D. Võttes kumerama lääts või viies sama lääts kolvist veidi kaugemale, näeme, et valgusvihk koondub kolvi sees ning «võrkkestal» tekib terava kujutise asemel valguslaik. Nüüd on tegemist lühinägeliku silmaga ning terava kujutise saamiseks tuleb leida sobiv hajutav lääts — miinusprillid.

E. Kaugnägeva silma mudeli saamiseks tuleb lääts kolvi lähemale tuua või leida vähem kumer lääts. «Võrkkestal» tekib taas valguslaik. Seekord tuleb kasutada koondavaid ehk plussprille.

3. Lihtsa fotoaparaadi mudel

Mudeli valmistamiseks vajame kahte toru. Võib kasutada papist või pehmest plekist ümmargusi karpe, topse, purke. Üks toru peab mahtuma teise sisse ja andma seal ka edasitagasi liigutada.

Joonis 5



A. Esimese karbi ühte otsa paigutame koondava lääts (näiteks lääts nr 1 või 2 füüsika laboritööde komplektist), teine ots jääb lahti.

Teise karbi ühe otsa katame kalkaga või mõne muu osaliselt läbipaistva valgust hajutava kilega. See kaetud toru mängib filmi või ekraani rolli.

Toru teises otsas peab olema ava, et sealt sisse vaadata.

B. Paneme teise toru esimese sisse. Väiksemat toru suurema sees liigutades leiame asendi, kus kalkale (kilele) tekib mõne eseme terav kujutis. «Fotoaparaadi» võib suunata näiteks laelambile.

Mis sellest mänguasjast kasu on?

1. Saab näha, et «filmilindile» tekib esemest pilt tagurpidi.

2. Saab selgitada, milles seisneb pildistamisel teravustamine ehk kauguse fikseerimine: mida lähemal on pildistatav ese, seda kaugemale filmist tuleb objektivi viia. Kui seejärel aga pildistame mõnd kaugemat objekti, tuleb objektivi sissepoole, filmile lähemale tuua.

3. Saab tunda rõõmu (rahuldust) ühe kasuliku asja valmistamisest.

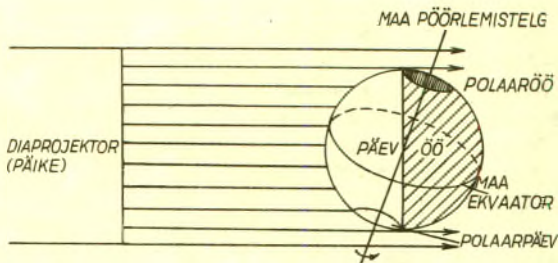
4. Päike, Maa ja Kuu.

Maa mudelina võiks kasutada väikest gloobust, Kuuna mõnd ümmargust eset, näiteks soft-tennise palli. Lastele võiks öelda, et päriselt on Kuu ligikaudu 4 korda väiksema läbimõõduga kui Maa. Kuu tiirleb ümber Maa umbes 30 Maa läbimõõdu kaugusel.

Parim Päike oleks helendav suur kera, aga projektsiooniaparatuur (nt diaprotektor) ajab ka asja ära.

A. Öö ja päeva vaheldumine

Joonis 6



Oma asukoha maakeral võiks ära märkida ja siis gloobuse pöörlema panna.

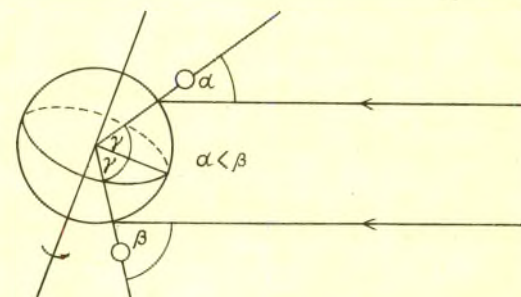
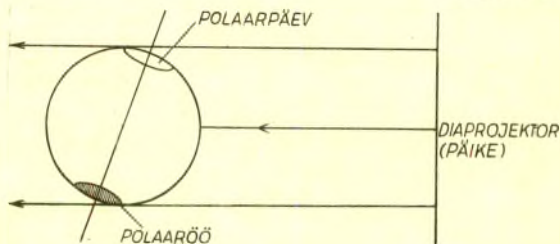
B. Aastaaegade vaheldumine

Tuleb rõhutada, et Maa ööpäevase pöörlemise telg jääb ümber Päikese tiirlemisel iseendaga paralleelseks, s.t on igas uues asendis eelmisega rööbiti. Seetõttu langeb pool aastat kiirgus lõunapoolkeral maapinna suhtes järsemalt — Päike käib kõrgemal taevas kui samal põhjalaiusel (vt joonis 6). Teisel poolaastal saab jälle põhjapoolkera rohkem päikesekiirgust. Siin peitubki aastaaegade vaheldumise põhjus. Osa inimesi aga arvab elu lõpuni, et suvel on Maa Päikesele lähemal kui talvel ja see põhjustabki aastaaegade vaheldumise. Tegelikult on Maa hoopis jaanuaris Päikesele veidi lähemal kui juulis (11, lk 44).

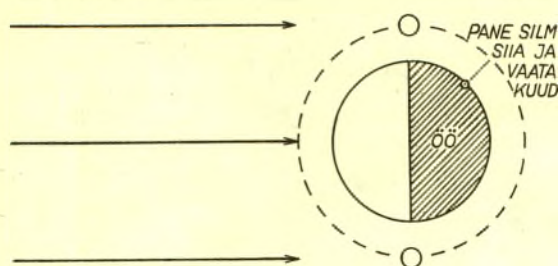
Keerame nüüd diaprotektorit 180° ja liigume Maaga pool ringi. On möödunud pool aastat. Näeme, et kuna Maa ööpäevase pöörlemise telg on ikka samapidi kaldu, on Maa tõepoolest justkui pööranud põhjapoolkera rohkem Päikese poole.

Nüüd on seal suvi (joonis 7 ja 8).

Joonis 7



Võrdsel põhja- ja lõunalaiusel langevad Päikese kiired Maa suhtes põhjapoolkeral järsemalt kui lõunapoolkeral.



Pange silm oma asukohale maakeral ning vaadeldge kuu eri asendites. Eri faasid peaksid hästi näha olema. Pöörake maakera ja vaadeldge uuesti. Hea oleks teha seda katset hommikul enne päikesetõusu (nt talvel esimese tunni ajal) ja leida kuu selline asend, nagu ta taevas paistab.

D. Kuuvarjutus ja Päikesevarjutus (vt «Loodusõpetuse jaotvara», lk 14–15)

Meie mudeliga on varjutusi kerge näha.

Esitatud katsete 2, 3, 4 aluseks on Stockholmi Haridusinstituudis (HLS) nähtud eksperimendid, mida tegi õppejõud Jan Elfving. Katse 1 kohta vt (9).

Kirjandus

1. Emmo A., Paju V. Füüsikakatsed 6.—7. klassile. Tln, 1981.
2. Engström J. Å ja Noonan R. Science Achievement and Attitudes in Swedish Schools. Studies in Educational Evaluation. Vol. 16. 1990, pp. 443–456.
3. HM, VÕT. Füüsikaõpetus. (Saamisluugu ja programmi projekt.) Tln, 1988.
4. Naturkunskap för mellanstadielärare. Fysikasnittern. Bengt Liljeqvist. Lärarkögskolan. Stockholm, 1975.
5. Nilson O., Tiits H. Loodusõpetus 5. klassile. Tln, 1983.
6. Nilson O., Tiits H. Loodusõpetuse töövihik 5. klassile. Tln, 1990.
7. Noonan R., Engström J. Å. Science Achievement in Swedish Schools. IIE Stockholm University, 1986.
8. Tiits H. Loodusõpetuse jaotvara 5. klassile. Tln, 1989.
9. Tom Tit's Experiment. 1987 AB Svensk Byggtjänst/Teknisk Litteraturtjänst.
10. Valgusõpetus. Katsematerjal 8. kl. Koolifüüsika Ühing. Tln, 1989.
11. Vorontsov B., Veljaminev A. Astronoomia XI klassile. Tln, 1986.
12. Üldhariduskooli programmid. Tööõpetus 5.—9. klassile. Tln, 1989.
13. Üldhariduskooli programmid. Loodusõpetus 5. klassile. Tln, 1990.

21. lk.

See õpilane, kes suudab ja tahab rohkem, saab kõrvõimalikku lisamaterjali. Igasugused suuremahulised ülesanded õpilastele (eriti matemaatikas ja keeltes) on esitatud töövihikus, väikesemahulised (eriti probleemülesanded) õpikus, peale selle sisalduvad need õpetajale määratud plokis, kust viimane neid vajalikul arvul kopeerib. Meie saame sellist ratsionaalset võtet kasutada muidugi vaid neis koolides, kus paljundusvahendid olemas. Sain kinnitust oma kauaaegsetele veendumustele: õpiku jõukohasust tuleb õpilaste eneste peal proovida; õpik peaks arvestama õpilaste tüüpilisi programmiliseid eelteadmisi.

Lõpuks veel üks oluline tähelepanek. Näib, et kõigi uuenduste elluviimisel püütakse ühtlasi lahendada probleemi, kuidas see kõik õpetajani viia, kuidas korraldada sellekohast täienduskoolitust. Ja mitmel korral kohtasin nii kirjanduses kui ka ettekannetes väidet, et paljud õpetajad, kes on algul mingi uuenduse vastu, hakkavad seda tasapisi pooldama pärast seda, kui on asjakohased kursused läbinud.

Seminaride organiseerija ja kogu meie Rootsi-elu isalik korraldaja Olle Österling väitis oma ettekandes: igasugustele uuendustele osutatakse alati vastupanu; muudatusi on hõlpus teha struktuuri tasandil, ent praktika tasandile need sageli ei jõua või jõuavad suurte raskustega. Püüdke siis neid raskusi ületada!

Kirjandus

1. Ahlström K.-G., Larsson T., Mattson I., Nielsson F., Wallin E. ja Österling O. Loengud ning konsultatsioonid haridustegelastega.
2. Ahlström K.-G., Jonsson M. Flexible Grouping of Pupils and Team-work between Teachers. Uppsala Studies in Education, 1980. No 13.
3. Husen T., Boalt G. Educational Research and Educational Change. The Case of Sweden. Uppsala, 1968.
4. Wallin E. To Change a School: Experiences from Local Development Work. J. Curriculum Studies, 1985, vol. 17, No. 3, pp. 321–350.

Kumb muinasjutulavastus lapsi rohkem paelus? (Tavapedagoogika ja steiner-pedagoogika võrdlus muinasjutulavastuse põhjal)

SIGNE VÄLJATAGA, TPedI koolieelse kasvatuse kateedri vanemõpetaja

Muinasjutt on lapsepõlve pärisosa. Imemuinasjutt lummas last poeetilise, fantaasiarikkuse, selgete karakterite ja õnneliku lõpuga. Looma- ja olustikumuuinasjuttudes lisandub eelnimetatule rahvalik mahlakas huumor, mis pakub toredaid ütli, lõbustab ja naerutab lapsi. Ometi võib muinasjuttu nagu mis tahes muudki žanri lastele erinevalt tõlgendada ja vahendada.

Steiner-pedagoogika aluseks olev antroposofia leiab muinasjutud olevat vana unustatud selgelnägemise rudimendid, andes seega neile vaimuteadusliku tõlgenduse (6; 5). Rudolf Steiner on väitnud, et muinasjuttu saab mõista vaid siis, kui selle arhetüüpe ja sündmusi vaadelda astraal maailma, vaimse maailma sündmuste peegeldusena (9). Steiner-pedagoogiline tõlgendus rajaneb käsitusel, mille järgi muinasjutud valmistavad inimese hinge ette kõrgema, vaimse maailma saavutamiseks, sest kujutavad inimese hingelis-vaimset arengut, on seega sisemised hingemaastikud (7). Muinasjutud innustavad inimest minema mööda vaimset koolitusteed, mille eesmärk on taevasse jõudmine, s.o hinge vabanemine füüsilisest kehast ja siirdumine meeltevälisele vaimsele tasandile.

Eelkirjeldatud toime omistatakse siiski vaid imemuinasjuttudele, eeskätt Grimmide muinasjuttudele (6). Loomamuinasjutte steiner-pedagoogika koolieelikutele ei paku, sest need olevat olmelised ja julmad. Nimetatud väitele tahan küll vastu vaielda. Kohtab ju imemuinasjuttudes, kaasa arvatud Grimmide omad, küllaga julmi stseene ja naturalistlikke detaile, olgu või tuliseksaetud raudkingades tantsima sunnitud kuninganna või Lumivalgekese süda, mille asemel tuuakse kurjale kuningannale hirve oma. Samas võib viidata loomamuinasjuttudele, milles julmus täiesti puudub, enamasti aetakse läbi kavala või nutikusega («Rebane ja kalakoorem», «Loomade talvekorter» jpt). Niisiis pole asi ilmselt mitte julmuses, vaid loomamuinasjuttude olmelisuses, teisisõnu, nende maaläheduses ja koomikas, mis välistavad müstilisuse. Steiner-pedagoogika toetub aga nimelt usulis-müstilisele maailmanägemusele, mille järgi lastelegi püütakse muinasjuttude valiku ja esitusviisi kaudu alateaduslikult sisendada antroposofiilist maailmatunnetust. Seetõttu ongi saanud esmatahtsaks imemuinasjutt, mida pakutakse nn muinasjutuhetkena. Muinasjutuhetk on rituaalne: jutustatakse alati samas kohas, kindlal kellaajal, sagedamini küünlavalgel, ka hämaras ruumis. Laste sisenedes on jutustaja juba ruu-

mis. Istutakse seljatoega toolidel, mis kergendab keskendumist, sest kuulamisel on tähtis, et laps saaks «uinuda». Põrandal segab asendite muutmise vajadus. Jutustatakse vaoshoitud toonis, muinasjutu pealkirja ei nimetata. Jutustaja püüab saavutada kuulajatega maksimaalse kontakti, lähedustunde. Niiviisi imuvad kuuldud muinasjutupildid kindlalt alateadusse, mida veelgi soodustab korduvkuulamine ning muinasjutu jutustamine algupärasel, muutmata kujul. Muinasjutt jääb tervikuna alateadusse ja hiljem võivad muinasjutupildid aidata last tema elu problemaatilistes olukordades (3). Antakse ka soovitusi korduvkuulamise mitmekesistamiseks tänapäeva TVga harjunud lapsi arvesse võttes (hääle imiteerimine, tegelaste näitamine, liikumine või dramatiseerimine), kuid samas hoiatatakse liialdatud dramatiseerimise eest. Muinasjutust ei tohi kunagi teha teatrit (4; 2).

Nüüdisaegse pedagoogika pakutud lavastusmängus on lastele loodud võimalused end muinasjutus välja elada, sellesse ise täiendusi teha, ilma et rikutaks ideed ja lõpplahendust (1; 11). Lavastusmängus osaleb kogu rühm. Ei jaguneta näitlejaks ja pealtvaatajaks. Niiviisi välditakse «kriitikuid», kes rühmakaaslaste tegutsemist võivad väljanaermisega või muul viisil kammitseada. Niisugune lahendus välistab ka liidrite domineerimise — kõigil on ühtviisi võimalus osaleda ning oma ideid pakkuda. Lastel lastakse tegeleda ja nende käitumist juurde mõelda. Nii pääsevad maksvusele loovus, fantaasia, mängulust. Näiteks eesti muinasjutu «Loomade talvekorter» lavastusmängus lisas 5aastane Pille kassi karakteri: «Meeldis ise mängida, sest olin kass ja mulle meeldivad kassid. Mõtlesin ise välja, et kass keerab end rõngasse ja lööb nurru ega mõtlegi maja ehitada.» Lavastusmängus paranevad laste kõne ja liikumine, tõuseb tõrjutute prestiiž, sest viimased võivad ilmutada end vaimukate lahenduste pakkujatena, võrdväärsete osalistena.

Steiner-pedagoogika põhimõtetele tehtud lavastuse ja loovusele ergutava lavastusmängu meeldivuse võrdlemiseks otsustasime korraldada katse. Valisime nimelt loomamuinasjutu kui steiner-pedagoogika poolt tõrjutu. Katse toimus ühe ja sama rühma lastega kahes seerias, et välistada ühekordsest lavastusest tekkida võivat juhuslikkust tulemuste hindamisel.

Esimeses katses lavastati steiner-pedagoogika põhimõtete järgi eesti loomamuinasjutt «Loomade talvekorter». Seejärel korraldati sama rühma lastega sama muinasjutu alusel lavastusmäng. Teises katses oli lavastuse ja lavastusmängu alu-

seks Elar Kuusi loomamuinasjutt «Memme musi». Katsete järgi küsitleti lapsi individuaalselt, et vastajad ei saaks üksteist mõjutada. Esitati 3 küsimust:

1. Millisena muinasjutt sulle rohkem meeldis – muinasjutuhetkena või siis, kui olid ise tegelane?

2. Missugune koht sulle muinasjutt meeldis?

3. Missugune koht ei meeldinud?

Esimese katse puhul hindas steiner-pedagoogika järgi lavastatud muinasjuttu «Loomade talvekorter» meeldivamaks 40% lastest, lavastusmängu 60% katsealustest. Teises katses (E. Kuusi «Memme musi») eelistas muinasjutuhetke 27%, lavastusmängu 73% lastest. Katsete keskmine: 33,5% muinasjutuhetke ja 66,5% lavastusmängu eelistanuid.

Steiner-pedagoogilist lavastust, milles kasvataja esitas muinasjuttu omavalmistatud loomtegelastega, eelistasid kasvataja tähelepanekute järgi arglikumad ja häbelikumad lapsed. Põhjendusena nimetati sagedamini steiner-pedagoogika põhimõtete järgi valmistatud tegelasi (pehmed loomad). Nt Birgit (5a): «Meeldis kasvataja teater. Meeldisid need loomad, sest olid nii pehmed ja soojad.»

Seevastu lavastusmängu eelistanute vastused olid mitmekesisemad. Lavastusmäng leiti olevat lõbus ja vahva, lastele meeldis kujutada üht või teist tegelast, ise tegelasi ja teksti juurde mõelda. Näiteks ütles Kädi (5a): «Mängisin ise siga. Meeldis, olid toredad sõnad, tahaks veel mängida.» Rannar (6a): «Meeldis ise mängida. Olin härg ja tahan suurest peast ka maja ehitada.»

Kersti (6a): «Meeldis ise mängida. Meeldisid naljakad ütlemised.» Taavi (5a): «Meeldis ise mängida muinasjutus. Meeldis, kuidas kits ütles härgjale, et kotad jalas ja habe maani.» Kädi (5a): «Mulle meeldis mängida pisipõnni.»

Laste vastuseid analüüsid torkavad silma vaatamist eelistanute kõhklevad, isikliku suhtumiseta vastused küsimustele, missugune koht muinasjutt meeldis (ei meeldinud). Muinasjutuhetke eelistajatest vastas üks laps mõlemale küsimusele: «Ei tea», 4 vastas osaliselt «ei tea». Näiteks Kadi (6a) vastas küsimusele, missugune koht muinasjutus ei meeldinud: «Ei tea, vist hunt ei meeldinud.» Ilmselt ei soodusta ainult vaatamine–kuulamine hinnangulise, isikliku suhtumise teket. Seevastu lavastusmängu eelistanutel oli isiklik suhtumine kindlalt olemas. Näiteks Taavi (5a): «Ei meeldinud, kui siga ja teised loomad nii laisad olid.» Elavat kaastunnet väljendavad vastused «ei meeldinud, et jänese-ema nii palju nuttis», «et jäneseid toidulattu kin- ni pandi» jmt.

Lavastusmängu väärtuseks, mida lapsed kõrgelt hindasid ja agaralt kasutasid, oli võimalus uusi tegelasi ja nende kõnet, täiendavaid episoo- de juurde mõelda. Nii näiteks otsustati «Memme musi» lavastusmängus hundilt kui kurjategijalt ka näpujäljed võtta. Lavastusmängus «Loomade talvekorter» löid oinas ja siga kepsu, hunt hak-

kas neid taga ajama ning nad pääsesid vaid tänu härja majale. Lavastusmängu lõpp oli originaal- litruu. Järgnes laulumäng. Kõik lapsed soovisid lavastusmängus osaleda, kujuures tütarlapsed eelistasid väiksemate ja vaiksemate loomade rolle (siil, kana, jänest jt), poisid seevastu soovisid mängida suuri ja tugevaid loomi — hunti, rebast, härga. Pikemaajalise oli E. Kuusi «Memme musi» järgi korraldatud lavastusmäng, sest see on kompositsiooniliselt mitmekesisem «Loomade talvekorterist».

Kokku võttes võib tõdeda järgmist.

■ Kahe eri meetodika järgi lavastatud muinasju- tud kinnitasid loomamuinasjuttu kui žanri vastuvõet- tavust koolieelikute vanemas rühmas.

■ Koolieelikute vanema rühma vajadustele ja arenemistasemele vastab enam loominguline, aktiivne lavastusmäng, võrreldes steiner-pedagoogi- ka pakutava passiivse, sisekaemusele tugineva, täiskasvanu ainujuhtimisel toimuva lavastusega.

■ Lavastusmängu võimalused köidavad suhteli- selt enam poisse, kes muidu lavastuste vastu erilist huvi ei ilmuta.

■ Kasvataja lavastatud muinasjutuhetk sobib eelnevaks tutvumiseks, huvi äratamiseks lavastus- mängu vastu.

■ Steiner-pedagoogika järgi lavastatud muinas- jutuhetk on elamuslik väiksematele, arematele las- tele, mistõttu on soovitatav selle lavastusvõtte vaheldumine lavastusmänguga, et pakkuda elamusi eri vaimulaadi ja temperamendiga lastele.

Kirjandus

1. A s m e r L. Lavastusmäng kui mängu lavastamine või lavastuse mängimine. — Nõukogude Kool, 1977, nr 2, lk 1023–1029.
2. B e t t e l h e i m B. Satujen lumous, merkity ja arvo. Juva: WSOY: graafised laitokset, 1987.
3. B r u d a l P. Sagan och det omedvetna språket. Falköping: Gummesons tryckeri AB, 1986.
4. L a m p i I. Lorusta lukuhetken. Mannerheimin lastesuojeluliitto. Helsinki: Kunnalispaino, 1981.
5. M e y e r R. Wisdom of the fairytales. Edinburgh: Floris Books, 1988.
6. M e y e r R. Die Weisheit der deutschen Volksmärchen. Stuttgart: Verlag Urachhaus Stuttgart, 1954.
7. R o e r i n g S. Ajatuksia kansansatuista. Takoja, 1986, nr 01.
8. S t e i n e r R. Lapsen kasvatus hengetieteen kannalta. Suomen antroposofinen liitto. Helsinki: Painoasia Oy, 1983.
9. S t e i n e r R. The interpretation of fairy tales. Antroposophy today. Summer, 1987.
10. V ä h i K. Muinasjuttu lavastamise erinevaid võimalusi lasteaja vanemas rühmas. Diplomitöö. Tln, 1991. (TPeDI koolieelse kasvatuse kateeder.)
11. V ä l j a t a g a S. Lavastusmäng kui lapse loovuse ergutaja. — Haridus, 1989, nr 7, lk 43–45.

Eesti Vabariigi (1918—1940) haridusministrid*

HEINO RANNAP, professor, pedagoogikadoktor

1921. a algul asus Asutava Kogu asemel ametisse Riigikogu. Haridusministeeriumi seisukoha avaldas enne ministriameti üleandmist H. Bauerile Jüri Annusson, märkides, et nad ise pole suutnud uute olude kohaselt muutuda, mistõttu töötavad endises hoos edasi: «Eesti kool on keskmiselt võttes samas arenemise järgus, milles meie terve riiklus viibib», märgib minister,¹⁸ vabandades sellega koolielu puudusi. Neid ei suutnud likvideerida ka H. Bauer aasta ja kümne kuuga, mil ta oli haridusminister.

Järgmisena asus 22. nov 1922. a ametisse Aleksander August **Veidermann** (1936. aastast Veiderma) (1888–1972), kooliõpetaja poeg Läänemaalt, kes oli lõpetanud Peterburi Ülikooli loodusteaduskonna. Tunti ta õpikuid «Eluta loodus» (1919), «Inimese anatomia ja füsioloogia» (1921) ja «Tervishoiu õpperaamat» (1922), ministritöö ajal koostatud «Maateadus» (1924). Ta oli tänu oma tasakaalukusele minister kahe tööerakondlase, Johan Kuke ja Konstantin Pätsi valitsuses. Veidermanni pedagoogi- ja poliitikutalent lõi õitsele hiljem, kui ta oli külastanud Saksamaa, Prantsuse, Šveitsi ja Soome koole, kirjutanud neist pikad ülevaated «Kasvatuse» ja rakendanud nähtut omatöös.

20. veebr 1924 kirjutas Haridusministeeriumi käskkirjade raamatusse Rudolf Georg **Gabrel**: «Olen Vabariigi Valitsuse poolt Haridusministri kohusetäitjaks määratud ja astusin täna oma ametikohustuste täitmisele.»¹⁹ See oli viienädalane periood, mil Veidermann oli vabastatud, kuid järgmist haridusministrit polnud Konstantin Päts veel leidnud. R. Gabrel (ka Gabriel) (1871–?) oli õigusteadlane, kes oli õppinud eriala Tartus, kuid lõpetanud Moskva Ülikooli. Ta oli töötanud notarina ja kohtunikuna mitmel pool Eestis. Aastail 1923—1925 meie valitsuse kohtuministrina. Nähtavasti leidis K. Päts, et puuduvat haridusministrit suudab kõige paremini asendada jurist. Nii täitis tühja kohta R. G. Gabrel. Ka järgmist haridusministrit asendas ta mõnda aega, kui too oli puhkusel.

Kolmeteistkümnendaks ministriks sai prominentne Hugo Bernhard **Rahamägi** (1886—1949). Ka tema oli õpetaja poeg, lõpetanud TÜ usuteaduskonna, olnud seejärel Kaarma koguduse pastor, TÜ professor. 1924. a kaitses ta doktoriväitekirja teemal «Eesti rahva sündivuse vähenemise põhjused ja teed selle nähtuse kõrvaldamiseks». Ta oli Kristlikus Rahvaerakonnas 1. Riigikogu liikmeks, hiljem aga (1934—1939) Eesti Evangeelse Luteriusu Kiriku piiskop. Ministriks kutsus ta F. Akel ja jättis kohale järgmine peaminister J. Jaakson. Nii oli H. B. Rahamäel või-

malus juhtida hariduselu poolteist aastat. Oma ministritegevust alustas ta päevakäskudega, millest nähtus, et uus minister nõudis kõiges endaga kooskõlastamist. Teadus- ja kunstiosakonna töötajale Rasmus Kangro-Poolile (sen) tegi ta märkuse selle eest, et too oli arvustanud ministeeriumi tegevust ajalehes; otseselt karistusena käskis minister seejärel R. Kangro-Pooli ministeeriumi ruumid korda seada Soome haridusministri külaskäigu puhul. Muuseas märkis minister päevakäsus, millises ülikonnas pidid Haridusministeeriumi nõukogu liikmed kohtumisele ilmuma (see on «harilik visiitkuub»)²⁰ Elanud ministeeriumi tegevusse sisse, asus ta ülikooli seadust välja töötama. See võetigi Riigikogus 1925. a vastu, misjärel pandi ka tegelikkuses maksma. Ministri eestvõttel töötati välja ja viidi ellu Kultuurkapitali määrused ning korraldused. Ta pööras tähelepanu usuõpetusele koolides ja tutvustas Eesti usuliikumist 1925. a Stockholmis toimunud organisatsiooni «Maailmaliit Sõpruse Edendamiseks Kirikute Kaudu» konverentsil. Ministritoolilt lahkudes tänas ta südamliselt oma abilisi. Niisugune päevakäsu avaldus oli Haridusministeeriumi elus esmakordne, mistõttu selle siinkohal esitan. Päevakäsk nr 107 (kirjutatud erandina H. B. Rahamäe enda energilise-lõpsaka käekirjaga): «Andsin täna, 17. det. kell 10.45 Haridusministeeriumi oma järeltulijale, härra Jaan Lattikule üle. Lahkudes Haridusministeeriumi juhtimisest rõhutan kõige suurema rõõmuga ja tänuga seda, et minu ametisolemise ajal kõik Haridusministeeriumi ametnikud, ilma erandita, alates ministri abiga, sekretäriaga, osakondade juhatajatega, haridusnõunikudega ja lõpetades majahoidjaga, kirjakandjaga ja teenijaga, kõige suurema andumisega ja armastusega, ühemeelega ja vastastikkuse arusaamisega kätte usaldatud ametite tähtsusest, töötanud. Ainult niisuguste kõrgete omaduste tõttu Haridusministeeriumi ametnikkude peres oli võimalik paari viimase aasta jooksul see rohke töö, mille peale tohib Haridusministeeriumi väikearvuline keskasutus parema tundega tänasel päeval tagasi vaadata. Loodan, et see ilus vaim, millest kõige paremad mälestused kaasa võtan, edasi kestab Haridusministeeriumi ametnikkude kogus, mis võimaldab siin juba kindla kuju omandanud orgaanilise eduka töö. Avaldan ühes ka kõigile Haridusministeeriumi alluvatele asutustele ja koolidele, nende juhatajatele ja õpetajatele kõige kaasabi ja kaastöö eest oma sügavam tänu.»²¹

Pastor, poliitik, koolimees ja kirjanik Jaan **Lattik** (1878—1967) on üks neist, kes ministrina põhjustas ägeda poleemika oma tegevuse üle, mis erakondade

* Algus «Hariduses» nr 1.

¹⁸ Kasvatus, 1921, nr 1, lk 1.¹⁹ ERA, f 1108, n 3, s 2, l 27.²⁰ Sealsamas, l 42–43.²¹ Sealsamas, n 3, s 2, l 54.

tulina paisus kohati ajakirjanduses sõimuks. Tartu Ülikooli teoloogiaharidusega minister jätkas H. B. Rahamäe suunda usuõpetuse tõhustamisel. Et sellel oli rohkesti pooldajaid, ei tekkinud erilist vastuseisu. Teisiti oli aga lugu keskkoolide külmutamise kohta. Valitsuse kokkuhoiutaotlust asus J. Lattik teostama keskkoolide sulgemisega. Muidugi tekitas see töötajate ja õpetajate, lastevanemate ja nende kaudu Riigikogu liikmete protesti. Nii kirjutab ajaleht «Rahva Sõna»: «Tsaari ajal tarvitati «rahvaharidusministeeriumi» asemel nimetust «rahvast pimestav ministeerium». Kui aga vaatleme meie haridusministeeriumi tegevust J. Lattiku juhatusel, siis tuleb meile elavalt meelde vene haridusminister Kasso, see kaval ja libe moldaavlane, kellel hariduse kustutamises suured teened Vene keisririigi viimase ajajärgu ajaloos...»²² (Haritud mõisnik, ülikooli professor Lev Kasso võitles tõesti õppetöö asemel revolutsiooni tegevate üliõpilaste ja keskkooliõpilastega, nõudes õppetöö tähtsustamist, mis aga põhjustas duumas vastasleeri rahulolematuse.) Riigikoolide vähendamist püüdis J. Lattik kompenseerida erakoolide suuremate õiguste andmisega. Tema ministritegevuse ajal tõsteti sellekohase seaduseelnõuga päevakorrale õpetajate seminaride kaotamine ja nende asemel pedagoogiliste instituutide loomine. Et see toimus pikema aja vältel, said nahutada mitu ministrit. Küll rakendas minister Lattik aga uue sõjaväeteenistuse kehtima hakkamise tõttu koolides riigikaitse kasvatus ja õpetuse. Nende sammude ebapopulaarsuse tõttu märgitigi ajakirjanduses tema erruminekupuhul: «... pastor Jaan Lattik oli vaenulik haridusele, koolile, õpetajaskonnale.»²³ Tegelikult asus J. Lattik isiklikult juhtima uute õppekavade väljatöötamist, tundide arvu vähendamist ja õpetajate tööseaduse loomist. Tänapäevasel kõlab tema üleskutse: «Wene ajast oleme pärinud rohkesti pensioni õiguslisi vanu kooliõpetajaid, kellele on vaja vastav pensioni määras hädatarviline on.»²⁴

J. Tõnissoni kabinetis määrati J. Lattik välisministriks, haridusministriks kinnitati Alfred Julius Mõttus (1886–?), kel kooliga polnud muud seost, kui see, et ta oli Hargla kihelkonna Taheva kooli õpetaja poeg. Hariduselt ja ametilt arst, oli ta ametnikuna (Tallinna Tervishoiu Peavalitsuse juhatajana, töö- ja hoolekandeministri abina jm) näidanud organiseerimisvõimet. Enam tuntud oli ta mitte niivõrd tööerakondlasest poliitikuna kui ilukirjanduslike ja arstiteaduslike tööde autorina. A. J. Mõttus oli Jaan Lattiku reformikavade elluviimisel ettevaatlik. Ta pidurdas gümnaasiumide likvideerimist ja seminaride kaotamist. Ilmselt on tema teene, et koondati vaid üks õpetajate seminar ja seegi (Tallinna seminar) sai uue kuue pedagoogiumina. Oma intervjuus ajakirjanikele 1928. a jaanuaris, s. o esimesel töökuul ministrina, märgib ta, et keskkoolide koondamisel tuleb olla äärmiselt ettevaatlik, suuremat tähelepanu on vaja pöörata algkoolile, koo-

lisundus peab algama 8aastaselt, tuleb välja töötada õpetajate teenistuseseadus.²⁵ Ja vaid ühe tööaastaga suutis arstist haridusminister rohkem kui pedagoogist ministrid. Tema ajal pandi alus eritüübilistele koolidele, seejuures korraldati tehnilise hariduse andmist professionaalsel tasemel. Ta taastas J. Lattiku sulatud Abja, Väike-Maarja gümnaasiumi ja Tallinna Õhtugümnaasiumi.²⁶ Märtsis 1928 vastuvõetud Avalikkude õppeasutuste ja õigustega erakoolide õppejõudude tasude seaduse alusel paranesid tunduvalt õpetajate sissetulekud. A. J. Mõttus oli nõus Mikkelsaare taotlusega esimese võõrkeele küsimuses, mistõttu tehti soodustusi inglise keele õpetamisel. Ja kui eelmine minister tõi kooli militaarse õpetuse, siis Mõttuse aastal viidi sisse uudse ainena algkoolis, eelmise vastandina, kõlblusõpetus. Kultuurihuvilisena ja kultuuri hindava inimesena avaldas ta mõju ka ministeeriumi töötajatele. Ta oli olnud Valgas «Säde» seltsi esimees, näitekunsti sihtkapitali valitsuse esimees, muide ka Läti Rahvuskooperi auliige. Eesti iseseisvuse 10. aastapäeva puhul pateetilises artiklis kirjutab ta: «... Alt üles käib meie tee, sest tahame tõusta sinna, kus kõrgeim on mägede tipp, kus lähedal taevast ja päike. Sääl loome lehvima Eesti lipu, sääl valvama aegade käike.»²⁷ Seejuures pidas ta oluliseks, et poliitiline võitlus jääks koolist eemale. Ajakirjanduses polemiseeris ta: «kas ei peaks pedagoogidel ära keelama aktiivne osavõtt poliitikast.»²⁸ A. J. Mõttusega algas periood, mil erakonnad ei näinud vajadust, et haridust juhiks õpetajad. 1928. a detsembris uuesti valitsusejuhiks saanud A. Rei kabinetis koondati haridusministri koht, tema kohustused ühendati töö- ja hoolekandeministri omadega. Nii sai (haridus)ministriks Leopold Johanson (1888–?). Ta oli esimene kõrghariduseta haridusminister, pärit põllutöölise perekonnast, lõpetanud Tallinna Kolledži ja olnud trükitöölise, ajalehereporter, kindlustusametnik, pikemat aega Riigikogu liige ja hiljem ka abiesimees, teedeminister, Töölisteatri asjaajaja jm. Oli avaldanud raamatud: «Töökaitse seadused» (Tln, 1920), «Sotsiaalkindlustus» (Tln, 1928). Tema teeneks loeti krediitide suurendamist koolimajade ehitamiseks ja kehva õpilaste toetuseks. L. Johanson taotles laenufondi asutamist, kust üliõpilased saaksid alates I kursusest madala protsendiga laenu. Ta tõstas mõtte avada erakoolid raskestikasvatatavatele õpilastele, toetas tehnikakeskkooli loomise kava.

A. J. Mõttuse kolleegina J. Tõnissoni kabinetis siseministrina töötanud Jaan Hünerson (1882–?) kinnitati O. Strandmani kabinetis haridus- ja sotsiaalministriks 1929. a juulis. J. Hünerson oli nende aastate üks juhtivaid poliitikuid. Karksist pärit ja Bonni Põllumajanduse Akadeemia lõpetanud mees oli kõigepealt õpetaja Tartus ja Vahil. Sukeldunud poliitikasse, teenis ta eri parteide lugupidamise, mistõttu muutus universaaliks, olles siseminister

²² Refereeritud: Kasvatus, 1928, nr 1 järgi.

²³ Sealsamas.

²⁴ Vaba Maa, 1926, 26. jaan.

²⁵ Kasvatus, 1928, nr 2, lk 92.

²⁶ Vaba Maa, 1928, 7. aug.

²⁷ Järvamaa, 1928, 23. veebr.

(1927–1928), haridus- ja sotsiaalminister (1929–1931), sise- ja kohtuminister (1931–1932) ning uuesti haridus- ja sotsiaalminister (1932. a novembrini). Tema ministriks oleku ajal kehtestati uued õppekavad kesk-, kutse- ja täienduskoolides, loodi majandusgümnaasiumi tüüp ja töötati ümber algkoolide seadus. Kokkuvõttevõimalusest tingituna suleti õpetajate seminarid, kuid asutati juurde Tartu Pedagoogium. 1929. ja 1930. a vallandati Koondamiseseaduse põhjal 111 kutsega ja 14 kutseta õpetajat, vähendati 316 klassikomplekti, keskkoolides tõsteti õppemaksu. Ta toetas skautide liikumist. Maorientatsiooni aktiivse pooldajana arendas edasi maanoorte organisatsioone. Tartu Ülikooli nõukogu valis ta ülikooli 300. aastapäeva puhul 1932. a oma audoktoriks.

Sel ajal, kui J. Hünerson oli haridusministri portfelli vahetanud üheks aastaks sise- ja kohtuministri portfelli vastu, oli haridus- ja sotsiaalministriks Vastemõisa valla popsi perest pärit Pärnu gümnaasiumi juures algkooliõpetaja kutse omandanud ja seejärel Võrus ja Pärnus õpetajana töötanud Jaan Piiskar (1883–1941). Et ta oli õpetaja ameti järel olnud Pärnumaa Õpetajate Liidu esimees, «Rahva Sõna» ja seejärel «Töölise Hääle» toimetaja, tunti teda enam ajakirjanikuna ning Töölise Partei ühe juhina. Õpetajaskonnas hinnati ta radikaalset suhtumist õpetajate kutseõigusse. Nii esines ta õpetajate VIII kongressil ettekandega, kus muu hulgas ütles: «Viimasel ajal, eriti minister Lattiku päevil, on aga hakatud õpetajate kaastööle (Riigikogu komisjonides — H. R) kui soovimata nähtustele vaatama, on hakatud õpetajaskonna esindust kõrvale tõrjuma kaastööst, õpetajaid endid kooli ja haridusala puutuvast seadusandlusest ja hariduspoliitikast üldse.»²⁹ Tõsi, üha süvenevad majandusraskused, mis kimbutasid kogu Euroopat, mõjutasid ka Eesti üldpoliitikat, seejuures hariduse finantseerimist. Kokkuvõttevõimaluse oli muidugi kergem läbi viia asjaosaliste seljataga. Et J. Piiskar ega J. Hünerson ei jõudnud vajalikul arvul koole koondada, pidi järgmine haridusminister Hugo Villi Kukke (1898–1940) seda tegevust jätkama. H. V. Kukke polnud samuti pedagoog. Sündinud Tartu maakonnas Pala vallas taluniku pojana, pürgis ta õigusteadlaseks. Osavõtt Vabadussõjast ja juhtiv tegevus üliõpilaskonna organiseerimisel (Tartu üliõpilaskonna esimehena, Balti riikide üliõpilaskondade keskbüroo juhatajana, Soome-Eesti-Läti-Leedu Üliõpilaskondade Liidu loojana /kas me ei peaks praegu looma samasuguse organisatsiooni võitluseks progressi eest?/, Rahvusvahelise Üliõpilaskonnade (CIE) alalise delegaadina) kallutas ta poliitika poole. Rahvaerakonna esindajana IV ja V Riigikogus kasutas ta oma vaadete tutvustamiseks edukalt ajakirjandust (oli eri aastatel «Pärnu Postimehe», «Pärnu Päevalehe» ja «Uus Eesti» toimetaja). K. Pätsi valitsuses oli ta 1932. novembrist kuni 1933. aprillini haridus- ja sotsiaalminister, kellena asus välja töötama edasist keskkoolireformi seadust. Pooleaastane ministriaeg

aga ei võimaldanud korda saata midagi olulist. Ellu viimata jäi ta plaan «Koolivaba noorsoo» täiendusharidusest, tehnilise hariduse andmisest Tartu Ülikooli matemaatika–loodusteaduskonna juures, algkooliõpetajate teadmiste ja moraali väljaselgitamine jms.³⁰

Uues, J. Tõnissoni valitsuses sai haridus- ja sotsiaalministriks Konstantin Konik (1873–1936). K. Konik oli silmapaistev kirurg, lõpetanud Tartu Ülikooli ja kaitsnud meditsiinidoktori kraadi Odessa Ülikoolis, võtnud arstina osa Vene–Jaapani sõjast, olnud seejärel kirurg TÜ kliinikus, siis Tervishoiu Peavalitsuse juhataja, edasi uuesti TÕS kirurg–professor, teaduskonna dekaan, täiendanud end korduvalt välismaal. Arstiteo kõrval tegeles ta aktiivselt poliitikaga: oli Päästekomitee ja Asutava Kogu liige, pidevalt Tööerakonna üks juhtivaid tegelasi. Tasakaaluka inimesena ei kiirustanud ta keskkoolireformiga ja pidurdas õpetajaid riigiteenijatega võrdsustava seaduseelnõu vastuvõtmist, mille tulemusena oleks õpetajate töötasu vähenenud. Minister oli samuti vastu ettepanekule maksta maa–algkoolide õpetajatele väiksemat töötasu kui linnaõpetajatele. Kahjuks ei saanud K. Konik rohkem õpetajate heaks teha, sest halvatus viis ta tööpostilt ära.

21. haridusministrina asus 1933. a oktoobris tööle üliprominentne koolitegelane ja haridusjuht, Muhu saarelt kõstrist kooliõpetaja perest pärit Nikolai Kann (1873–1948). Hariduse omandas ta Hellamaa kihelkonnakoolis, Kuressaare gümnaasiumis ja Peterburi Ülikoolis, kus õppis romaani ja germaani keeli, üldist kirjanduslugu ja ajalugu ning lõpetas filosoofia- ja ajalookandidaadi kraadiga. Huvitav ja mitmekesine oli ta pedagoogitöö. See algas Tallinnas Aleksandri Gümnaasiumis prantsuse keele õpetajana, jätkus Riias Aleksandri Gümnaasiumi vanade keelte ja ajaloo õpetajana. Seejärel oli ta saksa keele õpetaja Peterburi V Poeglaste Gümnaasiumis ja sõjakoolis, siis Tallinna kaubanduskooli inspektor ning aastatel 1915–1933, ministriks kinnitamiseni, Tallinna I Poeglaste Gümnaasiumi direktor. Ta oli ka «Päevalehe» kooli- ning haridusosakonna juhataja, Eesti Asutava Kogu hariduskomisjoni esimees, Eesti Haridussõprade Seltsi esimees, Noorte Punase Risti juhatusel liige (võttis osa liiga kongressidest Brüsselis ja Pariisis), Tallinna Õpetajate Seltsi juhatusel liige (võttis osa ülemaailmsetest kongressidest Berliinis ja Locarnos). N. Kann oli põhjalikult tuttav maailma koolipoliitikaga, sest pärast Venemaa kooliloludega tutvumist oli ta end täiendanud Prantsusmaal, Itaalias, Austrias, Ungaris ja Hollandis. Lääne eeskujul pööras ta suurt tähelepanu noorte kasvatamisele nende endi organisatsioonide kaudu. Oli aastast 1923 Eesti skautide peavanem, pööras noorte kasvatusele tähelepanu paljudes seltsides, kus ta oli liige või esimees, sealhulgas Tallinna Issanda Muutmise Kiriku nõukogus, Soome–Ugri Seltsis jps.³¹ N. Kann viis lõpule eelmiste ministrite ajal alanud keskkoolireformi. Ühtluskooli põhimõtte eiramine ja uue 4+5+3

³⁰ Vaba Maa, 1932, 25. nov.

³¹ Mets, A. Nikolai Kann. Rmt: (käsikiri) Eesti Õpetajate Biograafiline Leksikon.

²⁹ Kasvatus, 1928, nr 1.

Aleksander Elango nonaginta!

Meie pedagoogikateaduse *old grand man* Aleksander Elango saab 21. veebruaril 90aastaseks. Raske uskuda, eriti kui oled viimastel pöördelistel aastatel kokku puutunud selle erksa ühiskonnatunnetuse, järjest uusi pedagoogilisi ideid ja algatusi genereeriva teotahtelise mehega. Kuid midagi ei ole parata, dokumente tuleb uskuda.

koolisüsteemi käsukorras rakendamine põhjustas terava vastuseisu, seda eriti maal. Kadus ju selle reformiga maalastel gümnaasiumihariduse, seega ka kõrghariduse võimalus. Olnud varem saksa keele kui esimese võõrkeele veendunud pooldaja, andis ta survele järele ja nõustus inglise keele esiplaanile nihkumisega. Tema ajal lühendati koolikohustust 2 aasta võrra. Avarate vaadete kõrval oli N. Kannul ka mitmesuguseid seisukohti, mis õpetajaskonnas nurinat tekitasid. Nii pidas ta vajalikuks suurendada algkooliõpetajate koormust 30 tunnini nädalas; luges küllaldaseks ühe pedagoogiumi ja ühe seminari olemasolu; keeldus õpetajate palga tõstmisest põhjusel, et sellisel juhul ei saaks riik maksta võipreemiaid tootjatele, jms.³²

Võipreemiaid maksti edasi, kuid 30 nädalatunnini õpetaja koormust siiski ei suurendatud. Kahe ja poole aastaga tehti Haridusministeeriumis hulk uuendusi, mis aitasid kaotada õpetajate üleproduktiooni, tõstsid gümnaasiumiõpetajate haridustaset, tõhustasid inglise keele õpetamist ja värskendasid mitme õppeaine metoodikat. Viimases oli teeneid N. Kannul, kes avaldas rohkesti hariduspoliitilisi artikleid Eesti ajakirjanduses ning andis välja õpikuid, mis olidki olulisimad ta 18st raamatust.

³²Üldine ajalugu, 1932-1933jm.



Aedniku poeg Aleksander Johanson (1923. aastast Elango) proovis noorpõlves õige mitut Tartu õppeasutust, kus omandas nii koolitarkust kui elukogemusi. Ta nägi Mauruse koolis, kuidas legendaarne Hugo Treffner tegi poistele kuulsat «schinderit». Kroonugümnaasiumist heideti juubilar ilma pikemata välja käsikirjalise eestikeelse õpilasajakirja toimetamise eest. Sama süüteo pärast ei peetud teda sobivaks Tartu Reaalkooli. Alles rahvuslikult meeletatud Tartu Kommertsikool võttis rahutu loomusega noormehe omaks ja selle kooli ta lõpetas 1921. a kevadel.

Ülikooli astumise ajaks oli juubilar jõudnud aktiivselt lülituda omaaegsesse noorsooliikumisse, paisates kogu Eestis silma selle ühe liidrina. Noorusest hoolimata oli ta juba mõndagi näinud ja kogunud. 1917. a võttis Elango osa meelevaldustest tsaarivõi-

mu kukutamise puhul. 1. detsembril 1919. a istus Villem Ernitsalt saadud kutsega ülikooli aulas eestikeelse suuskooli pidulikul avaaktusel. Oli käinud Tartu koolinoorte esindajana protesteerimas ülemjuhataja J. Laidoneri juures Tallinnas. Esindanud Eesti noorsooliikumist kokkutulekul Soomes ja Saksamaal. Toimetanud vasakpoolsete vaadetega noorsooajakirja «Uudismaa». Hiljem organiseerinud noorsoo karskusliikumist ja olnud ka ise läbi ning lõhki karske poiss, eeskujuks teistele ja kasuks enda tervisele.

Ülikoolis huvitus noormees eelkõige ajaloost ja pedagoogikast, millisest sümbioosist kasvas välja pedagoogika ajaloole orienteeritud uurimissuund. Tema eeskuju ja ideaal oli professor Peeter Põld, seda nii inimese kui õppejõu ja teadlasena. Põld pani tähele üliõpilase huvi kasvatuse teoreetilisemat laadi probleemide vastu, innustas Elangot nende teemade edasisele uurimisele ja julgustas pärast stuudiumi magistrakraadiga lõpetamist 1927. a jääma ülikooli juurde teaduslikuks stipendiaadiks, hiljem aga sõitma stažeerima Viini. Ilmselt nägi P. Põld Elangos enda võimalikku järglast Tartu Ülikooli pedagoogika õppetoolil.

Paraku läks aga teisiti. P. Põld suri ootamatult 1930. a sügisel. Muudatused filosoofiateaduskonna juhtkonnas ja üha süvenev majanduskriis ei võimaldanud kavandatud perspektiive ellu viia. Magister A. Elangole, kes oli ennast erialaselt tõhusalt täiendanud Viini ülikoolis Charlotte ja Karl Bühleri ning Paul Lazarsfeldi juures, leidis Tartus tööd vaid kolmandiku koormuse ulatuses. Alakoormatud õppeülesandetäitjana esitas Elango loengukursusi koolikorralduse probleemidest, kooliuuenduse päevaküsimustest ja noorsoopsühholoogiast. Tema seminaridesse koondus ikka vaimsalt ärksamaid üliõpilasi, kelle hulgas olid näiteks Karl Ristikivi, Bernard Kangro, Enn Koemets ja Aira Kaal.

Majanduslik kitsikus sundis lisa teenima mitmesuguse kirjatööga. Richard Kleisi ja Johannes Käisi käe all sai Elangost Eesti Entsüklopeedia pedagoogilise osa toimetaja. Selle töö kõrvalt koostas ja toimetas ta noorsoole määratud populaarset sarja «Eesti Rahvuslikud Suurmehed» ning sai laiemalt tuntuks kodusele kasvatasele pühendatud raamatute autorina. 1930. aastate 2. poolel oli veel Koduse Kasvatuse Instituudi juhataja.

1940/41. aasta tegi lõpu mitmele Elango algatusele ja harrastusele. Sõja-aastatel püüdis ta edasi töötada pedagoogilisel alal ja nägi korraks seestpoolt Tartu koonduslaagritki, oli sõjapaos Viljandimaal ja Tallinnas.

1944. a sügisel seisis Elango valiku ees. Talle pakuti üheaegselt tööd nii Tallinnas kui Tartus. Tallinnas riikliku kirjastuse juures õpikute osakonna juhatajana, Tartus ülikooli õppejõuna. Elango valis oma kodulinna ja ülikooli, kus hakkas tööle pedagoogikakateedri dotsendina. Selle kõrval jõudis olla kaks aastat

ajaloo-keeleteaduskonna prodekaan ja õpetada pedagoogikat Tartu Õpetajate Instituudis. Aastatel 1951—1963 juhatas ta ülikooli pedagoogika ja metoodika kateedrit. Sellel kaugeltki mitte kergel ametikohal pidas Elango visa võitlust ülikooliõpetuse pedagoogiseerimise eest, taotledes pedagoogiliste ainete ulatuslikumat võtmist õppeplaanidesse,

Üliõpilaste koolipraktika pikendamist ja pedagoogikaalase uurimistöö tõhustamist. Selles osas läks tal korda mõndagi saavutada, kuid kaugeltki mitte sel määral kui Elango ise vajalikuks pidas.

Oma taotluste elluviimiseks leidis A. Elango teisi teid. 1962. a asutati tema algatusel Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut (ÜPUI), mille idee — suunata tegevõpetajaid teadusliku uurimistöö juurde — oli ta saanud Viinist ja sõnastanud esimest korda juba 1932. aastal. Viimased 30 aastat on juubilar töötanud eriti tulemusrikkalt nimetatud instituudi kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo sektsiooni eesotsas, millest annavad tunnistust 12 temaatilist kogumikku. 13. on tulemas, Elangol jätkub veel energiat. Ta ise kinnitab, et pensionieas on just ÜPUI ja eesti kooli ning pedagoogilise mõtte ajaloo uurimine olnud tema lemmikratsuks, milles ei ole mingit põhjust kahelda.

Ent praegusel juubilaril on leidunud energiat enamaks. 1988. a tõstatas Elango Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi taastamise mõtte, muutis selle idee 1989. a alguses reaalsuseks ja juhatas seejärel ühe aasta esimehena taastatud seltsi.

Aukartustäratav on juubilar kirjatööde temaatiline haare ja hulk. Tema esimene artikkel nägi trükimusta 1919. a «Uudismaas», seni viimane, bibliograafias kaugelt üle viie ja poolesaja numbrit kandev, 1991. a viimastel päevadel. See oli «Pedagoogilises Aastaraamatus» publitseeritud mälestusteos «Peatükke pikalteluteelt».

Oma pedagoogiliste põhimõtete kohta ütleb juubilar ise: «Loen ennast kahe suure eesti pedagoogi õpilaseks ja järglaseks. Peeter Põllult olen võtnud seisukoha, et kasvatusel peab olema kindel eesmärk ja õpetaja olgu õpilastele autoriteet. Johannes Käisi eeskujul pooldan reformpedagoogikat, sellest tulenevat õppetöö aktiivsuse printsiipi ja õpilaste aktiviseerimist. Hariduspoliitika osas olen jäänud ustavaks oma noorpõlve demokraatlikule põhimõttele, et haridus peab olema kättesaadav kõigile ühiskonna liikmetele, vaatamata vanemate rahakoti tusedusele või kasinusele.»

Juubilar elab Tartus sümboolse nimega Lootuse tänaval, sealsamal krundil asuvas majas, kus 70 aastat tagasi oli tema isa rajatud rohtaed. Isa istutatud õunapuud kannavad veel, samuti need nooremad, mida poeg Aleksander on aastate jooksul lisaks istutanud. Jätkugu Elango pedagoogilise rohtaia vilju meile kõigile veel kauaks ja küllaldaselt määral! Sest 90 aastat ei ole Elango taolisele mehele veel mingi vanus.

HILLAR PALAMETS

Aleksander Elango ja pedagoogilise propaganda komisjon Tartus aastatel 1965–1979

VALVE REHEMA, ÜPUI liige

21 veebruaril saab 90aastaseks eesti pedagoogikateadlane dots Aleksander Elango (aastani 1923 Johanson), kes on tänaseni säilitanud hea tervise ja haruldase töövõime. Praktikuna on ta palju aega pühendanud lastevanemate koolitamisele.

Iseseisvuse lõpuaastatel tegutses Eesti Vabariigis massiorganisatsioon Koduse Kasvatuse Instituut (KKI) eesmärgiga viia kasvatusalane nõustamine iga lapsevanemani. Lähemalt sellest ja A. Elango osast instituudi loomisest ning tegevuse korraldamisest vt «Haridus» nr 8, 1990.

KKI oli sunnitud tegevuse lõpetama 1940. a pärast Eesti okupeerimist. Ka sõjapäevil ja sõjajärgsetel aastatel ei antud lastevanematele süstemaatilist nõu kasvatamisprobleemide lahendamiseks.

Tartu kui ülikoolilinn oli eelisolukorras pedagoogikateaduse ja pedagoogilise mõtte arendamisel. Nii rõhutati 1960. aastatel linna lastevanemate aktiivi nõupidamisel seniste lastevanemate üld- ja klassikoosolekute asemele tõhusama pedagoogilise propaganda vormi leidmise vajadust. Õieti oli toonane koolide inspektor Ain Nurk pärast konsulteerimist dots A. Elangoga juba mõni aasta varem õpetajate ülelinnalisel nõupidamisel soovitanud lastevanematele pedagoogiliste seminaride korraldamist. Selliste ettepanekute põhjuseks oli asjaolu, et üldkoosolekutel peetud loengud ei jõudnud nende lastevanemateni, kelle probleemid olid seotud konkreetse ees lapsega. Nii jäid nad vajalikest nõuannetest ilma.

Samal perioodil korraldati küll ka lastevanemate klassikoosolekuid, mis pahatihti kujunesid vaid klassijuhataja ärakuulamiseks. Saadi teada, mitu kahte Mannil on ja missuguse patuteoga Juku hakama saanud. Mõnes koolis oli tehtud küsimustevastuste õhtuid, aga need ei olnud õpetajate seas populaarsed, kuna lastevanemate küsimused muutis sageli tegelikkuse kriitikaks, millele õpetajal oli raske ja ebamugav vastata.

1960. aastate algul pedagoogiline propaganda mõnevõrra elavnes. 1965/66. õppeaastal tegutsesid 19 Tartu koolis ühingu «Teadus» lektorite grupid 250 liikmega, kes valmistasid ette 299 pedagoogilist loengut (A. Nurk. Pedagoogilise propaganda süsteemist Tartu linna üldhariduskoolides. Pedagoogilise propaganda kogemusi. Tln, 1980, lk 13). Lisaks sellele pidasid õpetajad loenguid kätistes, ülelinnaline lektorium oli ellu kutsutud Ametiühingute Tartu Kultuurihoone juures. Kokku võttes tegeldi pedagoogilise propagandaga palju, kuid tulemusi oli vähe, sest töö oli killustatud.

TRÜ pedagoogikakateedri dotsendi Aleksander Elango, Tartu linna haridusosakonna koolide inspektori Ain Nurga ja metoodikakabineti töötajate ühisel ettepanekul anti 30. septembril 1965 Tartu linna täitevkomitee korraldus nr 502 pedagoogilise

propaganda komisjoni (PPK) moodustamiseks Tartus. Komisjoni esimeheks sai A. Elango, asetäitjaks inspektor A. Nurk, sekretäriks metoodikakabineti juhataja H. Kerstna, liikmed olid koolidirektor A. Kuus, õpetaja N. Asari, lasteaiajuhataja H. Tõlde-sepp, lapsevanem A. Sarv ja pioneerimaja direktor M. Ulp. Koosseis vaheldus edaspidi iga 3 aasta järel, kuid samade ametikohtade esindajad kuulusid komisjoni 1979. aastani. Aastatega tõsteti liikmete arvu 10ni, lisandusid Tartu kultuurihoone, TRÜ pedagoogikakateedri, kutsenõuandla jt esindajad. Eesmärk oli pedagoogilise propaganda tõhustamine. Asutamisaastal täiendati komisjoni vene õppekeelega koolide ja eelkooli-kasvatuasutuste sektoritega. Nende esimehed olid PPK esimehe asetäitjad.

Et komisjoni esimehel oli häid kogemusi sellealast tööst 30 aastat varem, alustati tegevust hoogsalt. Koosolekul 26. oktoobril 1965 tõdeti, et seni on koolides peetud loengute temaatika olnud juhuslik, pole tehtud vahet, kas esinetakse ühe klassi lastevanematele, kogu koolile või kätistes. Sageli pidi lapsevanem kuulama samasisulist loengut korduvalt. A. Elango tegi konkreetseid ettepanekuid uue süsteemi väljaarendamiseks.

Juba juunis 1966 anti ühingu «Teadus» toetusel välja A. Elango koostatud PPK «Metoodiline bülletaan nr. 1», milles esitati ülevaade pedagoogilise propaganda ülesannetest ja struktuurist. Kuigi süsteem oli mõeldud Tartule, hõlmas selle A-osa üleeestilisi ülesandeid, mille elluviijaks loodeti (sellekohase kokkuleppe kohaselt) PTUId. Kui Koduse Kasvatuse Instituudil oli õnnestunud EV presidendi toetusel kinkida kõigile vastsündinute emadele (alates 1938. a) raamatuke väikelapse hooldamise ja kasvatamise kohta, loodeti ka Nõukogude valitsuse paljukiidetud hoolitsusele emade ja laste eest. Nii taheti kinkida igale lapse sündi perekonnaseisusametis registreerivale emale raamat väikelapse kasvatamisest, samuti eakohaseid kasvatusküsimusi käsitlev raamat 1. ja 5. klassi astujate vanematele ning kutsevaliku ja enesekasvatuse probleeme tutvustav trüki 8kl kooli lõpetajatele. Kahjuks jäid need head kavatsused PPKst olenevate põhjustel teostamata.

Bülletaan nr B-osa käsitles ülelinnalisi üritusi. Lastehaigla polikliiniku baasil kavatseti luua noorte emade kool, mis arstide passiivsuse tõttu kahjuks ellu jäi viimata. Küll aga tegutses aastaid Tartu kultuurihoone juures koolieelikute laste vanemate lektorium. Plaani kuulusid veel aastast 4–5 pedagoogilist lektoriumi kätistes, rahvaülikooli lastevanemate teaduskonna eesti- ja venekeelsete rühmade töö jätkamine ja süstematiseerimine (koos «Teadusega»), kasvatuse nõuandla loomine haridusosakonna metoodikakabineti abil. Viimane jäi ainult kavatsuseks, selle asemel organiseeriti üks esimesi kutsenõuandlaid Eestis. Palju aastaid töötasid väga

regulaarselt ja tõhusalt lastevanemate komiteede aktiivi seminarid. Kokkutulekud olid 2–3 korda aastas, kuulati koolide kogemusi, arutati hariduselu päevaprobleeme, tutvuti uute haridusdokumentidega, valmistati ette ülelinnalisi konverentse. Kord aastas toimusid suurüritused — lastevanemate konverentsid (1976. a alates eesti koolide lastevanematele rahvaülikooli päeva nime all) — eraldi eesti ja vene õppekeeleka koolide ning koolieelsete lasteasutuste laste vanematele. Seal esinesid lektorid ülikoolist, VÕTist, PTUist, ka Tartu linna juhtivatest instantsidest, arstid, juristid jt. Osavõtjatele (igal aastal ca 500 lapsevanemat) andsid kontserdi koolide isetegevuslased ja Tartu Poistekoor; konverentsi ajaks pandi üles laste käsitööde ja joonistus-te näitusi.

Bülletääni C-osa hõlmas koolisiseseid üritusi.

PPK üks olulisemaid põhimõtteid oli anda seniste lektoriumide asemel pedagoogilisi teadmisi seminaridel üksikute või paralleelklasside vanematele, et põhjalikult käsitleda eri vanuseastmetele omaiseid probleeme. Komisjon seadis esmaülesandeks sellekohase temaatika väljatöötamise. Kaasati TPÜ pedagoogikakateedri õppejõude, kasutati üliõpilaste uurimusi senise pedagoogilise propaganda vormide efektiivsuse ja perekondliku kasvatus taseme kohta. Bülletääni II lisas ongi 32 terviklikku süsteemi kuuluvat teemat 1.–8. kl lastevanematele. Igale klassile leiti sobiv teema järgmistest ainevaldkondadest: 1) lapse kehaline areng ja kasvatus; 2) lapse ideelis-kõlbline areng ja kasvatus; 3) lapse vaimne areng ja kasvatus; 4) lapse esteetiline areng ja kasvatus. Peaaegu täpne koopia viimastest trükiti J. Rosina koostatud brošüüris «Lastevanemate seminaride näidistemaatika» (Tln, VÕT, 1970, lk 7–8). PPK pidas optimaalseks 4 seminari õppeaastas, igas rühmas 15–25 osalejat.

Üheks keerukamaks probleemiks oli PPKle seminarideks-konverentsideks vajaliku pedagoogilise ja meetoodilise kirjanduse publitseerimine. Koos ühingu «Teadus» kavatseti anda paari aastaga koolidele paarkümmend eksemplari kirjandust iga teema kohta. Nagu hilisemad aruanded ja protokollid kajastavad, suudeti Tallinna ja Tartu pedagoogikateadlastelt hankida vajalikke artikleid, neid kiiresti paljundada ning lastevanematele ja klassijuhatajatele anda. Näiteks 1967. a septembris märgitakse «Metoodilises bülletäänis nr. 3», et igale Tartu koolile on saadetud 5–20 eks rotaatoril paljundatud materjali 10 teema kohta, lisaks veel 1 eks käsikirjalist materjali 14 teema kohta. Oktoobris 1971 (bülletään nr 5) oli 32st vajalikust teemast koolides käes juba 29, neist 15 kohta vähemalt 15 eks. Paari aasta pärast oli olemas kõikide teemade kirjandus. PPK 1975. a tööplaanis võeti juba 10 olemasoleva meetoodilise materjali ümbertöötamine uustrükiks.

Paralleelselt anti samasugust kirjandust välja ka vene õppekeeleka koolidele ja koolieelsetele lasteasutustele. Juba 1966. a kavandati seminaride temaatika koostamist ka 9.–11. klasside lastevanematele. Idee realiseeriti 1971. a.

Koostöös kirjastusega «Valgus» ilmusid mõned PPK materjalid eraldi brošüüridena (A. Elango. Laps valmistub tundideks – kuidas teda abistada?;

K. Indre. Missugust last ootab kool? jt). «Valgusega» saavutati kokkulepe brošüüride seeria «Lastevanemate rahvaülikoolid» avaldamiseks 1970. aastate lõpul. Ühiskondlik toimetis — H. Roots, B. Nedzvetski, A. Elango — koostas temaatika ja hankis käsikirjad.

Kui kõigi teemade kohta ei olnud veel võimalik materjale koolidele anda, said seminaride juhendajad abi PPK organiseeritud pedagoogilis-meetoodiliselt konsultatsioonipunktilt, mis töötas esialgu TRÜ pedagoogikakateedri, hiljem linna meetoodikakabinet juures.

Uuendada kavatseti ka pedagoogiliste lektoriumide korraldamist asutustes ja ettevõtetes. Lektorite koormuse vähendamiseks andis ühe teema ettevalmistanu loenguteksti teises asutuses samal teemal esinejale. Nii ei kujunenud koormavaks pidada ühes asutuses 4 loengut aastas.

Detsembris 1966 ilmunud «Metoodilises bülletäänis nr. 2» rõhutatakse koolieelse kasvatus määravat tähtsust isiksuse kujunemisel. Selles on antud temaatika eraldi 1967. ja 1968.–1970. aastaks ning meetoodilised juhendid loengute taseme tõstmiseks. Lektoreid suunatakse kasutama kirjandust pedagoogikakateedri konsultatsioonipunktis. Ülelinnaline õpetus jätkus Tartu kultuurihooone juures, kus peeti 6 loengut aastas koos pedagoogiliste filmide vaatamisega ja järgneva aruteluga. 1970. aastate algul arenes sellest koolieelikute lastevanemate kinolektorium, aastaks müüdi 200 abonementi (á 1 rubl). Kohapeal juhtisid arutelu ja vastasid küsimustele vilunud pedagoogid ning pedagoogikateadlased. Samal ajal hakati koolieelikute vanematele jagama pedagoogilisi teadmisi koolides. Temaatika ja kirjanduse andis muidugi PPK. 1979. a sügiseks jõuti koostada eriprogrammid nägemis- ja kõnepuuetega laste vanematele, kelle õpperühmad hakkasid tööle lasteaias.

Bülletaanis nr 4 (nov 1968) on lisaks infole tehtud tööst ja edasistest kavatsustest ka lastevanemate seminaridel peetavate vestluste ja sellekohase kirjanduse loetelu.

PPK arendas tihedat koostööd ühingu «Teadus» linna- ja üle-eestilise organisatsiooniga. 1961. a oli «Teaduse» juures 2 lastevanemate rahvaülikooli pedagoogika õpperühma — algajatele ja edasijõudnutele. Tegutseti 2 korda kuus, programmid koostas, lektoreid suunas ja abistas meetoodiliste materjalidega PPK. 1966. a loodi PPK eestvõttel rahvaülikooli rühmad ka koolides, nii et neis osalejate arv kasvas järsult. 1972. aastast lülitati koolide seminarid järk-järgult rahvaülikooli süsteemi, seminaridel osalejad arvestati rahvaülikooli kuulajateks. Kui 1971/72. õa oli Tartus 1. ja 5. kl lastevanemate rahvaülikooli rühmi 15, neis 585 osavõtjat, siis 1979/80. õa aruandlus näitab juba 105 gruppi ja 4558 kuulajat. PPK ettepanekul hakati rahvaülikooli lõpetajatele tunnustusi andma pidulikult aktusel igal kevadel.

Koos «Teadusega» korraldati mitu üle-eestilist teaduslik-meetoodilist konverentsi Tartus ja Tallinnas (1967. a koolieelsest kasvatuselt, 1973. a seksuaalkasvatusest, 1974. a õpilase eetilisesest palgest ja käitumiskultuuri kasvatamisest jt). PPK tegi ettepaneku organiseerida 1972. a Tallinnas Balti vaba-

riikide konverents noorsoo esteetilisest kasvatus-est. 1978. a korraldati Tallinnas lektorite kvalifikatsiooni tõstmise konverents.

Aastatel 1965–1979 pidas Tartu PPK üle 30 koosoleku, kus kuulati ja arutati nii komisjoni kui ka sektionide aruandeid ja tööplaanid, konverentside korraldamist, bülletäänide väljaandmist jm.

PPK tööd kontrollisid haridusosakond, metoodikakabinet, linna juhtorganid, samuti Haridusministeeriumi brigaad. Haridusministeeriumi kolleegiumi ja ametiühingu vabariikliku komitee presiidiumi otsuses 30. dets 1966 märgiti tunnustavalt PPK osa pedagoogilise propaganda süsteemi väljatöötamisel ning ellurakendamisel.

Pedagoogilise Propaganda Komisjoni töötulemused aastatel 1965–1979

1. Pedagoogilise propaganda tõhusa süsteemi loomine.

2. Eri õpperühmade temaatika koostamine: 1) eestikeelsete üldhariduskoolide 1.–8. kl lastevanemate seminaridele; 2) venekeelsete üldhariduskoolide 1.–7. kl lastevanemate seminaridele; 3) eelkooliastutuste laste vanematele; 4) nägemis- ja kõnehälvetega laste vanematele; 5) koolide lastevanemate

konverentsidele; 6) rahvaülikooli pedagoogika õpperühmadele.

3. Lektorite kvalifikatsiooni tõstmine seminaridel, konverentsidel.

4. Õppekirjanduse ettevalmistamine, paljundamine, koolidesse saatmine.

5. Konsultatsioonipunkti loomine, materjalidega varustamine.

6. Informatsiooni ja metoodiliste juhendite edastamine 5 metoodilise bülletääniga.

1979. a lahkus PPK esimehe kohalt komisjoni vaimne isa ning töö pearakuse kandja dots A. Elango. Uued esimehed jäid lootma väljakujunenud süsteemi automaatsele funktsioneerimisele. Pedagoogiline propaganda kandus «Teaduse» rahvaülikoolidesse. Paljud head algatused hääbusid. Kuigi eelnevalt käsitletu kuulub «kaugesse» nõukogude aega, leidub seal ometi rohkesti ideid, mida võiks arendada lastevanemate koolitamisel ka Eesti Vabariigis. Suures vabanemise ja kooliuuenduse õhinas on praegu peaaegu täiesti soikunud kasvatuses väga olulist osa etendava perekonnakasvatuse suunamine. Eriti oluline peaks olema A. Elango ideede rakendamine alternatiivkooli lastevanemate harimisel.

Õpetaja AIME LINDEPUUGA on lastel alati huvitav.

TÕNU KALLE foto



Võru Õpetajate Seminar*

JULIUS UNGRU

Peeter Laja

Peeter Laja oli laulu- ja muusikaõpetaja Võru seminaris 1926—1930.

Ta sündis 13. dets. 1897. a. sepa pojana Meeksi vallas Võrumaal. Lõpetas 1917. a. Tartu reaalkooli, 1919. a. R. Grivingi muusikakooli ja 1926. a. Tallinna Konservatooriumi helikunstniku diplomiga. Tegutses organistina Tartu Jaani kirikus 1919.—1921. a., siis organistina Jaani kirikus Tallinnas 1921—1926. Peeter Laja oli Võrumaa laulupäevade üldjuhiks. Alates 1931. a. töötas Pärnu gümnaasiumide laulu- ja muusikaõpetajana. Peeter Laja on loonud palasid oreile, klaverile, koorile ning teinud soololaule.

P. Laja oli koolitatud häälega bariton.

P. Laja juhendas õpilasi iseäraliku, peaaegu sosisitava häälega. Õpetaja Hanna Kaan lausus: «Laja rääkimine on iseenesest juba üks muusika.» Seminari kooris laulsid mõnikord ka õpetajad kaasa. Kui lauldi Joh. Simmi «Oma saart», siis Laja bariton — «Ma sõuan merel ja sõuan, oma saart mina otsin sääl» — tahtis mul hinge seest välja rebida.

Peeter Laja juhatas «Kandle» segakoori, mis oli Võru vanimaid koore. Ta juhendas seminari muusikarühma tööd. Ta õpetas rühma tunnis hääleseadet ja harmooniat.

P. Laja innustas õpilasi tegelema heliloominguga. Tema õpilastest Voldemar Haidak, Osvald Aia ja Samuel Onno kirjutasid muusikapalu, millest osa seminaris ette kanti. Laja lausus: «Ega nad ole veel kõrgel tasemel, aga midagi nad juba on.»

Peeter Lajalt on ilmunud: 1. Klaverimängu õpetus — I vihik, 1935. 2. Orkestrile «Pastoraal», 1935 ja «Rahvaviis», 1936.

Johannes Lohk

Johannes Lohk oli laulu- ja muusikaõpetaja Võru seminaris 1923—1930.

Johannes Lohk sündis 9. oktoobril 1898. a. Pühajärvel. Õppis 1910—1912 Astuvere külakoolis Rõngu vallas Tartumaal, siis 1912—1914 Otepää ministeeriumikoolis ja 1914—1918 Tartu Õpetajate Seminaris. Muusikalise hariduse sai 1916—1918 Tartusse evakueerunud Riia vene keiserliku muusikakooli õpetajalt Krickmeyerilt, Grünupilt, Õaltgaililt. Ta õppis Saraatovi konservatooriumis. Tallinna konservatooriumi lõpetas J. Lohk helikunstniku diplomiga 1925. a.

J. Lohk oli õpetajaks Otepää algkoolis 1921—1923 ja 1930. a. peale Kunda alevi algkooli juhatajaks. Algajatele õpilastele oli Lohk tore. Ta ütles, et tema õpetuse aluseks on Leopold Aueri viiulikool. Õpetaja käsitel teooriatundides ainet huvitavalt. Harmoonia õppimisel laskis J. Lohk katsetada ka õpilastel nende endi loodud viisidel harmoonia seadmist. Küsitlemisel oli tal lemmikvõtteks püüda tabada hajameelseid õpilasi. Küsimused olid sellised, et enne nende vastamist tuli tublisti mõelda. Muusikaklassis oli loosung Beethoveni lausega: «Muusika on kõrgem avaldus kui teadus ja filosoofia». J. Lohk ütles: «Õige muusi-

kalise maitse kasvatamine peab algama klassika ja rahvamuusikaga tutvumisest.» J. Lohk palju ette ei mänginud. Vahel proovis ta ise ülesantud pala raskemaid kohti. Lohk viimistles õpitud hoolikalt. Riideski käis ta tipp-topp. Ka muidu armastas õpetaja puhtust ja korda. Kord oli ühel orkestrandil noodileht kortsutatud ja määrdunud. Lohk nägi seda, võttis noodilehe nagu määriva eseme kahe sõrme vahele, tõstis kõrgele üles, laskis lahti ja lipa-lapa lopendas leht põrandale. Huuled olid Lohul kõvasti kinni pigistatud, nägu punane, põselihased tõmblesid, aga J. Lohk ei lausunud mitte ühtki sõna.

J. Lohk ei jätnud kunagi kasutamata võimalust, et mängitavat pala lahti mõtestada — seletada, mida autor on püüdnud oma teoses edasi anda. Schuberti «Lõpetamata sümfoonia» II osa õppimise juures kõsisid õpilased, mida kujutab endast pala algus. Siis rääkis Lohk, et rahvas läheb tõsiselt ja pühalikult kirikusse.

Oli viiuligrupi tund. Mängud olid mängitud. Aega oli üle jäänud. J. Lohk rääkis suurest viiuldajast Bromslav Hubermannist, keda kontserdireis viinud Indiasse, kus ta esinenud Budha templi ees, kuhu olevat kogunenud kerjuseid, sante, nende hulgas ka pimedaid. Bromslav Hubermann mänginud nii kütkestavalt, et suurest soovist näha seda jumalike helide allikat muutunud pimedad nägijateks.

J. Lohu ajal oli orkestri repertuaaris: Bizet — põimik ooperist «Carmen», Gounod — põimik ooperist «Faust», Schumann — «Mustlaste elu», Offenbach — «Hofmanni lood», Grieg — «Åse surm» ja «Solveigilaul», Järnefelt — «Hällilaul».

Osvald Kalli meenutus: «Pärast seminari esimese klassi astumist pidas J. Lohk mind koridoris kinni ja rääkis: «Sa oled hästi pikk poiss. Muusika koha pealt on sul kuulumist ja taipu omajagu. Mul on orkestris kõige pikema pilli mängijat tarvis. Ma teen sulle ettepaneku hakata orkestris mängima kontrabassi, mis on orkestri vundament ja mida tuleb oskuslikult mängida. Pea meeles, et sa paistad seal kõikidele üle orkestri silma. Teised istuvad, kuid sina seisad püsti nagu kuningas. Tule homme kontrabassi tundi, siis näitan sulle, kuidas pilli käsitseda tuleb.» Sellest ajast peale hakkasin kontrabassi järele igatsust tundma nagu imik luti järele.

Mul on «Lõpetamata sümfoonia» esimesest kuni viimase taktini meeles. Nimelt on seal ühes kohas kontrabassipartiis 24 takti pausi, mille ajal läksin tasakesi saali teise otsa ja kuulasin sealt. Oli palju ilusam kui omalt kohalt orkestri sees. Lohk küsis, miks ma oma pilli juurest ära käin. Ütlesin, et saalist on palju meeldivam kuulata. Lohk vastas: «Vaata, sellest ma saan juba aru. Ma arvasin, et sa igavuse pärast.»

Hiljem ma saali enam ei läinud.

Eduard Aarna meenutus: «Kui orkestrijuhtimise esimestel proovidel püüdsin fortissimo kohtades mõlema käega kõvasti taktil lüüa, siis õpetas mind Johannes Lohk: «Fortissimot tuleb takteerida mitte niivõrd suure löögiamplituudiga kui löögi markeerimisega, energilisusega, lööki kätkevad nähtamatu jõuga.»

*Algus "Hariduses" nr 1
Autori kirjaviis muutmata

J. Lohult on ilmunud artiklid «Laulmisest kuulmise järgi» — Pedagoogiline ühing «Võru Seminar», «Teated» V–VI, 1932 ja V. Siukoneni «Laulu õppeviis» — Kasvatus, 1932.

Eeva Niinivaara (sünd. Pedriks)

Eeva Niinivaara oli eesti ja soome keele õpetaja Võru seminaris (1928–1930). Ta sündis 20. detsembril 1901. a Siimusti–Põlluril Tartumaal. Õppinud ENKS gümnaasiumis ja Tartu Ülikoolis. Oli 1924.–1928. a. laste karskustöö korraldaja ja noorsoolehe «Kevadik» toimetaja. Abiellus 1930. a. Helsingi ülikooli soome keele lektori Martti Niinivaaraga. Õppis 1932.–1935. a. Helsingi käsitöökoolis. Õppis Heinola seminaris rahvakooliõpetajaks. Oli Viiburi II tütarlastegümnaasiumi käsitööõpetaja.

Eeva Niinivaara meenutab, et direktor Johannes Käis lausus talle pärast esimest paaritunnist kohtumist, kus nad vestlesid Georg Kerscheneineri töökooli põhimõtetest: «Kas teie ei tahaks kandideerida Võru Õpetajate Seminariteise eesti keele ja kirjanduse õpetaja kohale ning rakendada seal neid põhimõtteid? Nii saigi minust Võru Õpetajate Seminariteise õpetaja.»

Eeva Niinivaara meenutab edasi: «Õppisin palju Artur Behrsingi poolt kaasõpetajaile korraldatud tahvliljoonistamise kursusel. Veel samal sügisel korraldati seminaris saalis õpetajaile tantsukursus, kus minagi õppisin moodsad tantsud selgeks. Muidugi võttis ka direktor tantsukursusest osa.

Minul kulus palju aega grammatika ülevaatlike tabelite koostamisele ja töökavade valmistamisele. Kõik teadsime direktori nõudlikkust enese ja teiste suhtes, kuigi ta kunagi ei surunud kedagi alla, vaid oli julgustaja ja innustaja. Klassis silmitses direktor õpetusmaterjaliga seintel, mõnda uut kirjaniku portreed koos elulooandmetega ja teoste nimestikuga tähtpäevade puhul. Direktor vaatas töövihikuid kas üle õpilase õla või palus vihiku enda kätte lähemaks silmitsemiseks. Ta oli sagedane külaline tundides. Klassid olid tema käikudega harjunud, teades, et direktori silm ulatub kõikjale.

Pärast seda, kui olin esimesel jõulupeol suure õpilasorkestri saatel ja kurku nõõriva argusega kahasse laulnud T. Kuula soomekeelse soololaulu «Süüstunnelma», mille saate muusikaõpetaja Johannes Lohk oli seadnud orkestrile, avaldas õpilaskond soovi soome keele õppimiseks vabatahtliku ainena. 1929. a. juunis külastas meid koos oma õpilastega dr. Kaarlo Nieminen Tampereist. Jyväskylä seminar tegi ettepaneku kirjavahetusse astumiseks. Vajati soome keele oskust. Minu käsiraamatuiks olid Harry Strengi «Soome keele õpik rootslastele» koos sõnastikuga ja Lauri Kettuneni «Soome keele õpperaamat». Lugemispalu ja keelereegleid paljundasime iga õpilase jaoks. Lihtsam oli õppida soome rahvalaule.

Alles 1930. a. kevadeks sai seminar Soomest suure saadetise soomekeelseid kooliraamatuid ja ilukirjandust, kuid siis Võru Õpetajate Seminar suleti.»

Eeva Niinivaara oli väga südamlilik inimene. Lüngad meie teadmistes piinasid teda palju rohkem kui meid endid. Oli ilus päikesepaisteline sügisilm. Eeva tuli klassi, suur melon hõlmas. Tuttav oli toonud temale lõunamaalt ainult ühe meloni, mida ta ei raatsinud ise ära süüa. Nüüd lõikas ta meloni tükkideks ja jagas meile. Sellist maiuspala polnud me veel kunagi varem söönud.

Eeva Niinivaara artikleid:

«Töö on inimese vajadus» — «Kevadik» 4, 1924; «Õde ja seitse Venda» — «Kevadik» 6, 1924; Eesti ajalugu soome kirjanduses — «Olion» 4, 1933.

Karl Pütsep

Karl Pütsep oli laulu- ja muusikaõpetaja Võru Õpetajate Seminaris 1921.–1930. a. Ta sündis 26. oktoobril 1882. a. Lazarevo koolimajas Petserimaal. Õppis Vastseliina kihelkonnakoolis 1893–1896, Petseri ministeeriumikoolis 1896–1898 ja Võru linnakoolis 1898–1901. Siis R. Grivingi muusikakoolis Tartus 1902–1905. Täiendas end muusikas Leipzgis 1905–1907. K. Pütsep oli Võru koguduse organistiks 1907–1918 ja lauluõpetajaks Võru tütarlaste gümnaasiumis 1917–1923.

Aastast 1933 on Karl Pütsep lauluõpetaja Võru ühiskooli gümnaasiumis.

K. Pütsep on esimese orkestri asutaja Võrus. K. Pütsep on Võru Meestelaulu Seltsi asutaja ja meesning «Kandle» segakooride juhataja.

Karl Pütsep oli minu klassijuhataja.

Kooliõde Elli Raidvee meenutab: «Mul oli laulmises praktikatud 5. klassis. Kartsin seda tundi. Pidin õpetama lastele selgeks Joh. Brahmsi «Hällilaulu». See oli kahehääline laul. Eelmisel päeval tegin konsekti valmis ja näitasin seda K. Pütsepale. Peale häälepertiide pidin ka kokkulaulu õpetama. Harjutamisel mängisin klaveril ja laulsin kaasa palju kordi: «Uinu vaikselt mu lind, ma valvan ju sind.» Samuti õpetasin selgeks teise hääle. Kokkulaulu ma niiviisi harjutada ei saanud, sest kahte häält korraga laulda ei saa. Kokkulaulu ma kartsin kõige rohkem.

Tundi kuulasid pealt õpetaja Pütsep, direktor ja seminaristid. Hirm kokkulaulu ees kasvas iga minutiga. Mida teha? Üks mõte käis peast läbi — kui venitada teise hääle õpetamisega tunni lõpuni? Nii tegini.

Tunni arutelul lausus Pütsep: «Tund oli muidu rahuldav, kahju ainult, et kokkulaul jäi ajapuudusel ära.»

Karl Pütsepa loodud koorilaulud: «Ärka üles», «Kaunistagem Eesti koidad», «Laulge poisid», «Viimne soov», «Sügisel», «Tondid», «Mehed», «Palve», «Kaera Jaan», «Vennad võtkem vahvast laulda», «Noored sepapad».

Rudolf Reiman

Rudolf Reiman oli eesti keele ja kirjandusõpetaja Võru Õpetajate Seminaris 1922–1930.

Ta sündis 25. oktoobril 1893. a. Rägavere–Mõdrikul Virumaal. Lõpetas Rakvere linnakooli ja selle juures olnud õpetajate kutsekursused. Oli õpetaja 1911–1915 Tartumaal Rasinal, 1917–1920 Jõgeval ja 1920–1922 Räpina reaalgümnaasiumis. Pärast Võru Õpetajate Seminarist tulgemist oli Aseri algkooli juhataja ja hiljem Kohtla-Järve kaevanduse algkooli juhataja.

Joh. Käis avastas Rudolf Reimani Räpina koolis ja kutsus ta tööle Võru Õpetajate Seminarist. R. Reiman oli autodidakt. Võru Õpetajate Seminarist tööle asudes oli tal ilmunud juba kolm värsikogu. Seminaripäevil liisandus neile veel luuletuskogu «Läbi õõ» ja draama «Painaja». R. Reiman oli kirjandusliku ajakirja «Ilo» kaastöölaine. Seda ajakirja toimetas Fr. Tuglas 1919–1921. a.

R. Reiman tutvustas meid kirjanduse ajalooga väga põhjalikult. Käsitleti Fr. R. Kreutzwaldi, J. Käisi

ja harjutuskooli õpetaja Jakob Tedre poolt algatati Kreuzwaldi mälestussamba püstitamine Võrus, mis sai teoks 1926. a.

Eriti kiindusime Juhan Liivisse. R. Reiman pidas Gustav Suitsu ja Friedebert Tuglast meie kirjanduse radikaalseteks uuendajateks. Eriti põhjalikult käsitles R. Reiman Fr. Tuglast.

Töötasime läbi kogu Tuglase novellide paremiku («Väike Illimar» ei olnud veel ilmunud). Hakkasime mõistma, et kirjanduslikul teosel on alltekst, varjatud sügavused. Meid vaimustas Tuglase stiil. Mõnedki tema novellid olid sündinud Võru külje all Puigal, kus ta veetis 1920. a. paiku mitu suve. Puigal tõlkis Fr. Tuglas A. Kivi romaani «Seitse venda» mitu peatükki eesti keelde.

R. Reiman juhtis seminaris kirjandusringi tööd, kuid ise püüdis ta jääda tagaplaanile. Ringi liikmed pidid ise esitama referaate ja teoseid analüüsima.

1926. a. sügisel ilmus A. H. Tammsaare «Tõde ja õigus» I osa. Kohe võttis R. Reiman teose kirjandus-tunnis käsile.

Suurt rõhku pani R. Reiman kirjanditele. Töid hindas ta üsna ulatusliku retsensiooniga, milles olid esile tõstetud head ja vead. Paremaid töid loeti klassis ette. Neid analüüsiti kogu klassi osavõtul.

Alleks Vallneril tuli anda tund harjutuskooli V klassis. A. Vallner rääkis sellest nii: «Tunni konsepti koostas suure hoolega. Õnnetuseks polnud ma varem R. Reimani tundi pealt kuulnud. Tund lõppenud, lausus Reiman: «Praktikant rääkis õpilased surnuks. Tund ei tule arvestamisole.» Järgmisel nädalal läksin R. Reimani keeleõpetuse tundi. Suur oli minu hämmastus, kui Reiman kasutas tunnis ainult kolme sõna: vaatleme, mõtleme, kirjutame. Õpilased ise avastasid reegli, täitsid süvendava harjutuse. Niivõrd käes oli neil iseseisva töö harjumused.»

R. Reimaniilt on ilmunud: «Lambi valgel» — luuletuste kogu, 1914; «Vaikus» — luuletuste kogu, 1918; «Päikeseratas» — poeem, 1922; «Painaja» — draama, 1925; «Läbi öö» — luuletuste kogu, 1925; «Kirjandus algkoolis», 1926; «Eesti kirjanikke» I ja II. Lugemik, 1931 ja 1933; «Jõulutäht» — lastenäidend, 1934.

Artikleid: «Emakeel Võru Õpetajate Seminaris» — «Teel töökoolile» I, 1924; «Kirjandus algkoolis» — «Teel töökoolile» III, 1926; «Kiri algkoolis» — «Teel töökoolile» IV, 1927; «Kirjanduse õppimisest algkoolis» — «Kasvatus» 2, 1924; «Mõtteid ajalehest koolis» — «Kasvatus» 8, 1927; «Diletandi mõtteid kirjanduse käsitlusest keskkoolis» — «Kasvatus» 8, 1927; «Kirjandite praktika algkoolis» — «Kasvatus» 6, 1931; «Õpilaste raamatukogu algkoolis» — «Kasvatus», 1932; «A. Kitzberg» — «Noorusmaa», 1925; «Fr. Tuglas» — «Noorusmaa» 3, 1926.

R. Reiman oli lektor õpetajate kursustel emakeele metoodika alal Võrus 1924, Tallinnas 1925 ja 1932, Viljandis, Valgas ja Kuressaares 1931, Rakveres ja Narvas 1935.

On olnud referent emakeeleõpetajate kongressidel 1924.

Herman Seidelberg (hiljem Silmet)

Herman Seidelberg oli saksa keele õpetaja Võru Õpetajate Seminaris 1922–1930. Ta sündis 1. novembril 1891. a. Paides. Õppis Paide linnakoolis ja Pärnu gümnaasiumis ning Tallinna end. Nikolai I Gümnaasiumis. Astus 1913. a. Kiievi Ülikooli filoloogiateaduskonna klassika osakonda, mille lõpetas

1919. a. Seejärel oli õpetaja Paide gümnaasiumis. Alates 1931. a. töötas Tallinna tehnikumi saksa keele õpetajana.

H. Seidelberg oli ka lühemat aega seminaris inspektoriks. Et ta õpetas meile saksa keelt, siis panime talle hüüdnimeks saksa muinasjutust kuulud Hexe (nõid) Kau–Kau. Ühe vahetunni jooksul suutis Seidelberg tõesti nõia kombel läbi joosta mõlemad koolimajad.

Kooliaast muidu pirne kätte ei saanud, kui tuli kaidaga puu okstesse virutada. Nii «projekteerisime» pirne maapinnale.

Koolimaja õuepoolse ukse kohal oli aken. Laptuumängu ajal viskasin löögikaika jooksu pealt üle öla tagasi. Kaigas lendas aknasse. Kohe oli Hexe Kau–Kau jaol. Vihahoos ütles ta «r» tähte põristades: «Rrebenegu või närrvid, aga korrd peab olema. Mis korrd see on, kui üks karrjub korridorris nagu põrrgus, teine projekteerib pirne, kolmas lõhub akna rruute, neljas pillub korridorris kojamehe mütsi.»

Et osta uus ruut, pidin koju raha järele minema. Mu kodu oli Krabil. Tee viis Saarlase metsast läbi. Saarlase metsas, kus tee läheb üle seljandiku, on Lõuna–Eesti veelahe. Vihmavesi, mis langeb seljandiku Saarlase–poolsele küljele, koguneb Pärlijõkke ja voolab Riia lahte. Vihmavesi, mis langeb seljandiku Rõuge–poolsele küljele, voolab Soome lahte.

Istusin seljandikul teepervele jalgu puhkama. Olin kurb. Kartsin isalt raha küsida. Nutsin. Minu pisarad kukkusid maapinnale. Nad hakkasid rändama eri suundades. Saarlase–poolse silma pisarad Riia lahe poole ja Rõuge–poolse silma omad Soome lahe poole, sest istusin täpselt veelahkme harjal.

Kümme aastat hiljem, kui olin Hädameestel kooli juhataja, seisin tormise Riia lahe ääres. Selleks ajaks olid mu parempoolse silma pisarad jõudnud Riia lahte. Ma justkui nägin neid karglevat valgete vahupiiskadena lainete harjal ja viipavat mulle veel enne ookeaniavarustele siirdumist.

Leeni Sirk

Harjutuskooli õpetaja Leeni Sirk töötas Võru seminaris 1925.–1930. a.

Ta sündis 18. augustil 1894. a. Võrumaal Vana-Roosas. Õppis Võru gümnaasiumis. Õpetaja kutse omandas Valga tütarlaste gümnaasiumis. L. Sirk on töötanud veel Rakvere Hariduse Seltsi algkoolis ja Valga algkoolis.

Seda kiirete liigutustega väikest inimest sai kõikjale. Pärts linnu kombel liugles ta koolimajas ringi.

Kevadel sõitsid harjutuskooli õpilased ekskursioonile Lätimaale. Ekskursioonijuhiks oli Leeni Sirk.

Lätlased lisavad oma keelepruugi järele nime lõpu «s» tähe. Nii sai Valga Eesti–Läti piiripunktis Sirkust Sirks. Läti keeles tähendab «sirks» hobust. Lapsed lausuvad: «Lätisse tulime linnuga, tagasi läheme hobusega.»

(Järgneb.)

Orissaare, Tornimäe ja Laimjala kandis mängitud mängu

LITRIMÄNG

Mängijaid on neli, igaühel võrdne arv litreid (6).

Iga mängija peab silmitsema tähelepanelikult oma litreid, et need hiljem ära tunda. Mängija nr 1 suleb silmad. Sel ajal võtab mängija nr 2 tema litri ja asetab sellele oma «aeda». Siis avab nr 1 silmad ja peab oma litri üles leidma. Kui ta selle ära tunneb, saab litri tagasi, kui ei, jääb see mängijale nr 2. Nüüd suleb mängija nr 2 silmad ja mängija nr 3 võtab ühe tema litri. Mängija nr 2 püüab oma litri ära tunda. Nii kulgeb mäng järjekorras edasi. Kelle litrid kõige enne otsa lõpevad, on kaotanud. Kõige suurema hulga litrite omanik võidab mängu.

(Tornimäe lpk)

PULGAPEITUS

Meie mängisime õhtul toas pulgapeitust.

Meil oli neli last ja selle mängu jaoks oli meil neljataluline pulk, umbes 10 cm pikk. Igal lapsel oli üks tahk ja oma kindel märk (' , x , + jms).

Me panime silmad kinni ja isa peitis pulga ära. Seejärel me hakkasime seda otsima. Kui olime pulgast kaugel, ütles isa «külm», kui aga lähemal, siis «soe», ja kui päris lähedal, siis «kuum». Kes pulga leidis, sai oma tahule kriipsu. Võitis see, kellel kogunes mängu jooksul kõige rohkem kriipse.

(Orissaare)

KIVIKUNINGAMÄNG

Mängijate arv: 2 või rohkem last.

Mäng toimub väljas (võib ka toas). Üks laps (mängujuht) seisab kivil. Kivist 50 sammu kaugusele on tõmmatud joon. Teised lapsed seisavad selle taga. Mängujuht hakkab lugema arve (kas 1—10ni, 1—20ni, see on vabalt valida), käed silmadel.

Mängujuhi lugedes hakkavad teised lapsed kivile lähenema. Kui «kivikuningas» silmad avab, ei tohi keegi enam liikuda ega ennast liigutada. Kes liigub, läheb joone taha tagasi ja alustab kivi juurde tulemist uuesti.

Võidab see, kes jõuab esimesena «kivikuningat» puudutada. NB! Puudutada võib ainult siis, kui «kivikuningal» on silmad kinni. Võitja saab uueks «kivikuningaks». Mäng kordub mitu korda.

(Laimjala)

LAUTAAJAMINE

Mänguks 5 väikest kivikest, 3—4 last.

Mängijate järjekord tehakse kindlaks kiviviskeliisuga. Istutakse mängimise järjekorras põrandal mitmekordselt kokkupandud teki või kasuka ümber.

Vasaku käe sõrmeotsad toetatakse maha üksteisest eemale. Kivid visatakse parema käega maha (mitte väga laiali). Üks mängija näitab kivi, mis tuleb lauta ajada viimasena. Seda ei tohi enne puudutada. Võetakse kõige ebasoodsamas asendis kivi, visatakse üles, aetakse selle õhusoleku ajal üks kivi väikese sõrmega esimesse avasse (koopasse). Püütakse õhust kivi kinni. Nii toimitakse ka ülejäänud kividega, kusjuures iga kivi läheb eri sõrmede vahelt lauta. Kui mängu jooksul kukub kivi maha või puudutatakse keelatud kivi, alustab teine mängija. Võidab see, kes saab esimesena õigesti läbi mängitud.

(Laimjala)

PULGAMÄNG

Vahendid: väikesed puulpulgad.

Mängijate arv: 2—4 last, olenevalt pulkade arvust.

Üks mängija võtab pulgad kätte, hoiab neid püsti ja laseb äkki kõik lauale kukkuda. Alustab esimene mängija, kes peab võtma laualt pulgakese nii, et ülejäänud ei liiguks. Kui see õnnestub, jätab mängija pulgakese endale. Sama teevad kordamööda kõik. Kui aga mängija liigutab teisi pulki, ei tohi ta pulka endale võtta, vaid peab selle hunnikusse jätma.

Mängu jätkatakse, kuni kõik pulgad on ära võetud. Kellel on lõpuks kõige rohkem pulki, on osavaim mängija.

(Orissaare)

KIVITIKS

Mänguks 5 kivikest, 3—4 last. Järjekord loositakse kiviviskeliisuga. Punktide arv lepitakse kokku (nt 25).

Üks kivi visatakse õhku, haaratakse maast teine, püütakse kinni õhust kukkuv; visatakse õhku mõlemad, haaratakse maast üks ja püütakse kinni õhust kukkuvad kivid; visatakse õhku kolm, haaratakse maast üks, püütakse kukkuvad kivid; visatakse õhku neli, haaratakse maast viimane ja püütakse pihku õhust kukkuvad neli kivi. Visata pihust viis kivi käeseljale, siis uuesti pihku ja lugeda üle. Kes mängijaist kõige enne kokkulepitud arvu täis saab, on võitja. Kui vahepeal valesti läheb, alustab järgmine mängija.

(Laimjala)

HARIDUS

EDUCATION

FEBRUARY 1992

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION

HARALD ROOSVEE. A Year in a Self-Governing Village.

A survey of the achievements and perspectives of education in the village of Viimsi which was granted municipal status in 1990.

VALDUR LULLA. Starting with the Primer.

Problems of teaching reading; reasons of poor reading and spelling skills in the mother tongue.

HELMUT PIIRIMÄE. Teaching History.

Experience of teaching history in the USA, England, Germany, Finland, Sweden, Norway and Denmark.

INGE UNT. Individual Approach in the Swedish School.

Thematical learning; model of double choice; esthetics classes; individual approach within one class; demands presented to textbooks.

ENN SIIM. Parents in the Danish School.

Parents' Councils, their competence, rights and duties.

VIIRVE-INES LAIDMÄE. Attitudes towards Art.

Based on the 1979 and 1985 questionnaires carried out among workers and employees of Estonia; relationship between attitudes and the person's intellectual potentiality and emotional balance.

ОБРАЗОВАНИЕ ФЕВРАЛЬ 1992

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Х. РООСВЕЭ. Год при волостном правлении.

Материал знакомит с концепцией развития образования волости Виймси, которая получила статус самоуправления в 1990 г. Рассказывается о сделанном и о планах на будущее.

В. ЛУЛЛА. Все начинается с азбуки.

В статье рассматриваются проблемы обучения чтению, опирающиеся на новейшие зарубежные исследования в этой области. Обращается внимание на те трудности, которые возникают при обучении чтению, как на основную причину посредственного умения писать и читать.

Х. ПИЙРИМЯЭ. Курс истории и общество.

Предметом разговора являются проблемы обучения истории в США, Англии, Германии, Финляндии, Швеции, Норвегии и Дании.

И. УНТ. Опыт Швеции в области дифференциации и индивидуализации.

В статье рассматриваются вопросы дифференциации в основных школах и гимназиях Швеции. Автор знакомит с моделью двойного выбора; со школой эстетики; с дифференциацией внутри класса; требованиями, предъявляемыми учебной литературе.

Э. СИЙМ. Родители в школах Дании.

В материале рассказывается о составе родительского совета, компетентности, их правах и обязанностях в датской школе. Интеграция родителей в учебный процесс.

В.-И. ЛАЙДМЯЭ. Искусство в нашей жизни.

Исходным материалом для статьи послужил анкетный опрос работающих жителей Эстонии, проведенный в 1979 и 1985 гг. Рассматривалась связь интереса к искусству с интеллектуальным потенциалом и эмоциональной уравновешенностью человека, сдвиги в интересе к искусству со времени начала перестройки.

А. НЕЭМЕ, И. ЭББЕР. Фиксированный или параноидальный ребенок в школе.

Материал продолжает знакомить с акцентуированными типами характеров. Даются советы по воспитанию таких детей.

Х. СИКК. Начало деятельности Общества учителей родного языка.

О целях и деятельности Общества учителей родного языка, основанного в 1989 г.

К. СЮВАОРГ, Я. КИЙЛИ. О знании окружающей среды школьниками Эстонии.

Основные источники знаний об окружающей среде у молодежи. Значение журнала "Природа Эстонии". Что заботит учащихся в своем родном крае и во всем мире? Группировка учащихся по их отношению к проблемам окружающей среды и учет этого обстоятельства в преподавании.

А. КЮНГАС. Ораторское искусство и школа.

Программа курса ораторского искусства (теория и практика).

М. РЕБАНЕ. О целях обучения литературе. (Начало в № 1, 1992).

М. КУУРМЕ. Учителя естествознания от учителя физики.

Недостаточная преемственность в обучении естествознанию, как одно из противоречий эстонской школы. Приводится опыт шведских школ в этой области, а также предложения по лучшей организации обучения предметам этого цикла.

К. КАРЛЕП. Слог и начальное обучение родному языку.

В статье рассматриваются проблемы слогового анализа и синтеза, а также реальное членение речи в эстонском языке. Обращается внимание на следующие вопросы: расхождения между школьными требованиями и реальным членением слов, зависимость слоговых границ от темпа речи, соединение слогов в речевые такты, применение слогового анализа в зависимости от фонетической структуры языка, изменения слоговой структуры в случаях патологии речи.

С. ВЯЛЬЯТАГА. Какая из инсценировок сказок больше увлекла детей!

Автор сравнивает современные инсценировки сказок и предлагаемые штайнер-педагогикой. Анализируется, какие из них больше нравятся детям.

Х. РАННАП. Министры образования Эстонской Республики (1918-1940). (Начало в № 1, 1992).

В. РЕХЕМА. Александр Эланго и комиссия по педагогической пропаганде.

В материале дается обзор деятельности и направлений работы комиссии по педагогической пропаганде, созданной в Тарту в 1965 г. Вклад А. Эланго в эту работу как председателя этой комиссии.

Х. ПАЛАМЕТС. Александр Эланго - 90!

Автор знакомит с жизнью и деятельностью А. Эланго, празднующего 21 февраля свой 90-летний юбилей.

Ю. УНГРУ. Учительская семинария в Выру. (Начало в № 1, 1992).



Endise merekooli raudvaks võib kahtlemata pidada vanameister Ivan Martõnovit (tagakaane sisekülje ülemisel fotol), kel taskus Leningradi Kõrgema Raadioelektronika Instituudi diplom ning suunati Eestisse 1958. aastal. Viis aastat hiljem asus merekooli raadionavigatsiooni eriala õpetama — tema käe alt on läbi käinud üksjagu Eesti Mere-laevanduse kapteneid, tänane koolijuht kaasa arvatud. Sedapuhku kuuluvad teda 3. kursuse laevajuhid Deniss Tjurin ja Aleksei Novikov.

«Laulva revolutsiooni» järgsel suvel võeti merekooli vastu esimene rühm laevajuhte, kes kogu õppe-tsükli läbivad esmakordselt eesti keeles. Nüüdseks on nad jõudnud 3. kursusele. Laevadiisli kabinets (kõik töötavad maketid on seal valmistanud kauaaegne õpetaja — õppekabinettide meister Samuil Zuhhovitski) on parasjagu ametis Lihulast merekooli tulnud Indrek Sülla, Saaremaa noormees Yello Jalak ning Jüriilt pärit Ants Loopõld. Tagakaane fotol on nende kursusekaaslane Tallinna noormees Ivar Niit, kelle toimetuse fotograaf Tõnu Kalle fabas automaatikala-boris.

Eesti Merehariduskeskuses puhuvad uued tuuled. Hakkajad noormehed, astuge ligi, mereriik Eesti ootab teid!

ÜLO TIKU tekst
TõNU KALLE fotod



HARIDUS

Hind 2.50

Indeks 78189

