

HARIDUS

JUULI/AUGUST

7/8 — 1992



Viljandi Kultuurikolledž seest- ja väljastpoolt

Viljandi südalinnas Laidoneri plats 8 asub endise «Grand» hotelli majas Viljandi Kultuurikolledž (vt esikaane fotot). Seda 1912.a ehitatud hoonet teavad tema kunagises ülesandes ainult Viljandi põlisasukad, ent nüüd võib pärijatele kuuluv kinnisvara taas oma endise funktsiooni tagasi saada. Ega perekondlikuks kasutamiseks mõeldud kitsad koridorid ja intiimsed toad koolile sobivad olegi. Praegu vajaks hoone vahelagede tugevdamist ja seestpoolt korralikku restaureerimist, et selle ilu esile tuleks. Tänapäevaste rahavõimaluste puhul saab juttu olla ainult hädapärasest sanitaarremondist ja katuseaukude paikamisest.

Et endine Viljandi Kultuurikool sai kolledžiks 1991.a septembris ning sellega rakenduskõrgkooli staatuse, vajab ta tegutsemiseks avaramaid ruume, korralikku saali, harjutusklasse, rekvisiidiruume, töökodasid jm. Praegu tuleb tunde pidada teatrimeajas, Viljandi raamatukogus, haridusametis saalis, kaugõppekeskkoolis, tuletõrjemajas jm.

Viljandi 4. Kk Jakobsoni tänav algklassimaja ootab rekonstrueerimist, selle saali ei saa varisemisohu tõttu kasutada. Haridusministeerium on remondisummad lubanud ja mõne aasta pärast saab kolledž sealt peavarju, jättes siiski 4. Keskkoolile alles tema valdused. Aga see on alles tulevikukava.

Ligi 160 üliõpilasega kolledžina on tegutsenud üks aasta ja saadud alles esimesed kogemused. Kolledžiks muutmise vajaduse tingisid teisenenud olud Eestis ning kultuuritöötajate esitatavad uued nõuded. Kultuurikolledž valmistab ette eelkõige väikelinnade ja maakondade tarvis universaalseid kultuuritöötajaid, kes peale kitsalt piiritletud eriala tundmise oleksid võimelised täitma paljusid kultuuriala funktsioone (lähemalt saab teada intervjuust rektor Enn Siimeriga).

Viljandi Kultuurikolledžis saab õppida järgmisi erialasid: folkloori ja rahvamuusikat, muusikat ja muusikapedagoogikat (koorijuhtimine, puhkpilliorkestri juhtimine, levimuusika), teatrikunsti (sel aastal vastuvõttu ei ole), tantsujuhtimist ja raamatukogundust. Enamiku erialade õppeaeg on 4 aastat. Vastu võetakse keskkooliharidusega noori vanuses kuni 35 aastat.



L AASTAKÄIK

TOIMETUSE
KOLLEEGIUM.

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 address:

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 67a.

Ladumisele antud

28. 05.1992.

Trükkimisele antud

8. 07.1992.

Trükiarv 2000.

Arvutiladu.

Kiri Century Schoolbook

Trükipoognaid 10,0.

Tingtrükipoognaid 7,8.

Arvestuspoognaid 10,4.

Tellimise nr 2102.

Tellimishind aastaks –

12 EEK,

6 kuuks – 6 EEK,

Üksiknumbri hind 1,5 EEK.

Praaeksemplaride välja-

vahetamiseks pööruda

Tallinna Ajakirjandus-

trükikoja TKOsse

(tel 68 14 11).

© Kirjastus "Perioodika"

"Haridus" 1992

HARIDUS

KOOLU UENDUSE TEEL

- 2 A.REINMAA Eripedagoogika ja eriõpetus Eesti
haridusmaastikul.
6 J.UMBORG Õppekavade lähtekohti oskustöölise
ettevalmistamisel.

SILMARING JA VAATENURK

- 9 E.KRULL Maailmakuulus pedagoogikateadlane
Hilda Taba 90.
15 K.KALDMA Emakeeleõpetusest Põhjamaades ja meil.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 21 K.ALTERMANN Mõtteid alternatiivsetest
koolimudelitest pluralistlikus pedagoogilises hariduses.

MEIE INTERVJU

- 23 Raimond Kaugver oma kirjanikuteest.
26 Oleme avatud kool.

JUHT. STIIL. MEETODID

- 28 S.KERA Juhi osa noorsooliikumises.

KASVATUSTEEMADEL

- 32 M.-L.LAHERAND Õpetaja õpilaste enesehinnangu
mõjutajana.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 36 T.KUURME Suhted.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 45 M.RÕIGAS, R.VÄÄRI 7.–8.klassi VII
emakeeolümpiaadi kokkuvõteted.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 47 K.JÕULU Lähemale August Gailitile.
51 H.PIIRIMÄE Valgustus ja valgustatud valitsejad
Saksamaal ja Austrias.
54 T.ÕUNAPUU Klassitahvli kasutamisest vene rühma
eesti keele tunnis.
58 K.POOM Mõistekaart ja mõistekaarditehnika.
61 M.ZILMER, U.KOKASSAAR Ensüümid või fermentid?

KOOLIEELNE KASVATUS

- 64 T.TULVA Koolieelne kasvatus uuenduskursil.

KOOLIMUUSIKA

- 68 K.TAMRA Teeme ise pille.
70 Muusikaõpetajad Tartu Õpetajate Seminarist.

EESTI PEDAGOOGILISE MÕTTE

AJALOOST

- 72 K.TRASBERG Ado Grenzstein kodusest kasvatuses.

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

- 75 Kes oli Jetta Ollik–Andevei?

KROONIKA

- 77 Veel ühest J.A.Komenský raamatust.
78 J.A.Comeniusele pühendatud konverentsid.

KOGEMUSNÕU

- 79 Valik kirjandusteemasid.

Eripedagoogika ja eriõpetus Eesti haridusmaastikul

ANTS REINMAA, TÜ eripedagoogika kateedri juhataja

Haridusuuendus taustsüsteemina

Haridusuuenduslike probleemidena on esitatud kaheldava väärtusega visioone.

Eesti ühiskonna üldises tervenemispüüdes on paljud lootused seotud muudatusoostustega hariduses. Mäletatavasti tunnistati meil hariduse sisu ja korralduse muutmise vajadust enne, kui julgeti omaks võtta mõte kogu riigi sotsiaal-poliitilise süsteemi muutmise paratamatusest. 1987. ja 1988. aastal käivitunud haridusuuenduslik liikumine püüdis algselt kujuneda hariduselu kõikehaaravaks. Meie hariduselu iseloomustab praegushetkelgi tõsiasi, et paljudele mõjuvad ühtviisi haridusuuenduslikult nii küsimus "Kas remonditööliseks muudetud koolidirektor on võimeline haridust demokratiseerima?" (2, lk 3) kui ka "Kuidas vastab uus kujunev kultuuriparadigma Eesti kultuuri traditsioonidele ja ka praegustele eesmärkidele ja taotlustele?" (8, lk 16). Kõrvuti teaduslike mõttearendustega (nt 16; 18 jt) on haridusuuenduslike probleemidena esitatud üsnagi kaheldava väärtusega visioone. Enamasti iseloomustab sel juhul "probleem" esitajat, mitte hariduselu.

Kollektiivse mõttetöö viljana valmis eriõpetuse arendamise programm-kontseptsioon.

Eesti haridusuuendusliikumisse püüdsime kaasata ka kõik eripedagoogika ja eriõpetusega seonduva analüüsimiseks pädevad jõud. Lisaks vähestele eripedagoogikateadlastele otsiti koostööd arstiteadlaste, psühholoogide, õpetajate ja koolijuhitidega. Tol ajal populaarsed mõttetalgud võimaldasid analüüsida eripedagoogika ja eriõpetuse seisundit Eestis ning kavandada peamised uuendusunad. Kollektiivse mõttetöö tulemusel valmisid programmilise väärtusega materjalid, sealhulgas eriõpetuse arendamise programmkontseptsioon (15). Neile toetuvalt vormusid arvukad ettepanekud hariduse juhtorganeile (haridusministeerium, hariduskomitee) eripedagoogika ja eriõpetuse edasiseks arendamiseks Eestis. Seejuures püüdsime võimalust mööda vältida "jalgratta leitumist". Sisult eestikesksed projektid (nt õpiabi kindlustamine, eripedagoogika teaduslabori loomine, kaadrikoolituse täiusdamine jms) sisaldasid lahendusideid nii ida- kui ka läänepoolsetest teadusuurimustest. Samas sai kõigile asjaosalistele selgeks, et konstruktiivseid ideid on eripedagoogidel märgatavalt rohkem kui kriisiseisundis ühiskonnal nende rakendusvõimalusi.

Mõned arvud taustsüsteemiks

Senini puudub eriõpetust puudutav objektiivne statistika.

Sotsiaalsete protsesside suunamine täpse statistikata oleks tänapäeval mõeldamatu. Ometi on eriõpetuseks vajalikust andmestikust üsna lünklik ülevaade olnud juhtivatelgi ametiisikutel, rääkimata laiemast huviliste ringist. Eriõpetust puudutav objektiivne statistika peaks kindlasti leidma kasutamist ka üldsuse teadvuse mõjustamisel. Ühelt poolt selleks, et välistada eriõpetusega seonduva alahindamist, teisalt jälle probleemide üledramatiseerimisest hoidumiseks. Lääne kultuur-ühiskondades on sellise statistika kättesaadavus igale huvilisele endastmõistetav. Nii selgub USA kongressile esitatud aruandest, et 1983/84. õ-a said Ühendriikides eriõpetust kokku 4 341 399 last ja noorukit vanuses 3–21 eluaastat (19, lk 257). Samast tabelist leiame, et õpiraskustega lapsi (*learning disabled*) oli nende seas 1 811 489, kõnepuuetega (*speech impaired*) 1 130 569, alamõistuslikke (*mentally retarded*) 750 534.

Kui meie tee on Euroopa tee, tuleb korrastada ka haridusstatistika, ka Eesti eriõpetust kajastav statistika.

Hoopis keerulisem on analoogsete andmete leidmine meie statistikaraamatutest (5; 6). Ainuüksi kasutatavad terminid teevad nõutuks. Mida peaks näiteks tähendada määratlus "normaalklassid" (6, lk 11), kas ehk normtäituvusega klasse või riigikeelseid või...? Selgust arvandmetele ei lisa ka termin "muu kooli klassid". Kasutamiseväärtusega tabelitest (5; 6 lk 83 ja 84) selgub, et 1990/91. õ-a õppis Eestis "muu kooli klassides, vaimselt alaarenenute klassides ja tasandusklassides kokku 6071 õpilast". Meid huvitavates küsimustes mõnevõrra ülevaatlikumast statistikaraamatust (5; lk 38) selgub ka nende 6071 õpilase jaotumine arengurühmade järgi: vaimselt alaarenenuid 3940, neist 2487 poisid; vaimse arengu peetusega 1497 (sh 982 poissi). Arvandmeid on veel raskestikasvatatavate laste, kurtide, kuulmis-, nägemis- ja liikumispuuetega laste kohta. Erialaspetsialistile muudab ainuüksi see fakt kogu andmestiku väheusaldusväärseks. Liiati on pakutav raskesti ühituv rahvusvahelisel tunnustatud (1; 9; 10; 13) statistikasüsteemiga eriõpetust puudutavas osas. Kui meie tee on Euroopa tee, tuleb sellekohaselt korrastada ka haridusstatistika. Edaspidine haridusstatistika peaks kajastama kõiki eriõpetust ja -arendust vajavaid lapsi. EV uue haridusseaduse kohaselt kuuluvad kõik lapsed õpetamisele, vaatamata nende arengupuude sügavusele.

EV Haridusministeeriumi andmeil töötab Eestis 1991/92. õ- ja 43 erikooli. Neist 31 on eesti ja 11 vene õpilastele ning ühes õpivad nii eestlased kui ka venelased. 43st erikoolist 32s õpivad alamõistuslikud lapsed. Enamik erikoolidest on eriinter-naatkoolid. Haridusministeeriumi haldusala õppeasutustes on eriõpetusega haara-tud 5607 last.

Lastekodulapsi on eriinternaatkoolides 688 (7, lk 17). Lisaks neile oli orbusid ja vanemliku hoolitsuseta lapsi 1990/91. õ- ja veel 2456 (6, lk 89 ja 90). Õpetajaid on puuetega laste koolides 412 (5, lk 40). Nendes andmetes ei kajastu haridussüsteemis töötavate logopeedide ega internaadikasvatatajate arv. Statistikkogumikest ei selgu ka koolieelsetes lasteasutustes arengupuuetega lastega töötavate spetsialisti-de arv. Piisab nendestki näidetest, et veenduda vajaduses korrastada Eesti eriõpe-tuse seisundit kajastav statistika. Üksnes täiuslik ja operatiivselt kasutatav statistiline materjal loob eeldused eriala tarbeks vajalikeks mitmemõõtmelisteks prognoosideks. Ka kõikvõimalikud erialast tegevust puudutavad efektiivsushin-gangud saavad lähtuda vaid usaldusväärsest statistikast.

Hetkeseise ja suundumusi

Alljärgnevad konseptiivsed mõttearendused põhinevad ühelt poolt eripedagoogi-ka ja eriõpetust käsitleval teadusinfol, teisalt meie hetkeseisude analüüsil. Otse-seid mõjutusi eriõpetust puudutavateks seisukohavõttudeks pakkus siinkirjutajale võimalus saada täienduskoollitust Rootsi—Eesti 1991.a ühisprojekti. Paljudest meie eripedagoogika ja eriõpetuse aktuaalsetest probleemidest on valitud eelkõige need, mille lähem tundmaõppimine oli võimalik koolitusprogrammis (vt lähemalt 4, lk 2—9). Esitatavad seisukohad ei pretendeeri mingile lõplikule tööle, ammuigi ei ole valmis tegevusjuhised. Küll võiksid need olla probleemides pädevaile arutlusai-ne kollegiaalsete otsuste vastuvõtmisel.

Hariduspoliitikast

Küsimusele, kes teeb tänases Eestis hariduspoliitikat, saab olla vaid üks tõsiselt võetav vastus — finantsistid. Tundugu see pealegi musta huumorina, kuid tegelik-kust arvestades on see kõige täpsem määratlus. Kultuurriikides on leitud, et ühtse riikliku hariduspoliitika kujundamine peab toimuma valitsuse ja parlamendi kau-du. Tööorganiki hariduspoliitika väljaarendamisel on üldjuhul ühelt poolt peamis-te haridusideoloogiliste probleemidega tegelevad töörühmad. Teisalt moodustab hariduspoliitiliste ideede esitamine demokraatlikes ühiskondades tegutsevate par-teide poliitilise tegevuse osa. Sellega on nende ideede genereerimisse ja analüüsi kaasatud kodanikkonna arvestatavad hulgad. Ei Rootsis ega teadaolevalt Euroop-as laiemalt praktiseerita hariduspoliitiliste otsuste langetamist üksnes kõrgemal haridusjuhtimise institutsionaaltasandil (nt meie haridusministeerium) või siis üksikametnike (nt meie haridusõuniki) tarkusest. Olulisemad hariduspoliitilised ot-sused teeb parlament, kasutades selleks seadusandliku võimu kogu täiust. Meenutan neid üldteada tõsiasi ju tõmbamaks paralleele meie momendiseisudega. Pikalt kavandatud haridusseadus kujunes lõpptulemusena mingiks vahevarian-diks kohati õkussõnastikulisest, kohati ametijuhendilisest üllitisest. Mulle näib, et põhjuseks olid raskused selgelt määratleda, arvestades haridusprobleematika keerukust ja seotust, haridusideoloogilisi alustõdesid. Arenguprobleemidega indi-vidiide jaoks on oluline, et ühiskond tunnustaks nende üldnimilikke õigusi. Kõrge sotsiaalkultuuriga riikides on teadvustatud kogu probleemidekompleks, mis tule-neb ühe osa inimeste arengupuudest. Samas on üldtunnustatud nende indiviidide arenguvõime (12; 14). Inimühiskond on kõigil aegadel koosnenud keelet, nahavär-vilt, võimetelt, huvidelt jms erinevatest inimestest. Tänapäeva kultuurühiskonna üks tunnusjooni on inimese eripära tunnistamine, tunnustamine ja austamine. Kultuurühiskond loob tingimused kõigi oma liikmete arenguks. Nendelt arusaama-delt lähtuv hariduspoliitika loob eeldused võimetekohase hariduse saamiseks kõi-gile. Aastakümnetega on arenenud lääneriikides tehtud suur töö sotsiaalse teadvuse kujundamisel suhtumises hälvikusse. Selgelt kajastub see ka nende hari-duspoliitilistes otsustes. Nendes ühiskondades ei käsitata mingi eritingimuse või -teenena, kui puuetega laste ja täiskasvanutele luuakse tervetega võrdsed arenguvõimalused. Sama loomulik kui väikelapsele mänguasjade ostmine või lugema õpetamine on nendele ühiskondadele abivahendite tootmine ja loomine (kuuldeapa-raadid, ratastoolid, sobivad õppematerjalid ja meetodikad jpm) erivajadustega isi-kute arenguks. Erinevalt Eestist, kus iga sellist lahendust käsitatakse kui erilist kingitust, kui järjekordset abi, ei vääri need sealsetes ühiskondades mingit rõhuta-tud tähelepanu. Hoolitsus kõigi oma liikmete eest tagamaks neile võrdsed võimalu-sed (mitte segi ajada meie nii tuttava deklareeritud võrdsusega!) on juurdu-nud sotsiaal-filosoofiline tõde, millest lähtutakse ka hariduspoliitikas.

Eriõpetuse korraldusest

Eriõpetuse kindlustamine erinevate arengupuuetega lastele võib toimuda mitmeti. Eri riikide õppekorralduse tundmine veenab võimaluses valida, eelistada ühtesid või teisi korralduspõhimõtteid. Üks osa taolistest otsustest on vaieldamatult hari-

Tänases Eestis
teevad
hariduspoliitikat
finantsistid.

Kultuurühiskond loob
tingimused kõigi oma
liikmete arenguks,
pidamata hoolitsust
puudega inimeste eest
mingiks kingituseks
või eriliseks
vastutulekuks neile.

Eestis on eriõpetuse korraldus saamas võtmeprobleemiks puudega laste edasisel õpetamisel.

Igale puudega lapsele tuleb leida õppimiseks-arendamiseks tema seisukohast parim variant.

Eriinternaatkoolidest peaksid kujunema arendus- ja rehabilitatsioonikeskused.

Põhitöö eriõpetuse jaoks tuleb teha meil endil, koduse meeskonnaga.

duspoliitilise tähendusega. Näiteks küsimus eakohase arenguga ja arengupuuetega õpilaste õppetöö integreerituse/segregreerituse määrast. Üksnes võhikule näib siin kõik selge olevat: parim on ainus variant, mida tema teab. Eriti pedagoogikas pakub aga küsimus eriõpetuse võimalikest korraldusmudeleist tõsist arutlusainet (14). Eestis on eriõpetuse korraldus saamas omamoodi võtmeprobleemiks nende laste edasisel õpetamisel. Käralise, kuid sisult pinnalise kriitika osaliseks on saanud senine õpetus erikoolides. Kriitika pealiskaudsust näitavad eelkõige 2 asja: a) rääkides erikoolidest on võimendatud üksnes nende seni lahendamatuks osutunud probleeme, enamasti pole püütud mõtestada-väärtustada erikoolide õppe- ja arendustöö positiivseid külgi; b) kutsudes üles kohe lõpetama arengupuuetega laste õpetamist erikoolides, pole vaevunud analüüsima tingimusi, mis peaksid olema hälviklaste õpetamiseks tavakoolis. Nagu paljudes Eesti asjades, kus ilma teevad käratsevad võhikud, on erialaküsimuste asjatundjail väga keeruline esitada oma põhjendatud seisukohti. Meie praegust olukorda arvestades on parim, kui suudame lähtuda paindliku õppekorralduse põhimõtetest. See tähendab, et iga puudega lapse õppimisvõimaluste määratlemisel püütakse kodu ja erialaspetsialistide ühisarutluses leida selle lapse õppimiseks-arendamiseks parim lahendusvariant. Kui see on loodav lapse kodukoolis, hakkab laps õppima seal. Kui aga need parimad arengutingimused on loodavad selliseks abiks spetsialiseeritud koolis (nt nürmikute koolis raske kuulmislanguse korral), tuleb otsustada selle kooli kasuks. Samal ajal on vaja hariduselu juhtorganeil teha järjepidevat tööd, et kujuneksid tingimused seniselt õppekorralduslikult mudelilt suurema integreeritusemääraga mudelile üleminekuks. Sellise ettevalmistava töö tulemusel peaks võimalduma esmalt kergema arengupuudega lastel õpetust saada kodukoolis. Mitmed praegused eri(internaat)koolid aga peaks kujundatama arendus- ja rehabilitatsioonikeskusteks. Selliste keskuste tegevuse ühe osa moodustaks raskete arengupuuetega laste õpetus ja arendus. Eraldi tegevussuundadeks sellistele keskustele oleksid perekursuste ja konsultatsioonide korraldamine, täienduskursused hälvikutega töötajatele, õppematerjalide, programmide jmt koostamine.

Konkreetsed sammud, mis valmistaksid ette tingimusi puuetega indiviidide integreeritud õpetamisele, oleksid:

- vastavate teaduslik-praktiliste projektide väljatöötamine;
- avaliku arvamuse asjatundlik kujundamine hälvikute integratsiooniprobleemataitika suhtes;
- eriõpetuse ja areneva sotsiaaltöö koordineerimine;
- koostöö puuetega isikute huve esindavate ühingute ja liikumistega (Invaühing, Eesti Vaimsete Puuetega Isikute Tugiliit, Eesti Logopeedide Liit, Eesti Kurttide Ühing, Eesti Eripedagoogide Liit jt);
- kaadrikoolituse senistele kitsaskohtadele lahenduse leidmine;
- vajaliku täienduskoolitussüsteemi väljaarendamine;
- eripedagoogide-logopeedide tööerakendamine tavakoolides;
- eriõpetuseks vajalike ajakohaste õppeprogrammide ja õppematerjalide väljaandmine;
- eriõpetust tagavate meetodikate (eriti raskete puuetega laste õpetamiseks) väljatöötamine ja kirjastamine.

Mõistagi ei ole see mingi lõplik loetelu tegemist ootavast.

Vajalik on meeskonnatöö

Leian, et eripedagoogika ja eriõpetuse probleemid Eestis on samm-sammult lahendatavad. Teatud optimismi sisendab ka aastatepikkuses töös süvenenud tõdemus sellel tööpõllul tegutsejate võimekusest ja heast tahtest. Meie jõud on sageli seisnud just selles, et pole otsitud süüdlasi probleemide olemasolus, vaid püütud ühistegevuses leida lahendusi. Tartu Ülikooli eripedagoogika kateedri pea kahekümneaastane tegevus (17) on loonud eeldused, et suunata meie eriõpetust küllaldase asjatundlikkusega. Muutunud aja märgiks on arenevad koostöösidemed meie jaoks avardunud maailmaga. Mõttekaaslasi meeskonnatööks (näiteks ekspertidena) oleme viimastel aastatel leidnud Soomest, Rootsist, Saksamaalt, Canadast, USAst. Samas mõistame, et põhitöö meie eriõpetuse jaoks tuleb teha meil endil, koduse meeskonnaga. Koostööpakkumine on endiselt jõus kõigile, kel jätkub hoolt otsida lahendusi meid kõiki puudutavatele probleemidele. Oluliseks peame eriõpetusega seonduva asjatundlikku arutelu. Tunnustust väärrib mitmete liitude ja liikumiste püüe avaldada väikeseidki trükiseid eriõpetuse teemadel (3). Samas näib, et väide, nagu poleks eriõpetuse kohta Eestimaal midagi kirjutatud, on täiesti võhiklik. Üksjagu kirjutisi on ilmunud pedagoogilistes väljaannetes (11), osa õppemethodiliste materjalidena kas eriõpetuseks või üliõpilastele. Enamik teaduspublikatsioone on ilmunud Tartu Ülikooli Toimetiste sarjas. Eripedagoogika erialal on kaitsitud üle 530 diplomitöö. Nende lugemine on võimalik kateedri raamatukogus. Mitte üksnes oma tarkusega, vaid ka erialalugemusega isiksus on parim partner meeskonnatöös.

Kirjandus

1. Adelman H., Taylor L. Learning disabilities. Glenview, IL: Scott Foresman, 1984.
2. Amer O. Haridusele hetkeseis koolijuhil pilgu läbi. — Haridus, 1991, nr 2, lk 2—8.
3. Armas ema, armas isa... Eesti Vaimsete Puuetega Isikute Tugiliidu väljaanne. 24 lk. (Ilmu-misaeg märkimata — A. R.)
4. BITSI seminar — mõtteparallele meie kooliga. — Haridus, 1991, nr 11, lk 2—9.
5. Eesti õppeasutused 1990/91. õppeaasta alguseks. Statistika aastaraamat. Tln, 1991, 146 lk.
6. Eesti üldhariduskoolid 1990/91. õppeaastal. Statistika aastaraamat I. Tln, 1991, 184 lk.
7. Eripedagoogikast. Koost V. Saliste. Tln, 1991, 17 lk.
8. Grauberg E. Kultuuriparadigmast kui hariduse kavandamise filosoofilis-ideoloogilist lähtealusest. Hariduse kavandamise kultuur-filosoofilistest lähtealustest. Tln, 1991, lk 6—17.
9. Heward W., Orlansky M. D. Exceptional children. Columbus, OH: Charles Merrill, 1985.
10. Kirk S., Gallagher J. Educating exceptional children. 3. edition, Boston, 1979.
11. Leht V. Eripedagoogika Eesti pedagoogilises ajakirjanduses 1966—1988. — Koolireform ja korrektsiooni tõhustamine erikoolides ja koolieelsetes erilasteasutustes: konverentsi teesid. Trt, 1988, lk 23—26.
12. Lewis V. Development and Handicap. Basil Blackwell, 1987.
13. MacMillan D. L. Mental retardation in school and society (2nd ed.) Boston: Little, Brown, 1982.
14. Moberg S. Labelling in special education. Summary. Jyväskylä, 1979, p. 110—119.
15. Neare V. Eriõpetuse tänasest ja homsest. — Haridus, 1990, nr 10, lk 8—10.
16. Raava M. Teadusliku lähenemise võimalus hariduses. — Haridus, 1991, nr 2, lk 12—17.
17. Reinmaa A. Tartu Ülikool defektoloogiaeriala õppe-teaduskeskusena aastail 1968—1988. — Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi XXII (2), Trt, 1989, lk 15—26.
18. Voolma H. Eesti hariduse strateegilisest perspektiivist. Hariduse kavandamise metodoloogilistest ja sotsiaal-majanduslikest lähtealustest. Tln, 1991, lk 12—21.
19. Ysseldyke J. E. Classification of Handicapped Students. Handbook of Special Education. Research and Practice, Vol. 1, Pergamon Press, 1987, pg. 253—271.

Nemad kasvavad väikelastekodus.

TÕNU KALLE foto



Õppekavade lähtekohti oskustöölise ettevalmistamisel

JAAK UMBORG, TPÜ dotsent

Vaatamata sellele, et käesolevaks ajaks ei ole meil veel kindlat elluviidavat hariduspoliitikat, millele peaks rajanema Eesti kutsekoolide võrk, tuleb ära kasutada kõiki olemasolevaid struktuure ja ressursse vajalike oskustöölise ettevalmistamiseks. Suureks abiks kutsekoolide pedagoogilise töö ümberkorraldamisel on välismaise didaktilise ja organisatoorse kogemuse kasutamine, arvestades meie riigi võimalusi ja vajadusi.

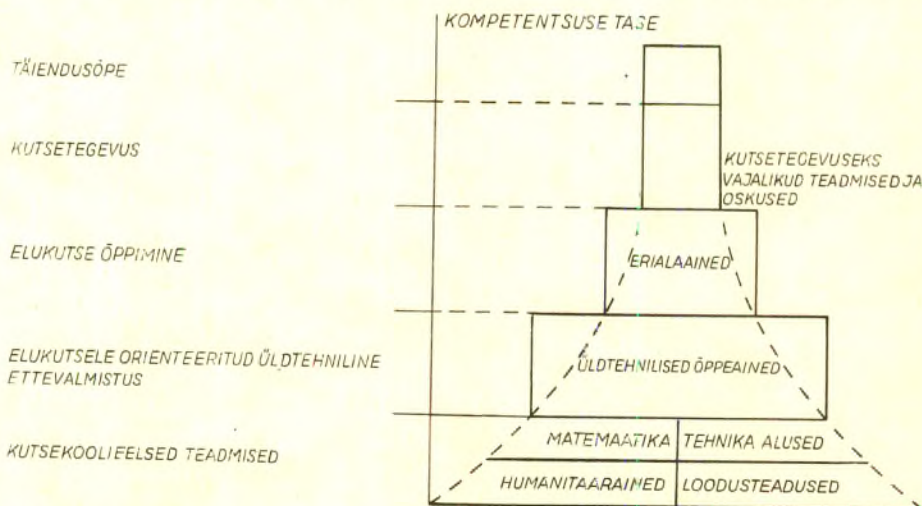
Vajame optimaalset õppekava.

Üheks oluliseks eelduseks õppeprotsessi efektiivsuse tagamisel on optimaalse õppekava (*curriculum*) väljatöötamine. Käesolevas töös on käsitletud mõningaid lähtekohti õppekavade koostamiseks ja õppetöö organiseerimiseks keskkooli lõpetanute töötavatele kutsekoolidele, kus õpetatakse elukutseid, millede puhul vaimse töö osatähtsus on suur ning töötegevus sisaldab inseneritöö elemente. Need on sellised elukutsed, nagu raadio-telemehaanik, automaatliinide seadistaja jt, mille õpetamine eeldab tugevat üldharidusbaasi ja teatud sotsiaalset küpsust, et efektiivselt kujundada vajalikku professionaalset laia diapasooni tehnilist-majanduslikku mõtlemist suhteliselt lühikese õpiajaga (2–3 aastat).

Mida peab sisaldama standard?

Õppekavade koostamisel tuleb lähtuda kutseõppe üldistest eesmärkidest ning konkreetse elukutse nõuetest, mis on toodud antud elukutse standardis. Põhilised kutsehariduse eesmärgid on: 1) erialase kompetentsuse saavutamine; 2) mobiilsete teadmiste, oskuste ja vilumuste andmine, mis võimaldab hõlpsasti kohaneda kiirelt areneva tehnikaga; 3) kujundada selliseid isiksuseomadusi, mis tagavad pideva loometegevuse ja enesetäienduse vajadused ja võimed; 4) sotsiaalse ja majandusliku mõtlemise arendamine (2). See, milliseid teadmisi ja oskusi õpetatava elukutse juures omandada on vaja, määratakse lähtudes standardi nõuetest. Standard peab sisaldama põhjalikku teavet antud elukutsest: selle koht teiste kutsete seas; tööprotsesside iseloomustused; vajalikud kutsealased teadmised, oskused ja vilumused jne. Standardi järgi määratakse õppekavva võetavad õppeained. Kutseõppe esimesel astmel õpetatakse tulevastele oskustöölisele üldtehnilisi õppeaineid, millel peab olema kindel orientatsioon õpitava elukutse omandamisele. Tulevasele elukutsele olulised teadmised peavad moodustama loogilise süsteemi, mis sisaldab teaduslikult põhjendatud küsimuste ringi. Selleks on vaja välja selgitada põhilised (fundamentaalsed) probleemid, et soodustada vajalike teadmiste süvenemist juba õpetuse algetappidel. On oluline, et üldtehnilisi aineid õpetaksid kompetentselt õpetajad. Teoreetilised tunnid, laboratoorsed tööd, näited ja arvutused peavad olema kutsesuunitlusega, seotud tulevase töötegevusega.

Joonisel 1 on toodud mudel, mis iseloomustab oskustöölise erialalist ettevalmistamist. Nagu jooniselt näha, tugineb kutsekooli õppeprotsess enne kutsekooli omandatud teadmiste, esmajoones põhi- ja keskkoolis õpitule loodusteaduste, ma-



Joonis 1. Kutsealase ettevalmistuse mudel.

temaatika ja tehnika valdkonnas. Siin on oluline jälgida, et süsteemis «üldhariduskool—kutsekool» oleks tagatud järjepidevus, et ei esineks asjatut dubleerimist ning et uued mõisted ja oskused formeeritaks uuel teaduslikult kõrgemal tasemel, arvestades jõukohasuse printsiipi. Punktiiriga on joonisel tinglikult tähistatud see osa erinevates õppeainetes omandatud teadmistest ja oskustest, mis otseselt leiab kasutust tulevases kutsetegevuses. Diagrammi laiuse ja kõrguse suhe iseloomustab kompromissi teadmiste sügavuse ja haarde (laiuse) vahel. Õppetöö õige korralduse puhul saavutatakse kompromiss, mõistlik lahendus, mille puhul õppija saavutab õppija jooksul kutsetöös vajalikkes ainetes nõutava kompetentsuse.

Kutseõpe peab haarama laiaulatuslikku kutsealase tegevuse sfääri, et lõpetaja oleks võimeline kiiresti omandama lähedasi erialasid. See võimaldab tunduvalt vähendada õpetatavate erialade nomenklatuuri. Kitsama suunitluse peavad andma täiendusõppe kursused. Näiteks meditsiinis on vajadus elektroonikaaparatuuri paigaldajate ja remontijate järele, kuid selle eriala oskustöölise pidev koolitamine Eestis pole majanduslikult õigustatud. Siin on otstarbekas kasutada täienduskursusi laia profiiliga raadio-telemehaanikutele, kes on omandanud vajalikud teadmised ja oskused raadioelektronika valdkonnas ning on võimelised kiiresti saavutama kompetentsuse meditsiinielektronikas.

Organisatoorsest-majanduslikust küljest on Eestis otstarbekas täiendusõpet korraldada kutsekoolide juures. See võimaldab paremini ja ökonoomsemalt ära kasutada olemasolevat personali ja materiaalbaasi, samuti paremini tagada optimaalseid sidemeid ainete vahel süsteemis «esmaõpe—täiendusõpe».

Õppekavade väljatöötamisel on osutunud otstarbekaks kasutada ainemoodulite süsteemi, kus õppeained moodustavad kindlalt määratletud ainemoodulid, millede kohta on teada õppematerjali sisu (aine programm), ajaline maht, ainetevahelised seosed, kursuse alguse ja lõpu kuupäev. Oluliseks parameetrikaks tasulise õppe korral on antud õppeaine õpetamise maksumus.

Sisult lähedastest õppeainetest moodustatakse kindlate tunnustega aineplokid, kus ainemoodulid on omavahel seotud loogiliste sidemetega. See võimaldab järgida didaktika nõudeid ning optimeerida uute mõistete ja oskuste kujundamise ja arendamise kulgu. Eriala võtmeained, mis on antud elukutsele kõige tähtsamad ning mille sisu tehnika arendes suhteliselt kiiresti muutub, on soovitatav jäotada kaheks mooduliks — aine põhi- ja jätkukursuseks. Põhikursuse sisuks on aine põhialused, mis ei muutu ajas oluliselt. Jätkukursus on unifikseeritud ainemoodul, mida õpetatakse nii esmaõppijaile pärast põhikursuse läbivõtmist kui ka oskustöölisele täiendusõppe kursustel. Soovi korral võivad ka täienduskursuslased kuulata põhikursust. Kirjeldatud aine kaheks mooduliks jaotamist praktiseeritakse Soome kutseõpetuses (5).

Eeltoodud põhimõtetest lähtuvalt on koostatud näidisõppekava raadio-telemehaanikute koolitamiseks, mis on näidatud joonisel 2. Ühesuunaliste nooltega on tähistatud ainemoodulite vaheline kronoloogiline järjestus, kahe-suunaliste nooltega jooned näitavad olulisemaid ainetevahelisi seoseid. Punktiiriga on märgitud ühe ainemooduli raames õpetatavad kompaktsed mahukamad peatükid, mis võivad olla ka eraldi ainemoodulitena.

Toodud õppekavas on eraldatavad mitmed aineteplokid, mis koosnevad mingi kindla tunnuse järgi lähedastest õppeainetest. Näiteks teoreetiliste ainete plokki moodustavad elektrotehnika ja raadiotehnika alused. Skeemitehnika, võimendite, raadiovastuvõtjate ja televisioonitehnika kursused moodustavad tehniliste ainete plokki. Tehnoloogiliste ainete plokk koosneb tehnilisest joonestamisest ja kõikidest praktikumidest. Materjali ja komponentide aineteplokis on elektri-raadiomaterjalide ja raadiokomponentide kursused, millel on tihedad ainetevahelised seosed tehnoloogiliste ja tehniliste ainetega. Eraldi aineteplokki moodustavad veel majanduslikud ja humanitaarained. Viimastel on tähtis osa õpilaste isiksuseomaduste kujundamisel. See aineplokk sisaldab erialaökonomikat ning integreeritud õppeaineid, mis käsitlevad süsteemi «inimene—loodus—ühiskond». Selles käsitletakse inimest, ta tööalast tegevust arengus seoses loodusliku keskkonna ja sotsiaal-majandusliku sfääriga. Õpetatakse keskkonnakaitset, kus vaadeldakse raadio-telemehaaniku töö ökoloogilisi küsimusi, töökaitset (ohutustehnika ja tööseadusandlus), eetikat ja psühholoogiat.

Pärast õppekava koostamist on võimalik täpsustada õppeainete programme, arvestades ainetevahelisi sidemeid ja järjepidevust professionaalsete teadmiste ja oskuste arendamisel.

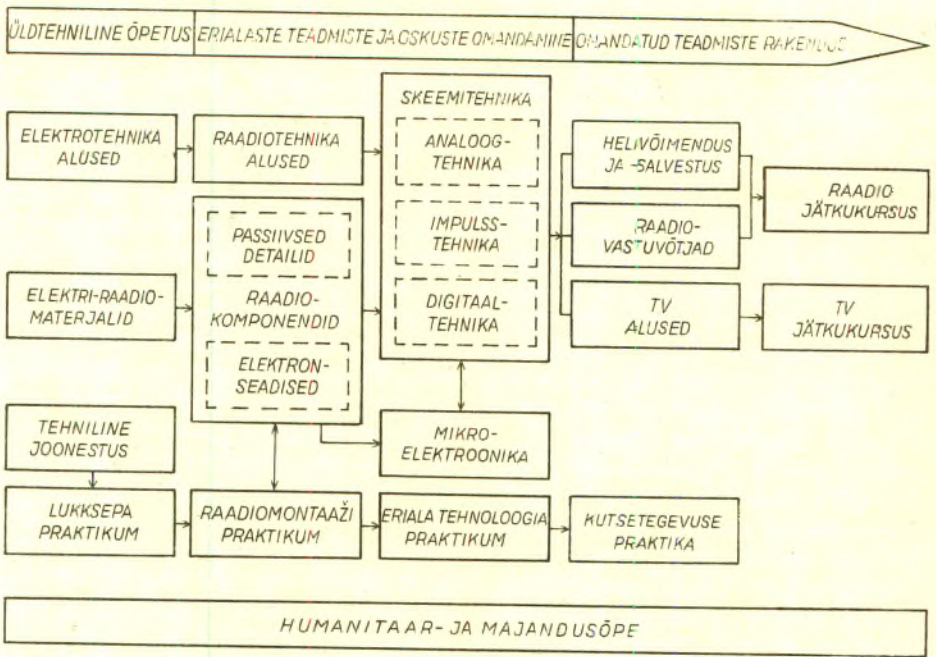
Süsteemis tuleb tagada järjepidevus.

Kitsama suunitluse annavad täiendusõppe kursused.

Täiendusõpet on otstarbekas korraldada kutsekoolide juures.

Eriala võtmeained jaotatakse kaheks mooduliks.

Aineteplokid moodustavad kindlate tunnuste järgi.



Joonis 2. Õppekava radio-telemehaanikute õpetamiseks.

Kirjandus

1. Hernaut K. Was erwartet die Industrie von der Ingenieur- Aus- und Weiterbildung? In: Moderne Aus- und Weiterbildung von Ingenieuren, Band I. Dresden, 1991, S. 306—314.
2. Kõverjalg A. Kutscharduse arengu probleemid. — Haridus, 1990, nr 10.
3. Mekaanikon (Automaatiotehnikka) opetussuunitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus, Ammatikasvatushallitus, 1989.
4. Mekaanikon (Tietotekniikka) opetussuunitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus, Ammatikasvatushallitus, 1989.
5. Metallitehnikan ATK-koulutus. Lahti: Lahden Ammatillinen Kurssikeskus, 1990.
6. U m b o r g J. Raadio-telemehaaniku standard: Teadustöö aruanne (käsikiri TPÜ-s). 1991.
7. Деева Н. К. Профтехучилище в современных условиях. М. : Высш. шк., 1991.

Maailmakuulus pedagoogikateadlane Hilda Taba 90

EDGAR KRULL, TÜ dotsent, pedagoogikakandidaat

7. detsembril 1992 möödub 90 aastat väljapaistva eesti päritoluga pedagoogikateadlase Hilda Taba sünnist. Tähtpäeva tähistamiseks otsustasid Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts ja Tartu Ülikooli pedagoogika kateeder korraldada rahvusvahelise juubelikonverentsi "Hilda Taba — 90". Konverents toimub Tartu Ülikoolis 7.—11. septembrini 1992.a. Nõusoleku sellest osavõtuks on andnud mitmed pedagoogikateadlased Ameerika Ühendriikidest, Prantsusmaalt, Rootsi, Saksamaalt, Soomest, Venemaalt ja loomulikult Eestist.

Hilda Taba oli viljakas ja suure haardega pedagoogikateadlane, kelle põhilisteks uurimisvaldkondadeks olid haridusfilosoofilised probleemid, rühmadevahelise suhtlemise kasvatus, õpetamisstrateegiad ja õppekavade arendamise teoreetilised alused ning metoodika. Kuigi Taba loomingut neis valdkondades on juba põgusalt tutvustatud "Hariduse" artiklites (vt 2; 3; 5), ei ole arvatavasti liiast, eriti seoses mälestuskonverentsiga, jätkata seda teemat. Pealegi rohkem kui kaks aastat, mis on möödunud artiklite ilmumisest, on andnud aega täiendavaks tutvumiseks Taba teostega ja üldistuste tegemiseks tema teaduspärandi kohta. Kirjavahetus ja kontaktid oodatavate konverentsikülalistega on lisanud nii mõndagi uut Taba kui isiku ja teadlase suuruse mõistmisele.

Järgnevas artiklis tutvustame mõningaid pedagoogikateadlaste arvamusi Hilda Taba kohta, teeme lühida ülevaate juubilari eluloost ja põhitõekspidamistest õppekavade loome alal ning refereerime metoodikat, mida Hilda Taba juhtimisel kasutati õppekavade reformimisel Californias.

LÄÄNE PEDAGOOGIKATEADLASED HILDA TABAST

Pariisi Kõrgema Pedagoogikainstituudi professor Britt-Mari Barth (üks Jerom Brunneri õpilasi) pühendab oma monograafias "Abstraktsete mõistete õppimine" (1) Hilda Taba loomingule terve peatüki. Selle sissejuhatuses nimetab ta Taba ameerika psühhopedagoogiks, kes "... on palju kaasa aidanud pedagoogilise praktika tähtsuse mõistmisele kognitiivsete struktuuride arendamise ja teadmiste omandamise seisukohalt" (1, lk 132).

Rootsi, Soome ja Taani pedagoogikateadlastele on Hilda Taba hästi tuntud ja sageli tsiteeritud autor. Sealsetes pedagoogikaraamatukogudes on Taba kurrikularteooria (10) üsna levinud raamat.

San Francisco Ülikooli psühholoogiaprofessor *emeritus* Henry Clay Lindgren nimetab oma pedagoogilise psühholoogia õpikutes Hilda Taba juhtivaks teadlaseks rühmatöö meetodite ning sotsiaalpsühholoogilise mõtteviisi levitamisel õpetajate seas (7). Vastuses konverentsikutsele iseloomustab professor Lindgren Hilda Taba kui kõige loomingulisemat isikut, kellega ta iial on teinud koostööd pedagoogikas. "Ta oli üks väheseid liidreid, kes mõistis, mida saab teha klassi passiivse, osavõtmatu inertsiga asendamiseks aktiivsusega, mis annab energiat nii lastele kui õpetajale ning muudab õppimise dünaamiliseks ja loominguliseks protsessiks."

San Fransisco Ülikooli pedagoogika kolledži dekaan Henrietta Schwartz kirjutab, et "... professor Taba mõju oli tunda üle Ühendriikide ja eriti San Fransisco Riiklikus Ülikoolis. Tema tööd on siiani laialt tsiteeritavad ning need on lähtealuseks paljudele uutele suundadele õppekavade teooria ja õpetamise uurimise alal".

Hilda Taba üks lähemaid kaastöölisi ja -autoreid rühmade tolerantuskasvatuse uurimise päevilt professor *emeritus* Elizabeth Hall Brady kirjutab, et kuni siiani mõjutavad tema õpetegevus koostööaastad Hilda Tabaga. "Noore magistrandina imetlesin tema teravat intellekti, analüüsivõimet ja realistlikku käsitlust õppekavade valdkonnas. Aastail, mil olin tema uurimiserühma liige, jättis mulle sügava mulje Taba eriline võime suhelda demokraatlikul viisil alluvatega — kui kolleegidega, kelle ideed ja mõtted väärivad alati austust ja tunnustust..."

Hilda Taba üks õpilasi 1950. aastate lõpust professor Violet B. Robinson toob esile oma õpetaja teened mitmete pedagoogiliste probleemide ja ideede esmakäsitlejajana Ameerika Ühendriikides. Ta rõhutab, et juba doktoridissertatsioonis (9), mis

7. detsembril 1992 möödub 90 aastat väljapaistva eesti päritoluga pedagoogi Hilda Taba sünnist.

Hilda Taba põhilisteks uurimisvaldkondadeks olid haridusfilosoofilised probleemid.

Rootsi, Soome ja Taani pedagoogikateadlastele on Hilda Taba hästi tuntud ja sageli tsiteeritud autor.

Elizabeth Hall Brady meenutab, et talle jättis sügava mulje Taba eriline võime suhelda alluvatega demokraatlikul viisil.

H. Taba oli Jean Piaget' intellekti arenguteooria üks esmatutvustaja ja rakendaja Ameerikas.

avaldati 1932. aastal, puudutab Hilda Taba standardiseeritud testimise piiratust, probleemi, mis alles tänapäeval on saanud Ameerikas üldtunnustatuks. Teise aspektina, millest on tulemas ka ettekanne konverentsil, toob professor Robinson esile Hilda Taba teened Jean Piaget' intellekti arenguteooria ühe esmatutvustaja ja rakendajana Ameerikas.

Peaaegu kõigis meil avaldatud Taba temaatikat käsitlevates artiklites on puudutatud vähem või rohkem tema elulugu ja teaduskarjääri. Nii on esimesele, küllalt faktidevaesele ja ka ebatäpsele Taba eluloo ülevaatele "Õpetajate Lehes" (6), mis ilmus neli aastat tagasi, lisandunud hulgaliselt uusi fakte ja täpsustusi hilisemates artiklites. Seetõttu on nüüd otstarbekas võtta seni teadaolev uuesti terviklikult kokku.

HILDA TABA JA TEMA LOOMING

Hilda Taba sündis 1902. aasta 7. detsembril Kooraste kooliõpetaja Robert Taba ja Liisa Taba (Leht) perekonna esiklapsena. Üldse oli Tabade peres 9 last, nende seas tuntud õpetaja ja Johannes Käisi ideede järgija Rudolf Taba. Hilda Taba koolitee algas isa juures, jätkus Kanepi kihelkonnakoolis ning seejärel Võru tütarlastegümnaasiumis. Järgnes Tartu-periood. 1921. a sügisel sooritas Taba õpetaja kutseeksamid Tartu didaktilises seminaris, kuid kooli tööle ei läinud, vaid astus Tartu Ülikooli majandusteaduskonda kaubandust õppima. Siiski majandusteadus tulevast pedagoogikakuulsust ei köitnud ning aasta pärast jätkas ta oma stuudiumi juba filosoofiateaduskonnas pedagoogika erialal. Pärast ülikooli lõpetamist 1926. a avanes Tabal võimalus jätkata pedagoogikaõpinguid Ameerika Ühendriikides Rockefelleri stipendiaadina. Juba 1927. a kaitses ta Bryn Mawri naiskolledžis magistrakraadi, seejärel astus Columbia Ülikooli doktorantuuri. Tema teadustöö juhendajaks sai William Kilpatrick, teaduslikuks konsultandiks John Dewey. Mõlemad väljapaistvad maailmamainega pedagoogikateadlased. Aastaid hiljem on Dewey iseloomustanud Hilda Taba kui kõige säravamat naispedagoogikateadlast Ameerika Ühendriikides.

Esitatud eluloolistest andmetest võib kergesti jääda mulje, et Hilda Taba koolitee oli kerge ja probleemitu. Nii see siiski ei olnud. Isa koolmeistripalgast ei piisanud sageli suure perekonna ülalpidamiseks ja vanema tütre õpingute toetamiseks. Seetõttu tuli Hildal nii mõnigi kord, juba Kanepi kihelkonnakoolist peale, teenida lisa teiste õpilaste järeleaitamisega. Tartus õppimise ajal teenis ta endale ülalpidamist kooliõpetajana. Mälestusena sellest on Taba doktoridissertatsiooni tiitellehel pühendus tema endisele õpilasele Marie Raudsepale (9) Ka Ameerikasse õppima sõit ei olnud lihtne. Reisiraha saadi kokku kariloomade müügist perekonna abimajapidamises, Eesti Vabariigi valitsuse annetusest ning laenust.

1931. a tuli H. Taba tagasi Eestisse, ent Tartu Ülikoolis ei õnnestunud tal saada õppejõu ametikohta.

1931. a tuli Hilda Taba tagasi Eestisse, et kandideerida Tartu Ülikooli pedagoogika õppejõu ametikohale, mis oli vabanenud tema esimese pedagoogikaprofessori Peeter Põllu surma tõttu. Seekord õnn ei naeratanud ja noor Hilda Taba otsustas kõigi raskuste kiuste minna tagasi Ameerika Ühendriikidesse. Ka seal ei läinud asjad alguses, nagu loodetud. Kvalifikatsioonile vastavat tööd ei õnnestunud saada ning tuli elatuda juhuteenistusest, seejärel pidada koduõpetaja ametit rikka ameeriklase perekonnas. Olukorra tegi keeruliseks veel asjaolu, et puudus ameerika kodakondsus ning seetõttu kummitas Taba pidevalt maalt väljasaatmise oht.

1933. a sai Tabast Daltoni kooli (tuntud õppe-uurimuslike meetodite rakendamise) õppeprogrammide juht. Leitud erialane töö määras paljus Taba edasise käekäigu. Just samal aastal algas Ameerikas nn kaheksa-aastane uurimus — üks ulatuslikumaid maailmapedagoogikas üldse. Uurimuse eesmärgiks oli võrrelda Dewey ja Kilpatricku pedagoogilisi ideid rakendavate keskkoolide efektiivsust tavameetoditel töötavate koolide õppe-kasvatustöö tulemustega. Dalton oli üks kolmekümnest uurimuses osalenud eksperimentaalkoolist. Taba aktiivne osavõtt uurimistööst viis ta kokku Ralph Tyleriga, kes oli tol ajal 8aastase uurimuse hindamisteenistuse juhiks. Praegu peetakse Tylerit üheks õppekavade teooria rajajaks ning Ühendriikide väljapaistvamaks pedagoogikateadlaseks. Taba andumus teadustööle ja sügav õppeprotsessi mõistmine ei jäänud tähelepanuta ning järgnes Tyleri ettepanek asuda tööle Ohio Ülikooli juurde. Nii sai Tabast sellesama 8aastase uurimuse ühiskonnaõpetuse peakoordinaator. Kui hindamisteenistus viidi üle Chicago Ülikooli juurde, oli ta hariduse sisu labori juhataja. Juba kõrges vanuses Ralph Tyler, saanud ettepaneku osaleda Taba juubelikonverentsil, kirjutab, et ta austab sügavasti Hilda Taba ja Tartut, kust Taba tuli.

Pärast Tartu Ülikooli lõpetamist 1926. a avanes H. Tabal võimalus jätkata pedagoogikaõpinguid USAs Rockefelleri stipendiaadina.

1931. a tuli H. Taba tagasi Eestisse, ent Tartu Ülikoolis ei õnnestunud tal saada õppejõu ametikohta.

1933. a sai Tabast Daltoni kooli õppeprogrammide juht.

1940. aastateks oli Tabast kujunenud võimekas ja tunnustatud pedagoogika-teadlane. Edasine teadustöö toimus juba Tabas enda poolt kavandatud ja koordineeritud uurimisprogrammide raames. Jämedates joontes jaotuvad need Tabas edasise teaduskarjääri kahte etappi.

Esimene etapp puudutab hariduse sisu täiustamist ja reformimist seoses etniliste ja sotsiaalsete rahutustega Ameerika Ühendriikides, mis võtsid eriti suure ulatuse 1944.a. Rahutuse peamiseks põhjuseks oli elanikkonna massiline migratsioon seoses Ameerika majanduse ja tööstuse reorganiseerimisega sõjaotstarbeliseks tootmiseks. Probleemi lahendamiseks huvitused sajad ühiskondlikud organisatsioonid. Tabas uurimisprogrammi tellijaks oli Ameerika Haridusnõukogu (*American Council of Education*). Töö tulemuseks olid uued põhiprintsiibid ja meetodika kooli- ja kohalikest oludest lähtuvate ühiskonnaõpetuse ja sotsiaalse kasvatusprogrammi koostamiseks ja õppe-kasvatustöö korraldamiseks. (Põhjalikumalt vt 4.)

Teine etapp Hilda Tabas iseseisvas teaduskarjääris algas 1951.a, mil ta võttis vastu ettepaneku Contra Costa maakonna (California) koolide ühiskonnaõpetuse reformimiseks. Ühtlasi sai temast San Francisco kolledži, hiljem ülikooli professor. Töö ühiskonnaõpetuse reformimise alal kestis järgemööda 17 aastat. Tehtud uurimused olid Tabas teadustegevuse kulminatsiooniks ning tõi talle rahvusvahelise tuntuse.

Californias sooritatud uurimuste pedagoogiliseks eesmärgiks ei olnud mitte niivõrd ühiskonnateaduslike distsipliinide kui teatud ainevaldkonna õpetamismetoodika täiustamine, vaid eelkõige õpilaste kriitilise ja loomingulise mõtlemise arendamine sotsiaal-teaduslike probleemide baasil. Uutele õppekavadele oli eriti iseloomulik ühiskonnaelu baasmõistete järkjärguline arendamine klassist klassi eri õppeteemades raames. Näiteks vastastikuse sõltuvuse käsitlemist alustati 1. klassis koolipersonali ja õpilaste vahelise sõltuvuse vaatlusest ja lõpetati 6. klassis seoste käsitlemisega kaubakülluse ja turu, kaubanduse ja elatusaseme ning lõpuks maade vahel, mis omavad erisuguseid loodusressursse (11). Uus lähenemine õppetöö sisule tõi kaasa uute õppemeetodite väljatöötamine. Nüüd on need tuntud Tabas induktiivsete õpetamisstrateegiatena (vt 3).

6. juulil 1967.a katkestas raske haigus ootamatult Hilda Tabas töö. Pooleli jäid mitmed uurimused. 1966.a San Francisco Ülikoolis alustatud 4aastane ühiskonnaõpetuse uurimisteema nimetati selle juhi auks "Tabas õppekava arendusprojekti". Programmi raames välja töötatud meetodilised materjalid avaldati 1973.a "Tabas ühiskonnaõpetuse programmi" (*Tabas social studies program*) nime all. 1980.a anti uuesti välja doktoridissertatsioon "Kasvatuse dünaamika".

1940. aastateks oli Tabas kujunenud võimekas ja tunnustatud pedagoogikateadlane.

6. juulil 1967.a katkestas raske haigus H. Tabas töö.

HILDA TABA FILOSOOFILIS-METODOLOOGILISED VAATED ÕPPEKAVADE ARENDAMISELE

Tabas kohta avaldatud eestikeelsetes artiklites on enamasti kirjeldatud tema teadustöö üksikuid etappe ja põhisaavutusi ühe või teise uurimuse raames. Hoopis vähem on puudutatud Tabas üldisemaid põhimõtteid ja tõekspidamisi, mis annavad tema teadusloomingule omanäolisuse, uudsuse ja originaalsuse.

Esialgne, kaugelki mitte ammendav Tabas loominguga tutvumine sellest aspektist lubab piiritleda vähemasti neli põhiprintsiipi, mis määrasid Tabas kurrikulaarteooria ja sellele baseeruva õppekavade väljatöötamismetoodika olemuse. Tabale kui teadlasele on iseloomulik seisukohtade järkjärguline kujunemine ja täpsustumine kogu tema loomeperioodi vältel. Printsiibid on järgmised:

1. Sotsiaalsed protsessid, sealhulgas inimese sotsialiseeri(u)mine, ei ole lineaarselt planeeritavad. See tähendab, et õppimist ja isiksuse kujunemist ei saa vaadelda ühesuunalise eesmärgipüstituse tähenduses, tuletades konkreetseid eesmärgid ette antud või kellegi poolt ette kujutatud kasvatusideaalidest.
2. Sotsiaalsed institutsioonid, sealhulgas õppekavad ja programmid, on hõlpsamini uuendatavad ja reformitavad, kui levinud ülevalt alla administratiivse reorganiseerimise asemel rakendada läbimõeldult koordineeritud arendust alt üles.
3. Uute õppekavade ja programmide väljatöötamine on efektiivsem, kui see rajaneb demokraatlikul juhtimisel ja selgel ning põhjendatud tööjaotusel. Rõhuasetus on partnerlusel kompetentsuse alusel, mitte administreerimisel.
4. Õppekavade ja programmide uuendamine ei ole ühekordne akt, vaid pikk, aastaid kestev tööprotsess.

Esitatud printsiipidest on esimesel kõige fundamentaalsem tähendus. Selle olemus ja formuleering on selgelt välja toodud juba doktoridissertatsioonis, kus Tabas

H. Tabas kurrikulaarteooria määrasid neli põhiprintsiipi. Üks neist seisnes tema arvates selles, et sotsiaalsed protsessid, sealhulgas inimese sotsialiseeri(u)mine, ei ole lineaarselt planeeritavad.

käsitleb eesmärgi püstitamise ja selle saavutamise vastastikust mõju ja koordinatsiooni. Alustades probleemi vaatlemist sotsiaalse korralduse tasemelt, toob Taba näite, et "... demokraatia ei saanud olla teadvustatud eesmärgiks enne, kui mõni demokraatiamõing oli juba etteavatsetult rakenduses" (9, lk 141). Järgnevatel lehekülgedel arutlus jätkub ning Taba osutab, et "... eesmärgid ja sihid, nagu need esinevad reaalses elus, ilmutavad end harva lihtsate ning kergesti mõistetavate-na..." (9, lk 142), mistõttu "... suvalist eesmärgipärasest tegevusest tuleb esmajoonel vaadelda kui arendust eelnevast tegevusest, mitte aga sõltumatu algatuse ja aktiivsuse allikana" (9, lk 143). Laskudes õppekavade arendamise tasemele, tähendab see, et kohe töö alguses ei ole reaalne ega võimalik lõplikult fikseerida üldiseid õppe-kasvatuseesmärke, millest edaspidi tuletatakse konkreetsed tööülesanded, sest üldised eesmärgid ise on vähem või rohkem sõltuvad konkreetse õppe-kasvatustöö sisust ja iseloomust.

Teine printsiip puudutab inimeste ja sotsiaalsete organisatsioonide võimet ja viisi uuega kohaneda.

Teine printsiip puudutab inimese ja sotsiaalsete organisatsioonide võimet ja viisi uuega kohaneda. Taba seisukoht on hästi arusaadav, kui tõmmata paralleele ameerika filosoofi Donald Schöni kasutusele võetud mõistega "dünaamiline konservatism" (8). Dünaamiline konservatism tähendab inimeste ja organisatsioonide kalduvust avaldada visa vastupanu nende arusaamu ja tõekspidamisi häirivatele muutustele, arendades muutusi takistavaid struktuure ja mehhanisme. Muutumine saab võimalikuks, kui inimene või organisatsioon omandab selle toimides järkjärgult õppimisvõime. Muutumine ja selleks vajalik õppimine leiavad aset hõlpsamini ning kohtavad vähem vastuseisu, kui muutusi ei suruta peale keskuselt, vaid need saavad alguse ääremaal ning järkjärgult levivad üle kogu struktuuri.

Kolmas ja neljas printsiip puudutavad õppekavade loomise juhtimist ja selle protsessi ulatust ning on põhiliseks tuletatud kahest esimesest printsiibist.

Kolmas ja neljas printsiip puudutavad õppekavade loomise juhtimist ja selle protsessi ulatust ning on suures osas tuletatud kahest esimesest printsiibist. Nende sisu saab kõige paremini mõistetavaks Taba ühiskonnaõpetuse õppekava arendamise organisatsioonilisest korraldusest.

ÜHISKONNAÕPETUSE REFORMIMINE CALIFORNIA KOOLIDES

Töö ühiskonnaõpetuse reorganiseerimiseks Contra Costa koolides (vt 10, lk 482—489) algas maakonna haridusosakonna ja koolidirektorite ühisest olukorra analüüsist. Sellest selgus, et kõik traditsioonilised võtted, nagu loengud, täiendusõpe ja muud sellised ettevõtmised ei ole toonud kaasa olulisi positiivseid nihkeid sotsiaalteaduste õpetamisel koolides. Põhjus oli selles, et maakonna haridusosakonna välja töötatud õppeprogramme ja nende juurde kuuluvaid meetodilisi juhendeid pidasid õpetajad liigselt ettekirjutavaks, väljastpoolt pealesunnituiks. Seetõttu otsustati ees seisvas töös kasutada täiesti uut strateegiat, mis nägi ette õpetajate massilist osavõttu õppekavade väljatöötamise esimestest sammudest peale.

Arutluste ja konsultatsioonide tulemusena haridusosakonnas võeti töö aluseks järgmised põhimõtted:

1. Tegevusprogramm on suunatud kogu personali (nii haridusosakonna töötajate kui ka õpetajate) ümberõppele ning õppekavade ja õpetamise katseliste mudelite loomisele. Eriline rõhk tuleb panna töökorralduse ja koordineerimise demokraatiseerimisele.
2. Töö on tegevus-uurimusliku iseloomuga. Alustatakse õpetajate tajutud ja tõstatatud raskuskohtade ning probleemide teaduslikust analüüsist. Sellele järgneb uue õppekava põhijoonte visandamine.
3. Töö uue õppekava loomiseks kestab vähemasti kolm aastat. Jämedates joontes võetult kulub esimene aasta uurimuslikule tegevusele, teine — õppetegevusmudelite arendustele ja eksperimenteerimisele ning kolmas — töö tulemuste viimistlemisele ja väljatöötatud õppekavade evitamisele.
4. Maakonna haridusosakonna töötajad osalevad kõigis uurimisprogrammi aspektides: tegevuse planeerimisel koos õpetajatega, andmete kogumisel, töötulemuste hindamisel. Peale selle saavad haridusosakonna töötajad programmi raames spetsiaalse ettevalmistuse, mis võimaldab neil uurimistöö lõppedes jätkata õppekavade täiustamist ja arendamist uue meetoodika järgi.

Ühiskonnaõpetuse reformimise üldine strateegia kavandati maakonna haridusosakonnas. Vastused tuli leida mitmetele küsimustele. Näiteks, mis võetakse uue

* Maakond (County) on USA osariikide administratiivne jaotus. Contra Costa maakond asub ida pool San Fransiscot, elanikke 656 380 (1980). Järgnevalt refereeritud töömeetoodika pärineb Taba sõnul (10, lk 482) integreeritud töökogemusest kahes maakonnas. Kahjuks puuduvad meil praegu andmed teise maakonna kohta.

õppekava loomise üldiseks lähtealuseks; kas peab selles töös olema tagatud kõigi kooliringkondade, õppeaine rühmade või hoopis õpilaste vanuseastmete esindatus? Samuti tuli jõuda selgusele, kuidas piiravad töö ulatust osalejate kompetentsus ja olemasolevad materiaalsed ressursid, kui suure töörühma juhtimisega tuleks toime haridusosakonna personal, kuidas valida kaastöölisi jne.

Lõpuks otsustati käivitada töö väikese õpetajatest vabatahtlike rühmaga. Nii loodeti saavutada esialgsete katsetuste suurem efektiivsus ning tulemuste usaldatavus. Kohe alustati selgitustööd koolidirektorite seas, et nad oleksid kursis toimuvaga ning lubaksid õpetajatel osaleda uurimuses. Langetati ka põhimõttelised otsused nõuetes töös osalevatele isikutele, reformitava õppekava ulatusele ning koolide esindatusele. Vastavalt nendele seisukohtadele pidi uue õppekava väljatöötamisel olema erinevate vanuseastmete (klasside) ja õppeainete esindatus võimalikult suur. Kuid töö algetapil ei peetud täieliku esindatuse nõuet siiski määravaks, seda eriti koolide jaoks. Leiti, et väikesed, vabatahtlikkuse alusel moodustatud õpetajate töögrupid üksikutest koolidest töötavad efektiivsemalt kui kõigi koolide esindajatest mehaaniliselt moodustatud rühmad.

Uurimuse esimene tööaasta kulus põhiliselt õpetajate probleemide väljaselgitamisele ja analüüsimisele. Töö paremaks korraldamiseks ja tegevuse kooskõlastamiseks mõeldi eelnevalt hästi läbi tööjaotus ning määrati õppekavade reformimises osalejate rollid. Vastavalt sellele oli haridusosakonna töötajate üheks töökohustuseks õpetajate uurimisrühmadest laekuvate andmete kogumine. Üldkoordinaatori ja konsultandi põhiülesandeks sai uurimuse ajal tekkivate probleemide identifitseerimine ja analüüs ning neile teadusliku konteksti ja interpreteeringu andmine.

Erilist tähelepanu pöörati uurimusliku aktiivsuse ja initsiatiivi vallandamisele. Üheks teeks oli õpetajatele suure vabaduse andmine nende pakutud uute ideede rakendamisel õppetöös.

Samal ajal, kui toimus õpetajate uurimistegevus, said maakonna haridusosakonna õppekavadega tegelevad töötajad ettevalmistuse õpetajate rühmade töö koordineerimiseks ning töötulemuste teaduslikuks interpreteerimiseks. Õppetöö toimus tavaliselt pärast õpetajate rühmade töös osalemist. Laiemaks eesmärgiks oli haridusosakonna kaadri ettevalmistamine konsultandi seniste töökohuste järkjärguliseks ülevõtmiseks.

Järgmiseks astmeks uue õppekava arendamisprogrammis oli katseliste õppeühikute loomine. Töö algas õppetöö hüpoteetiliste eesmärkide püstitamisest, hõlmas sisu ja meetodite kavandamist ning eksperimenteerimist klassis. Üks õppeühik hõlmas tavaliselt ühe või teise teema käsitlemist mõne õppetunni ulatuses. Muutused toimusid ka uurimistöö juhtimise iseloomus. Tänu haridusosakonna töötajate ettevalmistuse paranemisele läks õpetajate töörühmade tegevuse juhtimine üha enam nende kätte. Konsultandi põhifunktsiooniks jäi ettevalmistava õppe-tegevuse sisulise ülesehituse teoreetiliste probleemide lahendamine ja selle jälgimine, et õppetegevuse planeerimisel peetaks kinni üldistest teoreetilistest printsiipidest ja seaduspärasustest. Samal ajal konkreetsete õppetöö korraldamise võtete ja meetodite väljatöötamine läks üha enam õpetajate kätte.

Niipea kui uurimisrühmade töö iseloom muutus süstemaatiliseks ja stabiilseks ning kui selgusid nende erivajadused, sai võimalikuks juhendavate konsultantide ringi laiendamine inimestega, kes olid spetsialiseerunud õppekavade arendamise üksikutele alaprobleemidele. Näiteks tekkis sageli vajadus konsultatsioonideks õppekava sisulise ülesehituse konkretiseerimiseks ja seoses klassidiskussiooni korraldamisega.

Haridusosakonna töötajate põhiülesanneteks sellel etapil olid andmete kogumine õpetajate planeeritud õpperühmade arendustest, kaasaaitamine klassiekspriimentide läbiviimisele ja tulemuste interpreteerimisele, aga ka selgitustöö koolijuhtide ja uurimuses mitteosalevate õpetajate seas. Etapi lõpuks olid uue õppekava loomes osalevad haridusosakonna töötajad saavutanud piisava tundlikkuse temaatikaga seostuvate üldisemate probleemide suhtes. Seetõttu oli paras aeg tutvustada neile põhjalikumalt väljatöötatava õppekava arendusstrateegiat ja teooriat. Oli vaja anda vastus küsimustele, millised on käimasoleva uurimistöö põhietapid, mis ülesannet täidab selles õpetajate uurimistegevus, kuidas määratleda õppeühiku otstarvet ja kohta terves õppekavas jne.

Nii oli saavutatud uus tase kogu uurimisprogrammi arengus — vähenes üldkoordinaatori osa uurimistöö üldises koordineerimises ja töörühmade suhtlemiskorralduses ning suurenes nõudmine teoreetilise ettevalmistuse järele. Uurimistöö

Ühiskonnaõpetuse reformimise üldine strateegia kavandati maakonna haridusosakonnas.

Erilist tähelepanu pöörati uurimusliku aktiivsuse ja initsiatiivi vallandamisele.

Õpetajate uurimistegevuse kõrval oli järgmiseks astmeks uue õppekava arendamisprogrammis katseliste õppeühikute loomine.

Kui uurimisrühmade töö iseloom muutus stabiilseks, sai võimalikuks juhendavate konsultantide ringi laiendamine kitsa eriala spetsialistidega.

Pärast katseliste õppeühikute valmimist õpetajate uurimiserühmades oli vaja töötulemusel kirjaliselt vormistada. Üldjuhul õpetajate pedagoogilisest ettevalmistusest ei piisanud nende endi metoodiliste arenduste adekvaatseks ja objektiivseks kirjapanekuks. Seetõttu jäi tulemuste vormistamine haridusosakonna personali hooldeks.

Järgnevalt uurimiserühmade tööst laekunud materjal analüüsiti ja üldistati haridusosakonna seminaridel ja konverentsidel ning arendati seejärel terviklikuks õppekavaks. Iga haridusosakonna töötaja võttis vaatluse alla ühes klassis käsitletavat õppeühikut. Töö tulemusena saadi kirjaliselt vormistatud näidisõppeühikute komplektid konkreetsetele klassidele. Uurimuse järgmisel etapil asutigi neid katsetama, kuid juba suurema arvu õpetajatega. Seetõttu oli esimeseks probleemiks uute õpetajate ettevalmistamine tööks eksperimentaalse õppekava järgi. Et seda organiseerida võimalikult otstarbekamalt, moodustati alguses õpetajate eksperimentaalrühm, kellega korraldati näidissessioon. Korraldajateks olid varem uurimuses osalenud õpetajad ning haridusosakonna töötajad. Saadud kogemus sai aluseks järgmistele sessioonidele.

Ettevalmistussessioonidele järgnenud eksperimentaalse õpetamise põhieesmärgiks oli katseliste õppeühikute võimaluste ning rakendustingimuste täpsustamine. Katsetamise tulemused analüüsiti põhjalikult ning laekunud materjali ja kogemuse baasil arendati välja lõplik õppekava. Seejuures jälgiti, et see oleks ranges vastavuses pedagoogilis-psühholoogiliste ja kurrikulaartecroia põhiprintsiipidega. Töö tulemused vormistati käsiraamatuna, milles esitati uue õppetöökorralduse eesmärgid, sisu ja õpetamise metoodika.

Uue õppekava arendamise metoodika järgi, nagu märgib Hilda Taba, lõpetas haridusosakonna personal töö seal, kus traditsioonilise lähenemise korral alustatakse — see tähendab juhendi koostamisega õppetöö sisu, järgnevuse ja korralduse kohta (10, lk 490). Lõpptulemus oli formaalselt sama — valmis uus õppekava, kuid põhimõttelise erinevusega, nüüd oli see õpetajatele (tänu eelnevale osalemisele õppekava väljatöötamises) palju vastuvõetavam.

Ka juba valmis õppekava ei teinud õpperingkondade juhtivorganid kellelegi kohustuslikuks, kuid vastavad metoodilised materjalid olid nüüd kõigile koolidele kättesaadavad. Asjast huvitatud õpetajatele anti vajalik metoodiline ettevalmistus.

Juubelikonverents peaks tooma otsustava pöörde H. Taba isiku ja loomingu uurimisel ja hindamisel.

Seni on meie H. Taba tundmine piirdunud sageli vaid nime teadmise ja tema kui väljapaistva pedagoogikateadlase aktsepteerimisega. Mõne aasta eest oli ka see saavutus, sest 1980. aastate keskel ei teadnud paljud meie pedagoogidest temast üldse midagi. Nüüd on aeg astuda järgmine samm ning tutvuda Taba teadusloominguga põhjalikumalt. Ainult siis saame hinnata Hilda Taba kui teadlase tegelikkuse suurust ning tuua tema ideed ka eesti pedagoogikasse. Kindlasti loovad konverentsi ettekanded ja kohtumised väliskülastajatega selleks soodsa pinnase. Seetõttu usume, et Taba juubelikonverents toob kaasa otsustava pöörde senises olukorras ning Hilda Taba isik ja looming saavad väärilise koha meie pedagoogilises mõttes.

Kirjandus

1. Barth B. — M. L'apprentissage de l'abstraction. Paris: Editions Retz, 1987.
2. Klariin M. Hilda Taba karjäär Ameerika Ühendriikides. Uurimused (etniliste) rühmade vastastikuse suhtlemise kasvatusvõimalustest. — Haridus, 1989, nr 12, lk 18—21.
3. Klariin M. Hilda Taba karjääri viimane periood: psühhodidaktilised uurimused. — Haridus, 1990, nr 1 ja 2, lk 14—16 ja 16—18.
4. Klariin M. Hilda Taba uurimused erineva sotsiaalse ja etnilise päritoluga rühmade vastastikuste suhete kasvatusvõimalustest. Tartu Ülikooli toimetised, 1991, nr 919, lk 3—12.
5. Krull E. Hilda Taba loominguga radadel. Kasvatuse dünaamika ja meie. — Haridus, 1989, nr 10, lk 12—15.
6. Krull E., Kreitzberg P. Hilda Taba — maailmakuulus pedagoogikateadlane. — Nõukogude Õpetaja, 16.07.1988.
7. Lindgren H. C. Educational Psychology in the Classroom. Fourth edition. New York: John Wiley, 1972/Sixth edition. New York: Oxford University Press, 1980.
8. Schön D. A. Beyond the Stable State. London: Temple Smith, 1971.
9. Taba H. The Dynamics of Education. London: Kogan Paul, 1932.
10. Taba H. Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1962.
11. Taba H. Teachers' Handbook for Elementary Social Studies. Palo Alto: Addison-Wesley Pub. Co., 1967.

Emakeeleõpetusest Põhjamaades ja meil

KERSTI KALDMA, TPÜ Kasvatusteaduste Instituudi teadur

Põhjamaades on üldise koolihariduse põhimõtted kirjas rahvuslik-riiklikus haridusdokumendis, mida kutsutakse curriculumiks (1; 2; 4; 6; 7) ja mida võib tõlkida õppeplaaniks, kui unustame ära, et see tähendab meil vaid tundide jaotuskava. Need õppeplaani e curriculumid sisaldavad tavaliselt

■ üldosa, kus fikseeritakse hariduseesmärgid, soovitusel töömeetodite ja ainesisu valikuks, õppetöö planeerimiseks ja hindamiseks;

■ ainekavu ehk aineprogramme;

■ tundide jaotust kooliastmeti jne.

See on riiklik õppeplan. Tegelik koolitöö käib nii Soomes, Norras kui ka Rootsis kohalike õppeplaanide alusel, mille iga linn või maakond ise koostab. Norras ja Rootsis on riiklikult määratud õppeplaanide osa pidevalt vähenenud, detsentraliseerimise tendents süveneb. Kohaliku otsustaja, sealhulgas õpetaja, õpilase ja lapsevanema roll kasvab. Ka Soomes kavandatakse praegu uut õppeplaanide, kus kesksel kohal on samad ideed: enam valikuvabadust koolidesse, enam kohalikku otsustamist.

Aine sisu seisukohast loob riiklik õppeplan raamistiku, mida kõik õpilased vastavalt oma võimetele õppima peavad. Iga õpetaja või õpetajate rühm valmistab kohaliku õppeplaanide arvestades ette oma tööplaanide. Nii on kohalik õppeplan ühenduslikult riikliku õppeplaanide ja õpetaja konkreetse tööplaanide vahel.

Kogu kooliõpetus on ühtne tervik, kõik õppeained mõtestuvad läbi üldiste eesmärkide, mis lähtuvad kultuuri üldtunnustatud väärtustest. Kuna Põhjamaades (eriti Rootsis ja Norras) on õppeprogrammid meiega võrreldes väga üldised, sisaldades vaid põhivaldkondi, mille all osutatakse aine sisule ja olulistele teemadele, mis põhimõistete seisukohalt tähtsust omavad, ning ka tegevusviisidele oskuste omandamisel, on loomulik, et õppeplaanide antakse üldistest eesmärkidest tulenevaid juhtnõude konkreetse ainesisu valikuks. Nii Rootsis kui ka Norras soovitatakse põhilised ainevaldkonnad esitada kolmeaastaste plokkidena, et kergendada planeerimist ja jõuda selge ning süstemaatilise õppeplaanide; niisama määratletakse ka nädalatundide arv — nii saab kool ühe vanuseastme sees otsustada, kuidas tunde jaotada.

Põhioskusteks, mida õpilane koolis omandab ja arendab, peetakse Põhjamaades kõnelemist, lugemist, kirjutamist ja arvutamist.

Võimalikult paljud õppeained peavad otsima võimalusi nende oskuste arendamiseks. Muidugi on emakeelel siin eriti suured võimalused ja kohustused. Eesmärkides ei unustata ka kultuuripärandi elustamist, praktilise ja üldise info edastamist, isiksuse kõigekülgselt arengut. Rõhutatakse isiksuse aktiivsust, iseotsustamist, probleemide lahendamise oskust. Suund on isiksuse arendamisele ja sotsiaalsele kasvatamisele, et inimene elus toime tuleks. Tolerantne ja eetiline on see inimene, keda Põhjamaade kool tahab kasvatada.

EMAKEELEÕPETUS PÕHJAMAADES

Põhjamaades on emakeeleõpetus kirjanduse, keeleõpetuse ja kommunikatiivsete oskuste — kõnelemise, kirjutamise, kuulamise ja lugemise — õpetamisele suunatud tervik.

Põhjamaade õppekavade emakeeleõpetuse eesmärkides on palju ühist:

- saavutada hea väljendusoskus erinevates suhtlussituatsioonides;
- omandada teadmisi keelest ning keele osast inimesele ja ühiskonnale;
- õppida valdama keelereegleid ja norme;
- mõista ja tundma õppida keele funktsionaalseid teisendeid põhilistes kasutus-sfäärides.

Selgelt on välja toodud õpilaste kõnelemis-, kuulamis-, lugemis- ja kirjutamis- oskuste arendamise eesmärgid. Nagu juba eespool mainisin, peetakse lugemist, kõnelemist, kirjutamist ja arvutamist suurema osa koolitöö ja ka kogu hilisema elu vundamendiks. Mõistete formuleerimise, mõtlemise ja teadmiste omandamise võime, kuid ka lapse enesetunne koolis ja väljaspool kooli sõltuvad suurel määral os-

Curriculum on riiklik haridusdokument — õppeplan.

Omandamise kohustuslikud põhiväärtused Põhjamaades on kõnelemine, lugemine, kirjutamine ja arvutamine.

Põhjamaade emakeeleõpetus on kirjanduse, keeleõpetuse ja kommunikatiivsete oskuste tervik.

Tähtis on tegevus.

kustest suhelda teiste inimestega nimetatud väljendusvahendite abil. Kuulamise ja suulise eneseväljenduse oskuse harjutused on eriti tähtsad nooremates klassides; kirjaliku eneseväljendusoskuse osakaal kasvab vähehaaval.

Tähtis märksõna on tegevus: õpilased õpivad keelt tundma ja kasutama, osaledes mitmesugustes tegevustes, mis nõuavad keele kasutamist. Need võivad olla suulised või kirjalikud, kindlas vormis või vabad, olla seotud nii kirjanduse kui ka igapäeva eluga. Erakordselt suurt tähtsust omistatakse draamale, st esinemisele, näitlemisele, improvisatsioonile — eriti Norras.

Üsna mõtlemapanev on võrrelda ühelt poolt Soome ja teiselt poolt Norra–Rootsi emakeeleõpetuse eesmärke, mis puudutavad üldisemat suhtumist keelesse. Soome ainekava kõneleb keele ja kirjanduse tähendusest üksikisikule ja rahvale, Rootsi ja Norra aga mõistmisest, avatusest, tolerantsusest inimeste suhtes, kes räägivad teisi või teist keelt. Ajalugu mõjutab suhtumist ka nii üldistes asjades.

Põhjamaade ainekavad on teisiti üles ehitatud kui meie emakeeleprogramm.

Õpetuse sisu
tugineb keele
funktsionaalsetele
kasutus-sfääridele.

Õpetuse sisu on jagatud põhivaldkondadesse, kusjuures need ei tugine keelesüsteemi ehitusele, vaid **keele funktsionaalsetele kasutus-sfääridele**. Nii leiab ka kirjandus oma koha ühtses emakeele õppekavas. Põhjamaade õppekavu võrreldes näeme, et Soome on keeleõpetuse osa küllalt mahukas ja traditsiooniline, meiega võrreldes küll erinev selles mõttes, et kasutatakse nn **spiraali põhimõtet** — s.o klassist klassi saavad õpilased lisainfot teatud keelevaldkonna kohta. (Keeleõpetusprobleemidele keskendunud seminaril Heinolas selle aasta märtsis kuulsin, et soomlased ise pole oma spiraali-süsteemiga sugugi rahul ja huvitusid suuresti meie keeleõpetuse ülesehitusest.)

Kui meie õppeprogrammist saame vastuse küsimusele, mida, mis klassis ja mitmendal tunnil õpetatakse, siis **Rootsi ja Norra ainekavadest leiame õppeprotsessi kirjelduse:** millised tegevused, millised situatsioonid (nt kirjutamis- või lugemissituatsioonid), milline temaatika millisel kooliastmel. Ainuke riiklikult etteantud number on nädalatundide summa kooliastme ehk kolme õppeaasta kohta. Seega on kooli ja õpetaja vabadus aga ka vastutus sisu konkretiseerimisel ja jaotamisel väga suur. Õpetajad on selleks muidugi ka ette valmistatud: neil on kõik olemas, mida vaja läheb, nii kirjandus kui ka hea täienduskoostis. Norra ja Rootsi ainekavades vaadeldakse keeleõpetust peamiselt "kirjutamise" teema all. Norras on sellele lisaks teemavaldkond "lingvistika", Rootsis "võrdlevad keeled ja Põhjamaade keeled", kus käsitletakse meie mõistes grammatikat.

Kuna teemavaldkond on "kirjutamine", siis on ka normaalne, et olulisem on kirjutamissituatsiooni iseloomustus kõigi oma etappidega. Kõgu huvi suundub sellele, kuidas saavutada, et õpilased suudaksid kirjutada nauditavalt, laiendaksid oma kirjutamisžanre, tajusid ja väljendaksid üha paremini seoseid, diskuteeriks, formuleeriks järeldusi, mõjustaksid lugejaid, saavutaksid üha suurema keelilise kindluse (käekiri, ortograafia, sõnavara, süntaks, interpunktsioon).

Ainekavadega lähemal tutvumisel näeme, et meie grammatika ja ortograafia on tihedalt kirjutamisprotsessi konteksti asetatud. Neist kõneldakse seoses kirjaliku töö üldnõuetega, s.o — keele struktuuri ja arengut puudutavad teadmised omandatakse funktsionaalsel kaalutusel. Rõhutatakse, et grammatikat ei võetaks kui normide rägastikku, vaid ühenduses žanrite teooriaga; õiged ortograafiharjumused tuleb omandada eelkõige lugedes ja kirjutades, päriselt ei välistata ka spetsiaalset harjutamist. Ollakse liberaalsed: **õpilastele tuleb anda aega ja tuge, et nad saavutaksid kindluse käekirjas, õigekirjas, sõnavaras, sõnavormides, süntaksis ja interpunktsioonis**. Normid tuleb omaks võtta järk-järgult.

Grammatikat ei
seata
emakeeleõpetuses
esiplaanile.

Kõigest siinõeldust võib nüüd jääda mulje, et grammatikat üldse ei õpetata. See pole siiski õige. Kõige olulisem vahe meiega on selles, et grammatika pole seal nii võimsalt kõige muu arvel esiplaanil. Kõik tähtsam foneetikast, morfoloogiast, süntaksist, sõnamoodustusest teadvustatakse. Põhikooli lõpuks saadakse oma emakeele süsteemist ülevaade.

MEIE EMAKEELEPROGRAMMIST, EMAKEELEÕPETUSE PÕHIEESMÄRGIST JA ÕPPEKIRJANDUSEST

Praegu käibiv keeleprogramm ilmus 1988. aastal. Programm töötati välja 1970.aastate lõpul ja ilmus esmakordselt 1981. aastal. Sellele eelnes väga aktiivne

periood meie keeleelus. Oktoobris 1979 korraldati Tallinna Ajakirjandusmajas keeleõpetuse ja –korralduse nõupidamine. Selle nõupidamise peamiste ettekannete tekstid on avaldatud "Nõukogude Kooli" 1980.a 1. numbris.

Viivi Maanso, Tiiu Erelti ja Leo Villandi ühisettekandes, mis oli üks nõupidamise kolmest põhiettekandest, toodi esile, et keskkoolilõpetaja ei suuda vabalt väljendada erinevates suhtlussituatsioonides. Õpetajad nägid selle põhjust programmi ja õpikute ülekoormatuses ja õpetuse liigses grammatilisuses, samuti normingute jäikus.

Kõneldi vajadusest tänapäeva keeleteadust tõhusamalt arvesse võtta ja õpilastelegi tutvustada, seda eriti keskkooli vanemates klassides (3, lk 14).

Rõhutati, et keelekorraldajate fikseeritud reeglite ja normingute valiku koolikursusse peaks määrama põhimõte, et õpetataks seda, mida õpilased õppimata ei oska ning toodi esile vastuolud just siin (3, lk 16).

Stilistikale soovitati tähelepanu pöörata nii ortograafia-, grammatika- ja sõnavarateemade käsitlemisel kui ka terviktekstide loomisel, lähtudes väljenduse eesmärgist, probleemidest ja muudest asjaoludest. Oodati ka stiilõpetuse modernsemat lahendamist, kui see välja pakuti 1969.a programmis (3, lk 16–17).

Küllalt suurt tähelepanu pöörati kommunikatiivsetele oskustele, seejuures rõhutati, et õpilaste verbaalsete oskuste kujundamisel nõuavad ühevõrra tähelepanu nii suuline kui ka kirjalik väljendusoskus, see ei tähenda ainult kõnelemise ja kuumlamise õpetamist kirjutamise ja lugemise kõrval, vaid ka keeleõppimise elulisemat motivatsiooni. Kõneldi ka vajadusest suunata õpilased keeleõpetuse kaudu eri tüüpi tekstide eristamisele, tekstide keelelis-stiililise iseloomu tundmaõppimisele (3, lk 17).

Seega siis aastal 1980 reorganiseeriti emakeeleõpetust, pidades silmas järgmisi pakilisi ülesandeid: emakeeleõpetuse sisu ja mahu kindlaksmääramine ning täpsustamine lähema(te)ks aastakümne(te)ks, õpetuse eri külgede optimaalne ühendamine ja materjali otstarbekas jaotus klassiti; vajaliku koolikirjanduse koostamine ja väljaandmine; koolide keelekultuurilise taseme tõstmine.

Uue programmi väljatöötamisel rõhutati vajadust arvestada nüüdisaja keeleteadust ja lähtuda kommunikatiivsetest taotlustest — nii nagu oligi loomulik, arvestades keelenõupidamise seisukohti.

Programmis fikseeritud **emakeeleõpetuse põhieesmärk on emakeele korrektne valdamine erisugustes suhtlussituatsioonides nii kõnes kui ka kirjas**. Põhikooliga seoses rõhutatakse, et programm taotleb eeskätt **praktiliste oskuste kujundamist**, asetades põhirõhu nende oskuste omandamisele, millel on **tegelik keelekasutuse** seisukohalt esmajärguline tähtsus (8, lk 3). Põhieesmärgis nähti kajastuvat nüüd tugevamalt kui kunagi varem emakeeleõpetuse kommunikatiivne suunitlus, mis programmi valmimise ajal valitsenud suundumusi teades on igati loomulik. Tõsiasi aga on see, et meie emakeeleõpetuse põhieesmärk on tegelikult juba aastakümneid olnud sõnastuselt lähedane praegusele ja ka viimane programmimuutus ei ületanud vastuolu emakeeleõpetuse sõnastatud põhieesmärgi ja selle realisatsiooni vahel programmis-õppekirjanduses. Oleme paljuski samas (või veelgi kehvemas) seisus kui enne viimast programmimuutust: **õpikud on grammatikakesksed, kommunikatiivseid oskusi ei omandata, paljud teoreetilised teadmised on õpilastele liiga rasked**. Põhjus on lihtne. Eesmärk on üks asi, teine on eesmärkide realiseerumine programmis ja õppekirjanduses. Põhieesmärgis ei saagi kõike ette kirjutada. Eesmärgi peaksid lahti mõtestama ning selle täitmise tagama programm ja õppekirjandus, samuti peaks programmis (emakeeleõpetuse sisus) ja õppekirjanduses, mis seda avab ja vahendab, konkretiseeritama, mida peaks mõistma emakeeleõpetuse korrektse valdamise all, millised on selle oskuse komponendid igal tasandil ning milliseid suhtlussituatioone silmas peetakse. Me kõik tunneme oma emakeeleprogrammi: eraldi veergudes esitatakse keeleteemad, põhimõisted ja keeleteemade rakendus. Iga klassi lõpus tuuakse need oskused, mis kursuse läbides peaks omandatama. Seega võib programmist välja lugeda teadmised keelest (teemad, põhimõisted) ning võimalused nende teadmiste rakendamiseks (rakendus, oskused klassiprogrammi lõpus). Programmiteemade ülesehitus järgib keelesüsteemi ülesehitust ning jaguneb klasside vahel vastavalt prognoositavale jõukohasusele. See kokku on teadmiste valdkond, millel põhineb

Keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamine 1979.a andis suunad uuele emakeele-programmile.

Oleme samas seisus kui enne viimast programmimuutust.

Meil puudub
süsteem programmi
rakenduses.

emakeele korrektne valdamine ja millele tugineda keelekasutuses (erinevates suhtlussituatsioonides). **Süsteematiliste teadmiste kõrval ei leia aga süsteemi programmi rakenduslikus pooles.** Rakendus on süsteemne sedavõrd, kui võrd vastav keeleteema rakendusvõimalusi annab. Valdavalt on see sõnade-sõnavormide moodustamine, nende kasutamine lauseis ja lausete moodustamine. Kindel on see, et morfoloogiateemast või astmevaheldusest otse tuletatud rakendusvõimalused pole võrreldavad süntaksi võimalustega. Terviktekstide loomist ja kõnesituatsioonide ideid on programmi rakenduses osas äärmiselt vähe, rohkem on analüüsi. Ideaalset sünteesi praegustes oludes võiks pakkuda kirjandiõpetuse programm, kuid paraku on keeleõpetus ja kirjandiõpetus alles kõige viimasel ajal 4. ja 5. klassi keeleõpikutes ühiselt kommunikatiivsete oskuste õpetamise oma mureks võtnud. See eeldab aga üht ja sedasama keele- ja kirjandiõpetuse autorit (nagu ongi juba mainitud õpikute puhul) või head koostööd eri osade autorite vahel. Muudes keskastme õpikutes see lähimõeldud seos keele- ja kirjandiõpetuse vahel puudub. Kuna koolidele antud suur vabadus annab võimaluse põhikool lõpetada kirjandita, jätavad paljud õpetajad kirjandiõpetuse osa üldse ära ja nii ei arendata mingeid kommunikatiivseid oskusi, kogu energia kulub grammatikale. Kui me kõige lähemal ajal ei hakka kommunikatiivseid oskusi hindama, s.o kirjutamise, kõnelamise, lugemise ja kuulamise oskuse eest hindeid panema, ei saavuta me mainitud oskustes mitte midagi. Me võime seada mis tahes eesmärgi, kuid koolides jäädakse ikka ainult kirjavahemärke ning suurt ja väikest algustähte harjutama, kui hea hinde kriteerium on vaid oskus selles valdkonnas.

Iga õppeaasta järele lisatud oskustest, mis kursuse lõppedes peaks omandama, ei kujune samuti mingit lõppeesmärgist tulenevat süsteemi. Seda ei saagi kujuneda, sest need on lisatud sinna programmi täiendamise käigus, need on programmist ja õppekirjandusest tuletatud, kuigi ainuõige oleks vastupidine.

Jääb üle kokku võtta: **emakeeleõpetuse eesmärgid on sõnastatud täiesti rahuldavalt, ei ole aga ühtset ja tervikust** (s.o kogu üldhariduse ja emakeeleõpetuse kui keeleõpetusest, kirjandiõpetusest ning kommunikatiivsete oskuste õpetusest koosneva õppeaine eesmärkidest) **lähtuvat vaatepunkti, kuidas neid eesmärgi aste-astmelt kogu kooliaja vältel omandada.** Kui nüüd veel lisada teadmine, et iga õpiku taga on eri autorid, igauks oma seisukohtade ja oskustega, ei saagi mingit suuremat süsteemsust loota kui just seesama juba mainitu — grammatikateadmiste süsteem.

Tegelikus koolitöös on otsustav roll õpikutel. Praegune programm jätab õpikute autoritele küllalt suure vabaduse, kuidas programmis kirjapandut interpreteerida ja missugune lähtenurk õppekirjanduse koostamisel valida. (Ka ei ole meil midagi imelikku selles, et autor oma parema äranägemise kohaselt programmi muudab, kui ta õpiku uustrukki ette valmistab.) Selge on üks — programm ei ole praegu autorile kammitseja. Näiteks uus süntaksiõpik keskkoolile oli juba trükikojas, kui autoril paluti ka programm koostada. See tähendab — programm ei takista kommunikatiivsete oskuste õpetamist-harjutamist, kuid ka ei nõua seda (v.a kirjutamisele suunatud kirjandiõpetus, mille probleemidest on juba kirjutatud). Kui ühe klassi ulatuses saab programmi erinevalt tõlgendada ja eriilmelist õppekirjandust koostada, siis senine praktika õppekirjanduse koostamisel, kus iga klassi õppekomplekti koostab eri autor või autorite kollektiiv, ei taga ka kogu emakeeleõpetuse kontseptuaalset ühtsust. Eraldi võetuna võib ühe või teise klassi õppekomplekt olla kuitahes hea, loomulikku ühistele printsiipidele tuginevat tervikut kogu kooliastet silmas pidades neist moodustuma ei pea. Kui see juhtub, siis programmist hoolimata, mitte programmi pärast. **Nii programmis kui ka õppekirjanduses on teoreetiliste teadmiste ja grammatika osakaal väga suur:** paljusid keelevaldkondi üritatakse ammendavalt, viimaste peensusteni õpetada. Õpilastele tahetakse selgeks teha ka need keelesüsteemi nüansid, mis aktualiseeruvad vaid õpitava süsteemi huvides ning millel tegeliku keelekasutusega on vähe ühist, eriti põhikoolis. Teooriaküllus on üks põhjusi, mis ei lubagi emakeeleõpetuse põhieesmärgis väljenduvale kommunikatiivsele aspektile rohkemat kui teisejärgulist tähelepanu pöörata. Grammatikakesksuse kirjutab ette programmi-teemade ja tundide arvu suhe, mis ei võimaldagi üheaegselt selgeks õpetada süsteemi elemente ja tegelda nende kasutamisega.

Programm jätab
õpiku autorile
vabaduse.

Programmis ja
õppekirjanduses
domineerib
teoreetiliste
teadmiste ja
grammatika osakaal.

Põhikooli lõpetaja, kui ta on olnud korralik ja usin õpilane, peaks saama üsna hea ülevaate emakeele süsteemist, samal ajal ei tule temast veel korrektset keelekasutajat või head suhtlejat.

Kui me ei hakka tegelikuses kommunikatiivsete oskuste omandamist hindama, ei hakka kirjutama kõige erinevates žanrites, kõnelema, kuulama ja lugema teadlikult ja eesmärgipäraselt, oleks õiglasem formuleerida uus emakeeleõpetuse põhieesmärk, mitte aga korrata ühest programmist teise üht ja sedasama eesmärki, ometi mitte midagi tehes selle saavutamise nimel.

MIKS...?

Miks siis ikkagi ei toonud 1980.a alguse uuendused koolidesse inimlikumaid õpikuid? Tundub, et saame tõepärase seletuse, kui süveneme veel kord 1979.a keeleõpetuse ja keelekorralduse nõupidamisel kõneldusse, mitte unustades seejuures asjaolu, et selle nõupidamise seisukohad olid uue programmi loomisel tooniandvad.

Henno Rajandi, Eeva Ahvena, Anne Kauba, Valdek Palli ja Ellen Uuspõllu ettekandest (5) jõuab meieni teadmine, et eesti keele uurimine, korraldamine ja õpetamine üldhariduskoolis ja akadeemilise erialana kõrgkoolis on meie filoloogiasüsteemi põhilülid, mis meie filoloogia väiksuse tõttu on väga tihedas vastastikusel sõltuvuses ja väga vähe autonoomsed; emakeeleõpetus koolis, üliõpilaskontingendi tase, akadeemiline keeleõpetus, filoloogide kaader, teaduslik uurimistöö ning keelekorralduseks vajalik lingvistiline baas moodustavad suletud ahela. See filoloogia süsteem kuulub ise kohustusliku komponendina meie kultuuritervikusse; pikemas perspektiivis on meie filoloogia puudused jagamatud (5, lk 27). Samas ettekandes on ka tõdemus, et viimasel ajal on meie teoreetilise keeleteaduse ja kooliõpetuse vahel tekkinud lõhe. Täheledatakse kooli mahajäämust teaduse arengust ja programmiliste nõudmiste kasvamist üle selle piiri, milleni on üldse võimalik nõudmiste suurendamisega tulemusi parandada (5, lk 30). Sealsamas avaldatakse lootust, et õigekeelsuse kõige tülikamate piirkondade revideerimisega ning suurenenud tundide arvuga vanemas astmes saadakse aja- ja energiavõitu, mille arvel saab hõlmata senisest ajakohasemaid keeleteaduse elemente, emakeele struktuuri modernsemas ja ülevaatlikumas raamis kirjeldada ja tema väljendusvahendeid teadlikumalt kasutama õpetada (5, lk 30).

Uute keskkooliprogrammide keeleteaduslikust seisukohast kõige olulisemad muudatused on täiesti aktsepteeritavad: rõhutatakse enam emakeeleõpetuse tunnetuslikku väärtust, põimides konkreetsete emakeeleteadmistega üldharivaid teadmisi keelest üldse; senisest erinevalt piiritletakse häälikusüsteemi ja morfoloogilise süsteemi vahendeid; antakse selge ülevaade morfoloogiliste vormide saamise põhilistest väärtustest; senisest suurem osakaal antakse sõnamoodustusele, tõstes ta esile omaette grammatikatasandina; lauseõpetuses alustatakse lause fraasideks jagamisest, kusjuures süntaktiline funktsioon on fraasil tervikuna.

Kõike eelöeldut kokku võttes julgen järeldada, et **oleme oma vastuolud ise ja pealegi teaduslikult planeerinud**, soovides emakeeleõpetusele ja eesti koolile kõige paremat. Keskkooliprogrammi lähtekohad realiseeriti õppekirjanduses, see tuli välja väga uus ja kohati väga raske (ehk ka õpetajale), eriti arvestades seda, et meil ei ole ilusat tava koostada uue õppekirjandusega samaaegselt ka õpetaja kirjandus, et õpetaja saaks end tunnis tunda rahulikult ja turvaliselt. Kõige halvem on aga see, et keskkooliprogramm andis kohustusliku terminoloogia ja keeleteemade käsitlemise alused ka põhikoolile. 10 aastat tagasi tundus see vältimatu, nüüd on selge, et põhikool oleks võinud väga hästi jääda oma programmiprojekti juurde, see oli koostatud küllalt läbimõeldult ja jättis ruumi ka kommunikatiivsete oskuste harjutamisele. Kui eespool esitasin küsimuse, miks me ei saanud häid õpikuid, oli ju juba aastaid selge, et grammatikat on liiga palju ja kommunikatiivseid oskusi liiga vähe, siis arvan nüüd, et vastus on lihtne. Keelenõupidamisel ja mujalgi deklareeritud kommunikatiivsusetaotlus sattus realisatsioonis vastuollu taotlusega ületada keeleõpetuse mahajäämus teaduse arengust. Need taotlused korruga kooli keeleõpetusse ei mahtunud — võib-olla seetõttu, et puudus nii võimekas autor, kes oleks suutnud samaaegselt silmas pidada mõlemat aspekti. Meie vanema astme keeleõpikute koostamine läks keeleteadlastele ja nad andsid keeleteaduse õpikuise ülekandmisel oma parima. Kas oleme lõpuks ometi nii kaugel, et suudame oma

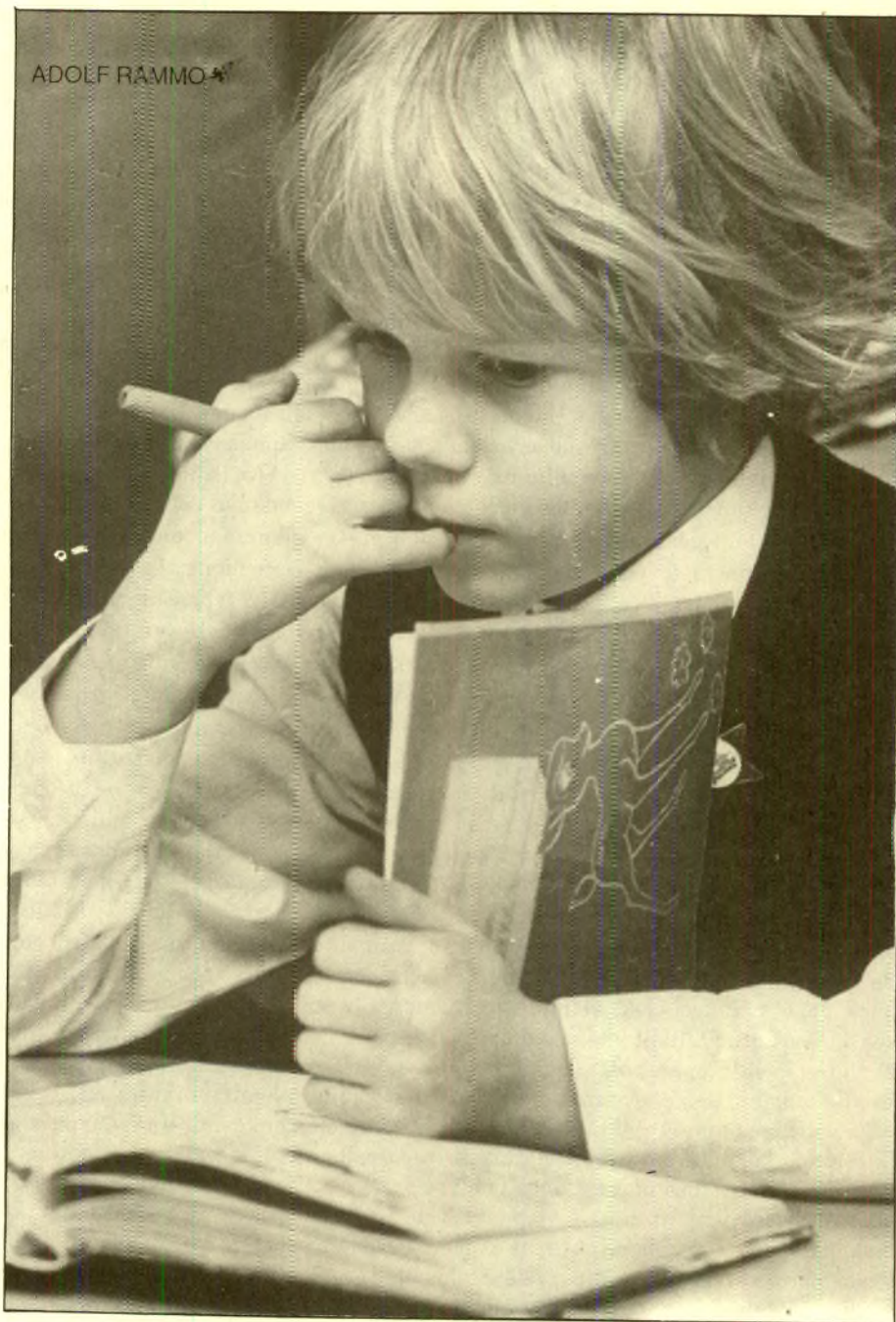
Miks ei ole meil häid õpikuid?

Oleme oma vastuolud ise loonud.

keeleõpetuse üle vaadata, säilitades kõik hea, kuid lisades sellesse nii vajaliku kommunikatiivsete oskuste õpetamise, see selgub kõige lähemal ajal.

Kirjandus

1. Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway. The Ministry of Education and Research; H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) 1987, 327 p.
2. Lukin opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus. Helsinki, 1985, 437 s.
3. Maanso V., Erelt T., Villand L. Keelekorraldus, emakeeleõpetus ja keelekultuur koolis. — NK, 1980, nr 1, lk 13—18.
4. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus. Helsinki, 1985, 332 s.
5. Rajandi H., Ahven E., Kauba A., Pall V., Uuspõld E. Keeleteaduse osa kooliõpetuses. — NK, 1980, nr 1, lk 27—32.
6. Swedish (From the 1980 Compulsory School Curriculum). Revised Version 1988. Swedish National Board of Education, Information Section S — 106 42, Stockholm.
7. The 1980 Compulsory School Curriculum. National Swedish Board of Education, Information Section S — 106 42, Stockholm.
8. Üldhariduskooli programmid. Eesti keel IV—IX klassile. — Tallinn. 1988, 74 lk.



Mõtteid alternatiivsetest koolimudelitest pluralistlikus pedagoogilises hariduses

KLAUS ALTERMANN, Magdeburgi Kõrgema Pedagoogikakooli professor, pedagoogikadoktor

Sartre kirjeldas oma vaatenurgast lähtudes, mis juhtub, kui inimene «oma Minast midagi teeb, sellest Minast, mida siiani kujundasid teised». «Aga sel hetkel,» jätkab ta, «kui me ise end uueks teeme, astub vahele dialektika: me näeme end äkki hoopis teistsugusena, kui me ootasime, ja ka teistsugusena, kui teised meist lootsid.»

See on vabadsus, aga kuna just see seisund ei ole üldse lõbus, kasutab Sartre formuleeringut «mõistetud vaba olema» (8, lk 131).

Need Sartre'i mõtted olid mulle aluseks, käsitlemaks küsimust, kui palju pluralismi vajab inimene. Kes suudaks sellele lõpliku vastuse anda?

Kõigepealt mõned mõtted arutlemiseks. Tuleb vist teha vahet, kui palju pluralismi vajab inimene ja kui palju ühiskond. Alustan viimasest.

Mõnes mõttes vajab ühiskond alustugesid, millel alternatiive ei ole, igapäevaseid põhimõtteid, nagu usu ja truuduse printsiip, valmisolek alluda üldistele korraldustele (nt tänavaliiklus), õiguspäraselt vastuvõetud seaduste omaksvõtmine (nende seaduste muutmise nimel võib küll võidelda, neid tuleb aga respektiivida, kuni need kehtivad ja kuni südametunnistus seda lubab), põhi- ja inimõiguste austamine jne. See ühtse väärtusalusega vaba ja demokraatlik põhikord hõlmab aga erinevaid poliitilisi veendumusi ja erinevaid probleemide lahendamise konkreetseid ettepanekuid, hõlmab erinevaid eetilisi tõekspidamisi, maailmavaateid ja religioone.

Oma mitmekesisuses peavad need ühiskonnas tunnustust leidma, ühiskond peab laskma neil oma argumentid esitada ja leidma reeglid menetluseks, millele vastavalt siis konkreetsetel juhtudel jõutakse üldtunnustatavate otsusteni (nt enamuse tahte domineerimise printsiip väheemuse kaitsega).

Selline programm selgitab ka, kuidas ühiskonna areng, distsiplinaarsed arutlused ja aine ülesehituse probleemid kasvatusteaduses üksteist vastastikku tingivad (4, lk 3). Sest erinevad, teaduslik-teoreetiliselt lahknevad arengusuunad määratlevad «kontseptsioonide pluralismi» (7; 8, lk 3).

Pluralism on minu jaoks tõsiasi, mis väärrib tunnustamist. Pluralismi tuleb lubada ja — kui võimalik — soodustada, **et inimesed, kel tuleb vastu võtta otsuseid, oleksid teadlikud alternatiividest.**

Pluralism ei ole aga eesmärk omaette, pigem on seda alternatiivsete veendumuste esiletulek. **Ei saa mööda minna asjaolust, et totalitaarse ühtse veendumuse ületamise ajal tekivad meil erilised vajadused ja alternatiivsete lahenduste soodustamine muutub keskseks ülesandeks.**

Inimene vajab erinevate võimaluste kogemist (maailmavaated jms) sedavõrd, et ta ei võtaks omaks tõekspidamisi reflekteerimatult ja üksnes traditsiooni tõttu (kuna nii on kombeks perekonnas, koguduses jne). Et reflekteerimata identifikatsioonist tänapäeva ühiskonnas enam ei piisa, on ilmne.

Kohtudes või vesteldes teistega peab iga inimene oma isiklikke tõekspidamisi kontrollima, selgitama ja võib-olla ka enese huvides muutma. Seetõttu on erinevate seisukohtade vaheline vaba arvamuste vahetamise kogemus hädavajalik.

Inimesele ei ole aga omane oma veendumustest loobumine, et ise esindada pluralismi. Identiteedi leidmine eeldab, et me kõike lahtiseks ei jäta.

Eesmärk ei ole seega pluralism iseenesest, vaid isiklikud selged tõekspidamised, mille nimel ma võitlen, kuni olen veendunud, et pean end muutma.

Pluralism on võimalik vaid siis, kui leiab aset kommunikatsioon ja koostöö inimeste vahel, kes esindavad erinevaid veendumusi, mitte aga juhul, kui igaüks kõik lahtiseks jätab (ja seetõttu kergesti sobitab end gruppi, milles ta parasjagu on).

Eespoolöeldu kehtib ka koolidiskussioonide kohta, mida meil praegu Magdeburgis Kõrgema Pedagoogikakooli Pedagoogika Instituudis peetakse. Me peame õigeks pluralistlikku pedagoogilist haridust. See on üliõpilasele, kes õpib õpetajaks, vajalik. Siiski ei saa ma isiklikult näiteks Waldorf-pedagoogika* kõigi seisukohtadega nõustuda, kuigi — selle põhimõtetest leiab palju uusi ideid.

Samas seisan ma aga alati selle eest, et vanematel, kes tahavad, et nende lapsed õpiksid Waldorf-koolis, ja üliõpilastel, kellel on huvi Waldorf-pedagoogika vastu, oleks võimalus seda õppida. Üliõpilased peavad saama tundma õppida Steiner- (Freinet-, Montessori jt) pedagoogikat. Tihedas koostöös Waldorf-pedagoogika instituudiga Witten-Annenis, Schlössli-Ins-kooliga ja Montessori-kooliga Bernis, aga ka Bremeni Pedagoogika Kooperatiiviga (Lääne-Saksa

* Eesti keeles on käibel Steiner-pedagoogika ja Steiner-kool.

Freinet-pedagoogide ühing) on Pedagoogika Instituudil õnnestunud üliõpilastele, õpetajatele, kasvatajatele ja vanematele need võimalused luua.

Pluralistlik pedagoogiline haridus Magdeburgi Kõrgemas Pedagoogikakoolis on õige suund. Õpetajakutseks valmistuja peab tundma õppima alternatiivseid mudeleid. On hea, kui iga pedagoogilist kontseptsiooni tutvustab selle veendunud esindaja (kuigi see ei ole alati võimalik). Samal ajal tuleb üliõpilastele tutvustada ka kriitilisi vastuväiteid. Õppimine kõrgkoolis on midagi muud, kui lasta ennast agiteerida antroposoofidel, Montessori-pooldajatel või Freinet-asjatundjatel. Kriitiline suhtumine peab jääma. Oma *workshopsis* ja eriseminaridel esindame me neid seisukohti. Edasist haridusteed Waldorf-õpetajaks, Montessori-pedagoogiks või Freinet-spetsialistiks võib jätkata, olles kõiki seisukohti kriitiliselt analüüsinud, veendumusele jõudnuna, et valitud tee on õige.

Meil on alternatiivkoolide kõrval olemas ka kogemus reglementeeritud, eelkõige teadmistele orienteeritud koolidega. Nende kohta ütleb L. Kerstiens (3): «Ma olen juba nii mõnegi õpetajaga uutest liidumaadest tuttavaks saanud, kes ei jätnud «pähetuupija» muljet. Meie tegelikkuse nimel olen ma õpetajate huvides kogu jõust selle vastu, et riiklikku kooli peetakse õudseks vääristunud reglementeeritud tuupimise kooliks.»

Ka meie Sachen-Anhalti koolides valitsevad tihti positiivsed suhted õpetaja ja õpilase vahel, tunnistatakse vaba isiklikku pühendumist, püütakse äratada algatusvõimet, soodustada grupiaktiivsust ja nii elavat koolielu, et seda võib võrrelda paljude alternatiivkoolidega. Loomulikult esineb ka tühijooksu, jäikust ja rutiini, õpetajakeskset õpetamist jms.)

Oleks täiesti vale teha riiklike koolidega lõpparve ja loota vaid alternatiivkoolidele. Palju olulisem on saavutada koolides mikrokliima, milles õpetajad ja õpilased end hästi tunnevad (6), enesetunnetusele ja eneseteostusele jõuda võivad (5).

Meie ülesanne Pedagoogika Instituudis on anda õpetajale selline ettevalmistus, et nad tunneksid pedagoogilisi põhikontseptsioone ja oskaksid ka alternatiivsetest koolimudelitest positiivseid momente üle võtta, et neid riiklikku haridusellu integreerida. See peaks meile ammu iseenesestmõistetav olema. Weingartenis näiteks saavad õpetajad ametlikult Montessori-diplomi: õppimisvõimulust oodatakse seal kaua — aga peaaegu kõik õpivad Montessori-pedagoogikat, kasutamaks seda õppetöös riiklikes koolides (3). Meie üliõpilaste koolinägemus ulatub enamasti tavakohaselt lõpetatud gümnaasiumi, seega kogu koolisüsteemi väiksema osani. Selle piiratuse all kannatab reaalsete ja kriitiliste pedagoogiliste mõistete teadlik arendamine — otsekui peaks puu kasvama lillepotis (1).

Pluralism koolis ja kõrgkoolis ei tohi aga piirduda üksnes nimetatud alternatiivmudelitega. Kui lugeda viimase 25 aasta kooliteooriaid, võib sealt leida ühiskondlik-poliitiliselt põhjendatud ühtsuskooli mudeli (alguses vähemalt 1200 õpilast), teaduslik-teoreetiliselt kujundatud ja ka vastavalt orienteeritud kooli (W.Theodor, Saksa Haridusnõukogu), emantsipeerunud kooli (Hesseni haridusplaanid 1970—1975), Hentigi «humaanse kooli», mis toob esile «hariduse kui toodetud produkti» kui «kasuliku investeeringu» (Edding). On olemas koolid, mis on orienteeritud kasvatusasutustele maal ja annavad topeltkvalifikatsiooni — küpsustunnistuse koos sellikeksamiga (Kloster Wald).

Vaimne pluralism on selles mõttes üld- ja koolipedagoogi jaoks vähemasti sama suur probleem kui riigi- ja vaba(alternatiiv)koolide omavaheline suhe. Selles kontekstis tuleb tähelepanu pöörata ka niisugusele koolitüübile, nagu seda on Glocksee-kool Hannoveris (Oskar Negti juhtimisel) (2;3).

Edasise arengu ja pedagoogilise mõtteviisi kinnistumise tarvis soovitame oma üliõpilastel nende probleemidega tegelda, et enda jaoks lahti mõtestada ja pedagoogilises praktikas õigesti rakendada Sartre'i formuleeringut «mõistetud vaba olema». Selleks, et pluralism pedagoogilises ettevalmistuses kasvatusteaduslikku mõtet ja pedagoogilist tegevust (4) toetavalt mõjutaks ja identiteedi leidmist kujundaks.

Kirjandus

1. Berg Ch., Vogel J. P. Schulvielfalt. Acht Schulgestalten im Überblick. Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit. Philipps-Universität, Marburg, 1987.
2. Goldschmidt D., Roeder P. M. Alternative Schulen? Klett-Cotta, Stuttgart, 1979.
3. Kerstiens L. Kiri Klaus Altermannile 22.01.-st 1992 (autori kogus).
4. Marotzki W., Sunker H. Kritische Erziehungswissenschaft — Moderne — Postmoderne. Deutscher Studien-Verlag, Weinheim, 1992.
5. Müller R. Sich in der Schule wohlfühlen. Beltz-Verlag, Weinheim, 1989.
6. Rutter M. Empirische Studie: Fünfzehntausend Stunden. Beltz-Verlag, Weinheim, 1980.
7. Röhrs H. Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Akademische Verlagsgesellschaft, Wiesbaden, 1979.
8. Sartre J. P. Autobiographische Schriften II: Sartre über Sartre. In: Marotzki, W. Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Deutscher Studien-Verlag, Weinheim, 1990.

Raimond Kaugver oma kirjanikuteest

Kirjanik Raimond Kaugver suri 1992.a algul. Tema looming — romaanid, jutustused, näidendid — on rikkalik ning lugejaskond avar. Elu ei hellitanud kirjanikku. Saatusel poolt siia-sinna pillutatud nagu paljud tema eakaaslased, leidis Siberist naasnud Raimond Kaugver end pingelises loomistöös. Lugejatepoolne tunnustuski ei jäänud tulemata. Siis aga hakkas kimbutama tervis, mis viis ta paljudeks kuudeks haiglasse. Alljärgnev vestlus toimuski ajal, mil kirjanikul oli gangreeni tõttu äsja amputeeritud jalg, s.o 1980.a aprillis. 1980.a veebruarist maini küsitlesin 30 eesti kirjanikku, eesmärgiga fikseerida nende kujutlusi loomisprotsessist ning oma missioonist ja kohast kirjanduses teataval ajahetkel. Küsimuste koostamisel pakkusid mõningat tuge soome teadlase Ritva Haavikko toimetatud samasisulised tööd (Kirjailijat puhuvat. Vaasa, 1976; Rivien takaa. Vaasa, 1976). Vastuste töötlemisel püüdsin võimalikult säilitada mõtteavalduste ehedust (vastused olid helisalvestatud). Peale soovi jäädvustada fragmente rahva kunstiteadvusest innustasid sedalaadi küsitlusele vestlused paljude Eestimaa lugejatega. Sest kui kirjaniku kujutlus tegelikust lugejast on ähmane, siis veelgi ähmasem on lugeja ettekujutus kirjaniku tõsisest ja raskest tööst.



EX LIBRIS

RAIMOND KAUGVER

Loodan, et õpetajad saavad kirjaniku eneseavaldusest lisateavet.

Endla Köst. Teatavasti on kirjanikutöö vältimatu eeldus intensiivne soov ennast väljendada, suhelda teiste inimestega kirjanduse kaudu. Kas tärkas Teil selline mõte varakult või alles hilisemas eas?

Raimond Kaugver. See soov tekkis mul keskkoolipäevil, umbes 16aastaselt. Siis ma kirjutasin oma esimese romaani, mida — jumal tänatud — keegi lugenud ei ole peale minu. Kust ja millest see soov tuleb, seda ei oskagi seletada, aga olemas ta on. Sa lihtsalt muidu ei saa, see on nagu sinu elu eesmärk.

E.K. Kust olete saanud kõige rohkem impulsse kirjutamiseks? Muusikast, kujutavast kunstist, kirjandusest, elust endast? Kas lapsepõlvemälestused on eredad?

R.K. Kõige rohkem on andnud elu. Kindla peale. Minu elu on ju olnud ka küllalt seikluslik, olen kokku puutunud paljude inimeste ja olukordadega. Kui hakkas kirjutama, siis ma lihtsalt värskendan ja süvendan seda tutvust. Kaevandusromaanid «Seitsmendas läänes» kirjutamisel läksin kolmeks kuuks kaevandusse tööle — tegelikult olin ma ka ju varem hea jupp aastaid söekaevur olnud —, et võrrelda tingimusi seal ja siin. Trammipargis töötasin kaksteist aastat, seda elu ma tunnen. Kui kirjutasin «Keerdreppi», sõitsin koos ühe avarii-inspektoriga seitse valvekorda (7x24 tundi) ringi, et natuke sellest värgist teise külje pealt maiku saada. Autojuht olen olnud, taksojuhtide seas on hästi palju tuttavaid, nendega oli võimalik vestelda. Üldse olen tegeelnud 24 erialaga, neist mõnega sunniviisil (näiteks olin mõnda aega pagar). Aga nüüd ei ole mul sellest sugugi kahju. See on kapital, mis kuhugi ei kao. Lapsepõlvemälestused on elavad küll. Kunagi tahaksin kirjutada oma lapsepõlvest, aga selleks ma peaksin saama ilmselt veel natuke vanemaks, kui ma praegu olen. Olen saanud impulsse keskkooliajast, neid jälgi on küll minu loomingus.

E.K. Missugune meeltest aitab kõige rohkem tajuda ümbritsevat maailma? Nägemine, kuulmine, haistmine vm?

R.K. Mul on üldiselt visuaalne mälu. Põhiliselt võtan jah maailma vastu silma kaudu. Helide ja lõhnade suhtes ei ole ma eriti tundlik. Muidugi, jutte kuuleb küll tohutult palju. Siis katsun kushil nurga taga neid vaikselt üles märkida. Paar korda olen proovinud ka magnetofoni ja kurja vaeva näinud. Täitsa normaalne inimene hakkab järsku niisuguseid imelikke lauseid moodustama. Ta peab täiesti ära unustama selle asjanduse, siis võib-olla tuleb välja. Tassi kohvi ja pitsi konjaki juures läheb see kiiremini.

E.K. Kas kavatsusest teostuseni läheb kaua aega?

R.K. See on väga mitut moodi. Vahel on nii, et tekib mõte ja 5 minuti jooksul on olemas kogu teos. Ja vahel ma näen hirmsat vaeva. Need asjad pole alati seletatavad.

Väga kiiresti tuli «Nelikümmend küünalt». Vorm ja kõik oli korruga selge ja hakkasin kirjutama. Samal ajal pean teise puhul väga kaua mõtlema, enne kui ma teose saan kokku panna. «Jumalat ei ole kodus» on selline romaan, mille kallal ma nägin natuke vaeva küll. See oli mulle hingelähedane ja võtsin seda väga tõsiselt.

Paljude teoste puhul on väga tähtis pealkiri. Kui pealkiri on leitud, võid hakata tegema. Raamistik võib olla peas valmis, aga pealkiri otseselt süstematiseerib. Eks ta üks seletamatu asi ole. Ükskord lihtsalt sunnid: kaua sa konutad, hakka peale. Mul on nii, et ma tean, kust ma välja lähen ja kuhu tahan jõuda. Seda ma tean, aga mis seal vahepeal sünnib, on võrdlemisi segane, see võtab alles kirjutamise käigus kuju. Üks prantsuse kirjanik on öelnud: «Jumal, kui mul see asi kõik selge oleks, ma ei hakkakski kirjutama.» Mind ennast ka huvitab, mis seal sünnib, mis nende inimestega võib juhtuda.

E.K. kas olukord, kus tegelane hakkab käituma teisiti, kui olete varem mõelnud, on Teile tuttav?

R.K. Jaa, jaa. Mina võin plaanida, aga tema ei allu. See on nagu lihast ja verest inimesega: kui inimest vähe tunned, võid küll plaanida, kuidas räägid ja käitud, aga kui teda lähemalt tundma õppida, avanevad võib-olla hoopis teised perspektiivid. Sama lugu on kirjandusliku tegelasega. Tahad talle mingit käitumist peale suruda, aga kui temasse rohkem sisse elad, ei tule sellest midagi välja. Isiklikult olen veendunud, et ükskõik, missugusest tegelasest kirjanik ei kirjuta, alati kirjutab ta iseendast. Muidugi kehastub ta mõnevõrra ümber, aga midagi väga isikupärast ikkagi jääb. Ja kui ta katsub sellest vabaneda, on tulemused väga harva head.

See on nii positiivsete kui ka negatiivsete tegelaste puhul, sest üks meis kõigis on väga mitmesugused alged olemas, kui neid jooni on vaja aktiveerida, küll nad siis aktiveeruvad. No muidugi, kesksete tegelastena ma ei ole selliseid inimesi kujutanud, kes oleksid mulle täiesti vastikud ja vastuvõtmatud. Mingi inimlik jooneke peab ka olema, et ma saaksin temaga asju ajada. «Neljakümmend küünalt» peategelane on küll argpüks ja (niisugune) tõugata-lükata, aga tal on ka terve rida inimlikke jooni. Ja lõppude lõpuks, kui päris aus olla, siis mis tal nii väga valida oligi. Oluksid olid niisugused, ega siin ainult hukkamõistmisega toime tule.

Romaanis, kus suur hulk tegelasi, muutuvad mõned ikka lähedasemaks kui teised. Aga imelikul viisil täiesti episoodilised kõrvaltegelased kukuvad vahel kõige paremini välja. Sa nagu ei pinguta ennast nii väga, lased kuidagi lõdvalt, aga pärast vaatad ja teised ütlevad ka, et paremini välja kukkunud kui mõni tegelane, kelle kallal sa hirmsasti vaeva oled näinud. Mõnikord võib selline põhiline tegelane muuta isegi päris tabamatuks.

E.K. Kuidas ja millal tekivad inspiratsioonimomendid (mida paljud kirjanikud nimetavad ka lihtsalt heaks töömeeleoluks)?

R.K. Minul tekib see harilikult üsna alguses, kui päris algusest on juba üle saadud. Tavaliselt siis, kui on olnud üks tühi periood, hakkab tekkima mingisugune tunne, ükski asi ei istu ega klapi, miski ei huvita, kõik vihastab ja kõik on vastik. Siis on lähedal hea tööperiood. See on tavaliselt signaaliks, et nüüd varsti hüppan kirjutusmasina taha, siis nagu kuskilt midagi plahvatab. Muidugi, töö rahulik tegemine peaks ikka minu arust olema tüüpolukord. Aga on ju inimesi, kes ei kirjuta järjepidevalt, vaid plahvatuslikult ja ma ise kaldun ka sinna poole. Olen väga lühikese ajaga väga palju tööd teinud ja sealsamas jälle ei tee väga pika aja jooksul mitte midagi. Kõik asjad venivad ja midagi ei tule välja. Aga sealsamas kirjutad lehekülgede kaupa päevas, nii et käsi on väsinud.

E.K. Kas materjal paneb vastu? Kas tekib tunne, et kõike kavatses ei suuda väljendada?

R.K. Jah, loomulikult. See on paratamatus, see on pärast iga töö valmis saamist. Ikkagi paned kahetsusega tähele, kui vähe sa sellest suutsid realiseerida, mis tegelikult tahtsid. Alguses tundub, et asi on kõik väga ilus ja tuleb nagu iseenesest, aga kui ta valmis on, siis märkad, et on puudu siit ja sealt ega ole suutnud kaugelthi kõike öelda. Ma ei usu, et see teistelgi suurt teistmoodi on.

E.K. Kas teete tekstis rohkesti parandusi ja muudatusi?

R.K. Kuidas kunagi. Tavaliselt teen rohkem parandusi just alguses. Nagu ikka, iga algus on raske. Ja siis ma kirjutatan mitu korda lihtsalt ümber, kirjutatan 10–20 lehekülge ja viskan minema, sest vaatan, et ei ole see. Kui jõu juba sisse saan, siis teose lõpupoole ja keskosas ma eriti palju parandusi ei tee. Stiililine viimistlus on küll paratamatu, ka väiksemad kärped. Mõnikord lihtsalt hakkad lobisema, ei saa oma mõttest lahti, keerutat selle ümber, aga kui siis pärast teatud aja möödumist läbi loed, vaatad, et ei noh, muist maha ja asi valmis! Aga niisugust nalja ma küll ei poolda, et kirjutatan paar peatükki, siis mõtlen ja loen need peatükid uuesti läbi ja hakkkan kohe parandama. Sellest olen püüdnud hoiduda, kirjutatan kõik valmis, siis on minu meelest selgem ja parem ülevaade, kas mingi koht langeb tervikust välja. Siis on parandamine lihtsam.

E.K. Kas Teile on mõned oma teostest armsamad kui teised? Kui on, siis mida arvate selle põhjuseks?

R.K. Ei noh, kahtlemata on mõned ikka lähedasemad kui teised. Tavaliselt hipuvad nendeks olema viimased teosed. Aga kui kõiki vaadata, siis jah kindlasti «Nelikümmend küünalt», kuivõrd see on otseselt minu saatusega seotud, ja «Jumalat ei ole kodus», kuivõrd ma sellega tegin väga pikka ja huvitavat tööd, tutvusin vaimuhaiglaga, niisuguse maailmaga, millega me tavaliselt tutvavad ei ole. Ja siis

võib-olla mõned jutukesed ja mõned näidendid, mida keegi mänginud ei ole. Juttudest vast «Sild ja kuristik» on mulle kuidagi omane ja südamelähedasena tundub «Mona Lisa». Olen kohanud veel mõnd inimest, kellele see on meeldinud. Kõigile muidugi mitte. Aga olen kirjutanud ka niisugust, mida ei taha nagu hästi omaks tunnustadagi. Alguses inimene ikka hindab oma jõudu üle.

E.K. Millisena kujutlete oma loomingut mõistvat lugejat?

R.K. Seda on raske öelda, aga mul on niisugune tunne, et kõige soojemalt võtavad minu raamatuid vastu minuga ühevanused, sama haridustasemega ja nendes ringkondades liikunud inimesed, kus minagi olen olnud. Noh, näiteks «Nelikümmend küünalt» on nagu minu põlvkonna ajalugu ja siin on loomulik, et minu põlvkonna inimesed loevad sealt välja ilmselt seda, mida mina olen tahtnud sinna panna. Nooremad aga võivad sealt välja lugeda ka seda, mida ma üldse pole kavatsenud. Aga muidugi peab lugeja mingil määral ka minu temperamendiga mitte väga suures vastulus olema, peab olema mingi ühine nimetaja, vastasel juhul jääb midagi vajaka.

E.K. Milles näete oma kirjanikumissiooni?

R.K. Väga palju on räägitud ja räägitakse kirjanduse vastavast mõjust. Jah, see on olemas, ei eita seda, eriti vast noorte puhul. Aga minu jaoks isiklikult seisab kirjaniku missioon selles, et jätta järeltulevatele põlvedele meist — niisugused nagu me olime — ja meie ajast võimalikult tõetruu pilt. Sellepärast, et ametlik ajalugu, nagu oleme seda aastakümnete jooksul tähele pannud, muutub väga, tõlgendused ju muutuvad. Aga ilukirjanduslik teos ei muutu ja sellepärast olengi peaaegu eranditult kogu aeg püsinud meie kaasajas ja kirjutanud kaasaja inimestest. Kuigi muidugi jah üks inimeste moraalne mõjutamine peaks olema ühe mõistliku kirjaniku eesmärk ka. Aga selle mõjutamisega seoses oleme tähele pannud kummalisi asju. Kahjuks on nii, et me räägime küll palju, aga ega me ikka kasvata suurt midagi. Praktiliselt võib ikkagi kasvutada malaka või rublaga. Ei maksa nii väga uskuda sõna kasvatavasse jõusse, inimese pole veel nii kaugele jõudnud, et teda saaks sõnadega veenda. Veenda saab ikkagi kas ergutuse või karistusega.

E.K. Kas olete olnud hädas prototüüpide otsijatega?

R.K. Jah, kaunikesti. Prototüüpe on hakatud taga otsima isegi novellidest. Esimene juhus oli mul siis, kui kirjutasin oma esimese avaldatud novelli. See oli üks osa minu 16aastaselt kirjutatud romaanist, kirjutamise ajal olin juba 30aastane. Ühe mu kaastöötaja sõber oli aga surmkindel, et nüüd on see kaastöötaja mulle tema perekonnaloo ära rääkinud ja oli oma sõbra peale väga pahane. Jõudsin siiski tõestada, et minul oli see idee juba siis olemas, kui temal perekonda veel ei olnudki. «Neljakümne küünla» puhul leitakse, et see on minu autobiograafia. Muidugi, ma olen pealt näinud neid sündmusi, olen nende juures olnud, aga Villem Alavain mina ei ole, sest ma olen teistsugune. Nii et see on minu elulugu ja ei ole ka. Samasugune olukord tekkis raamatuga «Jumalat ei ole kodus». Kõik variandid pakuti välja, alates Juhan Smuulist ja lõpetades minu endaga. Kirjanikud vihastasid, et mis sa kirjanikust kirjutad, mis sa oma poisse puudutad. Aga mina valisin kirjaniku peategelaseks sellepärast, et ma tunnen seda keskkonda. Et neid sisemonoloogide arendada, mis seal on, on tarvis laadi, mis on omane kirjamehele ja filosoferijale. Olin muidugi kergemeelne, ei osanud arvata, et sellest nii suur pahandus tuleb. Prototüüpidega on veel nii, et kui õnnestub luua realistlik elupildike, siis hakatakse kohe otsima prototüüpe ja pahatihti neid ka leitakse, sest midagi on ju ikka kuskilt elust võetud. On tegemist mingi nähtusega, kirjanik võttis selle aluseks ja arendas välja oma tüübid. Ei paku mingisugust löbu inimese pealt maha kirjutada, kui seda suudakski. Fantaasia jääb ju siis kõrvale, tahaksid aga ise midagi luua. Võtad ühe joonekese ühelt, teise teiselt, aga ta on ikka minu loodud kuju, tema mõttemaailm on minu loodud. Mina näen asju läbi mingi oma prisma ja annan tegelase edasi nii, nagu mina teda näen. Inimese pealt maha kirjutada ei ole õieti võimalik ega ka mõtet.

E.K. Teie tulevikuplaanid?

R.K. Sellele võin vastata ainult mõnevõrra, sest minu tervislik olukord ei ole veel selge ja enne suurt tööd teha ikka ei saa. Natuke olen siiski proovinud. Mul on praegu käsil romaan ühe maakooli elust. Minu arust on seal tohutult probleeme, millest me kipume mööda käima ja neid mitte tähele panema. Kuna ma ise olen õpetaja olnud ja internaadis lapsi kamandanud, kasvatanud, siis julgen arvata, et ma seda asja tunnen.

Peale selle on üks asi, mida ma vist päris kindlasti kirjutan, romaan, mille tinglikuks pealkirjaks oleks «Gangreen» ja kus paralleelselt jälgitakse füüsilist gangreeni ja moraalsel, psüühilist, sotsiaalset gangreeni inimeste juures. Möödunud aastal ma olin ju haiglas ja mul oli võimalus kokku puutuda selliste nähtustega. Kuidas nimetada seda teisiti kui äärmiseks jõleduseks ja jõhkruseks, kui tütar ja väimees oma mõlemast jalast ilma jäänud isa, kelle majas nad elavad, keelduvad vastu võtmast ja ütlevad: pange, kuhu tahate, meil seda santi vaja ei ole? Ja üldse on vaja rääkida inimeste ükskõiksusest, hoolimatusest ja julmusest. On vaja.

Rohkem praegu ei oskagi planeerida. Noh, ühe näidendi tahaks veel kirjutada küll, saab teha romaaniga paralleelselt nagu luuletustki: üks ei sega teist.

Küsitles ENDLA KÖST

Oleme avatud kool

1991.a septembrist alates astus Eesti rakenduskõrgkoolide hulka Viljandi Kultuurikolledž. Senise kultuurhariduskooli saamine kolledžiks ei seisne ainult nime muutuses ja erialade õppimise ajale veel ühe aasta — IV kursuse lisamises, vaid ka õppetöö sisu ja kultuurhariduse eesmärkide uuenemises. Oma kooli ja laiemalt kogu kunstihariduse perspektiivist ning ülesannetest nõustus rääkima Viljandi Kultuurikolledži rektor ENN SIIMER, kes on ühtlasi ka Eesti Vabariigi kunstihariduse süsteemi väljatöötava juhtgrupi üks liikmeid.

ENN SIIMER: Viljandi Kultuurikolledž on uus õppeasutus Eesti kultuurimaastikul. Oma üldisemaks eesmärgiks seab kolledž Eesti väikelinnadele ja maakondadele kultuuritöötajate ettevalmistamise. Lähem eesmärk: kolledži lõpetanud peaksid olema võimelised muu-

tunud oludes täitma mitmesuguseid funktsioone. Nad on küll kõik mingi kitsalt piiritletud ala spetsialistid — rahvamuusikud, levimuusikud, koorijuhid, puhkpilliorkestri-, tantsu- või näitejuhid, kuid peaksid olema oma talendi ja ande rakendamise piires ka universaalsed, nii et nad saaksid töötada nii koolis harrastusjuhi ja muusikaõpetajana kui ka rahvamajas, seltsimajas, raamatukogus ringijuhina, lisaeriala saanud kunstiringi juhendajana, ka tegutseda kirikusfääris. Meie tudengid laulavad kirikukooris, pedagoogid on seotud kiriku teoreetilise ja praktilise tegevusega, usundiloo õpetamisega. Kirikute nõukogu oli huvitatud sellest, et kolledž hakkaks ette valmistama maakirikute abiorganiste. Praeguseks ei ole me saanud kirikumuusika eriala avada, sest puudub õppejõud. Tulevikus kavatsame seda teha.

Et maal peaks kirik, kool ja rahvamaja olema ühendatud, siis peab ka kool ja kultuur olema seotud.

Kultuurisituatsioon, haridusest rääkimata, on muutunud ja muutub veelgi kriitilisemaks. See tähendab, et väikelinnas, maakultuurimajas ei saa praegusajal enam olla palju töötajaid: direktor, metoodikud, lasteringide juhendajad jm. Nüüd on kultuuritöötajal tulevikku sedavõrd, kui võrd ta oskab olla inimestele kasulik ja juhtida ka laste harrastustegevust. Sellised kultuuritöötajad leiavad ikka teenistust. Vajadus kultuuritöötajate järele väheneb ja nende funktsioon teiseb. Paari viimase aasta kultuurialastel konverentsidel on sellest korduvalt räägitud, valitsuse, Ülemnõukogu ning valdade poole pööratud. Praegu on valla käes initsiatiiv, temast oleneb, kas kultuuritööd nähakse valla ühe tegevusloiguna või asjatu raha-raiskamisena.

Suurem töögrupp koostas Eesti Vabariigi kunstihariduse kontseptsiooni — lähiülesanded ja perspektiivid. Töögrupi ettepanekud panid kokku Jaak Kangilaski, Peep Lassmann ja Enn Siimer ning see on saadetud valitsusele, Haridusministeeriumile seisukohavõtuks ning kunstihariduse edasiseks planeerimiseks.

Kunstihariduse mõistet käsitletakse laiemalt. See hõlmab kujutavat kunsti, muusikat, teatrit, filmi, tantsu jm kunstialasid.

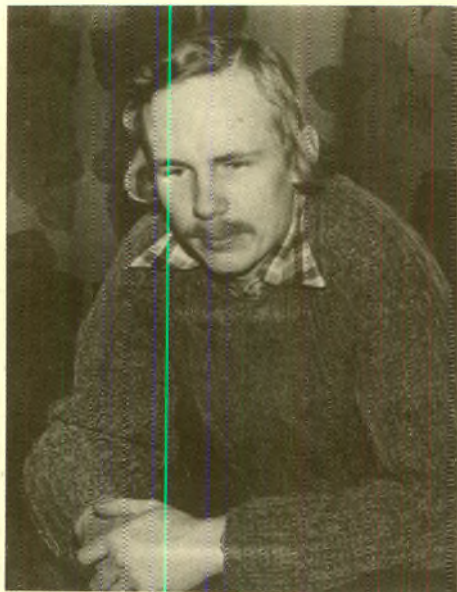
Kunstihariduse kontseptsioonis on haridus ja kultuur tihedas koosluses. Toonitatakse, et kunstiharidus on üldhariduse vältimatu osa ning sellesse ei saa suhtuda kui ebapraktilisse lisandisse.

Kontseptsiooni kohaselt ei tohi kunstihariduse tsükkel olla keskkooliklassides väiksem kui 2 tundi (1 t muusikat, 1 t kujutavat kunsti) nädalas, vaja oleks aga 4 t (2+2). Gümnaasiumi humanitaarharu õppeplaani vajab täiendust (psühholoogia, usundilugu, kunstilugu, filosoofia, kodanikuõpe, üldjalugu, kirjanduslugu) ja tuleb luua humanitaargümnaasiumide võrk Eestis. Ka vajab väljaarendamist kultuurialase täiendusõppe süsteemi (kultuuriülikoolid, osakonnad kunstikoolide juures jm).

Algkooliõpetajate kunstiharidust tuleb täiustada. Ka Pedagoogikaülikooli kultuuriteaduskond peaks olema integreeritud algõpetajate ettevalmistusse. Iga TPU üliõpilane peaks saama valida kas joonistamise, muusika või kehakultuuri lisaeriala vahel.

Kunstikõrgkoolide lõpetajad peaksid olema suutelised töötama üldhariduskoolide ja harrastusringide õpetajatena. TPU-l vajaneks koostada pedagoogiliste algoskuste õppeprogramm, mille alusel saab diplomile lisaeriala märkida — õpetaja.

Peale üldharidusliku kunstihariduse on professionaalide ettevalmistus. Kontseptsioonis juhitakse tähelepanu sellele, et mõnedel kunstialadel on üleprodukt-sioon. Mõne ala spetsialiste valmistatakse ette mitmes kõrgkoolis. Näiteks koorijuhte koolitatakse 6 õppeasutuses: Konservatooriumis, TPU-s, Tartu Opetajate Seminaris, Viljandi Kultuurikolledžis, Tallinna ja Tartu muusikakoolis. Konservatoorium võtab vastu igal aastal 15 koorijuhti, sest maakonnad ütlevad, et spetsialiste ei jätku (muide, Viljandis ka mitte). 80 protsenti muretseb juba enne lõpetamist endale Tal-



linnas töökoha. 20 protsendist, kes maale läksid, tulevad pooled 5 aasta pärast tagasi Tallinna (2 aastat tagasi tehtud statistika põhjal). Koorijuhtimise eriala lõpetanud töötavad küll lasteaias muusikakasvatajana ja muudes kohtades. TPU lõpetanud näitejuhid ka ei lähe maale. See ei ole Pedagoogikaülikooli ega Konservatooriumi süü, Tallinna-keskne hoiak tuleneb pealinna ja provintsi liigest erinevusest. Muide, Viljandi Kultuurikolledži lõpetanuist 90 protsenti läheb maale ja jääb enamikus püsima.

Kunstiharidus on praegu liialt koondunud Tallinna ja spetsialiste ei jätku maale ning teistesse linnadesse. Seepärast on vaja kunstihariduse andmist eri paikadesse hajutada, detsentraliseerida, väikesi maakohti elavdada.

Kui räägime tippintelligentsi üleproduktioonist, siis tuleb põhjust otsida rikutud proportsioonidest. Ülikoolihariduse, kutse- ja rakendushariduse proportsioonid on paigast ära. Meil õpib noor keskkoolis 12 aastat ja selle lõpetamise järel ei saa tööle minna, sest tal pole ühtki kutseala ega oskust. Ühelgi Skandinaaviamaal nii ei ole. Keskkool annab neile ka mingi kutseala, rakendushariduse.

Meie näeme oma kooli taimelavana tugevat humanitaargümnaasiumi, kus õppeprogrammi kuuluksid psühholoogia, paar-kolm võõrkeelt, ka ladina keel, usundi-lugu, filosoofia, kõik see, mida normaalse riikide humanitaargümnaasiumides õpitakse. Viljandis peab olema humanitaargümnaasium või vähemalt üks tugev humanitaarklass. Me peame praegu oma koolis neid aineid õpetama, mida keskkool ei anna.

Järgmise aasta õppeplaanis nägime ette üldharidusliku kohustusliku baashariduse igal erialal, mis annab 26 punkti (1 punkt on 40tunnine õppenädal, st 32 t loenguid ja 8 t iseseisvat tööd — aluseks võetud TTÜ metoodika ja ühtlustatud kõigis kõrgkoolides). Iga eriala annab veel oma punkte, sellele lisanduvad valikained (tsükliid). Näiteks 15 punktist peab ta omal valikul saama veel 5 punkti. Üldhariduslik baas on meil küllaltki suur, Konservatooriumis ei ületa see 10 punkti. Lääne-Euroopa riikides üldhariduse baasi suurendatakse.

Üldharidusliku baashariduse alla kuuluvad kolledžis eesti kultuurilugu — 2 p, maailma kultuurilugu — 1 p, usundilugu — 1 p, filosoofia ajalugu — 2 p, sotsiaalpsühholoogia — 2 p, majandusõpe — 1 p, esteetika — 1p, võõrkeel (I) — 3p, II — 6p, teadustöö meetodid — 1p, kursusetöö «Eesti kultuurilugu» — 6p, kokku 26p.

Baasharidusele lisaks annab iga eriala punkte juurde. Raamatukogunduses tuleb kokku 49 punkti.

Meie koolil on mitmeid kokkupuutepunkte Pedagoogikaülikooliga. On räägitud isegi nende õppeasutuste kokkuliitmisest, kuid jätkuva detsentraliseerimispoliitika puhul ei ole see mõttekas. On ka räägitud, et meie koolist saab üks TPU kolledžeid — tema rakendusõppes. Kolledži ettevalmistamisperioodil ühtlustasime programme raamatukogunduses, rahvakunstierialadel. Rakendusharu lõpetanud raamatukogutöötajad peaksid põhimõtteliselt saama edasi õppida ülikooliharus, kuid arvan, et soovijaid väga palju ei ole. Kahe õppeasutuse teatav paralleelsus jääb. Kuid meil on süiski oma spetsiifika. Arvan, et näiteks meil Lembit Petersoni juures näitekunsti õppinu ei tarvitseks minna TPÜsse või TK lavakunstkateedrisse, kus valmistatakse ette kutselisi näitlejaid ja näitejuhte. Meie spetsiifika järgi kuulub näitejuhtimise alla ka lasteteatri, nukuteatri, harrastusteatri, näiteringi juhtimine. Professionaalsele teatrile me kaadrit ei kasvata. Meie lõpetajate tugevus seisneb nende universaalsuses, nad on võimelised töötama laste- ja harrastusteatriga.

Teatavasti valitseb näitekunsti meistrisüsteem, nn meistrikool. See tähendab, et arenetakse meistri käe all. See on nii nende tugevus kui ka nõrkus — kujunetakse meistri nägu. Ei kujutle, et Komissarovi või Mikiveri õpilased läheksid mõne teise meistri juurde õppima. Nivõrd on näitekunst seotud isiksusega.

Teatriklasse me sel aastal vastu ei võta, sest praegu puudub teatriinimeste rakenduse perspektiiv. Hea, kui meie 2 kursust — 30 inimest tööd leiavad.

Kutselise teatri tarvis valmistame ette heli- ja valgusrežissööre, butafoore ning teatritöö korraldajaid — Kultuuriministeeriumi tellimisel ja doteerimisel. Neid teatrirakenduslikke erialasid õpivad meeleldi noormehed. Ka näite- ja tantsujuhtideks tulevad noormehed. Poisid moodustavad ühe kolmandiku õppuritest.

Sisseastumiseks teevad üliõpilaskandidaadid peale erialaeksamite kirjandi ja eesti ajaloo eksami, raamatukogunduses veel emakeele suulise (keel ja kirjandus) ning võõrkeeleeksamid. Muusikutele on nõutav lastemuusikakooli tase ja tantsujuhid peavad ka olema varem oma alaga tegelnud. Vastuvõtul arvestame keskkooli lõputunnistuse keskmist hinnet ning kutsesobivusvestluse eest saadud palle (1—3).

Oleme tantsujuhtide vastuvõttu vähendanud vajaduse järgi, kuid tahame rohkendada puhkpilliorkestri juhtide õpetamist. Vajadus nende järele on suur, sest koolidest on puhkpilliorkestrid kadunud (Viljandi koolides pole ühtegi).

Opingud seome praktilise tegevusega. Nii on meil kergemuusikakoor, folkansambel, rahva- ja karakteritantsjad, teatritrupp jm. Tahame olla avatud kool ja osa võtta kõigest Viljandi kultuurisünnimüestest. Nii oleme aidanud sisustada noorte balle, pidusid, tantsu- ja muusikapäevi, andnud etendusi küll jõulunädalal ja hansapäevadel.

Meil on tugevad õpetajad. Möödunud aastal esitas kolledž nõuded õpetajatele. Neile korraldati konkurs ja õppejõu kinnitas kohale kooli nõukogu. Peale põhiõpetajate kasutame külalislektoreid. Loenguid käivad pidamas Jaak Allik, Kalju Komissarov, maailma kultuurilugu loeb Evald Laigna, eesti teatrilugu Kalju Haan, teatritöö korraldamist Rein Neimar (Noorsooteatri asedirektor), Asser Murutar EPÜst loeb humanismi ja maasotsioloogiat, Ain Kaalep maailma kultuurilugu. Aeg ja vajadused toovad sisse muutusi ning kool peab neid paindlikult arvestama, järjepidevalt uuenuma.

Vestluse pani kirja MAIMO KALMET

Juhi osa noorsooliikumises

SILVIA KERA, TPÜ vanemteadur

Iga organisatsioon, ühing, liit või selts on isiksuse kujunemisel omalaadseks sti-
mulaatoriks, mille ülesanne on ergutada noorte käitumise ja tegevuse identi-
fitseerimist ühiskonna normide ja väärtustega.

Noorsoo-organisatsioonide tegevus möödanikus on saanud kriitika osaliseks. Vä-
listamaks tehtud vigu, kaldutakse paraku teise äärmusesse: üleorganiseerimine kip-
ub asenduma organiseerimatusega, milleni viib üsna kergesti noorte omapead jät-
mine. Siit ka probleem organisatsiooni juhtimisest ja juhi rollist. Selle
määratlemise lähtekohaks on sotsialiseerumisprotsess, mis keskendub põhjuslike
sõltuvuste käsitlemisele organisatsiooni funktsioneerimise ja indiviidi reageerimis-
viisi vahel.

Noorte subjektiivne valmisolek osalemiseks noorsoo-organisatsioonis

Ühelt poolt on noortel sisemised aktiveerimismehhanismid, mida psühholoogias
nimetatakse **motivatsiooniks**. See on seotud isiksuse **minapildiga**, mis määrab
tema käitumise ja tegevuse. Indiviidile on äärmiselt tähtis, missugune ta on oma
lähema ümbruse või ühiskonna suhtes üldse. Minapilt on ettekujutus iseendast,
mis sisaldab hinnangut iseendale, võrrelduna teiste inimeste, keskkonnaga. Järeli-
kult kujuneb minapilt **identifitseerimisprotsessis**.

Minapildis on ka isiksuse ootused keskkonnale. Ootused väljendavad subjektiiv-
sust, on isiksuse reageerimise motivatsiooniks, tema subjektiivseks valmisolekuks
suhtes keskkonnaga. Kui noored astuvad organisatsiooni ja on seal tegevad, näi-
tab see, et nad loodavad saada ootustele rahuldust. Mida oodatakse?

Kui lähtuda P. Löbbbecke (2) esitatud minapildi dimensioonidest, võiksime seda
kirjeldada järgmiselt.

Ootused on seotud õppimisvõimalustega. Organisatsioonis tahetakse omandada
rolle ning õppida toimima teiste ootustele vastavalt, s.t. pälvida positiivset hinnangut,
tunnustust, saavutada edu, jõuda elus edasi. Noored tahavad organisatsioonis
(uutes tingimustes) avastada oma individuaalsust ja avaldada originaalsust: tões-
tada, et ei olda üks paljudest, vaid mina ise. Enda teistele esitlemiseks vajatakse
vilumust. Seda tahetakse organisatsioonis omandada, samuti kogemusi, kuidas su-
hetes teistega end tasakaalus hoida.

Mida enam organisatsioon noorte ootustele vastab, seda enam identifitseeritakse
end organisatsiooni liikmena, selle normid ja väärtused lähevad üle indiviidi sise-
kontrolliks, mis reguleerivad tema vajadusi ja impulsse, käitumist ja tegevust. Or-
ganisatsiooni juhtimise mõtestamisel peaksime lähtuma sellest, millele indiviid or-
ganisatsioonis reageerib, milliste tegurite kaudu organisatsioon indiviidiini jõuab.

Organisatsioon kui sotsiaalne tegevus

Organisatsioon tähendab **sotsiaalset tegevust**, milles N. J. Smelser (3) eristab
järgmisi komponente:

■ **väärtused** kui sotsiaalse tegevuse kõige üldisem komponent. Need avalduvad
rühma tegelikes tegemistes, omavahelistes suhetes ja suhtumistes, kõiges selles,
kuidas kulgeb elu organisatsioonis. Kui ideed, põhimõtted ei realiseeru organisat-
sioonis väärtustena, jäävad nad formaalseteks. Väärtused iseloomustavad organi-
satsiooni vaimsust ja suunavad tema tegevust. Väärtused üldistavad ka
organisatsiooni tulemusi. Mitte alati ei ole tegevuse tulemuseks oodatud väärtu-
sed. Üksikliikme seisukohast on määrav, milliseid väärtusi ta organisatsioonis
lejab. Sellest oleneb, kuidas ta end identifitseerib, mida organisatsioonilt omaks võ-
tab.

■ **normid, reeglid**, mis iseloomustavad väärtuste realiseerimise printsiipe organi-
satsiooni tegevuses. Neid rakendatakse praktilises tegevuses, käitumises. Normi-
dest juhendumine asetab iga liikme teatud rolli. Tuleb eristada ideaalseid,
organisatsioonile esitatavaid norme ning neid, mis tegelikult rolle struktureerivad
ja organisatsioonile oma näo annavad. Iga üksikliige reageerib just viimastele.

■ **motivatsiooni mobiliseerimine** tegevuseks. Mõeldud on organisatsiooni liik-
mete häälestamist organisatsioonis. Liikmete motivatsioonist sõltub rollide täitmi-
ne. Noori mobiliseerivad organisatsiooni domineerivad väärtused ja normid. See
võib olla tingitud noore ja organisatsiooni motivatsiooni ühtlängemisest või orga-
nisaatsiooni mobiliseerivast jõust.

■ **situatsioonilised abinõud**, mis aitavad organisatsiooni eesmäärke saavutada.
Need on rituaalid, sümbolika, tseremooniad, konkreetsed ettevõtmised. Need va-
hendid ergutavad samuti liikmeid organisatsioonis osalema.

Oluline on noore **suhtumine** komponentidesse. Asjakohane suhtumine väärtus-
tesse on veendumus või kohustus millekski. Veendumus seostub indiviidi identsuse

Vältimaks seni tehtud
vigu, kaldutakse
paraku teise
äärmusesse:
üleorganiseerimine
kipub asenduma
organiseerimatusega.

Ootused on seotud
õppimisvõimalustega
Soovitakse pälvida
positiivset
hinnangut,
tunnustust,
saavutada edu,
jõuda elus edasi.

Rituaalid,
sümbolika,
tseremooniad,
konkreetsed
ettevõtmised — need
ergutavad samuti
liikmeid
organisatsioonis
osalema.

taotlusega. Suhtumine normi näitab liikme vastavust või kõrvalekallet normist rolli täitmisel. Indiviidi motivatsiooni organisatsiooni suhtes näitab vastutus või selle puudumine rolli täitmisel. Suhtumine situatsioonilistesse abinõudesse on usaldus, enesekindlus või selle puudumine organisatsioonis.

Sotsiaalne tegevus annab tõuke organisatsiooni liikmete käitumisele. Leiab aset noortes uusi väärtusi kujundav protsess, milles ei ole välistatud pinged. Noored, kes väärtustele või normidele orienteeruvad, maandavad pingeid ise, kätudes identselt grupi ootustega. Kui noor jääb soovide teostamise tasandile, on ta ise väheaktiivne: tema ootused võivad jääda unistusteks. Noored, kellel tekib organisatsiooni suhtes kahemõttelisus (kõhklus, pettumus, rahulolematuus), kaotavad tavalised normaalsed suhted organisatsiooniga.

Kui noor jääb soovide tõstatamise tasandile, on ta ise väheaktiivne: tema ootused võivad jääda unistusteks.

Juhtimisest organisatsioonis

Grupi üksikliikme ja grupi ootused kooskõlastatakse. Selleks on vähe koosolemisest. Juhtimise funktsioon ongi organisatsiooni mõjutussüsteemi jälgimine ning tasakaalu saavutamine. Organisatsiooni väärtuste ja normide elluviimise kirjeldamisel eristab H. Fend mõisteid «normatiivne kord» ja «sotsiaalne kontroll».

Normatiivne kord on normide süsteem grupis, olles diferentseeritud rollide ja rolliootustega, mis reguleerib noorte käitumist (1, lk 219). Organisatsioonil peab olema oma põhimõtetele vastav normatiivne kord, mille väljakujunemine sõltub oluliselt grupi juhtimisest.

Sotsiaalne kontroll organisatsioonis on vahend, millega taotletakse, et noored omandaksid organisatsiooni väärtused ja normid, nendest lähtudes õpiks reguleerima oma käitumist. Sotsiaalne kontroll püüab anda indiviidi käitumisele konkreetse ja soovitava suuna, tugevdada ühtesid käitumisviise ning vältida teisi. Sotsiaalse kontrolli reguleerimine põhineb juhtimisel.

Juhtimise iseloomustamisel lähtume isiksuse näitajast, mis on tema normikohase käitumise aluseks. See on isiksuse **normatiivne orienteerumine**, tema valmidus käituda organisatsiooni väärtustele ja normidele vastavalt. Isiksuse käitumisvalmidust iseloomustavad:

■ **harjumused**, s.t organisatsiooni nõuded on saanud indiviidile harjumuspäraseks. Harjumuslik käitumine selekteerib käitumisviise, vältides teisi võimalusi.

■ **sisemine kontroll**, kui väärtused ja normid on muutunud isiksuse sisemiseks jõuks, mis aitab saavutada tasakaalu tema omandatud väärtuste ja grupi nõudmistele vahel: igaüks juhib oma käitumist kooskõlas grupiga.

■ isiksuse **motivatsiooniline jõud**, s.t isiksus motiveerib väärtustena seda, mida talt nõutakse ning teeb seda meeleldi. Motiveeriv jõud on harjumustel, südametunnistusel, häbil, lootusel pälvida kiitust või hirmul karistamise ees.

■ **kognitiivne jõud**, selleks on tegevuse tähenduse tundmine ja teadmised teiste inimeste ootustest, arvamustest. Need teadmised moodustavad H. Fendi järgi «kognitiivse kaardi» (1, lk 233), mis aitab indiviidil grupi nõudmistest aru saada ja grupis orienteeruda.

Isiksuse reageerimine välismõjudele eeldab tema enda aktiivsust. See tähendab, et juhil tuleb organisatsioonis toetuda noore reageerimisvõimele ja soodustada ta iseseisvat eneserealiseerimist. Isiksuse aktiivsuse allasurumine juhtimisel viib passiivsele kuuletumisele, silmakirjalikkusele. Mugandumine ei vii normikohasele käitumisele, grupi väärtuste ülevõtmisele.

On erinevaid juhtimise tõlgendamisi: ühed rõhutavad, et juhtimine on tegelemine asjakohaste probleemide lahendamise — organiseerimise, korralduste andmisega; teised peavad esmaseks inimsuhete lahendamist; kolmandad rõhutavad juhi omadusi — juhtimine tugineb juhi isiksusele, mis on määrav.

Kõik nimetatud küljed on arvestatavad. Erilist tähelepanu pälvis siiski juhi isiksus. Max Weber tõstab esile juhi **karismaatilise autoriteedi**. Juht on kõrge loova võimega, erilisel võluva köitvusega isiksus, kes on orienteeritud organisatsiooni väärtustele, julgustab ja innustab entusiasmi ka teistes, on lojaalne ja sisenab sallivust ka teistele inimestele.

Järgnevalt vaatleme noorterühmituste arvamusi juhtimisest.

Uurimuse tulemusi

Analüüsimise 469 noorsooliikumises osaleva keskkoolialise õpilase vastuseid.

Selgitasime noorte suhtumist juhtimisse. 59,8% küsitletuist eelistab võrdväärsust, et keegi ei käsutaks, vaid kõik põhineks igaühe iseseisvusel ja vastutusel. 29,4% pooldab, et oleksid valitud juhid-eestvedajad, kuid igaüks vastutaks temale antud ülesande täitmise eest. On soov ennast realiseerida, kogeda, kuidas ise toime tulla.

Palusime iseloomustada juhtimist ja tegevuse korraldamist selles liikumises, milles noor osaleb (vt tabel 1).

Juhtimine — on see organiseerimine ja korralduste andmine või on esmane inimsuhete lahendamine või sõltub see hoopis juhi omadustest?

Erilist tähelepanu pälvis siiski juhi isiksus — tema autoriteet.

Tabel 1

MILLINE ON LIIKUMISE JUHTIMINE (%)?

Liikumine	On võrdsus, kõik toimub iseenesest	On juhid, kuid igaüks vastutab millegi täitmise eest	Ei oska öelda
Muinsuskaitse	25,2	60,7	14,0
Kultuurirühmitused	32,4	66,2	1,4
Naisliikumine	50,0	50,0	—
Usuühendus	61,1	38,9	—
Punkarid, hevikad	66,7	16,7	16,7
Rohelised	22,7	47,7	29,5
Poliitilised rühmitused	14,3	75,0	10,7
Skautiliikumine	20,8	79,2	—
ELO	54,5	27,3	18,2
Spordiliikumine	33,3	55,6	11,1
ÕTÜ	18,2	75,8	6,1

58,7% arvab, et on valitud õiged juhid, kes on eestvedajad.

58,7% vastab, et on valitud juhid, kes on eestvedajad. 30,0% väidab, et keegi ei juhi, tegevus toimub iseenesest. Järelikult noorte eestvedamist on rohkem kui nad ise seda ootavad. Usuühenduse ja punkarite ning hevivate tegevus tugineb võrd-sustundele. Usuühenduses on juht ilmselt niivõrd tugev isiksus, entusiast, et noored ei tunneta juhtimist, vaid on juhi lummava meelevalduse mõju all. Hevikatel ja punkaritel on liidrid omasuguste hulgast ning tegevuses valdab fanatism, mis muudab tegevuse ühisloominguks, kujundab kindlad ühise elu reeglid ja tõstab vabadusastme kõrgeks. Teistel rühmitustel on juhid ja juhtimine, saadakse ülesandeid, mille täitmise eest igaüks juhi ees vastutab. Selline juhtimine on põhiline skautidel, poliitilistel rühmitustel, ka ÕTÜ-l. Nendes ei olegi tegevus ilma juhendamisetähta mõeldav. Teistes liikumistes on otsene juhendamine nõrgem. Mida suurem on noorte omaalgatus ja iseseisvus, seda vähem märgatakse juhtimist. Juhtimine on nõrgem ka sel juhul, kui liikumise tegevus on loid, väheaktiivne.

Selgitasime, kui võrd saavad noored oma ettepanekutega liikumise juhtimisele kaasa rääkida. Iga kolmas vastaja väidab, et saab seda teha alati, 53,3% — mõningal määral, kuid 14,3% — üldse mitte. Noormehed on agaramad kaasrääkijad kui tütarlapsed. Teistest enam on võimalik kaasa lüüa punkaritel ja naisliikumises osalejatel, skautidel ja usuühendusse kuuluvail noortel, vähe noortel poliitilistes rühmitustes: nad kuuluvad täiskasvanute gruppi ja puuduvad vastavad kogemused. Liikumises, milles osalevad ka täiskasvanud ja mis eeldab erioskusi, vajavad noored rohkem suunamist. Noorteorganisatsioonis (ELO, skautlus) oskavad nad ise tegevust algatada ja korraldada.

Nüüd sellest, kui võrd noored ise kohustusi täita, end proovile panna soovivad (vt tabel 2).

Tahetakse täita ülesandeid, mida saab ise valida (42,5%) või mis pakuvad pinget (36,7%). Vaid 10% täidaks meeleldi kõiki ülesandeid, 10,8% ei taha aga mingeid kohustusi. Viimased on kas mugandunud või varem pettunud reglementeeritud tegevuses. Neil, kes täidaksid igasuguseid kohustusi, ei ole ilmselt selliseid kogemusi, et oskaksid midagi eelistada, kuid soovivad õppida. Noortele on usuliikumises omane kuuletumine ning nad täidaksid meeleldi kõiki ülesandeid (47,4%). Vastandiks on punkarid ja hevikad, kellest 37,5% ei taha mingeid kohustusi. Andudes muusale, ei salli nad piiranguid.

Tabel 2

MILLISEID KOHUSTUSI TAHAB NOOR TÄITA (%)?

Vastused	Kõik	Noormehed	Tütarlapsed
Igasuguseid	10,0	8,2	11,4
Ainult selliseid, mida saab ise valida	42,5	42,9	42,2
Pinget pakkuvaid	36,7	35,0	37,9
Ei taha kohustusi	10,8	13,9	8,6

Juhtimine olgu demokraatlik, see loob eeldused organisatsiooni väärtustamiseks.

Järelikult peaks juhtimine olema demokraatlik. See loob eeldused organisatsiooni väärtustamiseks. Kohustused hoiavad noorte aktiivsust erksana ning ei lase muganduda nii, et noor lakkab vastutamast ka iseenda ees, identifitseerimast ennast teiste inimestega, keskkonnaga.

Liikumine	Vastab täielikult	Osaliselt	Ei vasta sugugi	Raske vastata
Muinsuskaitse	35,2	56,0	1,6	7,2
Kultuurirühmitused	34,1	52,9	1,2	11,8
Naisliikumine	57,1	42,9	—	—
Usuühendus	85,0	5,0	—	10,0
Punkarid, hevikad	50,0	50,0	—	—
Rohelised	17,2	55,8	5,8	21,2
Poliitilised rühmitused	31,4	51,4	2,9	14,3
Skaudiliikumine	35,7	50,0	—	14,3
ELO	16,7	75,0	8,3	—
Sportiliikumine	58,3	29,2	—	12,5
ÕTÜ	25,7	60,0	—	14,3

Näib, et rahuldus on sõltuv rühmituse juhtimisest. Kõige suuremat rahuldust pakub usuühendus (85% täielikult rahul). Rahuldus seostub ülevate tunnetega, see näitab juhtimise viisi. Olulisemaid tegureid, mille alusel noored liikumist hindavad, on võimalus iseseisvalt tegutseda, algatada, ettepanekuid teha. Noorte rahulolu määrab ka juhi isiksus, kes on huvitav ja loob hea suhtumisega meeldiva õhkkonna. Seda tõstavad esile noored usuühenduses, ÕTÜs, kuid ka muinsuskaitse ja kultuurirühmituses (gildid, seltsid, liidud). Kui noor leiab liikumises elule mõtte, näitab see, et juhtimine tugineb liikumise juhtmõtetele, aatelisusel. Teistest enam tõstetakse seda esile usuühenduses ning poliitilises ja skaudiliikumises.

Järeldused

Liikumises osalema ajendavad noori mitmed tegurid: oma soov (19,9%), kaaslaste soovitus ja kambavaim (22,5%), osavõtjate selgitus ja saadud mulje (18,7%) jm. Ühine on, et organisatsiooni astuti vabatahtlikult. Aasta või poole möödudes ei ole noorte rahulolu oma valikuga sugugi ühesugune. Erinevused rühmitustes seonduvad selle juhtimisega.

■ Esikohal on noorte eneseteostuse tung, enda identifitseerimine liikumises toimuvaga ja soov end realiseerida. Sobivaim juhtimine on noorte **suunamine**, mis võimaldaks neil tegevuses iseseisvust, initsiatiivi, originaalsust ja vastutust.

■ Juhtimine rakendub põhiliselt **noortele soodsate tingimuste loomisel**. Tõstatatakse liikumise põhimõtted, mis oleksid aatelised, vastutust nõudvad ja nendest tulenevate küsimuste lahendamise jõuab noorte endi ette.

■ Liikumine vajab **diferentseeritud** juhtimist: ühelt poolt tuleb arvestada noorte aktiivsust, soovi ise teha, teisalt ergutada loitude ja ebakindlate noorte tahet võtta enda peale vastutus millegi eest.

■ Juhtimine toimub läbi juhi isiksuse. Kui juht on aateline, juhindub samadest põhimõtetest, milles ta noori veenab; kui ta on ennastohverdav, püüab vaeva säästmata edasi anda oma oskusi ja teadmisi; usub siiralt noorte edusse ja headusse, siis sellega ta juhikbi.

■ Juhtimine toimub meeldiva õhkkonna loomisega.

■ Jõuamegi küsimuse juurde: kes sobib noortehuhiks? Kas noortehuhiks saab õppida? Noortehuhiks tuleb kasvada. Kasvukohaks on hästifunktsioneeriv noorteliikumine ja kasvutingimuseks tahe enda kallal tööd teha. Sellele lisanduvad õpitavad tehnilised oskused ja pedagoogilised teadmised.

Juhtimine vajab diferentseeritud — arvestage noorte aktiivsust, ent samas ergutage loiumaid ning ebaleivad.

Juhtimine algab meeldiva õhkkonna loomisega.

Kirjandus

1. F e n d H. Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1974, 263 S.
2. L ö b b e c k e P. An Adult Person as a Subject of Self Development and Adult Education. A Report for the Adult Education Conference. Tallinn, 1990.
3. S m e l s e r N. J. Theory of Collective Behaviour. London: Routledge and Kegan Paul, 1970, 436 p.

Õpetaja õpilaste enesehinnangu mõjutajana

MERI-LIIS LAHERAND, TPÜ arengu-uuringute labori vanemteadur

Õpetaja võimuses on tõsta või madaldada õpilaste enesehinnangut.

Õpetaja kasutuses on olulised vahendid nii õpilaste enesehinnangu tõstmiseks kui ka madaldamiseks. Mitut vahendit laste enesehinnangu tõstmiseks (aga ka langetamiseks) kasutab õpetaja teadlikult, näiteks kiidab, et innustada tööd jätkama, või rõhutab nimme pisipuudusi, et õpilane nina liiga püsti ei ajaks. Nii üht kui teist taktikat võib pedagoogilises praktikas kohata ning mõlemal on oma põhimõttekindlad pooldajad. Kuidas need taktikad mõjutavad laste arengut, peaks alljärgnevalt selguma.

Samas on õpetaja kohtlemisviisis ka selliseid tegureid, mida ta ei kasuta teadlikult, mis aga sellegipoolest õpilaste poolt nii või teisiti tajutuna nende enesehinnangut mõjutavad, nt sõbralik või morn näoilme.

Kasvatus peab juhtima lapse endast lugupidamiseni.

Tänapäeva arengupsühholoogia on jõudnud veendumuseni, et kasvatus peab juhtima lapse iseendast lugupidamiseni. Hästi on selle kasvatusesmärgi sõnastanud eneseteadvuse uurija Robert Burns: «Õpetaja kõige tähtsam ülesanne on veenda õpilasi nende inimlikus väärtuslikkuses» (4, lk 20).

Madala enesehinnanguga õpetaja madaldab ka õpilaste enesehinnangut.

Kust aga ikkagi tuleb hirm, et äkki ajab õpilane oma nina liiga püsti, või veendumus, et viletsale tuleb tema koht kindlalt kätte näidata? Küllap on tegemist aegunud pedagoogiliste seisukohtade mõjuga, ent üks oluline mõjur peitub ka **õpetaja enda isikus**. Soome kasvatusfilosoof Reijo Wilenius (3, lk 16) ütleb, et kasvataja ei mõjuta last mitte niivõrd selle kaudu, mida ta teeb, kui selle kaudu, kes ta on. Psühholoogide uurimustest on selgunud, et madala enesehinnanguga õpetaja kasutab sageli õpilaste kohtlemisel stiili, mis kipub langetama ka õpilaste enesehinnangut. Burns (4, lk 305) kirjeldab seda stiili järgmiselt.

Madala enesehinnanguga õpetaja

- reageerib negatiivselt õpilastele, kes teda ei armasta;
- kasutab iga võimalust loomaks õpilastele raskusi, et nad ei saaks end lõdvaks lasta;
- stimuleerib õppimist sel moel, et püüab õpilastes esile kutsuda süütunnet eksimuste pärast;
- ehitab õpitegevuse üles õpilastevahelisele võistlusele, konkurentsile;
- lähtub tõenäosusest, et õpilased käituvad ebaausalt;
- püüab panna õpilased silm-silma vastu täiskasvanu karmi reaalsusega;
- püüab kehtestada karmi distsipliini;
- suurendab õpilase karistuse määra proportsionaalselt tema eksimusega.

Efektive tööks vajab õpetaja Burnsi arvates (4, lk 306) järgmisi omadusi: paindlikkust, empaatiavõimet, tundlikkust õpilase vajaduste suhtes; võimet anda õpetamisele isiksuslikku värvingut; oskust anda õpilaste enesehinnangule positiivseid kinnitusi; oskust suhelda õpilastega kergelt, südamliselt, formaalselt, eelistada suulisi kontakte kirjalikele; emotsionaalset tasakaalustatust, enesekindlust, elurõõmu.

Oma minapildi võib iga õpetaja teadvustada iseseisvalt.

Oma minapildi teadvustamisega võib õpetaja hakkama saada iseseisvalt. Ta võiks näiteks esitada endale mõned küsimused ja vastata neile võimalikult ausalt (4, lk 319–321).

1. Kas ma olen küps, täielikult väljakujunenud isiksus või on mul arengureserve?

Eelistatavam on hoiak, kus õpetaja on avatud uue kogemuse vastuvõtmiseks, valmis end seesmiseltki ümber häälestama ning oma sotsiaalseid suhteid ümber korraldama. Psühholoog Rogers väidab, et pidevaks arenguks vajab inimene valmisolekut omaks võtta ümbritseva maailma muutumist ja ise seesmiselt muuta. Vigu teeb oma elus iga inimene, vaid arenev inimene on võimeline neist õppima.

2. Kas ma olen endas piisavalt kindel?

Enesekindla pedagoogi tegevus on spontaansem, algatusvõimelisem, empaatilisem, ei vii nii kergesti konfliktideni, ei ole emotsionaalselt külm ega kammisetud. Ene-

sekindlus aitab õpetajal toime tulla oma hirmu ja ärevusega, tunda rõõmu edust ja raskustele mitte alla anda.

3. Kas ma suudan piisavalt kannatlikult vastu võtta erinevaid vaatepunkte? Kas mul on piisavalt paindlikkust või väidan ma, et probleemi lahenduseks on vaid üks kõlbulik tee, õpik või õppimismoodus jne?

Kannatamatus alternatiivide suhtes avaldub ärrituses, kui kõne all on võõrad arvamused, soovis lõpetada diskussioonid ja formuleerida kiiresti vajalik vastus selle asemel, et selgitada välja õpilaste eri arvamusi ja need ära kuulata. Õpilane peaks olema kindel, et ta võib klassis alati väljendada oma mõtet, ka siis, kui see erineb õpetaja omast.

4. Kas olen võimeline vastu võtma kriitikat? Kas suudan teistega avameelselt arutada oma probleeme?

End kõrvalt vaadates võib õpetaja avastada, et mõned tema arusaamad ei olegi vaieldamatult õiged. Ta võib avastada, et tema isiksus on liialt pingestatud, et ta ei suuda andestada pisisolvanguid või elab pidevas hirmus, et ei suuda osutada piisavalt mõjuvõimsaks.

Kontrollimaks, kui adekvaatselt õpetaja oma õpilasi tajub, võiks ta püüda küsida endalt järgmist (4, lk 321).

■ Kas ma tean, kuidas mu õpilased maailma, s.h mind näevad? Kas suudan vaadata ennast nende silmadega?

■ Mis on minu jaoks tähtsam — inimesed või objektid? Kas mulle meeldivad tihedad kontaktid õpilastega või eelistan ma ebaisikulist, võõrandunud suhtlemist? Mis on mulle tähtsam, õppeaine või õpilaste vajadused?

■ Kas ma püüan selgitada lapsel õppetöös tekkinud raskuse põhjust või olen selle alati valmis kandma tema võimetuse arvele? Kas ma püüan muuta mahajäänud õpilastele antavate ülesannete sisu, et anda neile võimalus tunnetada edu ja saavutada enesekindlust? Kas minu tunnid on üles ehitatud nii, et iga õpilane saaks oma võimalusi näidata?

■ Kas minu õpetamisstiil äratas õpilastes õppimistahte ja ainehuvi?

Õpetajad peaksid püüdma endale teadvustada, millise koolitüübi hüvanguks nad pingutusi teevad. Kas see on kool, mis meenutab vabrikut, või on see peretaoline kool (4, lk 362). Kool kui vabrik loob õpilastele elukeskkonna, kus nõutakse a) sõnakuulmist ja pidevat rakendust; b) oma huvi ja vajaduste allutamist üldkehtivale töögraafikule ja teiste inimeste korraldustele; c) allumist isikupäratule grupitöötlusele; d) elu hindamisobjektina, pideva järelevalve all; e) püüdlikkust teatud ametlike autasude nimel. Koolis, mis on üles ehitatud pereprintsipiil, valitseb soe koostööatmosfäär, kus kõiki peetakse tingimatult vastuvõetavateks. Kool toetab nagu perekondki oma iga abivajavat liiget. Kool kehtestab sellised käitumisreeglid, kus piirangud oleksid vastuvõetavad kõigile ühisuse liikmeile ning jätaksid piisavalt ruumi individuaalsele vabadusele.

Kui õpetaja on läbi teinud võib-olla valulise eneseanalüüsi ja endale teadvustanud oma kohustuse olla lapse eneseväarikustunde töstja, hakkab ta otsima võimalusi lapse juba kujunenud enesehinnangu kindlakstelemiseks.

Üks meetodeid, mis sobib kasutamiseks juba algklassides, on lihtsa jutukese esitamine, mida lapsel tuleb täiendada (2, lk 151 ja 152). Olenevalt lapse vanusest võib juttu täiendada kas suuliselt või kirjalikult. Vastavalt sellele, milliseid tundeid omistab laps jutu peategelasele, võime teha järeldusi tema enesehinnangu kohta. Üks võimalikke jutuvariante on järgmine:

«Õpetaja jalutab pinkide vahel, vaatab, kuidas õpilased töötavad ja aitab neid. Kui õpetaja jõuab Jüri lauani, küsib ta: «Kas sul on ülesanne juba valmis?»»

Küsimused lastele: «Mida Jüri mõtleb, kui õpetaja tema laua juures seisma jääb?», «Mida sina tunneksid, kui oleksid Jüri asemel?»

Oluline on tähele panna, kas laps rõhutab Jüri (ja enda) võimetust ülesandega toime tulla, hirmu õpetaja küsimuste ees, kartust saada «kaks» vms. Kõik taolised avaldused annavad tunnistust madalast enesehinnangust. Kõrge enesehinnanguga laps tavaliselt ilmutab oma rahulolu, et õpetaja näeb tema õigesti lahendatud ülesannet, loodab, et saab «viie», kiita jms.

Igale õpetajale käepärane ja teostatav viis lapse enesehinnanguga tutvuda on ka lihtsate küsimuste esitamine õpilasele (2, lk 57 ja 58): Mida sa oled saavutanud? Mis sul on hästi läinud? Mida sa oled saavutanud sel nädalal? Mida sa oled saavu-

Õpetaja peaks tajuma oma õpilasi adekvaatselt.

Õpetaja saab kindlaks teha lapse enesehinnangu.

tanud täna? Mida sa koolis oled saavutanud? Mida sa loodad saavutada sel aastal (veerandil, kuul, nädalal, homme)?

Neid küsimusi võiks õpetaja esitada juba kooliaasta algul, et avastada õpilasi, kes kujutlevad end ebaedukaina ning kelle enesehinnangut oleks vaja tõsta.

Uurimused on näidanud, et neid küsimusi esitades ja vastuseid lugedes/kuulates suureneb õpetajate tundlikkus õpilaste suhtes, nad hakkavad rohkem hindama nende inimlikke omadusi ning rohkem nautima klassiga suhtlemist. Õpilaste edulamuste teadmine aitab valida individuaalset pedagoogilist taktikat ning saavutada lastega paremat kontakti.

Loomulikult võib õpetaja neile küsimustele anda laste eale ja olukorrale sobiva vormi. Küsimusi võib kooliaasta vältel esitada korduvalt, varieerida nende arvu jne.

Küsimuste esitamine aitab ära hoida ka negatiivsete ootuste tekkimist õpilaste suhtes.

Vaatlus annab infot õpilase enesehinnangust.

Olulisi andmeid õpilase enesehinnangu kohta annab õpetajale vaatlus (4, lk 379). Õpilase madalast enesehinnangust annavad tunnistust

- sagedased enesekriitilised ütlused (nt «Ma ei saa seda kunagi selgeks!»);
- negatiivsed ootused võistlussituatsioonis (nt «Mis siin ikka muretseda, mul ei tule nagunii midagi välja!»);
- kriitiline suhtumine teiste edusse (nt «Pole ta midagi andekas, tal lihtsalt veab!»);
- soovimatus tunnistada oma eksimust või süüd (nt «Ega mina süüdi ole, et mul see valesti oli!»);
- kaldumus rõhutada teiste puudusi (nt «Muidugi, ta ju lihtsalt poeb õpetajale!»);
- võimetus vastu võtta kiitust (nt «Ega te ju tegelikult nii ei arva...»);
- negatiivne suhtumine kooli ja õpetajatesse (nt «Õpetaja ei salli mind!»);
- madal motivatsioon, loobumine edu saavutamise katsetest (nt «Mul polegi neid viisi vaja!»);
- halb sotsiaalne adaptatsioon, häbelikkus ja kõrgenenud tundlikkus kriitika suhtes (nt «Kõik on minu vastu...»).

Kõrge enesehinnanguga õpilane, vastupidi, on optimistlik, loodab saavutada edu, on veendunud oma kompetentsuses ja meeldivuses, arvab, et suudab tööd teha ja oma eesmärged saavutada, võtab uhkusega vastu kiitust ega reageeri haiglaslikult kriitikale.

Õpetaja saab tõsta õpilase enesehinnangut.

Kui õpetaja on avastanud õpilasel madala enesehinnangu, on tema kohuseks seda tõsta.

Lapse enesehinnangu seisukohalt on eriti oluline õpetajapoolne positiivne tagasiside, mis teatab lapsele, et ta teod on olnud õiged ja kasulikud. Negatiivne tagasiside seevastu kinnistab lapse võimetuse- ja väärtusetusetunnet. Naeratus, kiitus, heasoovlik žest, väike kingitus — see kõik on positiivne kinnitus ja viib enesehinnangu kõrgenemiseni. Rahulolematu näoilme, kritiseerimine, kehaline karistus, soovitud esemest või sündmusest ilmajätmine on negatiivne tagasiside ja langetab lapse enesehinnangut.

Et arendada lapse kompetentsustunnet, peavad täiskasvanud rõhutama eelkõige seda, mida laps on juba õppinud ja saavutanud ning mida ta veel võib õppida, mitte aga keskenduma sellele, mida ta veel ei oska. Õpetaja ei tohiks hetkekski unustada, et kõik inimesed vajavad armastust, heakskiitu ja turvatunnet ning et kõige rohkem vajavad seda lapsed (4, lk 229).

Väga oluline on seega ergutuste õige kasutamine. Sageli jagab õpetaja õpilastele kiitust ebaühtlaselt. Ometi vajavad just nõrgemad ja probleemidega lapsed, keda õpetaja vähem kiidab, seda kõige enam.

On teada, et kiitus üldiselt stimuleerib õpilast ennast pingutama. Siiski tuleb kiitmiselgi arvestada teatud reegleid. Esitame eri kiitmisviiside iseloomustuse (5, lk 215).

Kiitmine üldiselt stimuleerib, kuid arvestada tuleb teatud reegleid.

EFEKTIIVNE KIITMINE

1. Kiitus on pidevalt kasutusel.
2. Kaasneb selgitus, mille eest kiidetakse.
3. Õpetaja näitab kiites, et õpilase edu teda huvitab.

EBAEFEKTIIVNE KIITMINE

1. Kiidetakse juhuslikult.
2. Kiidetakse üldiselt.
3. Õpetaja kiitus on formaalne.

4. Õpetaja kiidab konkreetsete tulemuste eest
5. Õpetaja teatab, kui tähtis tulemus õpilase jaoks on.
6. Orienteerib õpilast oma tööd paremini organiseerima, et saavutada enamat.
7. Õpetaja võrdleb õpilase eelnevaid ja praegusi tulemusi.
8. Kiitus on vastavuses õpilase pingutuse määraga.
9. Õpetaja seostab saavutatu pingutustega, eeldades edu kordumist.
10. Õpetaja toetub õpilase sise-misele motivatsioonile: õpilane teeb tööd huvist, s.o saab rahuldust õppimisest endast.
11. Õpetaja rõhutab, et õppeedukus sõltub õpilase pingutustest.
12. Õpetaja tekitab huvi uue ülesande vastu, kui üks töö on tehtud.

4. Õpetaja kiidab ainult osavõtu eest.
5. Teatab tulemuse, kuid ei rõhuta selle tähtsust.
6. Orienteerib õpilast võrdlema oma tulemust teiste omaga, võistlustele.
7. Õpilast hinnatakse teda teistega võrreldes.
8. Kiitus ei sõltu pingutusest, tehtud tööst.
9. Saavutatu seostatakse ainult võimete olemasoluga või juhuslike soodsate tingimustega.
10. Õpetaja toetub välistele stiimulitele: tööd tehakse õpetaja kiituse pärast, soovist võita võistlus, saada auhind.
11. Õpetaja rõhutab, et õppeedukus sõltub õpetaja pingutustest.
12. Õpetaja sekkub töösse, juhhib eemale püsivast töövajadusest.

Ebaefektiivne kiitmine võib õpilases kujundada sõltuvuse kiitusest. Sund ja Carin (2, lk 27—29) väidavad uurimustele toetudes, et ebaõige kiitmine võib vähendada õpilastes loovust, soovi ise vastust leida. Diskussioonid klassis võivad takerduda. Kiituse vale kasutuse korral võib märgata, et õpilased püüavad õpetaja näost välja lugeda, kas nad on vastanud õigesti või valesti; varieerivad vastamisel teksti ja jälgivad, mis teenib rohkem õpetaja heakskiidu; lahendavad ülesannet vähema visadusega; pakuvad vähem alternatiivseid seletusi.

Ebaedukogemustega õpilased nõuavad õpetajalt erilist tähelepanu. Mõningaid võimalusi selliste laste saavutusmotiivi tõstmiseks:

- õpetaja võib korraldada õpilaste koostööd nii, et ebaedu kartvad või edu mitte-lootvad õpilased töötaksid koos kõrge saavutusmotiividega õpilastega;
- õpetaja peab selliste õpilaste ees seisvad eesmärgid määratlema täpselt ja õpilastele arusaadavalt;
- õpetaja võiks selliste õpilaste puhul rohkem kasutada igat liiki premeerimist, et õpilastele kinnitada nende tulemuste paranemist sõltuvalt pingutuste suurenemisest;
- ebaedukogemustega õpilaste puhul peaks õpetaja viima miinimumini karistused ebaõnnestumiste eest (1, lk 309).

Kindlasti märkas lugeja, et enamik esitatud soovitustest pärinevad R. Burnsilt. Tema vene keelde tõlgitud raamat peaks olema kättesaadav ning on seda väärt, et seda tervikuna lugeda.

Kirjandus

1. Johnson, D. Educational Psychology. 1979.
2. Sund, R., Carin, A. Creative Questioning and Sensitive Listening Techniques. 1978.
3. Wilenius, R. Kasvatuksen ehdot. 1976.
4. Бернс Р. Развитие я-концепции и воспитание. 1986.
5. Развитие личности ребенка. 1987.

Ebaedu-kogemusega õpilane vajab õpetaja abi.

Suhted

TIIU KUURME, TPÜ arengu-uuringute labori teadur

Ükski inimene pole nii tugev, et võiks läbi saada teiseta.

PIERRE CORNEILLE

Kindlasti tekitab põnev asutus nimega kool värvikaid ja vastandlikke tundeid. Kas ta kütkestab või peletab ja kuidas koolis asjad üldse laabuvad, selles saab seaduste ja sätete kõrval tihti otsustavaks miski muu, mis meelele vaid aimamisi tabatav. See on **inimsuhete võrk**. Suhted sünnivad erineva elukogemuse, temperamendi ja mõtteviisi pinges. Ehkki palju ei sõltu hoopiski meist, oleme oma suhete peategelased ometi igaüks ise. Meie suhted on osake meist endist. Just nende pinnalt kiputakse sageli andma hinnanguid inimkooslusele ja paikadele, kus viibime, isegi oma elule üldse.

Oma suhete peategelased oleme igaüks ise.

Suhtumine koolisse sõltub seal valitsevatest suhetest.

Suhtlemine on isiksuslik eneseteostus.

Koolis õpitakse inimeseks olemise kunsti.

Niisiis, suhtumine koolisse sõltub vägagi sageli valitsevatest suhetest. Suhted saavad nähtavaks, kuuldavaks ja mõistetavaks suhtlemises. A. Kidron esitab inimsuhtlemise olemust avavad aspektid: suhtlemises vahetatakse teavet ehk toimub kommunikatsioon, veel on see orienteerumise, inimeste vastastikuse mõjutamise ja koostöö protsess ehk sotsiaalne interaktsioon, aga ka inimeste vastastikune tajumine, tunnetamine ja mõistmine — sotsiaalne pertseptsioon. Indiviidile on suhtlemine ka isiksuslik eneseteostus — siin ma olen kõige oma mina ja selle lisadega, s.o väärtuste, hoiakute, rollidega.

Nii et suhted pole üksnes millegi jaoks, vaid on omaette väärtus, kaasosalised igasuguses edus ja ebaedus ning määravad tihti elu meeldivuse. Koolisuhted aga on eriline iseväärtus, sest need on kujunevate inimminade, laste vaimseks, emotsionaalseks ja sotsiaalseks arengukeskkonnaks. Koolis õpitakse inimeseks olemise kunsti ja areneb sotsiaalne enesetunnetus. Võib öelda, et ühiskonna homse suhetefääri loob tänane elu koolis.

Aga koolis ei valmistuta elama, vaid juba elatakse. Seetõttu ei jäeta järelpõlvest hoolivates ühiskondades koolisuhteid isevoolu hooleks, vaid püütakse neid uurida ja reguleerida.

SUHTED JA ROLL

Inimesel on kolm iseloomu: üks, mis talle ette kirjutatakse, teine, mille ta ise endale ette kirjutab, ja kolmas, mis on tegelikkuses.

J. W. GOETHE

Koolielu muudab huvitavaks suhtlejate ja suhete suur mitmekesisus.

Koolielu teeb huvitavaks suhtlejate ja suhete suur mitmekesisus. Siin on koos kujunevad ja juba väljakujunenud isiksused, erinevad huvid, valdkonnad, grupid, vanused, rollid, staatused. See kõik toob probleeme, ent on ka kooli õnn ja võimalus — saada arendavaks intensiivse eluga paigaks. Võib rääkida subjektidest, kes kannavad kindlaid rolle ja kel on omavahel teatud kaaluga asjad ajada. Nemad moodustavadki koolisuhete võrgustiku.

Kui ütled endast tugevamale tõtt, võib see teile mõlemale haiget teha.

ARVO VALTON

Õpetaja on vastutav hoopis rohkema kui õpilase õppimisest.

Põhitegevused koolis on õppimine ja õpetamine ning koolielu peategelased õpilane ja õpetaja. Traditsioonis on õpetus olnud valdavalt õpetajakeskne. Õpetaja pearolliks peetakse ka praegu õpilaste õpingute juhtimist, varasematel aegadel räägiti rohkem õpetaja kasvatavast rollist. Uuemates käsitlustes ning mitmetes reformpedagoogika suundades on õpetajast saanud õpilastele arengukeskkonna looja. Tahab ta seda või mitte, aga vastutav on ta hoopis enama kui oma õpilaste õppimisest. Paraku on mõõdetav vaid viimane. Omavahel õpetajatest rääkides arutavad õpilased, kas see või teine on õpetaja või inimene. Tõepoolest, positsioonid on ebavõrdsed: õpetaja on kohustav ja õpilane kohustatud pool, õpetaja mõjutab ja õpilased on mõjutatavad. Läbi aegade on nad teineteiselt oodanud muud kui teine pool anda saab: õpetaja õpilaselt hoolsust, korda, kuulekust; õpilane õpetajalt õpilasega arvestamist ja rohkem vabadust.

Rollilisest suhtlemisest koolis pole pääsu. See tähendab, et inimeste suhtlemine on sellisel juhul vaid raamtegevus asjalikule praktilisele koolitööle. Aga õpilane õpib õpetajalt alati rohkem kui vaid tema ainet. Jaheda ükskõikse õpetaja aine vastu ollakse samuti ükskõikne; tige ja üleliia karm õpetaja õpetab üle ootuste paljusid kunste: slikerdamist, petmist, pealekaebamist, enesekaitset, leidlikkust, ka õpilaste omavahelist solidaarsust. Rangelt rollis püsivalt, ent väarikalt ja asjatundlikult õpetajalt õpitakse süsteemsust ja enesedistsipliini. Paraku õpetab traditsiooniline kooli rolliskeem õpilast olema igavesti sõltuv, alluv, juhitud, mõjutatav ja tema osaks on sellest paratamatusest vähema valuga välja tulla. Kauguses terendub lootus kord ise mõjutada, kamandada, määrata.

Oma rollide liigne järgimine võõrandab ja piirab, teeb õpilase ja õpetaja INIMESTENA teineteisele kättesaamatuks.

*Liiga vähe siirust ohustab,
liiga palju siirust kohustab.*

OSCAR WILDE

Õpetajad, kellele hiljem tänuga tagasi mõeldakse, on olnud õpilastega ikka **rolli-isikulistest suhetes**. Kummagi kohustustele teineteise suhtes liitub puhtinimlik huvi. Huvist kasvab sümpaatiat ja usaldus. Keegi, eriti laps, ei jää ükskõikseks, kui temast hoolitakse ja õpetaja väljavaated toimida PEDAGOGINA kasvavad tublisti. Isiksuslikud suhted nõuavad õpetajalt rohkem — julgust, kompetentsust, pühendumist, nõuavad, et õpetaja oleks ISIKSUS. Eneses ebakindlad õpetajad kardavad oma autoriteedi pärast. Ja oht on olemas, sest tõeline autoriteet ei sünni rollist, vaid õpetaja isiksuseomadustest ja hoiakutest laste suhtes. Õpilaste kiindumuse õpetajasse loovad õiglane kohtlemine, mõistmine ja usaldamine, huvi ja elujaatavad hoiakud. Autoriteedi kaitse on lastele eluliselt vajalik: see annab kindlustunde, tasakaalustab tundeelu ja aitab eluhoiakutel kujuneda.

Liiga palju intensiivseid isiksuslikke suhteid ei kannata inimene välja. Mida isiksuslikum, seda suurem on riski ja määramatuse võimalus ning seda tihedam seondumine hingelises ja eetilises plaanis. Päästab põgenemine rolli kaitse alla.

Ühe käsitlusviisi järgi eristatakse õpetajaid nagu juhtegi: domineerivad (autoriteetsed), integratiivsed (demokraatlikud) ja las-minna-õpetajad. Võimuka õpetaja klassis on palju vastuolusid ja vähe algatusi, ebakindlad ja mahajäetud on las-minna-õpetaja õpilased. Demokraatlik õpetaja ei saavuta oma taotlusi piitsa ja präänikuga, ta valdab paljusid mõjutamiskunste ja usaldab oma õpilasi.

Oma rolli pole õpetaja ise teinud, rolliootustel on sotsiaalne plaan. Ühiskonnal on oma käsitlus, milline kool peab olema, ja noort õpetajat ootab valmis süsteem, kaanonid, milline õpetaja peab olema.

Rohkem kui mis tahes ametis nõutakse meie uuenemispüüdlustes ühiskonnas muutumist õpetajalt. Ent endiselt on ta oma rolli vang: olla teadmiste omandamise valvur.

Meie muutuvast ajast võiksid muutuda ka rollid: dotseerivast konsulteerivaks, dirigeerivast partnerluseks, et õpetajast saaks saatja ja teejuht õpilase enesearendamise teel. Õnnestavaid hetki ühisel õppimis- ja õpetamismatkal võivad õpetajad siiski luua ka meie ahastes tingimustes.

Kus pole kriitikavabadust, ei saa meeldiv olla ka kiitus.

J. BEAUMARCHAIS

Kolleegi rolli astuvad omavahel õ p e t a j a ja õ p e t a j a . Nemad loovad koolisuhete vaimuse ja koolielu üldise meelsuse: kas kujuneb see heatahtlik, salliv ja üksmeelne või salatsev, halvustav, ängistav, kas on see meelsus inimest või normi austav. Kui koolielu on loiid ja õpetaja tegevus pole ta enese silmis mõtestatud või valvab tema algatuste üle kellegi karm silm ja esineb ebaõiglust, tekib tihti tühjast tüli. Järsku saab tähtsaks, kes kellele mida ütles ja kes kellega sobib. Risti üle õpetajate toa kasvavad barjäärid. Kus õpetajad enesetäiendusele, kompetentsusele ja vaimusele enam tähelepanu pööravad, väheneb isiklike ebakõlade mõju. Hariduse valgus parandab ja leevendab.

Kolleegide vahel võivad kujuneda nii konkureerivad kui ka koopereeruvad suhted. A. Kidroni järgi on kooperasiost vastastikune töö hõlbustamine ja abistamine, konkurents aga vastastikune takistamine. Nii ühel kui teisel juhul muutuvad partnerid üksteisele isiksuslikult tähtsaks. Midagi hakkab juhtuma, midagi võib käivituda. Halvim on ükskõiksus. Koostöö on mõeldav muidugi kooperasiivsetes suhetes.

Õpilane õpib õpetajalt rohkemat kui tema ainet.

Õpetaja autoriteet sünnib isiksuseomadustest ja hoiakutest laste suhtes.

Kolleegi rollis õpetajad loovad koolisuhete vaimuse ja kooli elu üldise meelsuse.

Kogu kooli õhkkonna määrab see, millise rolli on endale võtnud juhtkond.

Õpetajate omavaheline läbisaamine koolis õpetab lapsi mõistma suurte inimeste maailma ja enese väljavaateid seal.

Kogu õhkkonna määrab, millise rolli on endale võtnud juhtkond ning kas koolis toimib võim või juhtimine. Hea juhtimine ei püüa koolis suhteid ära reguleerida, vaid luua tingimused iseregulatsiooniks. Juhtimisest oleneb, kuivõrd on õpetaja oma tegevuse peremees, kas ta saab endale eesmäärke ise seada, kas ta vastutab asjade eest, mis otse temast sõltuvad. Ja kui suur on üldse isiksuse eneseteostusruum koolis, aga ka õpetajate kaitstustunne. Õpetajaskonna loomulikuks ootuseks on, et koolijuht oleks kooli vaimne liider ning kohtleks õpetajaid mitte kui alluvaid, vaid kui partnereid.

Vanemate roll koolielus on seni olnud ühekülgne ja suurema tähenduseta. Nende tihedam suhe võiks päästa kooli siiani kestnud ühekohtusest isolatsioonist. Praegu piirduvad need laste üleannetu käitumise ja õppeedukuse (tihti edutu) klaarimisega ning ekskursiooniks bussi hankimisega.

Raskused suhtlemisel tekivad, kui kooli taotlusi mõistetakse valesti, kui mõne vanema positsioonist võib sõltuda kooli käekäik või kui nii ühe kui ka teise poolelt on palju jäänud tegemata. Raskused võib võita piisava informeerituse ja avameelsusega. Nende suhete eest on vastutav see osapool, kel on pedagoogilis-psühholoogiline koolitus.

Koolis tuleb muuta lastevanemate rolli.

Vanemate rolli kooli suhtes tuleks kindlasti muuta. Nad on koolielu vaimse ja sotsiaalse arengu seni kasutamata reserv. Kodude mitmekesisus võiks tuua rohkem värve kooligi. Peaaegu lahendamatu näib probleem, kuidas võita vanemate ükskõiksus ja vähene haritus kasvatusküsimustes. Üks võti selle lahendamiseks on, kui muutub kooli eneseroll külas (linnas, alevis). Nende senine suhe on tihti olnud kiretult ükskõikne või ühepoolset nõudlik. Mõlemapoolse huvi ja koostöö äratamiseks peaksid kooliüksed rohkem avanema sellele, mis piirkonna inimesi köidaks. Läänemeresoome rahvaste traditsioon on kool olnud piirkonna kultuurikeskus. Praeguses kultuurituses oleks kooli algatajaroll eriti oodatud. Võiks kutsuda õhtuti vanemad tegema käsitööd, sportima koos lastega vms, tunda huvi nende probleemide vastu ja aidata neid lahendada.

Tähtsaima häälestuse igasugustele suhetele annab siiski põhjus, miks üldse koos käiakse ja kuivõrd on see tegijate jaoks mõtestatud. Kui mõtet ei leita ja rahuldust ei sünni, kannatavad ka suhted. Liialt vähe pinget, s.o eneseteostusrõõmu pakkuv elu tingib kunstlikud pinged ja kasutamata energia suunatakse tavaliselt suhete alale. Sünnivad intriigid, hõõrumised. Siin ei aita sallivusest jutlustamine, tarvis on konkreetseid töövorme, mis osalejad teistsugustesse suhetesse viiksid.

Koostöö suhete võimalusi arutledes jõutakse ikka suhete põhitingimuse ehk kooli põhitegevuse — õppimise ja õpetamise juurde. Neid vorme tuleks radikaalselt muuta. Üks konkreetne vorm, näiteks koostöö õppimine, tähendab tööd heterogeensetes väikerühmades. Teadmise jagamise ja vastuvõtmise asemel sünnib õppija ja õpetaja ühine teadmise ehitamine. Motivatsioon ei tule väljast hindena, vaid motiveerivad muud tegurid: sisemine rahuldus, vastutus protsessi ja tulemuse eest. Uus õpituatsioon loob ka uut tüüpi suhted: lapsed saavad sotsiaalse kogemuse ja vastastikuse mõjutamise kunste, harjutades koos toimimist. Aeglasmale pakub rühm kaitstud turvalise õpikeskkonna, tugev jõuab süveneda enam ja juhtida teisi. Iga rühma liige saab olla aktiivne.

ARENURADA VIIB LÄBI SUHETE

Anne areneb üksinduses, iseloom ühiskonnas.

J. W. GOETHE

Mitte vähem kui õpetajalt õpivad õpilased üksteiselt.

Mitte vähem kui õpetajalt õpivad lapsed üksteiselt. Isiksuslik kasv ja vaimne iseisvus arenevad kõrvuti sotsiaalsete kunstide lisandumisega. Kellega kokku ja kelle alla õppima satutakse, on lastele esimene saatuslik eluloterii, sest kooliea suhetes pännakse alus mentaliteetidele, võimele seltsida, leida sõpru ja hoida sõprust. Ja valikutele inimesuhete tõeliste või pseudoväärtuste vahel. Nii nagu muus, ollakse ka sotsiaalsete kunstide õppimises alles tee hakul.

Selle tee käimisel mõjuvad kahte sorti seaduspärasused, kõigepealt isiksuse arenguseadused ehk kuidas vanusega muutub suhtlemise iseloom ning teisena sotsiaalpsühholoogia poolt gruppide elu uurimisel avastatud seadused. Ja muidugi mõjuvad vägagi taustad — mida telekast näidatakse, mida kodudes kogetakse jne.

Kes ei tee midagi teiste jaoks, ei tee ka midagi enese heaks.

J. W. GOETHE

Kooliklassis kujunevad samuti rollilised suhted. Osa rolle on ametlikult ette nähtud, teised kujunevad ise: emotsionaalne liider, eestvedaja, priimus, naljamees jne. Kui ametlikud rollid on ainult mängult ja neist midagi ei olene, on need tema kandjale vaid õnnetuseks, keegi ei võta neid tõsiselt.

Õpilastevaheliste suhete kujunemise aluseks on grupisiseste väärtuste ja normide süsteem. J. Orn eristab neis suhetes **vertikaalset** ja **horisontaalset** plaani. Vertikaalsed suhted kujundab eelkõige see, mida klassis hinnatakse ja kellest lugu peetakse. Kujuneb prestiižjärjestus: siin peetakse lugu spordist, seal Hollywoodi tähtedest, seal maksavad vanemate kõrged ametikohad. Vertikaalse struktuuri tipus on liidrid — kaaslased, kellele allutakse enesestmõistetavalt ja kes kujundavad klassi avalikku arvamust. Liidriküsimus on õpetajale kõvemaid pähkleid. **Horisontaalsed** suhted on isiksuslikud, näitavad, kes kellele meeldib, kes keda ei salli, kes kellega kokku hoiab. Klassis tekivad grupid ja kui neid gruppe miski ei seo, pole klass enam kollektiiv, vaid amorfne kooslus. Klass ongi enamasti liiga suur, et iga laps temaga isiksuslikult seonduks. Mingisse gruppi kuulumine on lastel teatud vanuses eluliselt tähtis. See on omamoodi emotsionaalse elu kool ja tugi identiteedi leidmisel. **Grupiga** on tegu, kui selle liikmeid seovad mingid eesmärgid ja ühine tegutsemine nende nimel. Grupp mõjub oma liikmetele soodsalt, kui seal olemine aitab tõsta teovõimet. Aga ta võib olla ka arengu pidur ning hirmude allikas, kui suhted seal on liiga hierarhilised ning liider autoritaarne. Nõrgemad alustuvad grupile ja ohverdavad oma pürgimused, grupist saab inimese elu ja mõtlemise valvur. Gruppidel on J. Gahagani järgi kaks põhiprobleemi:

- liikmete koordineerimine eesmärgi saavutamiseks (ülesandela),
- inimsuhete laad, koosolemisest saadav rahuldus (tundeala).

On hea, kui nende vahel valitseb tasakaal. B. Lievegoed jaotab grupid kooskäimise laadi järgi õpi-, suhtlemis- ja tegutsemisrühmadeks. Esimeses eesmärk puudub, see on igapäevane individuaalne, teise eesmärgid on grupis sees, aga kolmandal väljaspool gruppi. Mida kõrgemal arengutasemel grupp, seda olulisemaks saab suhete vahendatus tegevusega. Õppimine ja suhtlemine on siin juba kaasanded. Lastel tugev soov olla koos ja teha midagi ära on kooli suur ja väga vähe kasutatud võimalus. Enamikul koolidest pole sellist eesmärgiseadetki.

Õpetaja suhtleb siiski klassiga ja puutub kokku mitut moodi mõjudega, millele klass on avatud. J. Orn eristab objektset ja subjektset õpetajapoolset lähenemist. Esimesel juhul huvitab õpetajat õppeedukus, distsipliin jms välised asjad. Teisel juhul aga, mis tähendus on õpilase jaoks sellel, mis nad teevad ja mida nendega tehakse, ehk kuidas peegeldub ümbritsev maailm ja selle suhted laste teadvuses. Kuigi õpilased ja kooliklass on õpetajale antud kui objektid, peaks ta neisse suhtuma kui subjektidesse. Siis võib loota, et nad ka subjektidena käituma hakkavad. Koos luuakse veel üks mõjuväli ehk **klassi vaim**. Klassi vaimne ühtsus avaldub tegelikkuse nägemises, seisukohavõttudes, keskne on emotsionaalne ühtsus ehk meie-tunne. Meie kurval ajal võiks üheks turvapaigaks lastele saada nende oma klass. Ühtsus ja vaim aga kujunevad eelkõige midagi koos tehes. Paljude tugev rahulolematuse kooliga pärineb just sellest, et nende klassiga midagi ei tehta. Õige pedagoog jõuab peatselt selleni, et tegijaiks saavad lapsed ja teda kutsutakse osalema.

Koheldes oma ligimesi, nagu nad seda väärivad, teeme nad ainult halvemaks, koheldes neid aga nõnda, nagu nad peaksid olema, sunnime neid muutuma paremaks.

J. W. GOETHE

Suhted klassis ja suhtumine õpetajasse muutuvad **vanuse kasvades**. Noorematel lastel kujunevad suhted spontaanselt, nende üle ei arutleta. Klassi üldises häälestuses on otsustav kaal õpetajal. Tema julgustus ja heatahtlikkus loovad klassis rahuliku turvalise õhkkonna. Algkooliea lõpuni ei suuda lapsed veel hinnata olukordi ega mõista, mida nende halb käitumine võib põhjustada. Lastel tuleb siis aidata näha oma tegude tulemusi ning kinnitada, et halva käitumise pärast neid veel ei hüljata ega mõisteta hukka.

Ajaga saab tundeelu juurde uued ulatuvused ja keerukamaks muutuvad ka suhted. 9. eluaastast peale hoiduvad poisid ja tüdrukud eraldi, ent õpetaja juhitud olukordades ollakse veel meelsasti koos. Kasvab kriitikavõime täiskasvanute suhtes ja õpetaja ei ole enam tingimata autoriteet. Tabanud täiskasvanu ebaõiglusest või valelt, pettutakse sügavalt ega usaldata teda enam. Keskastme lastel on rahutu vaim ja õpetaja väsis sellest, kui alailma midagi juhtub (harva tuleneb see pahahtlikkusest, enamasti mõtlematusest). Õpetajal tuleb leppida, et arukusel ja ene-



22.—24. aprillil olid Eestis ametlikul visiidil Nende Majesteetid Rootsi Kuningas Carl XVI Gustaf ja kuninganna Silvia. Kolmpäevasel külaskäigul viibisid kõrged külalised lisaks Tallinnale ka Tartus, Põltsamaal, Kirde-Eestis ja Haapsalus. Visiidi esimesel päeval olid Nende Majesteetid Tallinnas. Tutvuti Kadrioru lossi, Toompea, Toomkiriku, Minkli kirikuga. Rootsi kuningas osales rahvusvahelise keskkonnakaitsekonverentsi *Baltic Eco* avamisel. Kuninganna Silvia külastas samal ajal Gustaf Adolfi Gümnaasiumi. Eesti ja Balti riikide vanima pidevalt tegutseva kooli ees olid Rootsi kuningannat vastu võtmas GAGi õpilased, õpetajad, kooli viiistlased (ülemisel fotol vasakult kolmas kuninganna Silvia ja teine direktor A. Siiman). Aulas anti kuninganna auks kontsert. Tema Kõrgus pidas lühikese tervituskõne ja kinkis koolile impo-
santse raamitud foto kuningapaarist.
Tallinna tänavatel oli kõrgete külaliste tervitajate seas hulgaliselt õpilasi (alumisel fotol), Raekoja platsil oli Rootsi kunin-
gal lühivestlus skautide ja nende juhtidega. Nende Majesteetide tihe haridus- ja kultuuriprogramm jätkus 23. aprillil. Sõideti Tartusse. TU aulas toimunud aktusel kõnelesid TU rektor Jüri Kärner ja Tema Majesteet Carl XVI Gustaf. Rootsi ku-
ningas lausus, et «Rootsi ja Eesti vahelise silla üks kindlamatest tugedest on Tartu Ülikool». Ta rääkis vajadusest
taastada kunagised head suhted kahe maa ülikoolide vahel ning kinnitas Rootsi valmisolekut taasavada Tartus rootsi
keele professor. Keskpäeval avas kuningas Carl XVI Gustaf Tartus Ülikooli lähedal Kuningaplatsil kuninganna Silvia ja
paari tuhande pealtvaataja juuresolekul ülikooli rajaja Gustav II Adolphi ausamba (fotol ülal).





23. aprillil külastas kuningas Ida-Virumaad, kuninganna viibis Tartu Lastekliinikus, Eesti Rahva Muuseumis ja Põltsamaal.

Ohtul andsid Nende Majesteetid Rootsi laeval «Vjsborg» piduliku õhtusöögi Eesti Ülemnõukogu esimehe Arnold Rüütili ja tema abikaasa Ingridi auks. Selles viibisid ka TU rektor Jüri Kärner ja kuningapaarile TU ajaloomuuseumi tutvustanud ning kuningannat Põltsamaale saatnud TU ajaloo professor, Uppsala Ülikooli audoktor Helmut Piirimäe.

Reedel, 24. aprillil oli Rootsi kuningapaari Läänemaa-reisi viimane peatuspaik Noarootsi Gümnaasium Pürksis. Siin eestirootslaste ajaloolisel asustusosal tutvustas gümnaasiumi selle direktor Laine Belovas. Kuningapaari ja nende saatjaid tervitati kontserdiga. Külalised käisid rootsi keele klassis, kuningas jäi õppurite rootsi keele oskusega rahule. Ta andis gümnaasiumi direktorile üle enda ja kuninganna suure foto (alumisel pildil). Koolirahvas palus kõrgetel külalistel kaasa võtta rahvarõivad kingituseks kroonprintsess Victoriale.

Samal päeval enne lahkumist Eestist kohtusid Nende Majesteetid Tallinna Matkamajas ajakirjanikega. Kuninganna sõnul jäänud eriti hea mulje Tüest, «kus vist küll kõik üliõpilased olid sel puhul kohal». Ta ütles end teadvat, et õpetuse tase Tartu Ülikoolis on väga kõrge. Kuningas avaldas heameelt, et sai külastada eestirootslaste asustusalasid ning tutvuda keskkonnaprobleemidega Kirde-Eestis.

FRANZ KUPP

TIIT VEERMÄE ja TOOMAS VOLMERI fotod



sevalitsusel põhineva distsipliini õppimine kulgeb aeglaselt ja konarlikult. Karistada on lihtne, ent laps kaotab võime õppida oma kogemuse kaudu. Õpetaja saab mitmete lugude ja juttude kaudu mõjustada laste tundeelu ja alles kujunevat moraali. Parim viis õppida sotsiaalseid kunste on ühistegevused. Kui kirjutamist ja arvutamist õpitakse üksi, siis kujutlusvõimemängud, käigud, vestlused seovad ja mõjustavad kõiki koos.

Sügavamad sidemed asjade ja inimestega tekivad murdeas. Kahaneb sõprade arv, loevad hingeline lähedus, harrastused, positsioon klassis. Õpetajat hinnatakse peamiselt selle järgi, kas ta on asjatundja ja kas ta õpilasi mõistab. Aasta-aastalt muutub kaaslaste roll tähtsamaks ja suhetest saab probleem. Tark õpetaja püüab saavutada, et noored toimiksid tema otsustest sõltumatult, aga teaksid ometi, et tema toetusega võib arvestada. Noori saadavad vastuolulised tunded. Ühelt poolt püüd olla nagu teised ja kuuluda nende sekka, teisalt soov olla originaalne ja tõestada kõigile oma mina erakordsust.

Traditsioon on koolis erinevad vanuserühmad üksteisest lahutada, mis vähendab õpilaste võimalust mõista ja õppida üksteiselt. Nende tihedamaid kontakte läbi õppetöö mujal katsetatakse, nt kaks õpetajat teevad korraga tööd kahe klassiga, koos on erivanused jms.

SUHETE TAUSTAD

Eriti ei saa leppida asjadega, mis sinust ei olene.

ARVO VALTON

Neid on nii koolist väljas kui ka sees. Kool ei pääse ühiskonna eest kuhugi. Raske kriiside ja ebastabiilsete aegade vari langeb ka koolidele. Ja põhjustab määramatust, omavoli, kaitsetust. Mida kõikumam seisund, seda suuremad väljavaated on kellel tahes või millel tahes säilinud habras kord rivist välja viia. Kukuvad väärtused, mida kool on kutsutud hoidma, ja tõusevad muud, mille eest tahaks lapsi hoida. Ainus enam-vähem kindel jõud, mis hoiaks kooli koos ja lapsi selle sees, lähtub nüüd üksikisikuist, see on personaalse armastuse jõud. Kooli taunitud elust eemalolek võib neil aegadel lastele olla isegi õnnistuseks, neid ümbruse lagundavate mõjude eest kaitstes.

Palju on räägitud inimsuhete instrumentaliseerumisest, asjastumisest. Väärtsuks pole inimene ise, vaid mida mina tema kaudu saan. Suhtlemise asemel aetakse asju, suhted on võimalus saada parem paik päikese all ja teine inimene on vahend. Suhtlemisostusest aga saab tehnika kõige selle saavutamiseks. Paraku õpivad lapsed imekähku ära just need asjad.

Inimsuhete jahenemine tekib inimestevahelise hõõrdumise tulemusena.

JERZY LEC

Ka koolisisesed suhete taustad on tulnud väljast. Kool nagu mis tahes kooslus on alati midagi enam kui üksikindiviidide summa. Siin valitsevad juba mingid omad seadused, mida üksik saab mõjustada siis, kui neid mõistab.

Koolisuhetel on alati oma v a i m n e p o o l . See on valitsevad mõtteviisid ja väärtused ehk mida peetakse koolis oluliseks. Kas tähtis on õppimine või areng tervikuna, kas kujundada lapses mitmekülgeid inimlikke kvaliteete või teatud kindlaid omadusi, mida ühiskondlikult vajalikuks peetakse, kas eesmärgiks on stabiilsus või otsingud, kas arvestatakse isiksuslike taotlustega või on kõigest üle süsteemi huvid, kas tööd hinnatakse, kas ausus ja õiglus on au sees, kas loodetakse või ollakse leppinud. Kõik see viib lõpuks inimliku olemise põhiküsimusteni vabadusest ja paratamatusest, moraalist ja eetikast, tõest ja valest, olemisest ja näimisest. Ja ilmneb, kui raske on oma valitud joont järgida. Sest koolielul on oma, nii määratud kui ka iseeneslikult kujunenud s i s e r e e g l i d . Neist sõltub, kuidas mitmesugused mõjud ja jõud vastastikku toimivad. Enamasti on nende taga kooli kandvad väärtused, ent korralduslik pool võib vägagi viljastavat tagasimõju anda ka vaimsele poolele, kui siin soodustatakse ideede genereerimist ja omaalgatust. Koolielu korralduslikku poolt üksipulgi uurides võib jõuda jälile, mis siit suhetele hästi, mis halvasti mõjub. K. Hämäläinen toob välja järgneva.

TÖÖKORRALDUSE puhul mõjub suhetele kindlasti hästi, kui igaüks oma ülesandeid teab, ise eesmärgi seada ja ülesandeid valida saab ning nende eest vastutab. Halb on kõige jäik äramääramine tegijat arvestamata. Igaüks täidab kõige paremini ikka enese seatud eesmärgi.

Siit jõuame JUHTIMISENI ja pahatihti selgub, et ametliku võimu kõrval toimib veel mitteametlik, seda isiklike suhete alusel. See kehtib enamasti seal, kus kollek-

tiivi liikmeil pole võimalik otsuste tegemist mõjutada või kui juhtimine toimub sümboolselt. Kui vabale mõttele ja ausale arvamuste avaldamisele ruumi ei jää, tekib spontaanne vastasseis, kirumine, möödahiilimine. Suhted muutuvad halvaks.

Vähem aistitav suhete taust on NORMID: kes kellelt mida ootab, kes valvab ja vaatleb, mida hinnatakse, mille eest karistatakse ja kas võib kartuseta oma mõtteid avaldada, kas asju nimetatakse õigete nimedega ja peetakse sõna. Kui peale kõigile mõistetavate reeglite kehtivad veel muud, mida raske põhjendada, on tegu ebaametliku normistruktuuriga. See näitab, et kollektiivis pole usaldust, ausust ega piisavat selgust.

Nõuab põhjalikku kooli tundmist, et tajuda, kuidas kulgeb siin KOMMUNIKATSIOON: kes kellega suhtleb ja keda väldib, millised on teadete edastamise koodid, kas suhteid määrab võimuhierarhia. Väline võib olla petlik. Endiste komsomolikomiteede õhkkonda meenutades oli suhtlemine seal tihti lahe, vaba ja õlale patsutav, ent lubatu jäi tegemata, asjad kulgesid väga üksikute huvides ja vastutus esines ainult paberil.

Peaaegu tabamatu ja kõige raskemini mõjutatav on koolielu TUNDETAUST.

Tunded — sisemine suhe teistesse inimestesse, sündmustesse, asjadesse — on iga kollektiivi olemasolu alus ja liikumapanev jõud. Jälle võib pealispindsel hindamisel eksida: viisakus ja sõbralikkus ei pruugi sugugi tähendada soojust ja hoolimist. Ehkki püütakse positiivse õhkkonna poole, on koolis võimatu vältida ka negatiivseid tundeid. Negatiivseid tundeid ei saa keelata, kahjustama hakkavad need õhkkonda siis, kui neist lähtuvad sõnad ja teod. Suurim ängistaja, loovuse ning teo- võime röövi on hirm. Positiivsed tundesuhted ei tähenda veel edu. Liialt rõhutatud tundepool koolis annab märku, et mujal on tähtsate tundesuhete olemasolu ta- kistatud.

Hinnates nende taustade mõju suhetele jõuame tuttavlike piirjoonteni, millega tähistatakse demokraatlikke ja autokraatlikke suhteid.

KOOLIKULTUUR: TAHTMISED JA TEGELIKKUS

Me ei peaks otsima väljapääsu reaalsusest, vaid sissepääsu sinna.

ARVO VALTON

Igal koolil kujuneb oma viis tähistada sündmusi, lahendada probleeme, arutleda, teha tööd. Tuttavad suhtlemise-kohtlemise normid seovad töötægijad üksteisega, loovad miljöö ja põhimeeleolu. Seda kõike kokku nimetatakse koolikultuuriks. Iga- sugune kultuur on inimlooming. Suhete kude on õrn, on stabiilsemaid, on muutli- kumaid aegu, aga nagu igasuguses kultuuris, toimib ka siin lagunemine ning allakäik, kui inimene pidevalt suhete eest hoolt ei kanna. Hinnates suhete seis- u oma koolis (kodus, mujal), näeme, et neid võib enamasti iseloomustada sõnaga, mil- lel on vastand. Objektised (keegi vormib kedagi ja otsustab sinu eest) või subjektised (igauhel on õigus olla ISE), rollilised või isiksuslikud (kas roll valitseb inimese või inimene rolli üle), emotsionaalsed või ratsionaalsed, avatud või suletud. Nagu olek- sidki suhted määratud võnkuma. Enamasti nad pole puhtalt see ega teine ning ega see olekski suhetele hea.

Sügavamas hingepõhjas on enamik meist subjektsete, isiksuslike, emotsionaalse- te, avatud suhete poolt, suutmistes tihti mitte. Sest mida sammuke edasi ihaldatud suunas, seda rohkem tekib riski, ootamatust, määramatust, seda enam nõutakse meilt paindlikkust, tarkust, loobumisi ning vastutust. Ent ka tasu on rikkalik: püüd tõeliselt heade suhete poole on arendava toimega igas mõttes.

Keegi ei võitle vabaduse vastu. Võideldakse vaid teiste vabaduse vastu.

KARL MARX

Meie põhitähtsus praegu on, et autoritaarsetest suhetest saaksid demokraatli- kud. Kui inimene usub, et on leidnud tõe, tekib temas õnnetu soov seda teistelegi peale suruda (J. Radford, R. Kirby). Ja sealtpeale lõpeb demokraatia. Mõlemad suhtumisviisid on inimloomuses sees. Ehkki demokraatia on enamikus ihalus, ei saa demokraadiks hakata, selleks peab arenema, sest protsesside käivitamine ja juhtimine siin on võrratult raskem. Meie uuel pedagoogilisel ärkamisajal koolidele otsustusõiguse andmine ei loonud demokraatiat, küll aga mitmed väikesed dikta- tuuririigid. Autokraatia põhimehhanismiks on võim ja põle v. ja erilist leidlikkust ega kuigi paljude oskuste valdamist, et võimul olla. See garanteeritakse. Demok- raatia on nõudlik, siin läheb vaja situatsioonitaju, kompromissioskust, loovust ja väga palju leidlikkust. Õigus otsustada on kõigil, ent sellega kaasneb ka vastu- tus. Võimu asemel toimib juhtimine. Reguleerijaks pole anarhia, vaid kord.

Mitmed reformpedagoogika suunad on taotlenud, et kool oleks lastele ka demokraatiakool, kus areneks nende otsustus-vastutusvõime. See eeldab keskkonda, kus lapse käitumisele seatud piirid on mõõdukad ja sallitakse lapse autonoomiat.

Eelnevast kasvab üks polaarsus: **rikkad ja vaesed suhted**. Esimesel juhul on koolielus esindatud tundeelu mitmesugused tasandid ja inimsuhete paljud nüansid. On võimalikud ka suhete kõrgtasandid: lähedus ja armastus. Kool on paik, kus elatakse elu kogu tema keerukuses (võimalik, et eksides ja ka vigu tehes) ning minnakse koos avastama vaimu- ning tundeelu avarusi. Teisel juhul on kool paik, kus käiakse sooritamas kohustuslikke asju. Suhted on reglementeeritud, nürid ega soosi lähedust. Tunded näivad naeruväärsed, aga eksimisvõimalusi on palju vähem.

K. Hämäläinen esitab veel ühe koolisuhete lihtsa jaotuse: halvad ja head suhted. **Halvad** on suhted, kui ei julgeta avaldada omi mõtteid, soove, tundeid, kui valitsevad eelarvamused ja umbusaldus. Kadetsetakse ja räägitakse taga, kardetakse vigu ning vaikitakse ebaõnnestumistest. Suurem osa energiast läheb suhete üle aasimisele. **Head** on suhted, kui valitseb eesmärkide ühtsus ning ühistöö vajadus, kui üldine meelsus on usaldav, mõistev, huvi ilmutav, kui eri arvamusi ja eksimusi hinnatakse arengu jõuna, mitte segajana.

Lihtsalt sõbralikud suhted ei vii veel arengule, seda teevad **motiveerivad** suhted, kus rahulolematust hinnatakse positiivse teguri ning innustajana. Ent peavad olema võimalus mõjutada oma tööd puudutavaid otsuseid, tasakaal iseseisva ja ühistöö vahel, tagasiside ning jaatav hoiak nõudlike ülesannete suhtes. Harva jõuab uueni enamik. Ideed ning muutused sünnivad enamasti 1—2 inimese teadvuses, ent enamiku toetust vajab nende ellujõudmine.

Suhetes pole kunagi kõik valmis, need ongi igavene teelolek.

Kõik hea, mis pole poogitud kõlbeliselt heale meelelaadile, pole muud kui hiilgav vaesus.

IMMANUEL KANT

Suhete nimel ja üldse tuleks meie koolidel senisest kaugelt rohkem pöörata tähelepanu inimese sisemaastikele, mis tänaseni on jäänud iseene hooleks ja ümbritseva stiihia vormida.

Kirjandus

1. Gahagan J. Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko.
2. Hämäläinen K. Sava I. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä, 1989.
3. Kidron A. Suhtlemispsühholoogia. Tln, 1986.
4. Kohonen V. Koulun opetus- ja kasvatustyön cheyttämistä yhteistoiminnallisena oppimisena.
5. Koskenniemi M., Lehtovaara A. Kasvatuspsykologia. 1978.
6. Lievegoed B. Kohti XX luvua. 1989.
7. Orn J. Kooliklassi sotsiaalsuhted — mis ja milleks. Kogumik: Noorele õpetajale. Tln, 1985.
8. Radford J., Kirby R. Persoonapsykoloogia. 1976.
9. Tudor-Hart B. Ymmärrä lastasi. Helsinki, 1975.

7.—8. klassi VII emakeeleolümpiaadi kokkuvõtted

MAIA RÕIGAS, REET VÄÄRI, Tartu Ülikooli õppejõud

SEEKORDSE 7.—8. klasside emakeeleolümpiaadi keeleülesannetest oli kõige kergem 2., milles nõuti vastavalt nummerdatud sõnaliikidele etteantud sõnadest lause koostamist. Nii kirjutajad kui ka tööde parandajad pidasid seda kõige huvitavamaks nuputamisülesandeks. Kirjutajate paremik selles ei eksinud või siis olid eksimused minimaalsed. Ülesannete komplektist oli see niisugune, mis oli mõeldud ka nõrgematele kirjutajatele «lohutuseks ja enesekindluse tõstmiseks».

Veidi raskem oli ülesanne, milles sooviti lauseid sõna «käib» eri tähendusvariantidega. Ka siin olid tulemused head. Nurikonstruktsioone oli üksikuid, näiteks *Aeg käib täpselt*. Ühes töös oli küll parandaja lugenud valeks õige lause *Jutt käis autodest*.

Ülesandest, kus paluti inglise ja/või soome keelest tarbetult meie eluolus kasutusele võetud sõnu, sai enamik õigesti aru ega pakkunud vanu keeles kinnistunud sõnu (parematest töödest vaid ühes olid sõnad *radio, grammofon, dress, telefon* jt). Ühes töös oli lause *Välismaised poodide nimetused*, mis sisuliselt on ju õige, aga kahjuks liiga üldine. Tegelikult oligi selles ülesandes palutud valdkond selgelt piiritlemata, nii et rahuldusime sõnadega *hamburger, diskor, hobi, drink, pusa, shop, okei, tossud, tagi* jm. (Ühes töös ei olnud parandaja sõnu *pleier, tagi* ja *tossud* õigeks lugenud.) Maksimaalse 10 palli said 11 õpilast. Need olid **Heili Uustalu** Kodila Pk 7. kl, **Anu Lõhmus** Öismäe Humanitaarkeskkoolest (õpetaja Dea Lang), **Mari Viires** Väandra Kk 7. kl (H. Lumeste), **Eve Vungo** Saku Kk, **Kätlyn Rull** Tallinna 42. Kk 7. kl (Liina Leiten), **Mihkel Metslaid** Märjamaa Kk, **Fred Kuku** Rannu Kk (M. Loost), **Risti Kesipaik** Tallinna 7. Kk (Aino Niinemäe), **Lemme Reisenbuk** Lohusu Pk 7. kl, **Anu Kree** Viljandi 4. Kk 7. kl (Alli Pilv), **Kaire Maimets** Tartu 10. Kk (Endla Sööt).

4. ja 5. ülesanne nõudsid juba teadmisi. 4. oli lauseõpetusülesanne ja seepärast hindasime seda maksimaalselt ainult 3 palliga, et see ei nihtaks oluliselt 7. klassi õpilaste tulemusi, kes pole osa veel korralikult õppinud. Maksimaalse tulemuse said väga paljud, klassi numbrist sõltumata. Täielikult ebaõnnestus see ülesanne meieni jõudnud töodes ainult kahel. Tüüpiliseks (ja ootuspäraseks) veaks oli, et nimetavakäändelisi sihitisi peeti alusteks, ühes töös ka määrusteks.

Keeleülesannetest kõige raskem oli kahtlemata 5., kus tuli tunda nii välteid, astmevaheldust kui ka käänd- ja pöördõnade vormistikku. Vigu oli siin igalaadseid. Mõned ei teadnud, et igal sõnal on välde, seevastu arvati, et igal sõnal võib olla tugev või nõrk aste, et käändsõnadel on kõneviis ja tegumood, et ka olevik ja minevik on te-

gumood jne. Maksimaalse 22 palli saavutasid paremate hulgast **Ilona Valge** Kuressaarest (M. Rand), **Lemme Reisenbuk** Lohusuust, **Maire Ivanova** Rääma koolist (Evi Jagor). 21 punkti said selle ülesande eest **Signe Vihtla** Märjamaalt, **Merike Uiboaed** Tudulinna ja **Tea Tamm** Pärnust (Vaike Kesküla).

Keeleülesannete paremateks olid **Lemme Reisenbuk** Lohusuust (7.kl), **Mihkel Metslaid** Märjamaalt, **Signe Liiv** Tallinna 21. Kk 7.kl (Anne Kauba), **Fred Kuku** Rannust, **Kaire Maimets** Tartust, **Riste Kesipaik** Tallinnast, **Maret Sarapu** Kilingi-Nõmmelt (E. Mäetagas), **Aivi Värv** Toila Kk, **Merike Uiboaed** Tudulinna, **Anu Kree** Viljandist (7.kl), **Maire Ivanova** Räämalt, **Valdur Reimann** (7.kl) ja **Andrus Ots** Märjamaalt.

KIRJANDUSÜLESANDED olid põhiliselt seotud Oskar Lutsu «Kevadega». Järjekordselt kerkisid üles küsimused, kas olümpiaadiülesanded peaksid vastama kooliprogrammile või mitte ja kas ülesanded peaksid olema kergemad või raskemad. Sedapuhku ei lähtunud konkreetsest programmist, küll aga eakohasusest. Samuti oli silmas peetud, et ülesanded oleksid loivad.

Kokku laekus lõppvoo 103 tööd.

Huvitavaid vastuseid saime 6., 7. ja 9. ülesandele. 6. ja 7. ülesanne eeldasid «Kevade» tegelaste toomist tänapäeva kooli. Oli rohkesti isikupäraseid vastuseid, millest ilmnisid õpilaste eluhoiakud ning väärtushinnangud. Oli ka vastuseid, millest kumas läbi saamahimu ja rusikareegel. Mõned õpilased olid tänapäeva kooli kirjeldanud kui eemaletõukavat ja ahistavat paika (koolimaja on külm, õpetajad tigidad, tunnid jäävad ära, kaasõpilased on julmad ja egoistid). Ikka kordusid vastustes nahktigid, tossud, välismaa-autod, neondressid, videoparatuur, hääbapakkidest saadud hilbud jm. Näiteks: «Teele tormas sisse ja hõikas üle klassi: «Kuule, Arno, äri oma teksatagi ära. Annan sulle 100 FIM-i.» «Sõida seenele oma FIM-idega,» ütles Arno. «Vahetan ainult ameerika looduskalendrite vastu.» «Läheme Imeliku juurde, ta käis vaheajal Ameerikas oma fotokaga klõpsutamas.»

«Teele püüab poisist lahti saada ning vastab kategoorilise eiga. Arno lahkub ning Teele pööratab silmi, näitamaks et Arno on lollakas. Täna-seks on Arno mark jälle täis.»

Oleks oodanud rohkem heatahtlikku huumoriga antud olukordi, milles oleksid kajastunud vastastikune mõistmine, austus ja abivalmidus. Näiteks: «Kõige lõpuks tulevad jalutades järjekorda Arno ja Teele. Nad pesevad käed ja Arno pakub Teelele istet, tõmmates tooli laua alt välja. «Aitäh,» lausub Teele viisakalt.» (Lele Aak Saugalt.)

«Keegi punase peaga poiss uhkustab oma uue pastakaga, mis isa talle Soomest tõi. Nüüd märkab Arno üht tuttavat. See on Raja Teele, kelle vanematega on Arno vanematel ühisfirma. Kuid Arno ei saa Teele juurde minna, sest viimane on tüdrukutega peegli ees ja sätib oma vahvililokke. Arnost mööda läheb üks paks poiss, kes sööb hamburgerit. «Huvitav, miks ta nii palju sööb,» mõtleb Arno, «isa ütleb, et väikesest kogusest elab ära küll.» Arno isa on taimetoitlane.» (Ede Jaanso Elvast.)

7. ülesanne nõudis katkendi lõpetamist tänapäeva kooli oludes. Vastused olid vaimukad, tänapäevased, meie elu kriitiliselt hindavad. Mõned näited:

«Kui Arno isaga koolimajja jõudis, olid Soomest toidupakid juba saabunud» (Maret Parviste Lihulast.)

«... olid kõik lapsed juba oma suhkru kätte saanud» (Esti Ehatamm Tallinnast.)

«... olid teised läinud juba üle lahe söögiraha teenima» (Raili Feren Ferents Eidaperest.)

«... oli õpetaja Lauri «Volvo» juba ukse ees» (Helen Petrov Viljandist.)

«... oli kõstri «Mercedes» juba ukse ees» (Catlyn Narusk Rāpinast.)

«... oli parajasti käsil Tootsi aktsiaseltsi liikmete värbamine» (Tanel Kindsigo Kuressaarest.)

«... oli arvutiõpetuse tund juba alanud» (Rasmus Mägi Ülenurmest, Kaire Maimets Tartust, Fred Kuku Rannust.)

«... panid poisid juba täie auruga nurga taha suitsetama» (Marianne Kütt Varstust.)

«... oli õpetajate kohvivahetund ja ühtki õpetajat polnud kooli peal» (Aivi Värvi Toilast.)

«... olid õpetajad juba ukse peal vastas, tigidad näod peas ja harjad peos» (Eva Pärnits Tartust.)

«... istus rõõmsameelne õpetaja juba laual ja kõlgutas oma sihvakaid jalgu» (Lenne-Triin Heidmets Tallinnast.)

«... olid kõik kohad lapsi täis» (Liina Sepp Kuressaarest.)

«... oli kõster söitnud Tootsiga alaealiste asjade komisjoni» (Triin Laasi Haapsalust.)

«... oli õpetaja juba pensionile läinud» (Triinu Paidra Põlvast.)

«... oli elekter ära läinud ja koridoris valitses kottpimedus» (Lemme Reisenbuk Lohusuust.)

«... ei põlenud koolimajas ükski lamp» (Riste Keskaik Tallinnast.)

«... oli kooli torustik juba lõhkenud» (Aile Prükkel Haapsalust.)

«... oli kütus juba otsas ja kool külm» (Merle Peetmaa Tallinnast.)

«... tundus kõik nii eriline ning kummaline» (Eveli Loorits Tallinnast.)

8. ülesanne tundus õpilastele kõige kergem. Võib-olla seetõttu olid ka vastused ühetaolised ning isikupärata. Jääb mulje, et kõik 103 vastand hindavad inimesi täpselt ühtmoodi. Küsimus eeldas aga oma hinnangut vastavale tegelasele ja selle hinnangu põhjendamist («Mida sa hindad Teeles (Arnos) kõige rohkem?»), mitte

aga tüüpvastuseid. Järelikult ei lähtunud õpilane tegelase hindamisel mitte oma arvamusest, vaid mingist väljakujunenud tüüpkäsitlusest. Sellest tekkis ka teatav vastuolu nimetatud omaduste ja põhjenduste vahel. Teele puhul nimetati kõige rohkem uhkust, rõõmsameelsust, julgust, särtsakust, aga ka kavalust. Arno puhul ausust, abivalmidust, töökust, tagasihoidlikkust, aga ka viisakust, tarkust ja heasüdamlikkust.

9. ülesanne nõudis Arno ja Juhku võrdlemist. Selle ülesande puhul laekus mitmeid huvitavaid ning isikupäraseid vastuseid, oli aga ka neid õpilasi, kes polnud A. H. Tammsaare «Tähtsat päeva» lugenud. Selles ei ole midagi imelikku, sest seekordne kirjandusküsimustik ei lähtunud otseselt kooliprogrammist. Alati on inimesi, kes pole mõnda teost lugenud. Kirjandusküsimuste koostamisel orienteeruti tugevamatele õpilastele, mitte keskpärasele. Õnnestunud võrdlustega said hakkama Jaana Liigand Tallinna Realkooli 8.kl (M. Gross), Lemme Reisenbuk Lohusuu Pk 7.kl, Lele Aak Sauga Pk 8.kl (S. Davidovitš), Elina Laanes Tallinna 7.Kk 8.kl (Muller), Eveli Loorits Rahumäe Pk 8.kl (Anne Piibur).

10. ülesanne eeldas Lembitu sõnade avamist ja katkendi lahtimõtestamist. Mõnedele õpilastele osutus see ülejõukäivaks, teised aga said üle ootuste hästi hakkama. See ülesanne tõestas veel kord, kui erinevate võimete ja oskustega võivad olla ühevanused õpilased. Väga hästi lahendasid selle Lemme Reisenbuk, Jaana Liigand, Mari Viires Vändra Kk 7.kl (H. Lumes-te), Rolf Liiv Gustav Adolphi Gümnaasiumi 7.kl, Ilona Valge Kuressaare 1.Kk 8.kl (M. Rand), Eveli Loorits, Riste Keskaik, Elo Lindi Võru 1.Kk 8.kl (K. Pihl), Fred Kuku Rannu Kk 8. kl (M. Loost), Jagna Teearu Türi Kk 8.kl (Mirja Kaljuvee), Maret Parviste Lihula Kk 7.kl (Valli Ost), Tea Danilov Haapsalu 1.Kk 8.kl (Taimi Vilita), Kaire Maimets Tartu 10. Kk (Endla Sööt), Aivi Värvi Toila Kk 8.kl, Elina Laanes.

Nii keele- kui ka kirjandusülesannete kokkuvõttes olid paremad järgmised võistlejad: Lemme Reisenbuk, Riste Keskaik, Jaana Liigand, Kaire Maimets, Aivi Värvi, Eveli Loorits, Fred Kuku, Elina Laanes.

Enamik töid oli korralikult vormistatud. Kahjuks langes üks töö konkursist välja, sest kirjutaja käekiri ei olnud loetav. Samuti polnud mõnele tööle märgitud klassi. Edaspidiseks palume jälle, et töödele lisatakse peale kirjutaja nime ja klassi ka emakeeleõpetaja nimi. Praegu need mõne piirkonna puhul siiski puudusid ja kahjuks paljudel nendel, keda oleksime tahtnud ära märkida ja tänada. Väga head olid hariduskoon-diste ja maakondade poolt juurdeldisatud hinnangud ja tähelepanekud ülesannete kohta ning korralikult vormistatud protokollid. Täname neid, kes esitasid oma rajooni tööde koondtabeli. Samuti täname õpetajaid, kes õpilasi juhendasid ja nendega vaeva nägid. Tublit tööd tegid kohalikud hindamiskomisjonid, kes nõudlikult ja objektiivselt vastuseid hindasid.

Lähemale August Gailitile*

KALEPH JÕULU

ROMAANID

«Ehk peaksid sõitma minuga kaasa ning ma näitaksin sulle maailma, missugust pole veel keegi näinud.»

«Toomas Nipernaadi», 1967 (lk 21)

August Gailit on loonud romaaniid novellides, jäädes seega me kirjanduselus ainulaadseks. Lugegem ta rännulugusid, mälestuselamusi, muinasjutulisi unelmaid, milles näeme sulnist kodumaa loodust ja sellesse kiindumist, mõnusat huumorit, muhedat groteski jm.

I. Männamaa uuriv pilk süüvib Gailiti tegelaste hingeallu, otsides sealt üles need inimeste intiimsuhte tagamaad, millest meil siiani on targu vaikitud. Hoopis uudsemalt jälgib ta mehe ja naise vastakaid arusaamu (ka intiiimelus). Ta tunnetab vagabundi (Gailiti termin oma mõistatuslikule kunstiinimesele — K.J.) impulsiivset tegutsemist Erosee mehise skaala järgi, juhtides siinkohal lugeja tähelepanu libiido mõjule (10, lk 5). Selgituseks lisab, et kõik inimesed on biseksuaalsed; feminiinsuse all peab ta silmas passiivsust, maskuliinsuse all aktiivsust. Neist aspektidest püüab ta jälgida Nipernaadi oma ettevõtmistes. Õpetaja juhtigu tähelepanu sellelegi, kuidas Toomas Nipernaadil õnnestus vabandada neist ajuti loodud armupaeltest. Selline vaatlusviis tuleks kõne alla ka kirjanik Morini ja mõneti Ekke Moori puhul.

«Armastus on Gailitile kõikeläbiv maailma põhiolemus. Mida ta ka ei räägiks või teeks, ikka jõutakse armastuseni välja,» märgib R. Susi (11, lk 3). Ta täpsustab seda mõtet: alati lõpetatakse kirjeldus sealt, kus proua saadab härrat välja. Jälgides Gailiti kirjeldatud armulugusid, märkame tihti kurioosid seiku, kus lähenemised lõpevad ikka mõne äparduse või piinliku sissekukkumisega. Ka räägib Nipernaadi oma ilusamad sõnad tühjale aidale (lk 115—124).

Romaanil «MUINASMAA» on B. Kangro arvates Gailiti loomingu see tähtsus, et avab nipernaadluse, on seega nagu proloog, epiloogiks saab «Toomas Nipernaadi» (isegi mõni hilisem novell). Ta märkis selle teose põhielementide olemasolugi «Muinasmaas»: ainesse suhtumine, looduslik tagapõhi, kevade-sügise ajaraam, ootamatu inimeste ja seikluste tulv ning Nipernaadi ise, ainult jaotunud kaheks — lüüriline kirjanik Morin ja asjalik ning täiesti nipernaadilikult tegutsev kunstnik Bruno Erms. Nipernaadil on pikk ning kõhn kuju, hell hing, Ermsi pealehakkamine ja praktiline meel (1, lk 103). Nipernaadluse, rõõmsa omakasupüüdmatu vagabundi motiive vilksatab siin-seal Gailiti loomingu. Ehkki eeskjuju on tuttav väliskirjandusest, lisab autor sellesse palju isiklikke hoiakuid. Taolisi seiklusilminguid leidub viimases romaanis «Kas mäletad. . .», idee fikseerus 1919. a: «Ei ole midagi paremat, kui jätta selja taha linna tänavad ning rännata sihita ühest kohast teise, jättes jumalaga kirjanduse ja seltskonna» («Klounid ja faunid», lk 15).

*Algus «Haridus» nr 6.

«TOOMAS NIPERNAADI», 1928 (siin 1967). Lugemise järel võib tekkida küsimus, kas pole tegu eeposega, kus eelmine episood põhjustab järgmist, sest igaüht neist võib mõista omaette ja viimane — «Seeba kuninganna» — on eelnevate lõpuks? See viimane just hoiatabki: ära vaata teost harilikku mõõdupuuga, sest siia on peidetud ka Nipernaadi isiksus — kirjanik, kellel on naine — proua Inriid Nipernaadi, kes ta nüüd koju viib. See on suursugune daam, «kandis laia kasket. . . siidist kingakesed, lumest ja porist märjad» (lk 347). Jaanus Roog on olnud talle kaval, kandes ta teekonna viimasel osal kohvrit, jättes daamile üksnes ridiküli. Nii jõuti Siimon Vaa hurtsikusse.

«Kas Toomas Nipernaadi on kodus?» küsis daam. Võime ette kujutada, millist sensatsiooni see tekitas, ent pr Inriid oli sellega harjunud — igal sügisel tõi ta oma mehe ära suveteedelt, ulatas talle pesu, riided, saapad, sest teadagi olid need kulunud. . . Sellele mõeldes taipame, kui riskantne oleks tal olnud hakata uurima oma mehe seiklusi. Milleks? Avada mehe s ü d a n t, mis põrgugi enesesse mahutab. . . ? Inriid on tark naine.

«Toomas Nipernaadi on imeline muinasjutt, mis täidetud idüllist, pakub lohutust argimuredele. Meenutagem võrratuid kirjeldusi elust pakataval kevadel, rammestaval suvel, sumedail sügisõil kesk rukkipoõldu, joovastavaid maapidusid, perekondlikku sissekukkumist, mahajätmist jms. Romaan on küll novellideks jaotatud, ometi ühe söömuga läbiloetav. Erutab sugestiivsus, eriti idüllide kirevus, äkiline karussellide tulv, loobumise melanhoolia, kavalus nagu tõde või tarkus — ometi pole miski ülepakutud, et süveneda me rahva omalaadsesse hingeallu. Nimed otse sunnivad nägema sümboolsust (Nõgikikas, Svidrilind, Tikuta, Puuslik, Vaa, Kadri Parvi, Katariina Jee jne) või on haruldased — Trallast Lokini.

VÄITLUS: Kuidas romaan meeldis, mis segas, häiris? Kel kirjanikest on samasugune ütlemismaneer? Nimetage kohad, kus Toomas Nipernaadi viibis ja mida ta seal tegi. Mida arvate naabritest — Kudisiim ja Habahannes «Parvepoisis» ja Nõgikikkaist? Millised on muljed tulevasesest pastoriproua Ellost «Pärlipuüdjas», Kadri Parvisti «Terikestes», Hansuoja pererahvast «Svidrilinus»? Milliseid muutusi inimestes märkame «Seeba kuningannas»? Kuidas hindate Toomas Nipernaadi juhina? Milline on Toomas Nipernaadi suhe 1. novellis vastaspoolese? Millist muutust märkame temas 2., 3., 4. ja 5. novellis? Hinnake ütlemismaneeri — mis on romaanis groteskne, mis idülliline? Määratlege Toomas Nipernaadi olukordades: parvepoisis (lk 16, 24, 34), puugilugu (20), pärdiku püüdmine (65), kaks abieluettepanekut (85, 86), pärlipuüdjad (93), äike (108), öösel ehal. . . (115), soo (121), valged ööd (137), Soku (146. . .), usutalitus (203. . .), ristsed (206), laulud (211), peol (211), pidu läbi (221. . .), sügisloodus (227), öö rukkis (231) jne. Kui palju on romaani tegelasi, peategelasi? Leidke nende iseloomulikke jooni. Kes on

Toomas Nipernaadi? Mis temas on meeldivat? (Leidlikkus, oskus hinnata sündmusi, ei ole kaua õnnetu ega õnnelik!) Millised on ta luiskelugude tagajärjed? Määratlege tema (ja ka mõne teise) temperamentitüüpi. Mida tähendavad sõnad abara (16), suuad (77), vesipapp (104), vaarastike (167, 224), kablaga (208, 218), pess, pessuks (213), pärgli pihta (218), kaksavidrilindu-paabukest (225. . .), hahka (227), kardadesse (232), pruukosti (299), on hiljunud (313) jt?

Koostage kirjutisi teemal: Toomas Nipernaadi portree. Isikupäraseid võrdlusi Toomas Nipernaadi ja teiste tegelaste kohta. Toomas Nipernaadi suvetööde kirjeldus. Looduskirjeldus romaanis.

Kirjanditeemasid: Meeldejäädud groteskseid pildistikke romaanis. A. Gailiti isikumaastikust «Toomas Nipernaadis». Kas Toomas Nipernaadi eraldus igapäevasusest märguliselt või tõemeele? Argimuredest eemaldumise teid ja võimalusi (vaba teema). A. Gailiti meelistegevusi teoses «Toomas Nipernaadi». Toomas Nipernaadi — vagabund või tark narr või. . . ? August Gailiti looduspälgemused «Toomas Nipernaadis» (romaanisfilmis).

«ISADE MAA», 1935 (ajalehes «Kodumaa», 1991)

Ja mida kaugemale minevikku taandub see rahvuslik suurlugu, seda legendaarsemaks muutub ta tulevaste põlvete silmis.

Hugo Raudsepp (8)

Vabadussõda oli Eesti Vabariigile suursündmus.

Tsaari väed on frontidel segi paisatud, «rindest sai simman, simmanist revolutsioon ja revolutsioonist kodusõda». Kodusõjas algas meie lahkumine Vene riigist. Loodi Vabadussõja eepos — salajasim unistus, mida kanti põlvest põlve hinges. . . H. Raudsepp peab August Gailiti romaani sõja- ning rinderomaaniks (8, lk 43). Paar korda satume tagalasse, kuid näeme sealgi komandantuure, kasarmuid ja puhkusele lastud väeosi.

Sündmuste käik avatakse partisanide kompanii tegevusena kuskil Tartu ja Valga vahel, venelaste tagasilõõmise ajal. Edasi lähevad lahingud kuni Pihkvani ja sealt Lätisse. Erielse põhjalikkusega on kirjeldatud verist Paju lahingut Valga eel, kriitilist läbimurret Petseri joonel, kus äraandlik juhtumus meie rindeosa paljastab. Erutab Gailiti pütud jäädvustada meie sõdalaste mitmeid hulljulgeid seiklusi. Varjunime taga on aimatav mõnigi tuntud juht ja sõdalane (8, lk 43).

Gailitlik sõdurihing paneb uhkelt elama lahingute dünaamika, uljaste sõdurite seiklused. Jälle kohtame romaani lehekülgedel Nipernaadisid, kontrastseid eluveidrikke. Peategelaseks justkui oleks «kolmas kompanii», n.ö Prügide pataljoni. Kunstilise sugestiivsusega mõjuvad novell kangekaelsest lätlasest Janis Vizbulinist, «Prügide rügemendi» kaardimäng vaenlase tule all, eriti aga humoristlik saunastseen romaani lõpul (22. ptk), mis Pudsu surmaga avab ta vanaisale äkki sõja traagilise külje: «Ta võttis liiva pihku. . . selle sama kõrbenud tolmu eest jättis Pudsuke oma elu. . . » Vana Prügi pojapoja puusärgiga kodusõit on romaani liigitavamaid lehekülgi. Ka naeru taga on peidus nutt. . .

Kui «Toomas Nipernaadi» oli romaan novellides, siis «Isade maa» on romaan anekdootides, mille vahel pole mõttelist järjepidevust — milline loogika on sõjal? H. Raudsepp leiab, et Gailiti Vabadussõjal on küll geograafiline ja kronoloogiline liikuvus, kuid puudub Vabadussõja hingeline areng. . . (8, lk 44). «Isade maa» on nagu mingi vastandteos «Tooma Nipernaadile», mis

kihutab laiali kõik idüllimomendid ja trallitamised. Taevasinise, suvirohelise, sügiskuldse ja «armuroosa» värvi asemel leiame siit must-punase — mure- ja verevärvi, laskmata ununeda Prügi sõnadel: «Olen juba ise kõik nutud ära nutnud ja kõik valud juba ära kannatanud. . . »

VÄITLUS: Nimetage romaani tegelaskond, iseloomustage valikuliselt, eriti Prügide pataljoni. Kuidas sobib grotesk romaanis kokku aatelite teemaga? Milline mulje jäi kommunistidest? Lugege ette tõise ning traagilise kujundi näiteid. Leidke episoodid, kus Gailit lahendab elus valitsevat ülekohtust. Mis Gailiti arvates põhjustab tungi võimu järele? (Gailit on näidanud inimese kolme põhitungi — näljatunne, sugutung, tung võimu järele — pidades neid elus kolmeks põhipatuks.) Romaanis näeme eeskujusid Remarque'i, Linna, Hašeki loomingust — soovitan lugeda neid teoseid. Tegelasid palju, elu näidatakse päevast päeva, esiplaanil väeosa osavõtt sõjast, huumor, nali, anekdoot, grotesk, kodused asjad, armulood — kuidas mõjutab see romaani kompositsiooni, loetavust?

Kirjanditeemasid: Vabadussõja võit ei tulnud Eesti rahvale kergelt. Eripalgelisi tegelasi ja tegusid August Gailiti romaanis «Isade maa». Sõdurite võimaljalad A. Gailiti pilgu läbi Eesti Vabadussõjas. Meeldejäävaid lehekülgi romaanis «Isade maa». Miks tõde ei tõusnud Idast Läände siis ega nüüdki? Martin Ikk kompaniülema surivoodil. . . Minu esivanemate mälestusi Eesti Vabadussõjast. Sõdurinalju rahvasuust.

«KARGE MERI» 1938 (1983). Randlaste ja saarlastega oli August Gailit tuttav nooruses, mil käis Domesnäsi rannal ja Ruhnus, aga mujalgi, samuti tegi kaasa mõned hülgeküttimised (1, lk 20).

Tillukesele Ruhnu saarel Liivi lahes on leidnud kodu paarkümend hülgeküttide peret. Saarel valitsevad sugukondlikud tabud ja tavad. Lugeja ees on üks haruldane lõik Eesti etnilisest ajaloost. Elulust ja rõõm on nende eest lukku pandud.

Siinse rahva eluvis pole katkenud, seda juhib igivana soojätkamine, see ei vaja armastust. . . Sellega romaan algabki, et kalur-hülgekütt, pikatoimeline ja vaikiv Matt Ruhve toob endale mandrilt koju nooriku, eemale päevamoodidest ja -kärast asuvasse ühiskonda. Veel ei tea Katrina Leet, et karge meri jagab küll saaki, aga võtab lõivu oma seaduste järgi, küsimata inimeste taht. Saare kogukonna seaduste täpset täitmist jälgib ja nõuab Siimen Tara. Leidub neidki, kelle teod ei käi kokku saare üldise eluga. Juba see, et Katrina sai Ruhvele, ei meeldi. Pastor Joosep Lund on sootuks teisest maailmast. Tema tütar Kelli lendleb liblikana, tehes hoopiski muud, mis lubatud, samal ajal kui saare naispere tunneb end jumalast seatud tööloomadena. Hoopiski erikeeli ja -meeli elab Epp Loona Tuulteninal. Omaette pärl on Toora Jookus, mees-naine suurest maailmast, kelle mehine rähklemine ei tee teda ometi õnnelikuks. Tema ja piirivalveleitnant Sauvere katselend saart «tsiviliseerida» ei anna tulemusi — see ei sobi siinse eluga.

Meri on Suur Loodus, mis määrab inimlikkuse, sellepärast meremehed nagu Siimen Tara ja Iisak Loona ei mõista, kuidas saab seda tujukata ja karget merd vihata. Meri on rohkemgi kui osa inimestest, kõige mõõduva mõõdupuu, meri räägib kaasa armastusele. Mõelge Matt Ruhvele vaikivale tundeelule või Eerik Lammi, noore hülgeküti igatsustele. Eerikut ihaldavad kõik teose väljapaistvad naised: Epp Loona, Toora

Jookus, Kelli Lund. Autori kunstisõna pakub mõnesugust armuõpetustki nende kõigiga. Kelli vallatud noormehe poolehoiu võtmiseks on usutavad. Ta on autori üks lemmikuid.

A. Gailit arendab konfliktid traagiliseks. Toora Jookusel lastakse päästa jäätükilt Eerik ja Matt, ent inimtahtest on üle mere vägevus. See, et Katrina lesestub, on sellel saarel üsna harilik, mõtlema paneb hoopis see, et naine ei suutnud lapsega röömustada meest, kes seda nii ootas.

VÄITLUS: *Võtke kokku Matt Ruhve ja ta naise suhete liin (lähenemine, kooselu, lahkumine) seotult saare eluviisiga. Kirjeldage lühidalt Eerik Lammi ja Kelli Lundi otsimisi, leidmisi ja möödarääkimisi. Millised hingemadused on Kelli esiplaanil? Mis on groteskset Epp Loona pereasutamises? Miks rahvas teda ei karistanud? Miks toob Toora Jookus tulek saare rahvale pidupäeva (kauba äraandmine, röömsas äraolemises ununeb hetkeks saare rangus. . .)? Mida ta sümboliseerib? Mis on kõigis armu- ja elusuhetes üldinimlik, mis kordumatu? Milline on kaasaeg väljaspool saart? Miks põgenes Eljen Karre sealt karge mere äärde? Miks võib Amadeus Loki loodustunnetust pidada paroodiaiks? Leidke motiive põhjendamaks, kas Gailit soovis olla maailmaparandaja (randlaste eluviis, püüdlused, soovid, suurilma mõjujõud tahte üle; vagabundi eetika; mida annaks väljumine vanadest traditsioonidest. . .). Lugege ette eksootika näiteid (ühised koosviibimised, läbikäimine, röömuhetked, kurbase üleelamine. . .). Kes tegelastest pretendeerib peategelaseks? Miks neist keegi ei soovi olla kanglane? Miks Katrina mere needmist («Vihkan merd. . .») ei mõista saare rahvas? Andke hinnang Katrinale (haruldane, tasakaalukas, päikesenaine. . .). Kes ja miks ihkavad veel saarelt välja? (Leitnant, pastor, ta tütar, halastajaõde — saar on neile vabatahtlik peatuspaik.) Keda pidada saarerahva raudvaraks? (Siimen Tara, Matt Ruhve, Peeren Anders, Tehve Lamm, Toomas Andla. . .) Mida öelda Gailiti väljendusviisi kohta? Arvo Mägi võrdleb seda teost A. Mälgu mereromaanidega ja leiab, et Gailit on dramaatilisem, tegelased profülsemad, konfliktid teravamad, vastuolud juulsemad, jutt lopsakam. «A. Mälg maalib akvarelli, Gailit töötab tugevate ja kiirgavamate värvidega» (2, lk 130). Põhjendage A. Mägi arvamust. Lugege (võimalikult klassis): Üle mere kosja (5—15). Epp Loona ja ema Lööne (63—68). Eerik Tehve poeg Lamm (76—85). Pulmad sügisel (86—84). Kellile Eerik? (98—103). Hülgeküttimine (130—143). Kogukonna vara (156—161). Pääsimine ja hukk (174—180).*

Kas tunnete sõnu: palangus (lk 6), niiste (28), julladel ja jaloritel (31, 94, 163), käksi (31, 120), bottengarne (32), loomused (32), portmonee (52), lagamikk (52), kiindrusmüst (60), paklaid (95), tulikute (95, 107), kakanditest (99, 102), kootvähkide (102), rahude ümber (104), rütsine (114), viss (116), maaklerid (173), tekkvaaber ja besaan (175)?

Süvenege looduskirjelduste ilusse: sügis (59), loodus (94), merel (12—13, 102, 173, 175 jt), talv (114, 140), kevadel (147), öösel (117, 168, 178) jm. Määratlege kõnekujundeid (117), leidke võrdlusi (9, 11, 14, 22, 28, 36, 38, 44, 51, 55, 57, 61, 79, 86, 87, 88, 96, 105, 107, 110, 112, 122, 126, 127, 135, 141, 150, 151, 153, 156, 160, 161, 162, 175 jt). Koostage portreid (Ruhve, Katrina, Epp Loona, Eerik Lamm, Toora Jookus, Kelli Lund jt).

Kirjanditeemad: Karges meres on tiluke saar. Mandripiigast hülgeküti naiseks.

«Vere hää on inimesest tugevam» (A. Gailit). Tujukas Kelli Lund. Kas Kadri Parvi või Toora Jookus? Hülgeküti elu ja saatus. Samaseid ja erinevaid lähtepunkte A. Mälgu ning A. Gailiti mereromaanis.

Referiida: Mere- ja tormikirjeldusi. Melhik naine Toora Jookus. Etnograafia romaanis «Karge meri». Romaan «Karge meri» filmina.

«**EKKE MOOR**», 1941 (1990). Saksa okupatsiooni ajal ilmunud episoodiromaan on nii ülesehituselt kui ka iseloomult paralleelne «Toomas Nipernaadile». Romaan ei jaotu rangelt novellideks. Näeme rannapoiss Ekke seiklusi kodu ümbruses ja kaugemal, jälgides teda üksikpeatükiti. Kompositsioonis ja peategelase valikus on sarnasust Ibseni «Peer Gyntiga».

Kodust läheb teismeline nooruk hulkuma, kuid aastate pärast naaseb koju küpse mehena, keda näiliselt kuri memm Neenu võtab vastu kadunud pojana. (Peer on Ekkest tunduvalt nutikam, põikpäisem.) Ekket ootab juba naine ja poeg. Teos on lähedane oma argipäevasega elukogemuste jagamisel. Haaravad on looduspildid, idüll, hõimlus, ladus ütlemissviis.

VÄITLUS: *Mida huvitavat pakku «Ekke Moor»? Mille poolest erineb Ekke Moori maailma avastamine Toomas Nipernaadi omast? Mida on Ekke Moori ja Toomas Nipernaadi eluviisid ühist ning erinevat suhtlemises vastassugupoolega? Kuidas mõjus Naanu kasvatusviis, roosk alaliselt peos ja häredad sõnad keelele? Kuidas tunneb Ekke end pastor Odja teenistuses? Millise ettekujutuse saite Peipsi venelastest? Millised kultuurinähtused kerkivad esiplaanile? Hinnang Ekke Moori rännuteele Lapimaal. Milliseid kohanemiskusi Ekke Moor läbib? Mis peitub lapi targa Uutšõ karmi loo taga? Leidke teosest groteski. Keda pidada sureva joodik Jevdokia teisendiks? (Toora Jookus.) Miks põhjustab ta surm rannakülas segadust? Selgitage tervikromaani novellipärasust. Milline on romaani huvitavaim osa? Miks?*

Lugege: Ingelandi laadale (I ptk). Eneken ja Ekke (lk 22, 23). Toomas Üüve sai petta (31—35). Ekke Moor tsaari rollis (38—41). Lahkumine kodust (56—59). Praosti teenistuses (60—69). Praostiga saunas (72). Suuline Jaagup Seenepoiss (87—90). Kaubapakkuja (97—100). Pille Riini pool (101—104). Peipsi ääres kaupmeheks (113). Jevdokia lugu (119—133, kärpida). Jutlustajana (145—149). Aleksander Jundi pulmad (162—174). Vana Uutšõ (186—189). Taas kodus (211—217).

Leidke võõr— ja unarsõnade tähendus: teng (8), raa (8), fuksiad (11), vonakese (12), tapuaiast (12), kardsepp (25), sedelgarihm (32), tiitaane (37), evangeelium (41), ekstaasis (40, 41), manguda (42, laen mustlaskeeles=nuruma, peale ajama, painama), apostel (46), manu (52), talaargi (62), unkaga (70), voluskit (116), makaaki (120), erootikas (120), kinglema (132), barkantiin (177), fjord (177), porokarjadega (182), ahmas (182), Rovaniemi (189), katki saaludes (192), ahkjatele (193), loitsimiste (196), poropeskides, kallokais (204), börsi (206), aktsiad (207), trihvaatrit (210).

Referaate: Neenu lugu. Miks sallivad tüdrukud Ekket? Eneken ja Toomas Üüve. Ingelandi laadal. Pille Riin. Peipsi venelased. Jevdokia Ääreküla, sündinud Dalaatina. Peederga vanaperemees Indu ja ta Eldu. Lassi, saami neiu. Uutšõ tark jutt. Kaks Ekke Moori.

Kirjanditeemad: Ekke Moori teekond lartiste allikate otsingul. Võrdlus — A. Gailiti meeliskujund «Ekke Mooris». Ekke Moori juhu-

kontaktidest rännuteedel. Refereerige kohakirjeldusi «Ekke Mooris».

*
«LEEGITSEV SÜDA», 1945 (1990).

«Inimesed on nagu nisuväli. . .» (lk 227)

August Gailiti viimane kodumaal kirjutatud romaani sai ilmuda alles 1945. a paguluses. 3osaline teos jaguneb tegelikult kaheks. Näiliseks peategelaseks on vallaslaps, helilooja ja viiulikunstnik J o o s e p M a a r v a . Jälgime ta elu kulgu ning armulugu tantsijatar Kaie Skallega, mis leebib teoses kõrvalmotiivina. Vaesest tunnustatuks — sellise tee läbib peategelane lapsest meheikka. Loomingulise tõusu kindel kaar algab ta pääsemisega Tuulemäe hurtsikust Tallinna, seal välismaailma. Kaasa võttis ta emalt päritud julguse, noorusmälestused ja hääled koduloodusest ning teotahte. Kogu romaani läbiv Tuulemäe motiiv loob lugeja hinge erilise harda kodusümboli.

Anu Maarva on mõtlemapanev eesti ema, kelle «võit on naise lakkamatu töö ja muretsemise võit mehe suurte sõnade ja asjatu hooplemise üle» (Arvo Mägi, 1, lk 32).

Mitte vähem ei sööbi lugeja teadvusse teose teine peategelane, Joosepi isa ja Ronivere talu peremees Taavet Rabaraud, ülbitsev ja robustne maaisand, kes kellelegi ei halasta. Kui ta poja süda leegitseb pehmelt, siis isa süda leegitseb tugevamini, karmi ja peaaegu külma leegiga. Rabaraua olemusest ei selgu veel ta jõud. Mõistmatuks jääb peremehe häbenev armastus Anu vastu, samuti pettumus poeg Joosepis. Arvo Mägi leiab: «Nende kahe iseendale salatud tunde ja tungi vastu võitlemine teeb Taavet Rabaraua suureks ja inimlikuks. Räuskava ja söimleva maaisanda hing on hell ja haige varjatud valudest. . .» (1, lk 132).

Romaanis on muidki probleeme, ideid, arutlusi, kirjeldusi, veetlust, mis kutsuvad arutlema. Tegelaeste vaatlus võimaldab mitut lähenemist. Mida arvata Martin Vaari sõnadest eestlaste kohta?

M. Kasterpalu peab seda romaani «Toomas Nipernaadi» jätkuks: «Toomas Nipernaadit kirjutades mõtles August Gailit Ella Ilbakule ja see on ka üks põhjusi, miks seal kõik lood jäid lõpetamata» (10, lk 5). «Leegitsevas südames» on naispeategelane võrdväärne partner mehele. Küllap on see ka põhjus, miks August Gailit kogu oma loomingu vältel on nii lüüriline, leiab M. Kasterpalu (10, lk 5). Teos võimaldab meil jõuda kõige selgemini autori loomingu impulssideni. «Leegitsev süda» on sümfoniiliselt avar ja paljuhääline, millele oma elamuslikkuse annavad Joosep Maarva ning tantsijatar Kaie Skalle (Ella Ilbak prototüübina).

VÄITLUS: Lugege: Anu Maarva igavikuteel (lk 6—11, 34—36, 57—58). Sündis Joosep (26—32). Ronivere maa isand (15—21, 84. . .). Kapten Skalle ja tütar Kaie (68—72). Tantsijatar (75—80). Maa isand kontserdil (80—83). Anu surm (87. . .) Dialoog — isa ja poeg (90—93). Kanuska-eit ja Anu peied (109—111, 115—117). Joosep Maarva Pariisis (137—139). Kaie Skalle on pettanud (164—165). . . ja ihkab koju (170). Mõtteid kunstist, kodust (186—187). Joosep Maarva joo (176—179). Mõlemaad kodus (186—187). Joosep Maarva elab maal (203—204). Joosep Maarva ja Kaie Skalle taas teineteisega (205. . .). Külapulmas (213—224). Teose iseseisva lugemise järel — milline on kõige eredam lugemiselamus?

V e s t l u s : Miks pidi Anu astuma mööda kõrvalteid? Mis tingib ta andestuse Taavetile? (56) Millise Gailiti tegelasega on võrreldav ta pojakasvatus? (Neenu.) Mida arvate Taavet Rabarauast? Mis sai tema poegadest ja naisest? Mida arvate ta sõnadest Anu matustel, Joosepi kontserdil, Tuulemäe vilkuvat tuld silmates? Mis põhjustas Joosepi allakäigu Pariisis? Mis oli Kaie pettumuste põhjus? (Lugege vahele Ella Ilbaku memuaarteost «Otsekuu hirv kisendab. . .», 1990.) Mida pidada sümboolselt «leegitsevaks südameks»? Milliseid sümboleid veel leidub?

Leidke tähendusi sõnadele: lagamikule (7), manupoolist (12), hahk (37), talaari (37), adrut (67), logiraamat (69), pitspuubegi (71), kardadesse (75, 77), üsata (76), hüvakule (79), letukas (94, 193), görlid (150), riibitud (161).

Määratlege kõnekujundeid: aeg on söönud selle pitsi (9); see pooljumal inimeste keskel (18); nõnda võiks nutta katkine nööp (18); puud seisid jäisis habemeis (36); siis muutub vana hüljes ise rõõmsaks lapseks (68); taevasse visati viherkaare särav look (74); Ajalehed. . . need ideaalsed prügiastid (78); Ise aga oli nagu Pariisi kevadine päev — kaunilt sinendav, virendav, kuldtoimus hiirgav (163); Hull asi selline polka mu hauld (197).

K i r j a n d i t e e m a d : Poeg isale vitsaks. Mida peidab endas Tuulemäe kujund? Ema kasvatab poega. Elust, mis nagu sahk jooksis vastu kivi. (Taavet Rabaraud.) Jooksvaid allikaid Joosepi ja Kaie eluteel. Joosep Maarva ja Kaie Skalle nägid eemalt Eestimaad. . . Usaldusest romaanis «Leegitsev süda». Meeldejäävaid kohakirjeldusi romaanis «Leegitsev süda». Võrdlused romaanis «Leegitsev süda». Maa isand lugeja pilgu all.

R e f e r e e r i d a : Tuulemäe motiivi (järeltused).

August Gailiti suurus seisneb ta mõtte lihtsuses ja sügavuses, mis interpreteerimisel pakub rohkeid võimalusi.

A. Gailiti loomingu igihaljus võimaldab ka nüüd tuua esile palju akuutset.

Kelle kõrvale lugemislalau paigutaksime Gailiti?

Kirjandus

1. August Gailit 1891—1960. Mälestusteos. Eesti Kirjanike Kooperatiiv AB. Lund, 1961.
2. Elav Gailit. Mälestuskilde 100. sünniaastapäevaks. — Aja Puls, 1991, nr 1.
3. G a i l i t A. Quo vadis. — Postimees, 31. XII 1911, nr 298.
4. G a i l i t A. Vastu hommikut. Novellid. K. Ü. Loodus, Trt, 1926.
5. K u n i n g a s O. Midagi sügavamalt ihaldab inime. — Kodumaa, 9. I 1991, nr 1.
6. P u h v e l H. Romantilise teekonna algus. — Keel ja Kirjandus, 1991, nr 1.
7. R a a g A. August Gailit: Vastu hommikut. — Eesti Kirjandus, 1927.
8. R a u d s e p p H. August Gailit: Isade maa. Romaan. Noor-Eesti Kirjastus. Trt, 1935. — Eesti Kirjandus, 1936.
9. S e m p e r J. Meie kirjanduse teed. Rmt: Teosed VII, Mõtteärrakuid I. 1969.
10. S o i d r a M. Ge juubeli i-l täpp peal. — Postimees, 21. I 1991, nr 16.
11. S u s i R. Armastusel pole nime. — Sakala, 5. I 1991.
12. S u s i R. August Gailit 100. — Kultuur ja Elu, 1990, nr 12.

Valgustus ja valgustatud valitsejad Saksamaal ja Austrias

HELMUT PIIRIMÄE, TÜ professor, ajaloodoktor, Uppsala Ülikooli audoktor

Saksa valgustuse eripära. Ajal, millal üks sõda järgnes teisele, kui poisse kasvatati maast-madalast sõduriteks või ohvitserideks ja enamiku naiste meelest olid ainsad õiged mehed marsihelide saatel sammuvad mundrikandjad, leidis siiski haritlasi, kes julgesid kuulutada teistsuguseid mõtteid. Nii nagu Prantsusmaal, tekkis ka Saksamaal uus ideoloogia — valgustus. Peamiselt olid selle kandjateks filosoofid ja kirjanikud.

Saksa valgustuse üheks eripäraks prantslaste omaga võrreldes on see, et enamik uue ideoloogia kandjad ei vastandanud oma mõttemaailma usule. Otse vastupidi, jumalasonast lähtudes taotleti 17. sajandil **suuremat pühadust ja vabadust**. Voolu nimetati **pietismiks** (*pieta* — pühadus). Võeti küll kriitiline hoiak ametliku kiriku suhtes, kuid püüeldi inimeste sisemise enesetäiustamise ja parandamise poole. Peeti vajalikuks, et iga inimene loeks iga päev pühakirja. Vaimulikelt nõuti, et nad loeks kord aastas originaalkeeles läbi Vana Testamendi (heebreake) ja kaks korda aastas Uue Testamendi (kreeka keeles). Pietismi tähtsaim ideoloog oli August Hermann **Francke**, kellel olid tihedad sidemed ka Liivimaaga. Nagu paljud teised pietistid, propageeris ka Francke koolide loomist, et nende kaudu harida ja valgustada rahvast.

Eelnevast tuleneb saksa valgustuse teine joon — suur rõhuasetus **moraalile ja kõlblusele**. Ühiskonna parandamist taotleti inimeste harimise ja kõlblamaks muutmise teel.

Politiitika valdkonnas panid saksa valgustajad põhilootused **valgustatud valitsejale**, kes viib läbi reforme ühiskonna heaks. Selleks pidi valitsejal olema absoluutne (täielik) võim.

G. W. Leibniz. Saksa valgustuse üheks suuremaks esindajaks oli filosoof ja matemaatik Gottfried Wilhelm Leibniz (1646—1716). Tema arvates on Jumal küll loonud maailma, kuid oma loomistegevuses ei olnud ta vaba, vaid allus igavestele ideedele. Teadlasena oli ta seisukohal, et teadus on elu jaoks. Tundes muret, kas tegelemine matemaatika ja filosoofiaga toob küllalt kasu ühiskonnale, vaevas ta end instrumentide konstrueerimisega ning püüdis saada asjatundjaks mäeasjanduses. Teaduse enda arenguks oli Leibniz arvates vaja teadlaste koostööd, milleks omakorda oli vaja teaduslikke seltse ja akadeemiaid. Ta oli Preisi Teaduste Akadeemia asutaja 1700.a, neli korda kohtus ta Peeter I veenmaks viimast teaduste akadeemia vajalikkuses. Nii on Leibniz osaline ka Peterburi Teaduste Akadeemia sünniloos.

Valgustajana, kes tundis muret ühiskonna heaolu pärast, nõudis Leibniz, et riik peab parandama tööinimeste olukorda ja hoolitsema vaeste eest, sest sellest omakorda oleneb maa majanduslik areng. Tuleviku ühiskonna ideaalides on Leibniz saanud mõjutusi kommunistlikest utopiast. Tuleviku ühiskonnas peab va-

litsema üldine küllus, mis toob kaasa olukorra, et kõik inimesed tahavad töötada. Et töö oleks meeldiv, saadavad seda laulud ja õpetlikud kõnelused. Pealegi piisab, kui töötada ainult pool päeva. Söömaajad on kollektiivsed, nende ajal vesteldakse kunstist ja kirjandusest. Nii naudivad inimesed sõprust ja armastust.

Sõprus ja armastus on Leibniz arvates aluseks Saksamaa ühendamisele. Lõppeesmärk on maailma rahvaste harmoonia.

Kõlblusfilosoofia. Filosoof Christian **Thomasius** (1655—1728) esitas valgustusliku seisukoha, et filosoofia peab olema üldarusaadav ja tooma praktilist kasu. Seetõttu pidas ta vajalikuks anda õpetust ladina keele asemel saksa keeles. Kui ta hakkas aga Leipzigi ülikoolis pidama loenguid saksa keeles, saadeti ta selle eest 1687. a Leipzigit välja.

Thomasius peab vajalikuks teaduse ja filosoofia eraldamist usust, kuigi ta ise oli siiralt usklik. Ta astus välja ketserite jälitamise vastu ja pidas vajalikuks südametunnistuse vabadust. Ühiskonnale väga vajalikuks luges ta hariduse levitamist — rahva valgustamist.

Thomasius kritiseeris teravalt oma aja ühiskonda ja arvas, et uus ühiskond peab põhinema kõlblusel, mille põhiseadus on armastus. Inimese enda individuaalne tahe tuleb allutada üldisele. Tulevane ühiskond pidi olema võrdsete inimeste ühendus, mida seovad armastus ja inimeste vastastikused teened. Just kõlblus kujundab inimese ümber kodanikuks.

Inimeste kõlbelse täiustamise vajadust rõhutas ka filosoof Christian **Wolff** (1679—1754), kelle hinnangutes kõlas sageli märksõna «terve mõistus» ja kelle seisukohti on seetõttu nimetatud ka **terve mõistuse filosoofiaks**. Thomasiuse eeskujul pidas ta loenguid ja kirjutas töid saksa keeles, aidates kaasa saksa kirja- ja teaduskeele kujunemisele.

Wolff propageerib mõtet: tee seda, mis aitab kaasa sinu enda ja teiste täiustamisele. Ta väidab, et oma loomulike kalduvuste poolest on inimene enesearmastaja. Ülesanne on aga armastada teisi nagu iseennast. Seega on inimestes tunnete ja mõistuse konflikt. Peab võitma terve mõistus, aga selleks peab filosoofia aitama inimestel ennast täiustada.

Riigi ülilm seadus on Wolffi arvates rahva hüveolu. On vaja kaotada vaesus. Selleks, et riik võiks neid ülesandeid täita, on vaja valitsejaid, kes oleksid valgustatud.

J. G. von Herder. Saksa valgustajatest oli Baltimaadega kõige tihedamalt seotud Johann Georg von Herder (1744—1803). Umbes 1764—1769 oli ta Riia Toomkooli aserektor ja suhtles Põltsamaa pastori A. W. Hupeliga. Hiljem töötas ta Saksamaa kultuurikeskuses Weimaris kirikujuhina, tehes koostööd suure saksa kirjaniku J. W. von Goethega.

Herder nägi inimkonna arenguteed liikumises

humaansuse suunas. Riiki nimetas ta masinavärgiks ning avaldas mõtet, et rahvale on vaja isandaid ainult seni, kuni tal endal jääb mõistust puudu.

Põhiülesandeks liikumises humaansuse suunas pidas Herder rahva kasvatamist õigluse ja inimsuse vaimus. Esikohale kasvatuses seadis ta taotluse kasvatada vastikust sõja suhtes. «Kas võib olla tülgestavamat vaatepilti, kui kaks armeed teineteist hävitavamas,» kirjutab ta maal, kus armeed, sõjad ja lahingud olid paljudel muutunud ainsaks elu sisuks. Vastandina sellele rõhutas Herder võltsimat patriotismi ja õiglustunnet teiste rahvaste vastu. Sõdadele vastandas ta töö «Viljapea on relv mõõga vastu».

Austust teiste rahvaste vastu ilmutas Herder sellega, et andis välja kahekõitelise teose Euroopa paljude rahvaste rahvalauludest saksa keelses tõlkes. Nende seas on ka 13 eesti rahvalaulu, mis ta oli saanud Hupeli kaudu.

Friedrich II. Paljud valitsejad püüdsid kasutada valgustajate ideid, et reformidega kindlustada riiki ja seega ka enda võimu. Teised püüdsid näida valgustajatena.

Valgustatud monarhiks on peetud Preisi kuningat Friedrich II (valitses aastatel 1740—1786). Nooruses oli talle vastuvõtmatu isa Friedrich Wilhelm I elulaad ja valitsemisviis sõdurite drillimise, metsiku jahi ja barbaarse seltskonnaga, kus suitsetati meeletult tubakat («tubakakolleegium») ja pruugiti alkoholi. Noormees armastas lugeda prantsuse kirjandust, talle meeldisid prantsuse muusika ja kunst ning ta tahtis nautida luksust. Alati mundris isa sattus raevu, kui nägi poisi käes prantsuseelseid raamatuid ja käskis need kõik raamatukaupmehele maha müüa. Teener küll peitis raamatud ja andis tagasi, aga konfliktid isa ja poja vahel olid paratamatud.

Isa püüdis poisist teha sõdurit: võttis teda kaasa jahile, väsitas ratsutamise, harjutas vähe magama ja kasinalt sööma. Siis tegi ta poisist rügemendikomandöri ja näitas, kuidas tuleb sõdureid drillida. Friedrich plaanitses koos kahe ohvitseriga põgeneda Inglismaale, kuid sellest kavatsusest sai isa teada, enne kui noormehed oleksid kuhugi jõudnud. Friedrich pidi pealt vaatama, kuidas hukati üks ta kavandatud põgenemisreisi kaaslas. Lohutust pakkus kirjavahetus «filosoofide patriarhi» Voltaire'iga. See kestis 42 aastat.

28aastaselt troonile saades nägi 165 cm pikune Friedrich välja nagu muusik või filosoof. Teisel valitsemispäeval käskis ta vaestele odavalt vilja müüa, kolmandal andis ta korralduse kriminaalseadustiku pehmemdamiseks. Reformid jätkusid ka hiljem. Kõik usud ja usulahud muutusid lubatuks, ajakirjandusele lubati vabadust. Kuningas soosis manufaktuuride ja kaubanduse arengut. Voltaire arvas, et Friedrich II on maailma kõige armastusväärsem inimene. Kuningas kasvas kiindumus kõigi prantsuspärase ja põlgus saksa kultuuri vastu. Ei sobinud ka senised lossid, 1745—1747. a ehitati Potsdamis rokokoo-stiilis Sanssonci /sa:sonsi/ loss, 1713—1766 veel Uus palee (Neues Palais) Sanssonci pargis.

Iga päev pärast hommikusööki puhus kuningas flööti, pärast lõunasööki pühendas paar tun-

di poeesiale ja ajaloole. Õhtusöökiel vesteldi muu hulgas kunstist, kirjandusest, filosoofiast, ajaloo jne. Neli aastat oli kuninga külaliseks Voltaire, keda võeti vastu ülimalt armastusväärsest. Juba oma valisusaja algul asus Friedrich II aga seisukohale, et riigi alus on armee ja rahvuse alus politsei. Temast sai isevalitseja, kes harva küsis nõu ja veel harvemini jälgis nõuandeid. Ta oli nii kaua armastusväärne, kuni talle vastu ei räägitud. Vaevu rääkis ta oma naise — Preisi kuningannaga, teistest naistest hoidus ta eemale. Perekonnas ei olnud lapsi, kuningas armastas koeri. Mõnikord võttis ta koeri ka voodisse. Selgus, et isa mõju oli siiski suurem olnud kui filosoofidel ja prantsuse kirjandusel. Juba oma esimesel valitsusaastal alustas Friedrich II sõda Austria vastu. Ajendiks oli, et Austria trooni päris keisri tütar Maria Theresia, kelle pärimisõiguse tunnustamise eest nõudis Friedrich II Sileesiat. Nii puhkes Austria pärilussõda (1740—1748), mille käigus Preisi vallutati Sileesia. Friedrich II näitas end võimeka väejuhi, kuid sõjad neelasid ta noorpõlve valgustatuse. Potsdami Uues palees elas ja riietus ta nagu sõjaleeris. Viimastel eluaastatel ei ajanud ta habet, aeg-ajalt piiras seda kääridega. Kurjad keeled sosistasid, et kuningas ei pese end kuigi tihti. Järjest karmimaks ja tooremaks muutus ta suhtlemises oma alluvatega.

Maria Theresia. Kõrvuti Preisi kuninga Friedrich II, Vene keisrinna Katariina II, Rootsi kuninga Gustav II ja teistega kuulub 18. sajandi valgustatud valitsejate hulka Austria valitseja Maria Theresia (1740—1780). Põhiaineteks ta koolituses olid maateadus, ajalugu ja kunst. Loomulik oli tol ajal ladina keele oskus, mis sellel daamil oli nii hea, et ta eristas stiili järgi üksikuid antiikautoreid. Kiideti ta muusikalist andekust ja head lauluhäält.

Valitsejana püüdis ta olla moraalseks eeskujuks. Ta ise sünnistas 16 last ja laskis karmilt karistada abielurikkumise eest. Naiste seelikud tuli teha pikemaks ja viia pluusi väljalõiked kõrgemale. Ametisse seati kombulpolitsei, pandi vangi naised, keda kahtlustati prostitutsioonis.

Valgustusse, eriti prantsuse valgustusse suhtus Maria Theresia vaenulikult. Ta isegi vihkas neid kui jumalasalgalajaid, aga elu sundis peale reforme ja see tõi valitsejannale valgustatuse maine. Seda aitas süvendada Louis XV õukonna välise toreduse matkimine. Schönbrunn loss, mis oli valitsejanna ja ta mehe residents, ehitati põhjalikult ümber. Lossis oli 1441 mitmesugust ruumi. Õukondlasi ja teenreid oli 1400 hinge. Lossi juurde rajati sümmeetrilised tiigid, kunstlikud grotid (koopad) ja püगतud hekid.

Majanduses soosis Maria Theresia **manufaktuure**. Viini ja Böömi klaas said tuntuks üle Euroopa, arenesid riide- ja metallimanufaktuurid. Riigi sissetulekute suurendamiseks kehtestati üldine **tulumaks**, mis eiras aadli privileege.

Kaotatud Austria pärilussõda sundis peale **sõjaväereformi**. Kehtestati sõjaväekohustus, millest olid vabastatud aadlikud, vaimulikud, ametnikud, kaupmehed, arstid, õpetajad ja mõnesugused oskustöölised. Teised pidid tõmbama liisku, kellele tuleb minna sõduriks ja kes pääseb sellest. Ohvitseridelt hakati nõudma sõjaväelist haridust.

Talupoegadel **piirati teotööd**. Enamasti tuli käia mõisatööl 3 päeva nädalas, Tšehhis — 5—6 päeva. Maria Theresia järglase Joseph II ajal kaotati 1781.a pärisorjus riigi põhialadel, 1785.a ka Ungaris.

Maria Theresia ajal loodi riigi **bürokraatlik aparaat**. Enamik ametnikke olid mitteaadlikud. Nad olid töökamad ja toimekamad, sest olid kasvanud kodudes, kus tehti tööd. Uus riigiaparaat muutus vähemusrahvaste rõhumise vahendiks, kui 1784.a tehti kõikides asutustes kohustuslikuks saksa keel.

Hariduse andmiseks laiendati rahvakoolide võrku. Asutati tehnilised koolid oskustööliste ettevalmistamiseks.

Seitsmeaastane sõda (1756—1763). Maria Theresia valitsusajast möödus suur osa sõdades. Pärast kaotust Austria pärlussõjas ütles ta Inglise saadikule, et tahab tingimata Sileesia tagasi saada, tulgu või selleks ära anda viimane seelik. 1756. a sõlmis Austria liidu Venemaaga ühiseks sõjategevuseks Preisi vastu. Tasuks abi eest pidi Venemaa saama Ida-Preisimaa. Preisi vastu astusid sõtta ka Prantsusmaa, Rootsi ja Saksi (selle kuurvürst oli ühtlasi Poola kuningas). Preisi poolel oli Inglismaa, kes ei toonud aga mandrile oma vägesid.

Preisi olukord oli kriitiline, kuid suureks paistatud väge läks seekord tarvis. Friedrich II ei kaotanud meelekindlust ja ta näitas end võimeka väejuhina, kes saavutas edu kiire tegutsemisega. Ta suutis lüüa vastaseid üksikult. Kümnest lahingust võitis ta seitse. Olukord muutus tõsiseks, kui Saksamaale tungis suur Vene armee. 1760.a jõudis see Berliini, aga ka seekord õnnestus Preisil pääseda purustamisest. See on aga juba Vene ajaloo teema. Kui sõda 1763.a lõppes, jäi Sileesia siiski Preisile.

1770. aastatel asusid kolm valgustatuks peetud valisejat Friedrich II, Maria Theresia ja Katariina II Poola jagamisele.

Küsimusi ja ülesandeid:

1. Võrrelge saksa ja prantsuse valgustust. Mis on ühine, mis erinev?
2. Võrrelge Friedrich II ja Maria Theresia valitsemist.
3. Kuidas «valgustatud valitsejad» kasutasid valgustajate ideid?
4. Millised asjaolud mõjutasid sakslaste suhtumist armeesse?
5. Millal liideti Venemaaga Ida-Preisimaa, mida oli tahetud saada Seitsmeaastases sõjas?



MARGUS VIKMAA foto

Klassitahvli kasutamisest vene rühma eesti keele tunnis

TOOM ÕUNAPUU, pedagoogikakandidaat, Narva Kõrgkooli professori kt

Miee keeleseaduse ellurakendamine on toonud eesti keele õpetajate ridadesse palju uusi inimesi, kel paraku puudub nimetamisväärtne metoodiline ettevalmistus ja pedagoogiline kogemus. Seepärast polegi vahest liigne rõhutada, et üheski keeletunnis ei tohiks õpetaja piirduda pelgalt õpiku kasutamisega. Väga olulist rolli etendab igas tunnis ka näitlikustamine. Aga ükskõik kui palju ka mingit näitvahendit propageeritaks või seda absolutiseerida üritataks, jäävad keeleõpetaja tähtsaimateks töövahenditeks siiski tahvel ja kriit. Võib muidugi vaielda, kas kõik, mis tunni käigus tahvlile kantakse, teenib ikka näitlikustamise eesmärki. Aga küllap polegi nii oluline, kust algab ja kus lõpeb näitlikkus. Tähtsam on see, et klassitahvli saab ja tulebki kasutada peaaegu igas tunniosas ning võimalikult läbimõeldult ning otstarbekalt.

Et klassitahvel on tunni töökultuuri peegel, tuleks selle kasutamisel kinni pidada järgmistest üldistest põhimõtetest.

■ Tahvel olgu alati korralikult puhastatud, enne kui sinna midagi kirjutatakse või joonistatakse.

■ Kui tahvel on täidetud ja tekib vajadus sinna veel midagi kanda, on täiesti lubamatu kustutada mingisse tahvliossa ainult paraja suurusega «auk», kuhu kiilutakse vajalik materjal. Tahvel tuleks enne kas täielikult puhastada või sealt vähemalt mingi **terviklik** üksus kustutada, kusjuures viimasel juhul tuleb hoolikalt jälgida, et kõrvuti ei satuks sellised materjalid, mis annavad ebaloogilisi seoseid ja võivad niiviisi õppureid desorienteerida.

■ Kõiges, mis tahvlile kantakse, peab valitsema mingi **süsteem**: põhiline jäägu alati esimesele kohale (tahvlil kõrgemale), teisejärguline materjal või erandlikud keelevormid olgu sellele allutatud (põhilisest allpool). Näited tuleb täpselt grupeerida, kusjuures eriti oluline on igasuguse **opositsiooni reljeefne kujutamine**, s.t keelenähtuste kõrvutamise peab tahvlil väljenduma ka ruumiliselt: nt vasakus tulpas sõnad, mis *kus?* küsimuse puhul nõuavad lõppu *-s* (Eestis, Võrus, Narvas), paremal aga sõnad, mis eeldavad lõppu *-l* (Eestimaal, Munamäel, Kohtla-Järvel); vasakul *mais* või *maikuus*, paremal *viienda! mail* jne.

■ Tahvlikiri peab olema korralik, käega tõmmatud jooned võimalikult sirged (kui sirgjoonte tõmbamisel ollakse ebakindel, võidakse kasutada lainelisi jooni). Õpetaja peaks jälgima sedagi, et tahvlil ei serveeritaks vääri tähekujusid, mis

oleksid õppuritele halvaks eeskujuks. Ümberkirjutused on tahvlil lubamatud. Vigade parandamiseks on kaks moodust: vigane element maha tõmmata ja selle kohale kirjutada või vigane koht kustutada ja õigega asendada. Esimene moodus on kiirem ja seda kasutatakse ka siis, kui on tarvis vigu lugeda; teine variant annaks aga esteetilisema tahvlipildi.

■ Teatud keeleelementide esiletõstmiseks on tahvlil järgmised võimalused: a) värviliste kriitide kasutamine (kui värvikriitide kvaliteet jätab soovida, oleks mõttekam neist loobuda); b) allakriipsutused; c) sõõrid või kastikesed elementide ümber; d) muust tekstist suuremalt kirjutatud üksiktähed või täheelemendid; e) nooled, kaarekesed, *NB-d*, hüüumärgid jms atribuutika olulise rõhutamiseks; f) muu graafiline manipulatsioon (sõnaloendid tulpades, treppidena, ringides; varieerimine kirja- või trükitähtedega; kergesti dešifreeritavate tähistuste kasutamine).

■ Üldjuhul kantakse tahvlile ainult niisuguseid materjale, mida **sellisel kujul** õpilaste kasutuses (õppekirjanduses) ei ole.

Järgnevalt tahvli kasutamise võimalustest tunni eri osades.

Tunni algul on puhtal tahvlil ühes kindlas kohas (näiteks paremas ülanagergas) ainult korrapidaja, õpperühma vanema või mõne teise õpilase poolt kirjutatud kuupäev. Siin on tarvis eelnevalt kokku leppida: kes ja kuidas teeb selle töö enne õpetaja tulekut. Praktiseerida võidakse mitut moodust: kuupäev on tahvlil väljendatud ainult numbriga ja keegi õppuritest annab sellele õpitavas keeles suusõnalise vaste; tahvlil on ühtaegu nii numbriline kui ka sõnaline kuupäev.

Edasi minnakse õpilaste **häälestamise** juurde. Üleminek on dünaamiline, kui kuupäev seotatakse õpilasi aktiviseerivate küsimustega. Näiteks nii: *Jah, täna on kaheksateistkümnes november. Missugune ilm on täna?* Kui õpilane hakkab vastama (*Täna...*), osutab õpetaja kuupäevale tahvlil, näitamaks, et vastaja peab oma lausesse põimima raske, kuid sagedase sõnaühendi (*..., kaheksateistkümnendal novembril...*). Üldse võiks õpetaja õpilaste julgustamiseks ja neile mõtte kätteandmiseks (mitte aga sõnade suhupanekuks) kanda frontaalvestluse käigus tahvlile sümboleid ja märke ning visandada skitse, mis viitavad sellele, millist aspekti peab õpilane oma vastuses jälgima. Mõningaid võimalusi seesugustest märkidest: t^0 korral tuleb õpilasel öelda, missugune temperatuur on õues; skitse-

ritud päike käsib õpilasel öelda, kas väljas on selge või pilvine; + osutab mingile summale (nt kui palju tuli maksta kõikide ostude eest kokku); ristike tähistab mõne tuntud mehe surmadaatumit; aastaarv (nt 1917) nõuab mingi sel aastal toimunud sündmuse nimetamist jne.

Aga õpilaste häälestamiseks sobivad ka mõned kommunikatiivsed nuputamistülesanded, mis tahvlile kantuna tõmbavad oma vormilise eripäraga õpilased töö juurde. Näiteks võib anda õpilastele mõistatamiseks, mida ütles ema poisile: **Saa 1x 5a2** (Saa ükskord viisakaks!) Või teine näide. Mis lause moodustub puuduvatest sõnadest?

Eestimaa on	...	ühine kodu.
Ma olen selle	...	kodanik.
	...	on kõige tähtsam suhtlemisvahend.
Minu kodulinn	...	Tallinn.
Tallinn on	...	pealinn.
Meie ema	...	on vene keel.

Vastus: Meie riigikeel on eesti keel.

Suhtluskeele tunnis domineerib **suuline frontaalkontroll**, mille esimeses osas võiks õpetaja märkida tahvlile nn märksõnu (ehk kavapunkte) tugevamate suhtlejate vastustest. Nendest märksõnadest peaks moodustuma omamoodi kommunikatiivne süsteem, mis õpilaste silme ees järk-järgult valminuna kujutab õpitu visuaalset kinnistamist. Näiteks võivad teemal «Minu elulugu» kujuneda tahvlil järgmised «konspektid».

	I	II
SÜND	4. jaanuaril 1948. aastal /-ndal/	jaanuaris 1948
KOOLID	Kohtla-Järvel käis ettevalmistuskursus(t)el Tallinna Pedagoogilises Instituudis	Kiviõlis II (teises) keskkoolis Tartu (Riiklikus) Ülikoolis
TÖÖ jm	töötas õpetajana Tapal asus Mustamäele	oli õpetajaks Paides kolis Tallinna(sse)
PEREKOND	on 3 aastat abielus jne	abiellus 3 aastat tagasi jne

Sellised «konspektid» on heaks toeks nõrgematele suhtlejatele, kusjuures allatõmmatud (siinkohal poolpaksult trükitud) elemendid koondavad õppurite tähelepanu sinna, kus teatud alternatiivide tõttu on oht eksida. Pärast 3...4 jutustust kustutatakse tugikonspektid tahvlilt (kustutamine võib toimuda ka järk-järgult) ning edasi reprodutseerivad vastajad oma elulugu ilma visuaalse abita.

Aeg-ajalt (kord või paar kuus) kasutatakse vahelduse eesmärgil ka **kirjalikku frontaalkontrolli**, mis suhtluskeele funktsiooni arvestades kujutab endast kirjandit, mis baseerub õppuri isiklikul elukogemusel. Kirjaliku frontaalkontrolli tarvis kantakse tahvlile teema ja kava, mis peaks õpilasi abistama olulise kirjapanekul. Näiteks teemal «Selvekaupluses enne sünnipäevapidu» võiks kava välja näha järgmine.

1. Meie toidukauplus (asukoht, üldine iseloomustus).
2. Osakonnad ja mida on/ei ole seal müügil.
3. Minu ostud:
 - a) leiva- ja kondiitriosakonnas;
 - b) piimaosakonnas;
 - c) liha- ja kalaosakonnas;
 - d) kuivainete osakonnas;
 - e) juur- ja puuviljaosakonnas;
 - f) jookide osakonnas.

4. Kassa juures (dialoog kassiiriga).

5. Puänt.

Viimane punkt ei tohiks olla kohustuslik, kuid soovi korral võivad teravmeelsed õppurid lõpetada oma kirjandi võrtsikamalt, et lõbustada lugejaid.

Kirjalik individuaalkontroll tuleb suhtluskeele tunnis arvesse vaid tihendatud kontrolli ühe komponendina: sel ajal kui õpetaja arendab grupi põhiosaga dialoogi või kuulab jutustajaid, kirjutavad 1...2 õppurit tahvlile midagi niisugust, mis oleks mingil määral näitlik ja pakuks huvi või pinget kogu keelerühmale. Vastasel korral poleks tahvli kasutamine õigustatud (individuaalset kirjalikku tööd võidaks siis teha ka paberile/vihikusse).

Häid võimalusi pakub klassitahvel **vana ja uue materjali seostamiseks** üleminekuküsimuste najal. Põhimõtteliselt saaks selleski tunnias kasutada sama meetodilist võtet, mida suulise frontaalkontrolli ajal: õpetaja küsib, õpilased vastavad ja õpetaja näitab tahvlil süsteemi (kust midagi tuleneb), mille loomine jätkub uue aine käsitlemisel. Sealjuures toimib eriti ratsionaalselt see õpetaja, kes laseb ühel õppuril anda kirjaliku individuaalkontrollina tahvlile niisuguse materjali, millelt saab kenasti üle minna uue aine käsitlemisele, näitamaks ühtlasi vana

ja uue vahekorda, kokkupuutepunkte ja seoseid. Järgnev näide on üleminekust ainsuse osastava käsitlemiselt mitmuse omastava moodustamisele. Sel juhul võiks keegi õpilastest moodustada talle sedelil antud sõnadest ainsuse osastava ja kirjutada need vormid tahvlile tulpa. Edasi areneb järgmine dialoog.

Õpetaja : Mis käändes on tahvlil antud sõnad?

Õpilane : Osastavas (partitiivis).

Õpetaja : Millega võib lõppeda ainsuse osastav kääne?

Ma ei näe seda...

Nende...

joonlauda
kummi
lugemikku

joonlauda/de (pikkus)
kummi/de (omanik)
lugemikku/de (koostaja)

sulepea/d
trikoo/d
krae/d

sulepea/de (värv)
trikoo/de (hind)
krae/de (lõige)

tahvli/t
raamatu/t
pliiatsi/t

tahvli/te (kate)
raamatu/te (sisu)
pliiatsi/te (pehmus)

Suurimat tähtsust omab klassitahvel **uue materjali käsitlemisel**, kuid just siin on konkreetseid soovitusi raske anda. Kõik sõltub sellest, millise õppematerjali järgi õpitakse, aga ka aine interpreteerimisest õpetaja poolt, tema improviiserimisoskusest ning õppetunni eesmärgistatusest. Lihtsaim moodus on jagada tahvel pooleks: vasakule kirjutatakse uued sõnad koos põhivormidega, paremale vastavaid sõnu sisaldavad olulisemad väljendid või nn suhtlussituatsioonide standardütlused.

Näiteks. käsi, käe, kätt

1. Kuidas *käsi* käib?
2. Võta *käe* alt kinni.
3. Kauplus on paremat *kätt*.
4. Pane kindad *kätte*.

Kui aga vastav materjal on õpikus kenasti olemas, ei peaks õpetaja selle tahvlile kirjutamisele oma energiat küll enam kulutama. Selle asemel selgitatagu tahvlil neid sõnavorme, mis õpetekstis või vestlusteemas on möödapääsmatud, kuid mille grammatilist tausta pole senises kursuses veel puudutatud. Mõningane «etteruttamine» teooriast on praktilise keele omandamisel paratamatu ja seepärast ei maksa pahandada ka õpikute autoritega, kui tekstidesse on lipsanud sõnavorme, mis selleks momendiks pole veel õpitud. Teksti grammatiline kommenteerimine jääb õpetaja ülesandeks ja klassitahvel on siin asendamatu abimees. Õpetaja professionaalsuse

Õpilane : Täishääliku, d- või t-ga.

Õpetaja : Järelikult on meil osastavas kolm võimalust (eraldab tahvlil -d või -t püstkriipsuga ja vastavad rühmad horisontaaljoonega). Ainsuse osastavast saame peaaegu alati moodustada mitmuse omastava.

Järgneva seletuse käigus näidatakse tahvlil, millal tuleb mitmuse omastavas -de, millal -te. Sel eesmärgil kantakse tahvlile teinegi tulp, kus püstkriipsukestega on eraldatud mitmuse tunnused. Niiviisi kujuneb välja järgmine tahvlipilt.

möödupuuks on suuresti see, kuivõrd suudab ta sõnavormide seletamisel tõmmata paralleele seniõpituga (uus ja tundmatu peab ikka baseeruma vanal ja tuntul). Paralleele tuleb aga tõmmata ühtaegu nii auditiivselt (õpetaja reljeefne hääldus) kui ka visuaalselt (klassitahvlile kantuna).

Metoodilised võimalused avarduvad lükand- või tiibtahvli olemasolul. Mõlemal juhul saab juba enne tundi kanda tahvlile olulise osa uuest materjalist, et see siis varjata ja tunnis sobival hetkel avada. Selles plaanis on eriti dünaamiline lükandtahvel, mis võimaldab uue materjali järkjärgulist eksponeerimist.

Ideaaljuhul tuleks tahvlil taotleda mingi terviku (minisüsteemi) loomist. Vältimaks materjali juhuslikku paigutamist, peaks algaja õpetaja fikseerima tahvlipildi ka oma tunnikonspetis. Poleks isegi paha, kui õnnestunumad tahvlipildid säilitataks perfokaartidel vastavas kartoteegis.

Igati arvestatav metoodiline võtte on ka nn *visuaalse toe* järkjärguline vähendamine kuni täieliku kaotamiseni. Võtte olemus seisneb selles, et mingi terviklik suhtlussituatsioon antakse õpilastele kiiresti tahvlil kätte, palutakse sellesse süveneda, oluline meelde jätta ning siis hakatakse vähehaaval nn *tuumsõnu* tahvlilt kustutama, kusjuures õpilased püüavad mitte unustada kustutatud sõnu. Näiteks võib käskiva kõneviisi

käsitlemisel olla tahvlil järgmine tekst, millest järk-järgult kustutatakse kõik verbivormid. Võimekas õpperühmas võidaks lõpus kustutada ka kõik kohakäänetes esinevad sõnad ja lasta siis teksti reprodutseerida.

Kuidas minna?

Minge jalgsi, see **pole** kaugel. **Näete**, see seal on **Ülikooli** tänav. **Astuge** mööda seda tänavat raekojani. Selle taga **algab** Lossi tänav. **Pöörake** vasakule ja **jalutage** üle Toomemäe. **Laskuge** mäest alla ja **tõuske** uuesti märke mööda Liivi tänavat. Liivi tänavalt **keerake** vasakule Veski tänavale. Seal **asubki** Eesti Rahva Muuseum.

Joonistusandega keeleõpetaja võib uue aine käsitlemisel skitseerida tahvlile ka mõne lihtsa pildi, mis aitab tutvustada keelenähtuse olemust (nt basseini hüppav poiss sisseütleva käände näitlikustamiseks) või suhtlussituatsiooni (noormees avab tütarlapsel ukse ja probleemiks on, mida kumbki selles situatsioonis lausub). Ja kui joonistamisoskust polegi, täidavad oma eesmärgi ka primitiivsed kriipsupoisid, millega tuleb toime iga õpetaja. Nii saaks illustreerida ruumilisi suhteid kaassõnade käsitlemisel (tüdruku ees, poisi järel ehk poisi taga) jne.

Harjutamine kui omaette tunniosa tähendab suhtluskeele tunnis peamiselt suulise väljendusoskuse arendamist ja seepärast kipub tahvli rakendamine jääma siin tagaplaanile. Ometi tuleks ka harjutamise käigus aeg-ajalt tahvlit kasutada. Selleks on mitmeid võimalusi:

- anda kätte lause algus, et julgustada õpilasi;
- klassifitseerida tehtud vead;
- sooritada mõni suhtlusülesanne kirjalikult;
- eksponeerida raskemaid sõnavorme, mida tuleb vestluses kasutada;
- lisada kasutatud väljenditele sünonüümseid väljendeid jne.

Esimeste harjutuslausete juures on nn *tahvlitugi* olulisem, edasi töötatakse juba iseseisvalt. Ei tohi aga unustada, et mida nõrgem on õpilane, seda tähtsamat rolli mängib tema juures tahvlipilt: kirja suurus ja selgus, probleemsete keelendite reljeefne esiletõstmine ning «õhu» olemasolu (tihedalt äärest ääreni täidetud tahvlil ei orienteeruta nii hästi kui hõredas tekstis). Seepärast on ka harjutuste tegemisel tahvlile vaja mõelda, kuidas saaks lahendid esitada kõi-

ge ülevaatlikumalt. Suhtluskeele puhul on oluline ka lause terviklikkus ja seetõttu ei tohiks piirduda üksnes üksikute probleemsete sõnade või sõnaühendite kirjutamisega tahvlile. Kui aga üksiksõnu kirjutatakse, siis tuleks horisontaalridadele eelisada tulpi. Pealegi saavad tulpadesse kirjutamisel olla korraga tahvli juures mitu õpilast. Üldse kehtib tahvlile kirjutamisel põhimõte «Pigem vähem, aga paremini!», s.t kõik olgu tahvlilt kiiresti pilguga haaratav, et õpilastel oleks hõlbus kontrollida oma tööd tahvli lahendite järgi. Kui tahvlil on aga kribukrabu, ei vaevu õpilased seda uurima ja vead vihikus võivad jääda parandamata.

Kinnistamisel saab õpetaja näidata jälle oma leidlikkust tahvli kasutamisel. Kui vestluse arendamisel (harjutamise käigus) on paljusõnalisus isegi vooruseks, siis kinnistamise käigus võib see juba kurjast olla. Kuulub ju kinnistamisele ainult kõige põhilisem — see, mille õpilane peab lõppevast tunnist alaliseks oma teadvusse vajutama. Seepärast on üsna oluline, mis sünnib kinnistamise ajal ka tahvlil. Näiteks kui tunni grammatikateemaks oli *ne-* ja *s-*sõnade käänamine, peaks kinnistamise ajal ilmuma keset tahvlit hästi silmatorkavalt -ne, -s → -se → -st, et mõjutada ka õpilaste nägemismeelt. Igasugune metoodiline vigur, kui see on mnemoonika teenistuses, on kinnistamise ajal teretulnud. Et suuline «atraktsioon» kipub tavaliselt nõrgaks jääma (läheb tunni lõpu ootuses õpilastel ühest kõrvast sisse ja teisest kohe välja), tuleb appi võtta klassitahvel, mis meistri käes võib olla lausa tuhande võimaluse maa.

Koduülesandedki märgitakse tahvlile, aga seda tehakse juba range asjalikkusega ja ilma metoodiliste viguriteta.

Kokkuvõttes tuleb nentida, et keeletund, kus õpetaja kasutuses pole avarat tahvlit ega kvaliteetset kriiti, ei saa kuidagi täies ulatuses õnnestuda. Õpetajatöö on suures osas loov ja see loovus avaldub ka selles, kui meisterlikult kasutatakse klassitahvlit. Vilunud õpetaja teeb mitut asja sünkroonselt: ise rääkides või õpilasi kuulates kirjutab ta samaaegselt midagi ka tahvlile. Keeleõpetaja, kes on osav tahvlil, võib edukalt toime tulla ka ilma muu näitmaterjalita. Küllap peitub teatud tõetera ütluses, et kriidiline õpetaja on tugev õpetaja. Pedagoogis, kes kasutab tunnis ohtralt tahvlit ja teeb seda niivõrd ennastunustavalt, et pole mahti pöörata tähelepanu oma välimusele, võib tõesti eeldada tugevat professionaali.

Mõistekaart ja mõistekaarditehnika

KATRIN POOM, TPÜ diplomand

Pedagoogikas on suur puudus uurimismeetoditest, mida õpetaja saaks kasutada oma igapäevases töös.

Üks suhteliselt lihtne, paindlik ja vähe aega nõudev uurimismeetod, mis annab õpetajale teavet tema töö tulemuslikkuse kohta, on mõistekaarditehnika. Hindamise ja küsitlemisega saame teada, mida lapsed oskavad, kuidas on õpitavast materjalist aru saanud. Fikseerime tulemuse ja hindame seda. Ent missugune on omandamise protsess, millised on raskused, kus tekivad väärad seosed, kas õpik on eakohane jms — kõike seda saab õpetaja uurida mõistekaardiga.

Mis on mõistekaart?

Mõistekaart on verbaalse teksti visuaalse esitamise üks võimalusi, mis annab üksikasjalikku ning täpset teavet tegija mõtlemisest. Selliste kaartide abil on võimalik hinnata iga õpilase arusaamist ainest, aga ka õpikutekstidega töötamise oskust ning õpikutekstide eakohasust, sobivust.

Kuidas mõistekaarti teha ja kasutada?

Mõistekaarditehnika väljatöötajateks võib pidada ameeriklasi Novakit ja Gowinit, kelle teoses «Learning how to learn» (5) on antud esimesed mõistekaartide koostamise meetodilised juhendid.

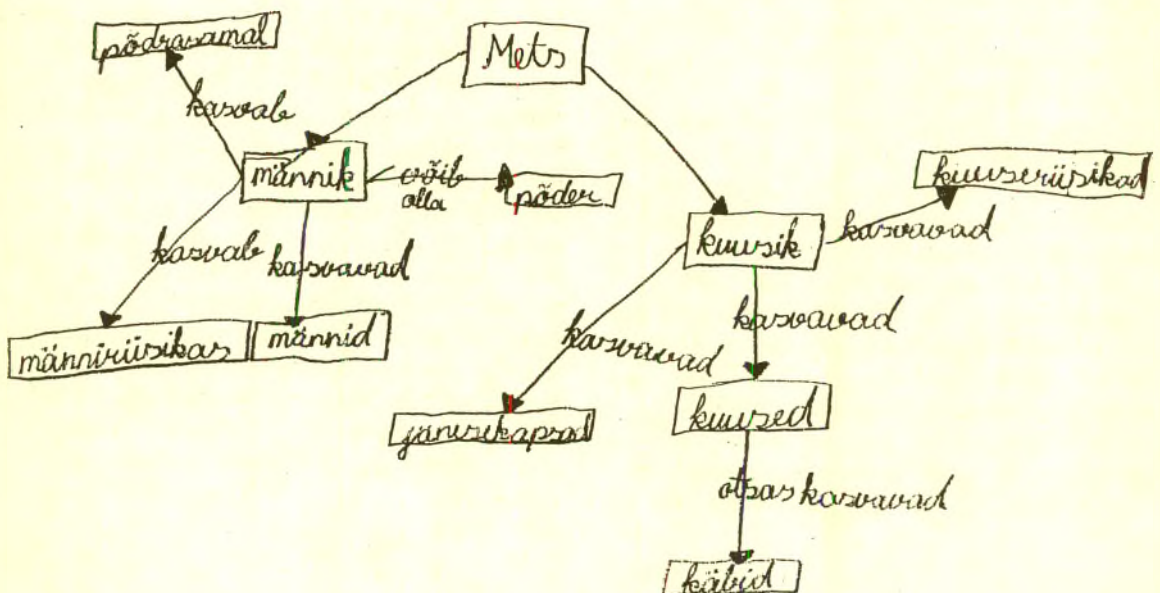
Nimetatud tehnika on suhteliselt uus, nt Soomes kasutatakse seda alles 1985. aastast.

Eesti koolides on mõistekaartide tegemisel tuginetud soomlase M. Ählbergi soovitudele (1; 2; 3).

Kaardi koostamisel otsitakse mälust või tekstist tähtsamad mõisted — mõtlemise põhiühikud. Nendevahelisi suhteid kujutatakse võrgustikuna, sõlmkohtadeks mõisted, mis on tavaliselt seostatud ühesõnalise verbiga.

Mõistekaardi tegemise ettevalmistamine algab sellest, et lastele tehakse selgeks, millised on mõisted ja kuidas neid kasutatakse. Esitatakse sõnu (nt koer, auto, raamat) ja palutakse lastel öelda, mida nad mõtleavad või milline pilt neil tekib seoses sellega. Edasi toimub sama tegusõnaga (nt lugema, sajab, mõtlema). Seejärel tuuakse mõni mõiste, mis on lastele võõras (nt geen, molekul). Siit järeldus — ainult need sõnad, mille tähendust laps teab, on tema jaoks mõisted, mille abil ta mõtleb.

Järgnevalt annab õpetaja lastele mingi teema (nt metsloomad), mille kohta palub lauseid koostada. Edasi koostatakse lausetes olevaid mõisteid kasutades kaart. Oluline on, et õpetaja näitaks, kuidas mõisted omavahel seostuvad. Mõisted ühendatakse noolega (noole suund näitab lugemise suunda), noolele kirjutatakse seose liik. Samuti on soovitatav mõisteid panna kastidesse. Näiteks **HUNT** on **KISKJA**. See



2. klassi õpilase koostatud hea mõistekaart. Selge, hierarhiline ülesehitus, õiged seosed.

kergendab kaardi lugemist. Järgnevalt koostavad lapsed iseseisvalt mõistekaardi kas õpetaja antud või vabal teemal. Esimese kaardi võiks teha ka etteantud mõisteid kasutades.

Kaartide kvalitatiivne analüüs annab õpetajale tervikpildi õpilase mõtlemisest, tema võimetest. Kui õpilased teevad mõistekaardi enne teema õppimist, saab õpetaja teada, mida õpilased juba teavad, ning on tunduvalt lihtsam planeerida õpetust. Mõistekaart, mis on tehtud õpitud osa peale, annab teada, kas õpilastel on tekkinud õige arusaam aineist, ja kui on jäänud midagi ebaselgeks, saab parandada tekkinud vead. Õpilastele on see uudne viis õppida ja saada tagasiside oma teadmistest.

Mida andsid mõistekaardid teada õpiku ja õpitu mõistmise kohta?

Uurimises osales 287 õpilast Tallinna koolidest. Neist üks 2. klass (mõistekaarte tehti 4 korda) ja kuus 4. klassi (111 õpilast tegi kaarte kaks korda, ülejäänud ühe korra).

Kõik mõistekaardid tehti loodusõpetuse kohta. Teemadeks olid 4. klassis «Maavarad» ja 2. klassis «Mets», «Veekogud», «Perekond».

Tulemuste põhjal võib öelda, et mõistekaartide tegemisega saavad hakkama ka 2. klassi õpilased, kuigi õigekirjaga on veel raskusi ja kohati segab liigne fantaasia, mis viib teemast kõrvale. Võrdluseks võib öelda, et Soomes on häid kaarte saadud alles 4. klassis.

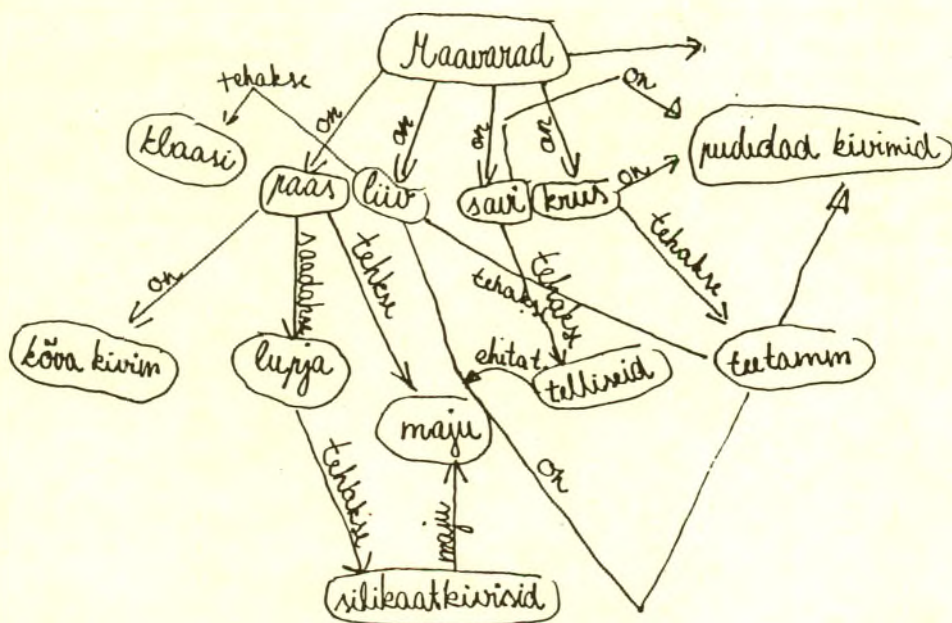
Ootuspärane oli, et tugeva ja nõrga õpilase kaardid erinesid. Nõrga õpilase kaart koosnes assotsiatsiooniketist, tugeva õpilase kaart oli üles ehitatud hierarhiliselt, kusjuures oli leitud

palju mõistetevahelisi seoseid. Iga korraga paranes oskus kaarte teha, eelkõige tõusis kaartide kvaliteet, kaardid olid selgemad ja paremini mõistetavad. Huvitav, et 2. kl õpilastel oli kergem kaarti teha siis, kui neile oli antud valmis mõisted, mis tuli panna süsteemi. 17 õpilasest 11 tegid kaardi õigesti ja 50%-l olid kõik seosed õiged.

Tallinna koolide 4. klasside mõistekaartidest valmis osa õpikut kasutades (teema oli klassis läbi võtmata) ja osa õpiku abita (teema oli eelnevalt õpitud).

Kaartide tulemuste võrdlus õpilase hinnetega samas aines (ka käitumishindnega) tekitas tihti küsimuse, kas õpetaja on oma hinnangutes objektiivne. Parimate kaartide autorid ei olnud sugugi alati klassi priimused. Kolmes klassis oli sama osa peale tehtud ka kontrolltöö, mille hinnete ja kaartide kõrvutamine ei andnud adekvaatseid tulemusi.

Kaardid andsid teavet õpiku kvaliteedi kohta. Teabe kiire lisandumine on viinud õppeprogrammide ja õpikute mahu paisumisele. Seoses sellega on iga teema käsitlemisele ettenähtud aeg vähenenud, mistõttu õpetus põhineb enamasti mehaanilisel meeldejätmisel. Õpilased õpivad võimalikult väheste pingutustega vastama õpiku tüüpilistele ülesannetele ja nõuetele. See ilmnes selgelt ka mõistekaarte tehes. Enamik õpilastest, selle asemel, et lugeda õpiku teksti, lappas raamatut, vaatas jooniseid, luges tumedalt trükitud kohti ja püüdis võimalikult palju mõisteid üles kirjutada. Alles seejärel loeti kogu tekst ja sedagi ei teinud kõik õpilased. Mõistekaartide tegemine õpiku teksti põhjal andis ülevaate ka klassi õpikuga töötamise oskusest.



4. klassi keskmise õppeedukusega õpilase koostatud heal tasemel mõistekaart.

Kõigis klassides, v.a ühes, oli õpetaja kasutanud 1989. aastal välja antud 4. kl loodusõpetuse õpikut (autorid H. Jänes ja H. Tiits). Ühes klassis kasutas õpetaja aga 1978. aastal välja antud õpikut (autorid E. Prikk ja H. Tiits). Täheleandisime, et vanema õpiku põhjal tehtud kaardid olid selgemad ja konkreetsemad. Õpiku tekstide võrdlusel selgus, et uues õpikus on teema «Maavarad» jaotatud kahte peatükki (lk 56—62). Seoses sellega on mõistete arv suurenenud peaaegu kolmekordseks (vanas õpikus 40 ja uues õpikus 108 mõistet). Õppematerjali analüüs näitas, et mõistetavuse asemel on jõutud palju liigset sisaldava tekstini. Lugeja, kellel puuduvad eelteadmised, ei saa tekstist vihjeid, mis aitaksid kaasa mõistete ühendamisele ja laiema terviku moodustamisele. Näiteks lubjakivi e paekivi puhul on lastel tekkinud kaks eri mõistet (vt lk 56 lõik 2 kuni lk 57). Segadust tekitas ka uue õpiku joonis (lk 56), millel on antud läbilõige kivimite paiknemise kohta kihtidena. Et joonis on peatüki «Maavarad» juures, arvasid lapsed maavarade hulka kõik, mis pildil, sealhulgas lilled, puud jne. Selle joonise puhul oleks õpetajal otstarbekas anda ka loodusvarade mõiste. Huvitav on, et varem õpitud osa peale õpiku abil tehtud kaartide vahel ei ole suuremaid erinevusi. Kaartides korduvad ühed ja samad vead. Siit võib teha järelduse, et õpik, selle tekst ja pildid mõjutavad õpilase õppimist enam kui õpetaja. Ilmselt ei pööra õpetajad küllaldast tähelepanu sellele, kuidas õpetada õpilasi õppima, samuti ei näe õpetaja kõiki õpiku puudusi, sest tal on rohkem teadmisi sellest, kuidas asjad tegelikkuses on ja ta ei oska vaadata õpiku teksti õpilase tasandilt.

Selle osa õpetamisel peaks õpetaja rääkima ka naftast ja nafta leiukohtadest, sest paljudes kaartides oli nafta pandud Eesti maavarade hulka. Üldse kajastuvad paljudel kaartidel rohkem õpilase oma elukogemus ja eelteadmised kui õpetüki materjal. Tekib tunne, et õpilastel ei ole tekkinud teemast terviklikku käsiflust.

Mõistekaarti saab kasutada ka emakeele õpetamisel. Paljudel kaartidel korduvad ühed ja sa-

mad kirjavead, millel õpetaja peaks eraldi tähelepanu pöörama. Antud juhul esines massiliselt vigu sõnades «brikett» ja «bituumen».

Kokkuvõtvalt võib öelda, et mõistekaarditehnika sobib kooli, ka algklassidesse. Õpilased omandavad tehnika lühikese ajaga ja kaartide tase tõuseb, mida enam neid tehakse. Mõistekaardist on kasu nii õpetajale kui ka õpilasele. Kaartide kvalitatiivne analüüs annab õpetajale tervikpildi õpilase mõtlemisest, tema võimetest. Kui õpilased teevad mõistekaardi enne teema õppimist, saab õpetaja teada, mida õpilased juba teavad ning õpetajal on tunduvalt lihtsam õpetust planeerida. Mõistekaart, mis on tehtud õpitud osa peale, annab teavet selle kohta, kas õpilastel on tekkinud õige arusaam aineist, ja kui on jäänud midagi ebaselgeks, parandada tekkinud vead. Õpilastele on see uudne viis õppida ja saada tagasiside oma teadmistest.

Mõistekaarditehnikal on kaks perspektiivset suunda. Esiteks, mõistekaardi tehnika kasutamine tekstide analüüsimisel koos teiste tekstianalüüsi meetoditega. Vaja oleks paralleelselt uurida ka teksti emotsionaalset mõju. Teine ja olulisem suund on mõistekaarditehnika tutvustamine, tema kasutamise võimaluste uurimine eri ainetes. Meie sooviks on äratada õpetajate huvi mõistekaarditehnika vastu. Loodame, et seda hakatakse Eesti koolis kasutama.

Kirjandus

1. Åhlberg M. Kasvatuseks eelvalmistamine (Oppikirjan käsikirjoitus). 1987.
2. Åhlberg M. Kasvatustasemele vastavate teadmiste ja oskuste omandamine ja arendamine elinikäise kasvatuse ja õppimise näkökulmast: KST-projekti teadus- ja uurimistulemused. Joensuu, 1990.
3. Åhlberg M. Käsitarkateknika ja muutuvaste graafiline teadonistamine õpetajate ja õpilaste vahelise suhtekorralduses. Joensuu, 1990.
4. Jänes H., Tiits H. Loodusõpetus IV klassile. Tln, Valgus, 1989.
5. Novak J. D. & Gowin B. Learning how to learn. Cambridge University Press, 1984.
6. Tiits H., Prikk E. Loodusõpetus III klassile. Tln, Valgus, 1978.

Ensüümid või fermentid?

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

Kehtiv üldbioloogia programm 12. klassis nõuab ensüümide teema käsitlemist. Põhiliste ensüümide ja nende üldiste omaduste tundmist kontrollitakse ka Tartu Ülikooli sisseastumiseksamitel. Kuna ensüümide teema on eestikeelses õppekirjanduses leidnud põhjendamatu tagasihoidlikku käsitlemist, antakse käesolevas töös lihtsustatud lühiväljaandena ensüümide loomusest — üldehitusest, omadustest, klassifikatsioonist ja toimemehhanismist. Siin esitatu on mõeldud täiendmaterjaliks bioloogia- ja keemiaõpetajatele ja ületab kohati üldhariduskoolide programmilisi nõudeid.

BIOAKTIIVSUS JA ENSÜÜMIDE MÕISTE

Bioaktiivseteks nimetatakse aineid, millel on üldistatult võttes regulatoorne toime metaboolsetele protsessidele. Bioaktiivseid aineid saab tinglikult jaotada kahte rühma. Esiteks endogeensed ehk organismis sünteesitavad — hormoonid, ensüümid ja teiseks eksogeensed ehk seedekanali kaudu omastatavad — vitamiinid, mikroelemendid. Ensüüme võime määratleda kui endogeenseid, bioaktiivseid, spetsiifilisi liht- ja liitvalke, mis töötavad bioloogiliste katalüsaatoritena. Taoliste biokatalüsaatorite kohta kasutatakse termineid «ensüüm» või «ferment». Termin «ensüüm» viitab päritolule pärmirakust — kreeka keeles *en* — sees, *zyme* — pärm, ehk *enzyme* — pärmiraku sees. Seevastu mõiste «ferment» seostub käärimisprotsessiga — ladina keeles *fermentum* — käärullus, juuretis. Kuna pärmirakus ei sisaldu kaugeltki mitte kõik ensüümid ja käärimisprotsessiga on seotud vaid väike osa ensüümidest, siis on mõlemad mõisted sisuliselt mõttes puudulikud. Järelikult ei tuleks neist kumbagi eelistada, neid saab kasutada sünonüümidena, ent maailmakirjanduses eelistatakse mõistet ensüüm.

ENSÜÜMIDE ÜLDEHITUS

Ensüümvalke jagatakse üldehituse järgi kahte rühma: 1) lihtensüümid ehk ühekomponendilised; 2) liitensüümid ehk kahekomponendilised või konjugeerunud ensüümid. Lihtensüümid on sisuliselt vaadeldavad lihtvalkudena. Liitensüü-

mid sisaldavad peale ensüümvalgu veel mittevalgulist komponenti.

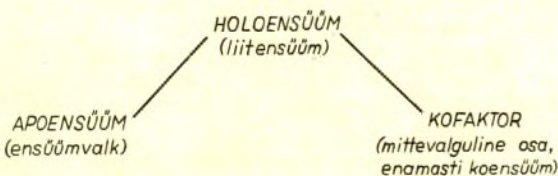
Apoensüümi ja kofaktori funktsioonid on liitensüümis erinevad. Apoensüüm (NB! valk) määrab ensüümi toime spetsiifilisuse, (see tähendab, millist ühendit ehk substraati antud ensüüm muundab); osaleb substraadi sidumises ja katalüüsis. Kofaktori põhiülesanneteks on ensüümvalgu stabiliseerimine, ensüümi kõrge aktiivsuse ja katalüütilise protsessi vahetu kindlustamine. Ainult ensüümvalgu ja kofaktori seostumisel moodustub funktsionaalselt ja struktuurselt terviklik liitensüüm. Selgitame lähemalt kofaktori mõistet. Kofaktoriks loetakse kõiki neid faktoreid, mis osalevad ensüümiaktiivsuse ja normaalse ensüümikatalüüsi tagamises. Järelikult on kofaktor üldmõiste. Kofaktoreid saab jaotada kahte gruppi. Esiteks: anorgaanilised üendid ja ioonid. Siia kuuluvad näiteks HCl mao pepsiini puhul ja Cl⁻ sülje amülaasi jaoks. Teise grupi moodustavad madalamolekulaarsed orgaanilised üendid. Selle rühma põhiesindajateks on koensüümid. Koensüümid on seega madalamolekulaarsed, orgaanilised üendid, mis reeglina ensüümvalguga seostuvad nõrkade, labiilsete sidemete abil. Põhilised koensüümid tulenevad vastavatest vitamiinidest. Järelikult vitamiinide bioloogiline roll seisnebki liitensüümide struktuursuse ja funktsionaalsuse tagamises.

ENSÜÜMIDE OMADUSED

Ensüüme iseloomustavad nii valkudele kui ka katalüsaatoritele omased tunnused. Valkudena on ensüümid kõrgmolekulaarsed, hüdrofiilsed, amfoteersed polüelektrolüüdid, mis denatureeruvad ja kristalliseeruvad. Ensüümidele kui katalüsaatoritele üldse on omased järgmised tunnused: reaktsiooni kiiruse muutmine, taastumine reaktsiooni lõppedes ja liikuva tasakaalu seisundi säilitamine. Kuna ensüümid on biokatalüsaatorid, siis on ensüümikatalüüsil hulk spetsiifilisi omadusi. Olulisemateks on alljärgnevad: 1) ensüümi toime on kõrge spetsiifilisusega, mis on määratud ensüümvalgu loomusega; 2) ensüümid on reguleeritava aktiivsusega katalüsaatorid; 3) ensüüme iseloomustab ülikõrge molekulaarne aktiivsus praktiliselt neutraalses keskkonnas ja madala temperatuuri juures. Näiteks katalaasi üks molekul on minutis suuteline lõhustama ligikaudu viis miljonit H₂O₂ molekuli; 4) ensüümreaktsioonide kulg elusorganismides on koordineeritud; 5) ensüümide süntees allub geneetilisele kontrollile ja regulatsioonile.

ENSÜÜMIDE KLASSIFIKATSIOON

Ensüümide nimetamisel on kasutusel kas ajaloolised triviaalnimetused (pepsiin, trüpsiin) või süstemaatilised nimetused. Viimasel juhul lisatakse substraadi või reaktsiooni nimetusele liide



-aas. Näiteks lipaas, amülaas, glükoosi oksüdaas. Multiensüümkomplekside puhul, mis koosnevad mitmest ensüümist ja koensüümist, lisatakse vahel sõna kompleks. Näiteks püruvaadi (püroviinamarihape) dehüdrogenaasne kompleks.

Katalüüsitava reaktsioonitüübi alusel jagatakse ensüümid kuude põhiklassi, mis on esitatud tabelis 1.

Tabel 1

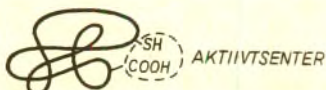
Põhiklassi nimetus	Katalüüsiv reaktsioon
1. oksüdoreduktaasid	redoksprotsessid, prootonite ja elektronide ülekanne
2. transferaasid	funktsionaalsete rühmade molekulidevaheline ülekanne
3. hüdrolaasid	sidemete (v.a C-C) hüdroolüüs vee juuresolekul
4. lüaasid	mittehüdroolüütiline C-C, C-O, C-N, C-S sidemete hüdroolüüs, mille käigus võivad moodustuda küllastamata ühendid
5. isomeraasid	isomerisatsioonireaktsioonid ehk funktsionaalsete rühmade molekulisisene ülekanne
6. liigaasid (süntetaasid)	sünteesireaktsioonide läbiviimine, reeglina ATP energia arvel

Tänapäeval on kirjeldatud vähemalt 2100 erinevat ensüümi.

Ensüüme, mis katalüüsivad samu reaktsioone, kuid mille füüsikalise-keemilised omadused on mõnevõrra erinevad, nimetatakse **isoensüümideks** ehk **isosüümideks**. Reeglina on nendeks ensüümvalgud, mis koosnevad mitut tüüpi polüpeptiidahelatest ehk subühikutest. Ensüümi konkreetse isovormis on need ahelad lihtsalt erinevalt kombineerunud. Isoensüümide esinemise peamine põhjus tuleneb koespetsiifilisusest. Näiteks südamelihase ja maksa laktaadi dehüdrogeneesid. Isoensüümide olemasolu sõltub samuti ka rakusisest lokaliseerumisest, näiteks tsütoplasmaatilised ja mitokondriaalsed isoensüümid.

ENSÜÜMI AKTIIVTSENER

Ensüümmolekuli seda ruumilist osa, millega substraat seostub ja kus toimub substraadi lõhustumine, nimetatakse **aktiivtsentriks** ehk **katalüütiliseks tsentriks**. Lihtensüümide puhul moodustub aktiivtsenter ensüümvalgu polüpeptiidahela aminohapete radikaalide funktsionaalsetest rühmadest. Näiteks asparaagiinhappe -COOH rühm ja tsüsteiini -SH rühm. Nende ja teiste rühmade ruumilisel paigutamisel moodustubki aktiivtsenter, mis on kujutatud joonis 1.



ENSÜÜMVALK TERTSIAARSTRUKTUURIS

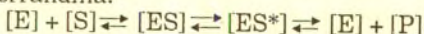
Joonis 1. Lihtensüümi aktiivtsenter.

Märkigem, et aktiivtsentrisse kuuluvad aminohapped ei paikne polüpeptiidahelas kõrvuti. Nende vajalik ruumiline lähedus tagatakse bio-

funktsiooniks vajaliku konformatsiooni tekkega. Lihtensüümi puhul osalevad aktiivtsentri moodustamises aminohapete radikaalide funktsionaalsed rühmad, koensüüm või mõni teine kofaktor.

ENSÜÜMIDE ÜLDINE TOIMEMECHANISM

Ensüümid ei teosta termodünaamiliselt võimalikke reaktsioone. Ensüümide kõrgefektiivne katalüütiline toime seisneb vastava reaktsiooni energeetilise barjääri alandamises ehk teisisõnu reaktsiooni aktivatsioonienergia vähendamises. Järelikult mida madalamaks muudetakse antud reaktsiooni energeetiline barjäär, seda kergemini astub substraadi molekul kontakti aktiivtsentriga ja seda rohkem kasvab reaktsiooni kiirus. Ensüümid alandavad reaktsioonide energeetilist barjääri vaheühendite ehk ensüüm-substraadi komplekside [ES] moodustamise kaudu. Siit tulenevalt saab üldist ensüümreaktsiooni kulgu kirjeldada lihtsustatud reaktsioonivõrrandina:



kus [E] — ensüüm, [S] — substraat, [ES*] — aktiveeritud ensüüm-substraadne kompleks, [P] — produkt.

Ensüümreaktsiooni kiirust mõõdetakse muundunud substraadi hulga ajaühikus, näiteks µmooli/minutis. Ensüümi aktiivsuse väljendamiseks kasutatakse aktiivsuse ühikut *unit* — U, mida defineeritakse kui substraadi hulka, mis muundab 1 µmooli substraati minutis. Ensüümide puhul on käibel veel eriaktiivsuse mõiste, mis on aktiivsuse ühikute arv 1 mg valgu kohta — U/mg valk ehk $\frac{\text{substraat moolides}}{\text{minut} \cdot \text{mg valk}}$

ENSÜÜMREAKTSIOONI MÕJUTAVAD FAKTORID

Ensüümreaktsiooni kiirus sõltub mitmetest faktoritest, mille lühiiseloostuse alljärgnevalt esitame.

1. Ensüümi ja substraadi keemiline loomus. Sõltuvalt toiduvalgu kui substraadi keemilisest loomusest lõhustavad erinevad seedeensüümid seda erineva kiirusega.

2. Ensüümi ja substraadi kontsentratsioon. Reaktsiooni maksimaalkiiruse saavutamiseks peavad kõik ensüümmolekulid olema ensüüm-substraatses kompleksis. Selleks peavad substraadi ja ensüümi kontsentratsioonid olema pidevalt piisavad.

3. Temperatuur. Temperatuuri, mille juures ensüümreaktsiooni kiirus on maksimaalne, nimetatakse ensüümreaktsiooni temperatuurioptimumiks. Loomorganismides on temperatuurioptimum ~37 C. Kõrgematel temperatuuridel algab ensüümvalkude termodenaturatsioon. Madalamatel temperatuuridel langeb põhiliselt ensüümi ja substraadi molekulide kontaktide arv, mis omakorda viib reaktsioonikiiruse langusele.

4. Keskkonna pH. Ensüümreaktsiooni kiirus on maksimaalne optimaalse vesinikioonide kontsentratsiooni juures. See on ensüümreaktsiooni

*Võtmeensüümid on ensüümid, mis sisuliselt määravad konkreetse metaboolse raja kulgemise (reeglina määravad nad selle raja kiiruse).

kus pH 6,0 . . . 8,0. On ka erandeid, näiteks mao ensüümreaktsioonid kulgevad pH väärtustel 1,5 . . . 2,5. pH toime ensüümreaktsioonile seisneb põhiliselt aktiivtsentri või substraadi funktsionaalsete rühmade ionisatsiooniastme muutmises.

5. Inhibiitorite ja/või aktivaatorite olemasolu. Inhibiitor — pidurdab osaliselt või täielikult ensüümreaktsiooni. Aktivaator — tõstab oluliselt ensüümreaktsiooni kiirust.

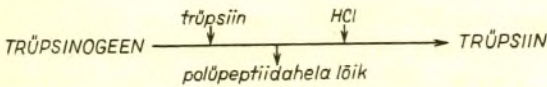
Inhibiitorite toime on mittespetsiifiline, näiteks kõrge temperatuur denatureerib kõik ensüümvalgud, või spetsiifiline, näiteks kindel inhibiitor toimib vaid teatud ensüümile või ensüümide grupile. Spetsiifiline inhibitsioon omakorda jaotub konkurentseks — substraat ja inhibiitor on struktuurilt sarnased ja inhibiitor hõivab aktiivtsentri — ning mittekonkurentseks — inhibiitor seostub ensüümvalguga väljaspool aktiivtsentrit, muutes sellega ensüümvalgu konformatsiooni. Aktivaatorite toime seisneb samuti ensüümvalgu konformatsiooni muutmises, mis kindlustab ensüümi ja substraadi parema ühinemise, aktiivtsentri stabiliseerumise ning koensüümi hõlpsama seostumise ensüümvalguga.

ENSÜÜMIDE AKTIIVSUSE REGULATSIOONIMEHHAANISMID

Lõpuks vaatleme mõningaid regulatsioonimehhanisme, mis kindlustavad ensüümide töö kontrolli biosüsteemides.

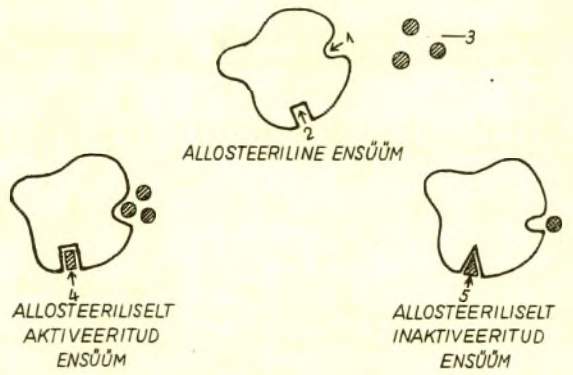
1. Ensüümvalgu keemiline modifikatsioon. Glükogeeni sünteesi ja lõhustumise vastastikuseks koordineerimiseks toimub vastavate võtmeensüümide* aktiveerimine ja pärssimine ensüümvalkude fosforüleerimise ja defosforüleerimise abil.

2. Autokatalüütiline aktivatsioon. Välimaks seedenäärmete iseeneslikku seedumist (NB! seedeensüümid on vähespetsiifilised), toodetakse neid ensüüme inaktiivsete eellasensüümidenä ehk proensüümidenä, näiteks trüpsinogeen, pepsinogeen. Nende lõplik aktivatsioon kindlustatakse toimekohas, juhul kui proensüümi molekulist eraldatakse plüpeptiidahela teatud osa. Kuna protsessi kindlustab reeglina seedekanalis juba olemasolev selle ensüümi aktiivne vorm, siis nimetatakse seda autokatalüütiliseks aktivatsiooniks. Autokatalüütiline aktivatsioon on kujutatud alljärgneval skeemil.



3. Allosteeriline regulatsioon. Metaboolsete protsesside võtmeensüümid omavad lisaks aktiivtsentri ka regulatoorse ehk allosteerilise tsentrit. Regulaatori ehk efektori ühinemine allosteerilise tsentriga viib esiteks ensüümvalgu konformatsiooni muutumisele, s.t muutub ka aktiivtsentri konformatsioon. Kui substraadi lõhustumiskiirus selle tagajärjel langeb, siis on tegu allosteerilise inhibitsiooniga ja vastupidi — substraadi lõhustumise tõusu puhul saame rääkida allosteerilisest aktivatsioonist. Märkimisväärt siinkohal, et paljud ravimid toimivadki allosteerilise inhibeerimise kaudu. Joonisel 2 on kujutatud allosteerilise ensüümi toimemehhanism.

Joonis 2. Allosteerilise ensüümi regulatsioon.

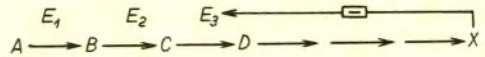


1 — aktiivtsenter, 2 — allosteeriline tsenter, 3 — substraat, 4 — allosteeriline aktivaator, 5 — allosteeriline inhibiitor.

Allosteeriline regulatsioon lubab väga efektiivselt reguleerida terve metaboolse raja kulgemiskiirust. Tavaliselt on allosteerilised ensüümid metaboolsete radade võtmeensüümid, s.t nende töökiirus määrab kogu raja funktsioneerimise kiiruse. Tüüpilisel juhul on metaboolse raja lõpp-produkt võtmeensüümi allosteeriliseks inhibiitoriks. Produkti kuhjumisel inhibeerib produkt allosteeriliselt võtmeensüümi toime.

Reeglina toimub see negatiivse tagasisidestuse põhimõttel.

4. Ensüümide sünteesi regulatsioon. En-



süümide kui valkude süntees on geneetilise kontrolli all. Sünteesist lähtuvalt saab tinglikult eristada kahte tüüpi ensüüme. Esiteks konstitutiivseid, mille hulk ei sõltu füsioloogilistest hetkevajadustest, ja teiseks adaptiivseid, millede süntees on muutuv sõltuvalt füsioloogilistest hetkevajadustest. Faktorid, mis indutseerivad adaptiivsete ensüümide sünteesi, on induktorid, vastavate ensüümide sünteesi allasurujad on repressorid. Näiteks lihtsustatult võib öelda, et veresuhkru taset tõstvate ensüümide sünteesi induktoriks on adrenaliin, repressoriks aga insuliin.

KOKKUVÕTE

1. Mõisted *ensüüm* ja *ferment* on sünonüümid, eelistatakse aga siiski esimest terminit.

2. Ensüümide kui biokatalüsaatorite puhul kehtivad samad printsiibid, mis on iseloomulikud kõikidele katalüsaatoritele. Ensüümide kui katalüsaatorite eriomadused on määratud nende valgulise loomusega. Olulisim eriomaduste hulgast on ensüümide toime kõrge spetsiifilisus.

3. Ensüümid seonduvad ja muundavad substraati aktiivtsentri vahendusel. NB! Analoogia valkude aktiivvalga.

4. Ensüümide aktiivsus peab olema väga mitmeti reguleeritav. Regulatsioonimehhanismide seas on keskseks allosteeriline regulatsioon. Just selle kaudu toimub täpne metaboolsete radade võtmeensüümide aktiivsuse regulatsioon.

Kirjandus

1. Mader S. Human biology. Dubuque, 1990.
2. Диксон М. Уэбб Э. Ферменты. В трех томах. Москва, 1982.
3. Ленинджер А. Основы биохимии. В трех томах. Москва, 1985.
4. Страйер Л. Биохимия. В трех томах. Москва, 1984.

Koolieelne kasvatus uuenduskursil

TAIMI TULVA, TPÜ koolieelse kasvatuskateedri juhataja, professor

Uuenevas Eestis asetleidvate muutustega on kasvatusküsimused kõige muu tähtsa kõrval varju jäänud. Koolieelne kasvatus on jõudsalt teisenemas, kuigi sageli kätkeb uus endas äraunustatud vana. Keskendame tähelepanu küsimusteringile, mis seostuvad ümberkujundamisega ja liituvad selle ideedega.

LASTEAEDNIKE KOOLITAMISEST

Kasvatavate koolitamisel on pikaajalisi häid kogemusi Tallinna ja Rakvere Pedagoogikakoolil. Pedagoogikaülikoolis (Tallinna Pedagoogilises Instituudis) on viimase 25 aasta jooksul ette valmistatud lasteaedade metoodikuid ning pedagoogika ja psühholoogia õpetajaid, kes võivad töötada ja töötavadki kasvatavate, juhatajate, nõunike ja õppejõududena. TPÜst on saanud vastava diplomi 1354 lasteaednikku, kes moodustavad ca 20% Eestis töötavatest koolieelse pedagoogika ja psühholoogia eriala spetsialistidest.

Käes on ümberkorralduste aeg, seda ka kaadri ettevalmistamisel. TPÜ koolieelse pedagoogika ja psühholoogia eriala koondab lähitulevikus peatähelepanu akadeemilise kõrghariduse andmisele ning teadustööle orienteeritud haritlaste koolitamisele. Mõistagi saab mis tahes erialase hariduse akadeemilisust hinnata tulevikus. Oleneb see suuresti sellestki, kuidas kateedril õnnestub õpe- ja teadustöö sümbioos.

Keskeriõppeasutuste (tulevikus kolledžite või rakenduskõrgkoolide) lõpetanud hakkavad töötama vahetult lastega, niisiis kasvatajatena. Lasteasutuste juhatajad, nõunikud ja muu laste eluolu ja arengut suunav personal peaks olema teadusharidusega. Edaspidi muutub lasteasutus üha enam kohalikuks psühholoogialaseks nõuandvaks keskuseks vanematele, peredele. Koolieelse kasvatus tulevik on perekonna- ja kodukeskne. Uutele suundumustele vastavalt tuleb ka meie õppetöö ümber korraldada, rõhk asetada õppedistsipliinide integreeritud käsitlusele ning uurimistööle.

Igal aastal kavatseme vastu võtta ca 15 noort, kes on valmistunud kasvatajaks pedagoogikakoolides ning anname võimekamatele kahe aasta vältel ülikoolihariduse. Üle aasta võtame vastu keskkooli lõpetanud, võimaldamaks soovijatel omandada koolieelse kasvatus alane kõrgharidus (4 aastaga) pedagoogikakooli läbi-mata.

Kõik lõpetajad koostavad diplomitöö ning süvade teadushuvide ilmnemisel saavad astuda magistriõppesse. Peame loomulikuks ning ootuspäraseks, et Eesti koolieelse kasvatus edenda-

jad, haridusjuhid, pedagoogikakoolide ning kateedri õppejõud vähemalt magistrakraadi omavad. Püüame välja selgitada võimekamaid noori ning juhtida neid teaduse juurde. Reastame vaid mõningad uurimist vajavad sõlmprobleemid:

- ühiskondliku ja perekondliku kasvatus suhe (pere- ja lasteaiakasvatus, koduõpetus);
- lapse psühho-füsioloogiliste erisuste ja kasvu-keskkondade uurimine; selle rikastamise võimaluste väljaselgitamine kohalike tingimusi arvestavalt;
- eesti rahvapedagoogikale tuginevate kasvatustraditsioonide analüüs (loomuliku ja loodusliku kasvatus taasväärtustamine);
- lastekaitse, laste väära kohtlemise küsimused;
- mängu kui pedagoogika uueneva paradigma ning mängiva lapse ja tema vajaduste analüüs; mänguteraapia võimaluste avamine;
- migrantide laste ja nende vanemate abistamine kohaliku kultuuri integreerumisel;
- Eesti lasteaiakasvatuse ajalugu;
- kasvataja isiksuse ja tema kutsetegevuse uurimine elutegevuse süsteemis jt.

Kõigi nende ja veel paljude teiste teemade uurimiseks vajatakse teadlaskaadrit, keda praegu napib.

Tänapäeval kulub koolitusest saadud info 4—6 aastaga, pideva enesetäienduse puudumine võib viia stereotüüpsuseni. Teadupärast on just õppimisega täidetud aeg kõige kaunim aeg inimese elus. See sobib kokku pidevhariduse ideega. Eriala kaugõpe on muutumas täiendus- ja ümberõppeks. Lähenev tööpuudus kannustab kindlasti paljusid ümber õppima. Eksternatuuris saavad õppida need, kellel mingil põhjusel on kõrghariduse omandamine jäänud pooleli. Praegu on kateedril 14 eksterni. Õppimine säärases õppevormis on erakordselt raske, eeldab tugevat enesedistsipliini ning iseseisva töö võimet.

Usutavasti leiavad kõik koolieelse kasvatus kateedri ettevalmistavad õppeasutused oma kindla koha haridussüsteemis. Lünka kaadri ettevalmistamisse jätta ei saa, kuigi meil kiputakse just hariduse arvelt kokku hoidma.

Naabermaa Soome viib lasteaednike koolitamine täielikult üle ülikoolidesse. Seal kaaluti akadeemilisele haridusele üleminekut põhjalikult ja leiti, et lasteasutustes tuleb ülesanded eri töötajate vahel diferentseerida. Sellele vastavalt korraldatakse koolitust. Kasvataja abid, n.ö lähihoidjad saavad ettevalmistuse ametikoolides. Kasvatavad, juhatajad, nõunikud jt koolieelse kasvatus süsteemis töötajad saavad kutsepädevuse ülikoolides. Meil kulub selleks veel pikki

aastaid, kuni hakatakse väärtustama last kui ühiskonna liiget ning mõistetakse koolieelse kasvatus tähtsust inimelus tervikuna.

Laste kasvatamine eeldab uuega kaasaskäimist, ametialast kompetentsust, nii teoreetilisi kui ka praktilisi kutseoskusi. Selle foonil tagatakse igale lapsele sobiv, ühelt vanuseastmelt teisele sujuv areng ja arendamine, mis algab kodust, jätkub päevakodus ja koolis. Põhisihiks nii kodudes kui ka päevakodudes on terve, elurõõmsa ja loova lapse kasvatamine ning selleks tingimuste loomine.

KUHU LÄHED, KOOLIEELNE KASVATUS?

Nii kodu- kui ka lasteaiakasvatuse lähtealuseks võivad kujuneda meie haridusminevik ja pikaajalised koolitustraditsioonid. Need on heaks aluseks muutuvatele nõudmistele. Palju võetakse viimasel ajal eeskujuna Põhjamaadelt ja mujaltki. Võime välismaa kogemusi üldistada ja huvitavaid ideid saada. Koolieelses kasvatuses rõhutame aga rahvuslikku omapära ja rahvatraditsiooni, mis aitavad kindlustada kultuuri- ja ühiskonnaseose. Selle tähenduslikkusest Eesti lasteadeade töö sisulisel uuendamisel annab tunnistust koolieelse kasvatus kateedri viimaste aastate uurimistemaatika — lasteadeade sisulises töös aktsendi asetamine eesti rahvuskultuurile, siitkaudu igapäeva elu seadmine rahvakalendri tähtpäevade, rahvakommetest kinnipidamise rütmis. Kateedri õppejõudude uurimistöödest on selgunud, et lapsed võtavad hästi vastu rahvamänge, -laule, -luulet ja -tantsu. Loomulikult ja lihtsal viisil õpitakse tundma kodu ja kodukohta traditsioone. Kodu ja lasteaiakaostöös saame edasi kanda eesti rahvuskultuuri, põlistada põlvkondadevahelisi suhteid. Arukas on otsida just meie oma oludest lähtuvaid rahvuskultuurile tuginevaid arendamisvõimalusi. «Ilma selleta olemine Euroopasse minnes paljajalu ja kaasavaratud» (K. Leht).

Minevikupärandi tundmine on vajalik. Oleme pikka aega tundma õppinud ühe teise rahva minevikku, koguni selle pärandit nii, et oma rahva ajaloo tundmine tagaplaanile jäi. Taas on ülikoolide õppekavadesse lülitatud eesti kultuurilugu käsitlevad loengutsükliid. Kateedri õppejõudude (H. Sarapuu, M. Vikat, S. Väljataga, Ü. Saarits, A. Leppiman, T. Tulva jt) juhendamisel on valminud hulgaliselt kursuse- ja lõputöid, milles käsitletakse rahvuskultuuri elementide integreerimise viise lasteadeade igapäevaellu.

Väärib märkimist, et varasem kasvatuseteooria, isegi püüdes olla lapsekeskne, aitas tegelikult kaasa «sotsiaalse karantiini» tekkele. Lapsi hoiti eemal ühiskonnaelust. Kohustuslike programmide kaudu antud teadmised sisaldasid napilt loomulikku infot ning arukat sisu.

Koolieelse kasvatus tervendamisele aitab tõhusalt kaasa reformpedagoogikast tulenevate teooriate tundmine. Meile on kõige lähedasemad arengusühholoogilised suunad (Fröbel, Montessori, Steiner). Sääraste ideede toomist meie las-

teadeadesse peame vajalikuks esmajoonel kasvatus humaniseerimise eesmärgil, vähendamaks intellektuaalset survet (õpetust) lastele. Häid väljavaateid on Reggio Emiliast pärit kunstikavatsuslikul teoorial. Tuleviku-uuriija E. Tengström on kinnitanud, et lähitulevikus tõuseb koolieelses kasvatuses esiplaanile esmajoonel sihipärane kunstikasvatuse. Just kunstialased teadmised, kunstist osasaamine arendavad tundlikkust, intuitsiooni ja terviktaju. Kunstiga (musitseerimine, maalimine, lastekirjandus) tegelemine muudab aja sisukamaks, arendab inimest. Tulevikunägemus kasvatuses baseerub laste tundemaailma ergastamisel, laste loovate võimete vallapästmisel.

Reformpedagoogilist ideestikku on edasi arendanud J. Käis. Praegu rakendatakse üldõpetust innukalt algklassides, aga mõeldav on selle toomine lasteadeadesse ning lasteade-algkoolidesse. Aineõpetus kui koolile tunnuslik asendub pikkamööda üldõpetusega, mis keskendub lapsele kõige lähedasema — kodu ja koduloo ümber. Esikohale asetub lapse enda isik, tema kodu ja kodukoht. Üldõpetuse põhimõte seisneb selles, et kõike õpetatakse lapsele seostatult, antakse impulsse otsimiseks ja leidmiseks.

Tuleb uskuda, et iga kasvataja leiab endale sobiva tööstiili lähtuvalt oma isikupärasest, huvidest, kalduvustest. Tuleviku lasteasutused nagu kasvatajadki on omanäolised, eriilmelised.

KASVUÜMBRUS ARENGU MÕJUTAJANA

Kõige ilmekamalt võib kasvuümbrust iseloomustada sõnaga — muutus. Muutus toimuvad mitmel tasandil, lähtudes praegusajal modernses kasvatuses tunnustatud ökoloogilisest kasvatuseteoriast. Makrotasandil muutuvad nüüdisajal hoogsalt ühiskondlikud struktuurid ning nendega seostuvad väärtused, mikrotasandil aga elulaad ja perekonnastruktuurid. Varasematel aastatel peeti kasvatus allutatuks ühiskonna poliitilistele ja sotsiaalsetele süsteemidele. Kasvatuse abil püüti saada ühiskonnaga kohanevaid n-õ korralikke kodanikke. Nüüd hakkame üha enam nägema kasvatus iseseisva ja ainulaadse jõuna ühiskonna arengus. Nõukogude pedagoogikauurijad kinnitasid sageli, et laps on väljastpoolt suunatav olend, kes on siseiselt passiivne. Laste oma motiivid pidid taanduma täiskasvanute programmide teelt. Laps ei saanud ise kasvatuses kaasa rääkida. Uusimad uurimused annavad alust uskuda, et lapsed evivad omaalgatuslikkust, aktiivsust ning iseseisva mõtlemise võimet. Laps indiviidina on muutunud kasvatusprotsessi subjektiks. See tähendab, et kasvatus ja õpetus tuleb vaadelda lapse seisukohast. Kasvatamise ja õpetamise orientatsioonist liigume edasi kasvu ja õppimise orientatsioonile. Õnnestunud kasvu põhieelduks on ökoloogilise teooria taustal laste — tüdrukute ja poiste — kasvuümbruse omavaheline tasakaal ja tihe koostöö kõigi nende inimeste vahel, kes kannavad hoolt lapse kasvuümbruse

est. Valmistumine täiskasvanu eluks pole kaugeutki lapsepõlve **ainus** eesmärk. Lapsepõlv on inimese elu osa, **millel on omaette** väärtus ja seda tuleb väärtustada.

KODU- JA LASTEAIAKASVATUSE KOOSTOIMEST

Varase lapseea (0—7 a) kasvatus integreerib kodu- ja lasteaiakasvatuse ning kulmineerub kodu ja lasteaiakaostöös. Osa lastevanematest vajab lasteaednike nõuannet, osa on valmis andma ka oma panuse päevahoiu arendamisse. Enamik vanemaist jääb nende äärmuste vahele. Koostöö planeerimisel lähtume perede taotlustest. Kvaliteetne päevahoid tugineb koostööle koduga. Kodu ja päevakodu ei peaks endast kujutama üksteisest eraldatud saari, mille vahet laps omapäi seilab. Looma uue käsituse kollektiivist, ühistööst ja kasvatusena kaasnevast vastutusest, turvatunde tagamisest lapsele. Ühine kasvatuskultuur (vanemad, kasvatajad) loob lapse arenguks head eeldused. Seepärast toonitame visalt kasvatusmiljöö tähtsust täisväärtusliku isiksuse kujunemisel.

PÄEVAHOIU VORMIDE MITMEKESISTAMINE ON AJA NÕUE

Seni on meil domineerivad olnud täispäevahoid, lasteaiad on valdavalt ühetüübilised. Lasteaedade tegevuses on hakatud järjest enam tähtsustama mängu, eelistus kuulub loovmängule, mis täidab laste päevad ja selleks antakse nüüd kõikjal piisavalt aega. Eriti köidavad lapsi nalja- ja seltskonnamängud. Need mängud rahuldavad laste vajadusi nalja, lõdvestuse ja huumori järele, arendavad fantaasiat, enesekindlust ja mis tähtsaim — pakuvad ohtrasti võimalusi sotsiaalsete kontaktide loomiseks.

Ka lastevanematele tuleb selgitada, et nad aitaksid kaasa laste mängumaailma loomisele. «See on hirmus, kui vähe on kõigil arusaamist Kopli-Vargamäe röömudest ja muredest. Ükski ei pea neid miskiks. Kõik arvavad, et nende asjad on hoopis tähtsamad, et nende asjad on ainukesed tõsised ja tähtsad. Aga Liisi ja Maret lohusid end sellega, et ükskord saavad ka nemad suureks ja siis teevad nad, mis süda kutsub: mängivad kasvõi päevad otsa, kogu suve koplis Vargamäed ega lase endid millestki segada, mingi päris Vargamäe kasvõi tükkideks.» Nii mõtlesid Vargamäe lapsed, kes pidid varakult tööle hakkama ja kes said mängida vaid tööst vabadel hetkedel. Nad matkisid mängus oma vanemaid, kes naabritega olid alailma riisus, suuremad poisid mängisid Türki ja Venet.

Ühised mängud liitsid vaenus olevate vanemate lapsi. Mängudes kajastub see, mida lapsed mõtleavad, millest unistavad. Praeguste laste mängudeks pakub hulgaliselt ainet meie poliitike kemplemine, sest nii või teisiti on kõikides kodes nendest poliitilistest mängudest juttu.

Kuna lasteaiad tühjenevad, tuleb mõelda nende kasutamisele uutel eesmärkidel, pakku

tuge sotsiaalse abi vajajatele. Pererühmadel on kindlasti tulevikku maal. Linnades võiks enam olla avatud rühmi, kuhu vanemad saavad lastega tulla vaid mõneks tunniks päevas. Hea, kui on loodud kooskäimise võimalusi vanematele koos beebidega. Mängurühmi kodustele lastele saab avada hõlpsalt tavalistes päevakodudes. Mõelda tasub ka vanurite ja laste päevahoiu ühitamisele. Algklassiõpilastele võimaldame koolitundidejärgset lõdvestust neile tuntud kodulekohajärgses päevakodus. Kõikide nende vormide puhul jääb kahtlemata kandvaks mänguline tegevus, mida koolieelsel perioodil kõige loomulikumaks peame.

Lasteasutus peaks juba lähiaegadel kujunema kohalikuks kultuurikeskuseks, kust vanemad võivad saada laste kasvatamiseks konsultatsioone, see võib saada ka vanemate kooskäimise kohaks. Tubli pealehakkamise ja algatusvõime korral annab igal hääbuval päevakodul või lasteaial palju ära teha, et anda põhiliselt kohaliku omavalitsuse pädevuses olevatele lasteasutustele uut sisu ja uusi funktsioone.

Arvatavasti saab peagi iga pere valida oma lapse ja perekonnahuvidest tulenevalt lapsele kõige sobivamat kasvukeskkonda. Kindlasti suureneb laste koduse kasvatusosa, mistõttu kerib teravamalt esile vanemate harimine.

Oleme harjunud sellega, et lasteasutustes käivad normaalselt arenenud lapsed. Keha- ja vaimupuuetega lastele on erirühmad, enamik sääraseid lapsi on kodus. Vaimu- ja kehapuuetega laste arv kogu maailmas kasvab. Peame õigeks kergemate puuetega laste toomist tavarühmadesse. See on võimalik koos suhtumiste muutumisega. Neid lapsi ei tarvitse niivõrd «kohelda», kuivõrd mõista. Kui puuetega laps saab kasvada koos teiste lastega, on võimalik tema arengus esile kutsuda nihkeid paremusele. Ilmekaks näiteks on kõnepuudega lapsed, kusjuures hea terapeudi abi on hädavajalik.

Puuetega laste liitmine tavarühmadesse eeldab nende vajalike abivahendite olemasolu (kehapuuded), aga ka abipersonali (nt vaimupuuded). Häid kogemusi puuetega laste integratsioonil tavarühmadesse on saavutanud Tartu lasteaednikud. Seda protsessi pole võimalik kiirendada. Tarvilik on vastava kaadri ettevalmistamine, olemasolevale vajadusel ümberõppe korraldamine ning lastele tingimuste loomine.

Meie peaksime arvestama, et lapsed on erinevad, ja mitte taotlema nivelleerimist. Kiiretel lapsepõlveaastatel vajavad lapsed väga vanemate ja kasvatajate toetust. Seda eriti üleminekul ühest kasvuümbrusest (nt lasteaiast, kodust) teise (nt kooli). Järjepidevus lasteaias ja kooli vahel pole veel paindlik, sild koolieelse kasvatusena ja algõpetuse vahel on habras. Loodetavasti aitab seda tugevdada esiõpetus. Tähtis on, et «pehme kasvatus» leiaks aset nimelt ühest kasvukeskkonnast teise üleminekul. Aitame nii an-

dekaid kui ka tagasihoidlikumate eeldustega lastel oma arengupotentsiaalidele vastavat rakendust leida.

PÄEVAHOIU TAGAB KASVATAJA JA KASVANDIKU KOOSTÖÖ.

Koolieelse kasvatusu uuendamisel langeb peaarv kasvataja isiksusele. Hea, kui kasvataja spetsiaalselt ei «kasvata». Võimalik, et kujundlikult öeldes ongi lapse kasvatamine võrreldav kauni lille kasvatamisega. Just kasvataja kujundab lasterühma, loob traditsioonid ja mõjub ainult temale omase kasvatusstiiliga. Vanemad saavad otsustada, millist kasvatajat nad oma lapsele kasvamise saatjaks valivad. Heale kasvatajale on omane täiustumise ja edasiõppimise püüd. Sellele on viidanud enam kui 70 aastat ta-

gasi J. Käis, kes oma kõnes Võru Õpetajate Seminari avamisel toonitas, et õnnelik on inimene, kelle arenemistung ei kustu kuni surmatunnini.

Päevahoiusüsteemi tugevus seisneb tema kasvatajates, lastevahelistes suhetes ja laste mängulises tegevuses. Need kolm vaala on selle pedagoogika toed, mille kaudu saab realiseerida päevahoiu kasvatuslikke eesmärke.

Kokkuvõtvalt rõhutame, et koolieelse kasvatusalaste uuenduste kõige üldisemateks lähtekohtadeks peame keskendatust lapse isiksuse arengule, hariduskorralduse demokratiseerimist ning hariduse sisu humaniseerimist. Püüdkem oma teadmisi ühtlustada maailmas omaks võetuga, et kujuneks sulam olemasolevast ja uuest. Seeläbi vabaneme aastakümnete pikkusest isolatsioonist, ideoloogilisest stambist.

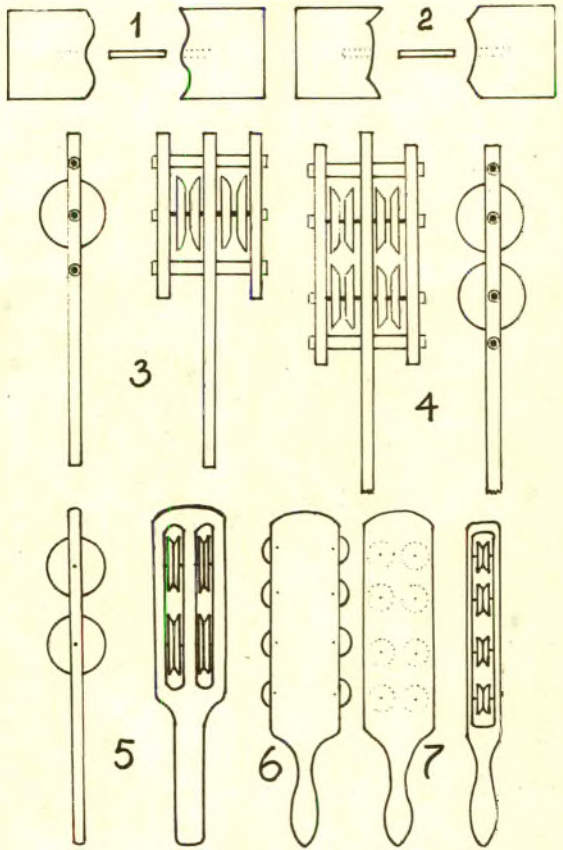


TONU
KALLE
foto

Teeme ise pille

KALLE TAMRA, Viljandi Muusikakooli direktor

Viimane proovitöö on taldrikute perekonna kõige pisem — **sõrmtaldrik**. Selle profiili tagumine nõuab üsna palju aega. Kuna analoogseid taldrikuid kulub edaspidi tegemisele tulevate pillide tarvis üsna palju, peaksime matriitsi valmistama. Õhema pleki vormimiseks võime vormi tugevast puidust või plastmassist treida. Paksema pleki jaoks tuleb siiski rauda kasutada. Umbes 40 mm läbimõduga ümarraua ristlõikesse treime joonisel 1 antud jäljendi. Teise samasuguse tüki treime eelmise vastandiks. Keskele puurime mõlemale poole 5 mm augu, kuhu pressimise eel pistame juhtraua. Taldriku valmistamine käib nüüd hõlpsalt: õhukesest plekist lõigatud ketta keskohta puurime 5 mm läbimõdus augu. Asetame litri juhtpulga abil kahe matriitsi vahele ja pressime kruustangide vahel kokku. Saame väikese kena kujuga taldrikukese, mida saame kasutada õige mitme pilli puhul helitekitava litrina. Töösutuslikult toodetud pillidel võib esineda teistsuguse profiiliga litreid (2). Sellise litri pressimiseks valmistatud matriitsiga ei saa väiksemaid litreid teha. Seepärast soovitatakse eelmist (nagu joonisel 1). Materjaliks sobib paremini õhuke messingplekk või mõni teine vase sulam. Olen tänini kasutanud peamiselt katkiste taldrikute servi. Õpilased, kes matriitsi valmistamist kardavad, küsivad ikka, kas lamedad litrit kasutada ei või. Kes järele on proovinud, teavad, et lamedad litrid nagu kleepuvad kokku, mistõttu helin tuleb märksa halvem. Pealegi kibub õhuke plekk kõveraks painduma.



PANDEIRA it — *pandeira*



sk — *Stabpandeira, Schellenrassel*
ingl — *pandeira, jingle stick*

Selle laadina-ameerika päritoluga (mõnel pool ka brasiilia pandeiraks nimetatud) rütmipilli nimetus tuleb hispaania keelest, tähendades tamburiini. Tõepoolest, pandeira asendab täiel määral tamburiini litrikõla, kuid valmistamine on viimasest märksa lihtsam. Pandearasid on mitmesuguseid. Alustame kõige algupärasemast.

Bambusest või puust raami vahele seatakse terastraadist varraste abil kaks (joonis 3), neli (4) või kaheksa paari litreid. Raami võib kokku panna poltidega. Pandeira väliskuju võivad meistrid oma maitse järgi muuta, peasi, et mänguriist saab kerge ja helisev. Mitmed firmad on valmistanud kompaksema tegumoelega pandearasid (5). Taoline tugevast puidust valmista-

tud raam peab vastu küllaltki jõulistele löökidele.

Esineb ka peidetud litritega vorme. Litrid kinnitatakse õõnestatud avasse kas osaliselt (6) või täielikult (7) peidetult.

Kasahhimaal ja selle naabruses on tuntud rohkete kaunistustega (nagu Idamaadel ikka kombeks) pandeirast meenutav «asatajak» (8). Samanimelise pilli teisendile (9) on helisevad metallkaunistused kinnitatud (õõnsa) puitkere pinnale (rõngakeste abil). Kolmas «asatajaki» variant on ainult väliselt eelmise sarnane. Helitekitamise seisukohalt sarnaneb ta rohkem marakasele, sest väikesed litrid on kere sees lahtiselt. Kaane sisse puuritud augud ilmestavad pinda ja toovad helina paremini välja. Nagu näeme, on pandeiral palju sugulasi ja oleks kena, kui meie meistrid neile huvipakkuvat lisa juurde tooksid. Hoolimata välistest erinevustest on pillil põhikõla ja selle tekitamine üsna ühesugune. Erinevus on vaid kõlavärvi nüanssides ja kõrguses.

Pandeiralaadseid pille hoitakse mängimisel vasakus käes nii, et litrid libisevad ava ühte serva. Parema käe peopesaga lüüakse pilli hoidva

kõrge pihta pöidla kohale. Lastele meeldib siiski lüüa sõrmede või peopesadega pilli raami pihta. Väiksema pandeiraga on kasutusel veel üks mänguvõte: vasaku käega varrest hoides (taldrikud on horisontaalasendis) lüüakse parema käe peopesaga vastu raami, seejärel pilli sõrmedega haarates summutatakse heli. Niiviisi saame teravakõlalise rütmi.

Pandeirat kasutatakse peamiselt tantsumuusikas. Õpilased võiksid pilli rakendusala vabalt laiendada.

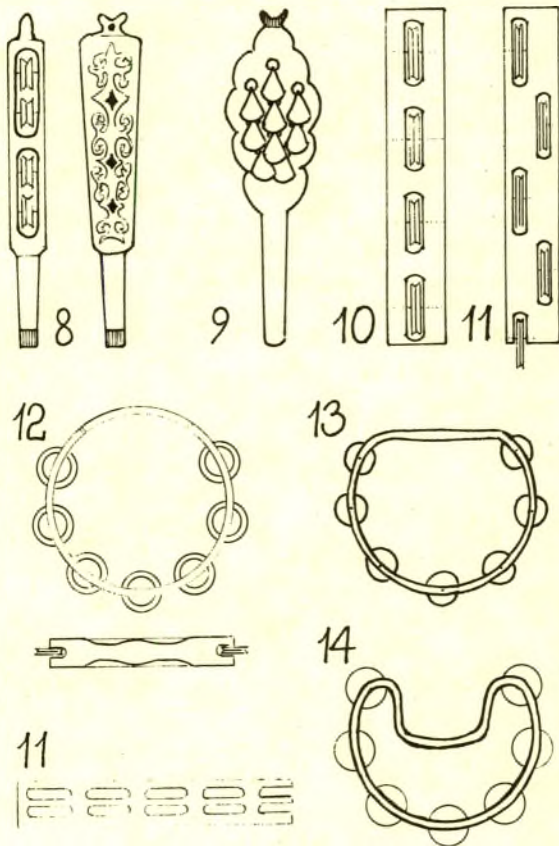
LITRIVÕRU sks — *Rasselreif,*
Schellenreif,
Schellentrommel ohne Fell

Kui pandeirat peetakse hilisema aja pilliks, siis litrivõru jäljed viivad õige kaugetesse aegadesse. Isiklikult nägin seda pilli esmakordselt 1970. aastatel ansambli «Fiks» kontserdil. Tookord arvasin, et vaesel mängijal on tamburiini nahk katki läinud ja peab nüüd vehkima palja raamiga. Saksa keeles ongi (isegi kataloogides) kasutatud nimetust «Tamburine ohne Fell» (ilma nahata tamburiin). Niisiis asi ei ole naha puudumises, vaid mitte alati ei sobi litritärinale seltsiks trummipauk. Sellisel juhul kasutatakse kas pandeirat või litrivõru.

Litrivõru raam tehakse puidust, metallist või plastist. Kõige nägusama, sõbralikuma ja kerge ma võru saame kattevineeri (ühekordse vineeri) mitmekihilisel liimimisel. Vormina võime kasutada mingit silindritaolist eset (laegast, kastrulit). Lähimõõt ja litrite arv oleneb sellest, kelle tarvis litrivõru valmistame. Õpilaskollektiividele võib soovitada 120—200 mm lähimõõduga, 5—7 litripaariga võru. Litriavad asetsevad ühes (10) või kahes (11) reas. Litrite aheldamiseks puuritakse ava kohalt läbi nii peenike auk, et mängimisel terastraadist tihvt raamist välja ei tule. Kattevineeri puudumisel saame täiesti kõlbliku võru teha kahe kolmekihilise vineeri kokkuliimimisel. Vineeririba tuleb lõigata nii, et väliskihi puukiud jäävad kumerusega rööbiti. Küllap igaüks teab, et painutamisel tuleb vineeri kuumutada või aurutada. Puidust võru ei tarvitse värvida. Lakk toob välja puidu mustrit. Pealegi kulutavad litrid raamile sisse jälgi. Värvitud pinnal tõuseb see eriti esile. Lakitud raamil on kulutatud koht vähe märgatav. Pealegi võib kulunud koha lakiga jälle katta. Värviga oleks sama tooni saamisega raskusi. Litrivõrusid on tehtud ka klaasplastist ja orgaanilisest klaasist. Viimane kipub olema õrnavõitu.

Mitmed pillimeistrid on võru tublisti disaininud. Kinnihoidmise kohta on mitut moodi töödeldud (12, 13, 14). Sellised litrivõrud on pilkupüüdvad ja mängimiseks mugavad. Nende meisterdamine aga paraku keerukam. Litrivõruga musitseerimisel kasutatakse üsna mitmesuguseid mänguvõtteid: hoides võru vasakus käes

nii, et litrid on horisontaalselt, saame parema käe sõrmeotstega raami puudutades vaikse kõla. 2. ja 3. sõrme vahelduva tööga tekitatakse nii keerulisi rütmifiguure kui ka tremolot. Tugevate kõlade saamiseks lüüakse võru vastu teise käe peopesa või vastu säärt. Valju tremolo puhul



putatakse võru (nii et litrite telg on horisontaalses asendis) isegi mõlema käega.

Sellelga litripillid veel ei lõpe. Järgmisel korral võtame vaatluse alla tamburiinid ja sellelga sarnanevad pillid.

Muusikaõpetajad Tartu Õpetajate Seminarist

24. aprillil tähistas Tartu Õpetajate Seminar (vahepeal kandis nime Tartu Pedagoogiline Kool) muusikaosakond oma 25. sünnipäeva. Minikonverentsil kuulati ettekandeid ja arutati päevaprobleeme, seejärel vaadati lahtisi tunde (solfedžo, hääleseade, laulusaate ja klaveritunde).

Muusikaosakonna juhataja Ragne Jõgeva rääkis 25aastasest ajaloost.

1967.a sai Tartu Pedagoogiline Kool loa hakata õpetama muusikaõpetajaid ja vanempioneerijuhte. Mõtte algataja ja paljudes ametiinstantside barjääridest läbimurdja oli koorijuht Uno Uiga, muusikaosakonna juhataja aastatel 1967—1980. Nimelt oli 1960. aastatel Eestis muusika- ja kehakultuuriõpetajate põud (kehakultuurilasi hakati ette valmistama Pärnus). Algul lubas Moskvas väljastatud õppeplaan õpetada dirigeerimist, koorilaulu, solfedžot. Orkestri- ja pillitundide saamiseks tuli piike murda ja kavaldada. (Eestis oli neil aastail veel palju puhkpilli- ja mandoliiniorkestreid.) Lõpuks tunde siiski saadi, kuid mõnd ainet pidi õpetama vale nime all. Programme on tänaseks muudetud umbes 10 korda.

Sel õppeaastal lõpetas 19. lend (1970. aastate lõpus kolmel aastal vastuvõttu ei olnud). 1982.a jätkas muusikaosakonna tööd Valdur Helm (juhataja 1982—1984). Praeguseks on antud muusikaõpetaja diplom 312 noorele, neist 114 muusikaõpetaja ja vanempioneerijuhi, 175 muusikaõpetaja ja lasteaiakasvataja, 23 muusikaõpetaja kvalifikatsiooniga. (1992.a lõpetanud on peale selle.)

1991/92.õa kannab kool taas Tartu Õpetajate Seminari nime ja on saanud rakendusliku kõrgkooli staatuse. See on toonud sisulisi muutusi ka õppeainetes. Kadumas on lasteaias muusikakasvataja eriala lasteaedade vähesuse tõttu. Senistel õpilastel, kes saavad veel keskhariduse, lastakse lõpetada. Nüüdseks võetakse kooli vastu keskharidusega noori, kel on juba muusikaline algharidus (muusikakool, muusikaklass) ja mingi pilli mängimise oskus. Solfedžo sisseastumiseksamil kontrollitakse intervallide tundmist, lastakse laulda heliredeleid jm, kirjalikult tuleb teha diktaat. Kutsesobivuseksamil kuulatakse ühe pala ettekannet ning vesteldakse eksaminandiga tema huvialade, silmaringi ja kultuuriteadmiste kontrolliks. Sisseastujad teevad ka eesti keele eksami — kirjandi.

Muusikaosakonnas on neli õppeainete alaliiki: üld-, eriala-, valik- ja vabaained. Üldainetest õpitakse eesti keelt, kultuurilugu, filosoofia ajalugu, kunstiõpetust ja võõrkeelt (keskkoolis õpitud). Põhiraskus lasub muusikalistel eriainetel,



mis annavad kvalifikatsiooni. Valikained lubavad ühe semestri vältel valida loogika, sotsioloogia, eetika, etiketi, politoloogiat, majandusõpetuse, lisavõõrkeele. Vabaainetest pakutakse pilliõpetust — kitarr, viiul, akordion, mingi puhkpill.

II, III ja IV kursusel õpetatakse rahvaloomingut, tahetakse anda teadmisi ka teatrikunsti alustest.

Muudatusi on toimunud praktika korraldamises. Praegu algab praktika II kursusel psühholoogiliste ja pedagoogiliste vaatlustundidega. Muusikaõpetuse tegevpraktika algab III kursuse I semestril — 2 nädalat abiõpetajana ühe muusikaõpetaja juures. Algul vaatab praktikant 18—20 tundi nädalas, tutvub õpetaja tööstiili- ja meetodikaga, nõudmistasemega, saab tuttavaks õpilastega, aitab ette valmistada õpetaja tundi ja annab esialgu ühe tunnilõigu. Seejärel tuleb anda algklassis 4 muusikatundi, 1 klassijuhatajatund ja korraldada mingi üritus. III kursuse II semestril tulevad proovitunnid. IV kursuse sügissemestril annab praktikant ühel päeval nädalas kõik muusikatunnid, teistel päevadel vaatabkuulab teiste praktikantide tunde ja võtab osa nende arutelust. II semestril järgneb 6nädalane praktika.

Klassivälise töö praktika III kursuse talvsemestril lähtub lisaerialast. Kuigi põhieriala on

muusikaõpetus, võib III kursusel valida lisaks kas rahvakunstiõpetaja, koori- või orkestrijuhi eriala.

Praktikat juhendab metoodik Tiit Otsus.

Üleminekuaasta ei ole kõike lõplikult veel paika pannud. Alles katsetatakse, tekivad uued mõtted ja plaanid. Kuid üks on kindel — alustada II kursuselt praktikaga tundub hilja. Mida varem tulevane õpetaja kooliga aktiivsesse kontakti viia, seda kutsekindlam õpetaja tuleb.

Algklassiõpetajatele on muusikaõpetus TÕS-is kõrvalaine. Nemad alustavad klaverimängu õppimist nullist, seetõttu on edenemine tagasihoidlik. Kõik ei ole ka musikaalsed. Kuid ometi peaksid kõik tegema muusikapraktika, sest maakoolides tuleb edaspidi kõiki tunde anda.

Praegu on huvi TÕSi muusikaosakonna vastu suur: sügisel pretendeeris ühele kohale 2 kandidaati. Tulevikus tahab TÕS konkurentsi astuda teiste muusikaõpetajaid ettevalmistavate kõrgkoolidega.

Mõistagi ei puudu TÕS-il mured: pillid on kallid («Estonia» klaver maksis 400 000 rbl), SRÜst ostetute kvaliteet madal; napib õppekirjandust, koolid on õppematerjalidega halvasti varustatud, raske on pille remontida; koolidest varustatakse. Mõnes koolis ei peeta muusikaõpetust ega koorilaulu au sees (sellele ei leita tunniplaanis kohta), vähestes koolides on orkestrid, muusikaõpetajate teadmistase jätab mõnel pool soovi- ja jm. See ilmneb praktikatundide ajal ja mõjutab ka praktikante. Muusikaõpetajalt oodatakse head suhtlemisoskust, metoodika tundmist, pillimänguoskust (miks mitte peale klaveri osata ka viiulit, süntesaatoril, kitarri või akordioni mängida).

Muusikaelu Tallinna-kesksus jätab kaugemad punktid kõrvale, eriti praegu — vaesel ja kallite sõitude ajal. Info levib isegi Haridusministeeriumist õpetajateni aeglaselt, raskeneb koostöö.

Paljudele päevaprobleemidele otsiti konverentsil ühiselt lahendust.

Lahtised tunnid andsid kinnitust, et TÕS-is tehakse asjalikku tööd, et neil on üldlevitamist ootavat metoodikat, õpetamisvõtteid ja ajaloolise väärtusega uurimusi. Näitusel olid väljas kursusetöödena valminud uurimused lendude ajaloo, muusikasündmuste, eesti muusikute elulugude ja loomingu kohta, on tehtud ka muusikateoste sisuanalüüsi ja metoodilisi käsitlusi. Fotoväljapanek andis ülevaate kooli muusikaelust 25 aasta jooksul.

Muusikaosakonna kõrgtaset näitas kontsert, kus esinesid puhkpilliorkester õpetaja Neeme Saare juhtimisel, muusikaosakonna naiskoor (õp Valdur Helm), laulusolistid, pilliõpilased, õpeta-

jate kvartett ja soleeris hääleseadeõpetaja Tais-to Noor.

Muusikaosakonna peoõhtule olid tulnud vilistlased, õpetajad ja praegused õppurid.

TÕS ootab võimekaid ja muusikahuvilisi noori, kel tahtmine õpetajaks saada.

MAIMO KALMET



TÕNU
KALLE

Ado Grenzstein kodusest kasvatusest

KARMEN TRASBERG, Eesti Rahva Muuseumi vanemteadur

Eesti pedagoogiline mõte elas 19. saj lõpul üle sügavat kriisi. See oli seotud esmajoones 1887.a korraldusega üle minna nii valla- kui ka kihelkonnakoolides venekeelsele õpetamisele ja tõi endaga kaasa rea negatiivseid nähtusi: vene keele mitteoskamise tõttu jäid koolitööst kõrvale paljud ärksad pedagoogid: kadus vajadus eestikeelsete õpikute järele, millede ilmumine just 1880. aastate algul oli võtnud erilise hoo: samuti suleti rüütelkonna poolt ülalpeetavad seminarid.

Kompenseerimaks puudulikku kooliõpetust sai taolises sügavas «koolikriisis» üpriski päevakohaseks teemaks laste kodune kasvatus.

Seda tingis ka asjaolu, et eesti rahva rahvus-teadvus ja tung haridusele olid kasvanud. Mitmed ärkamisaja tegelased hakkasid välja andma teoseid ja artikleid, kus püüti väärtustada head kasvatust, haridust, propageerida laste kodust õpetamist nii enne kooli kui ka lisaks koolis an-tavale haridusele.

Üks nimetatud perioodi väljapaistvamaid tegelasi ja samal ajal vastuolulisemaid isiksusi oli Ado Grenzstein. Vaatamata sellele, et ta «oma sisemas olemuses venestust ei soovinud ega uskunud»,¹ sai temast ometi üks tuntumaid venestuse õigustajaid ja sellele teoreetiliste põhjuste otsijaid.

MÕNED ELULOO LISED ANDMED

Ado Jaani poeg Grenzstein sündis 24. jaanuaril 1849.a Tarvastu kihelkonnas talurentniku pojana. Tema lapsepõlv möödus vaestes oludes ja alles 18aastasena võis ta Tarvastu kihelkonnakooli astuda. 1869.a tegi ta vallakooliõpetaja eksami ja oli paar aastat õpetaja abiks ning jätkas õpinguid 1871.a Valga seminaris, mille lõpetamise järel oli Audrus kooliõpetaja. 1876.a täiendas ta end Saksamaal, seejärel aga õpetas Hollmanni seminaris ning oli ühtlasi Tartu ülikoolis vabakuulajaks. Aastail 1878—1880 õppis A. G. Viini pedagoogiumis F. Dittese juhatusel. 1881.a asutas A. G. oma ajalehe «Olevik», mida toimetas 20 aastat. Selle lehe nimega ongi seotud kogu ta avaliku tegelase karjäär — tõusust kuni languseni. Aastail 1901—1916 elas ta Prantsusmaal, kus ka suri.

Eesti pedagoogika arenguloos on A. Grenzstein tuntud eelkõige õpikute autorina, kuid oma

pedagoogilises publitsistikas on ta mõningast tähelepanu pööranud ka kodusele kasvatusele.

Toetudes tema 1881.—1901.a ilmunud pedagoogilisele publitsistikale «Olevikus» ja samal perioodil ilmunud raamatutele, võib A. G., vaadates kodusele kasvatusele, välja tuua järgmised olulisemad tahud: 1) lapse tervise eest hoolitsemine; 2) lapse vaimu arendamine, hariduse väärtustamine; 3) õige käitumise õpetamine; 4) armastuse kasvatamine vanemate vastu; 5) suhete kodu ja kooli vahel.

A. G. kirjutab: «Sellest ei ole veel küllalt, et sa oma lapse mõneks talveks kodust ära kooli saad ja talle leivakoti ligi paned. Lastekasvatamine on raske, kuid ega kõrgemat, ülemat tööd maa peal ei ole — kui oma armsate laste kasvatamine...»²

LAPSE TERVISE EEST HOOLITSEMINE

1883.a ilmus läbi kahe «Oleviku» numbriga juhtkiri «Sõnakene noorsoo hääks», kus A. G. annab lastevanematele järgmised konkreetsed juhised: 1) pea lapse keha ikka puhas; 2) muretse selle eest, et laps ikka puhtas õhus on; 3) anna talle parajal määdul süüa; 4) lase teda ennast parajasti liigutada; 5) hoida teda õnnetuste eest; 6) lase last parajasti magada.³

LAPSE VAIMU ARENDAMINE

Lapse vaimu arendamiseks on aga toodud sellised õpetussõnad: 1) muretse lapsele parajat mängu; 2) lase teda omasugustega ümber käia; 3) lase teda loodusega rohkesti kokku saada; 4) anna talle parajal ajal tarvilit juhatus; 5) õpeta ta hästi kõnelema; 6) hoida ta eksitavatest mõtetest eemale.⁴

Kodusest kasvatusest rääkides rõhutab A. G. korduvalt, et vanemate kohustuseks on lapsi kõrvale hoida kõigest sellest, mis neid «ekslিকে mõtetele võiks juhatada».⁵ Siin mõtleb ta eelkõige mänguasjade küllust, pikki reise jm. Sellest lähtudes tõdeb autor, et esimeste eluaastate kool oli kõige paremal järjel just talurahva juures, kus laps «omasugustega ümber käib, aegamööda suuri inimesi tundma õpib ning vabas looduses mängida võib».⁶ Suur vaesus ega suur rikkus ei

² Grenzstein A. Sõnakene noorsoo hääks. — Olevik, 1883, nr 42.

³ Samas.

⁴ Samas.

⁵ Grenzstein A. Laste tervise hoidmiseks. — Olevik, 1882, nr 2.

⁶ Samas.

¹ Tuglas Fr. Ado Grenzsteini lahkumine. Tartu, 1926, lk 19.

tule lastele nende esimestel eluaastatel mitte kasuks — nendib autor teema lõpetuseks.

Nagu näeme, on tegemist täiesti õigete ja ajakohaste juhtnööridega. Võib uskuda, et rahvapedagoogikas, põlvest põlve edasikantuna, olid need tõekspidamised enamjaolt ka rakendatud. Tuntud ajakirjaniku ja pedagoogi seisukohavõtt võis nende järgimiseks vaid suuremat enesekindlust anda.

Olulist osa etendavad ka A. G. mõtisklused haridusest ning selle väärtustamisest.

Taunimist leiavad vanemad, kel «laste linnas koolitamine moehaiguseks saanud». ⁷ Osa taluperemehi uhkustab sellega, et nad oma lapsi su laste lastega koos vallakooli ei saada, vaid otsekohe linna viivad. Kuid tihti jääb linnakool ikka «läbi tegemata» kas vene keele puuduliku oskuse tõttu või ka majandusliku jõu nappusel. Sellisest poolharidusest pole aga mingit kasu ning autori sõnutsi on väga kahju nendest noortest, «tee peale seisma jäänud inimestest, kes kõike ainult pealiskaudselt puudutanud». ⁸

«Olevikku» sirvides hakkavad silma kümned üleskutsed lapsevanematele oma lapsed õigel ajal, ilma päevagi viitmata vallakooli saata. A. G. oli arvamisel, et «plaanilik mõistuse harimine ikka ainult kooli hoolde tuleb jätta». ⁹

Sellesisulised mõtted on ta avaldanud juhtkirjas «Lapsed kooli» ¹⁰, kus ta vanematele südamele paneb, kui tähtis on lapsed kooli saata «esimesest päevast viimase minutini». Teatavasti püüti töökäte nappusel lapsi ka kooliajal kodutööde juures rakendada ning see leidis taunimist paljude koolitegelaste hulgas.

Piltlikult oskab A. G. seletada seda küsimust ka oma artiklis «Koolilaste vanematele». ¹¹ Ta kirjutab, kuidas vanemad jätavad sagedasti oma lapsed koolist koju, arvates, et paar-kolm viidet päeva midagi ei tähenda.

Kui isa valmistab redelit ja mõned pulgad sisse panemata jätab, siis pole redeli abil võimalik üles ronida. Õppimise juures on lugu samasugune. Iga koolis õpetatav aine on väike redel ja et neid aineid palju on, on ka redelesid mitu. Iga päev teeb laps uued pulgad oma õppimisredelise juurde ja kui mõni pulk tegemata jääb, siis ei ole lugu sugugi parem kui isa puuredeli juures.

See ja paljud teised samasisulised artiklid näitavad probleemi tõsidust. Ning vaieldamatu on siin Ado Grenzsteini ja tema ajalehe osa haridusteede edasikandjana rahva hulka.

ÕIGE KÄITUMISE ÕPETAMINE

Esialgne õpetus lasub ema õlul. Et tagada lapsele edukas käekäik ning terve ellusuhtumine, on ema esimeseks kohuseks maast madalast õpetada oma last **sõnakuulmisele**, s.o talle pealepandud kohustuste ja käskude täitmisele. Samuti nõudku vanemad, et laps **tõtt räägib** ja samal ajal kandku hoolt, et nad ise iialgi lapsele ei valeta, sest kui laps pole harjunud valet kuulama, siis ei hakka ta ka ise valetama, on Grenzstein veendunud. Kolmandaks nõudeks on see, et laps peab **õppima puhtust armastama**. Vanem ei tohi sallida, et laps pesemata ja kasi-mata ringi käib, samuti harjutatagu last oma riideid ja mänguasju puhtad ja korras pidama. Ning neljandaks — **õpetatagu laps viisakaks** võõra inimese vastu, s.t laps ei pea mitte nurka pugema, vaid võõrast külalist ilusasti ja julgesti teretama. ¹²

Need neli nõuet peavad olema koduõuest välja minnes teada. Siis saab laps hakkama ka «suures ilmas».

1885.a ilmus läbi kümne «Oleviku» numbri «Plaan, mille järele eesti elu tuleks mõnusale korrale seadida», kus toimetaja oma nõudmised ka kodusele elule ja kasvatusel on kirja pannud. Pearõhk on siin nõudel, et laps peab tulema kooli piisavalt «kõlbuslikust ja hää seltskonnaliku haridusega kodust». ¹³ Selle «kõlbusliku kodu» all mõtleb A. G. kodu, kus tööst vaba aega kooskäimiste, laulmise ja seltskondlike mängudega veedetakse ning kus kõrtsiskäimisest lugu ei peeta.

«Kõlbusliku koduga» käivad kaasas ka viisakad elukombed. Selle kohta ütleb A. G.: «Vaim annab inimesele väärtuse ja ilu avab talle inimeste ukсед ja südamed, kuid mõlematel on raske kauema aja peale mõjuvaks jääda, kui inimene viisakaid elukombeid ei tea». ¹⁴ Oma juttudega teretamisest, käitumisest seltskonnas ja kodus, viisakast söömisest, sõprusest jm taotleb A. G., et kodust kujuneks viisakate elukommete kool ning ta püüab nõuannetega ka siin vanematele abiks olla.

ARMASTUSE KASVATAMINE VANEMATE VASTU

Nii mitmeski artiklis vaevab A. G. üks «puudus, mis isamaa armastusele kõige suuremat kahju teeb ja tema juuri närib» — see on armastuse ja aususe puudumine oma ema ja isa vastu. Suure murega kirjutab ta lastest, kelle juures vanemad oma vanaduses peavarju ei leia või kes muud moodi vanematele häbiks on. Ta kutsub üles

⁷ Grenzstein A. Sõnake laste vanematele. — Olevik, 1890, nr 5.

⁸ Grenzstein A. Balti haridus. Jurjev, 1898, lk 5.

⁹ Grenzstein A. Laste tervise hoidmiseks. — Olevik, 1882, nr 2.

¹⁰ Grenzstein A. Lapsed kooli. — Olevik, 1884, nr 33.

¹¹ Grenzstein A. Koolilaste vanematele. — Olevik, 1901, nr 43.

¹² Grenzstein A. Kodune kasvatus. — Olevik, 1893, nr 41.

¹³ Grenzstein A. Plaan, mille... — Olevik, 1885, nr 47.

¹⁴ Grenzstein A. Elumaja ehe. Tartu, 1891, lk 111.

võitlema selle eest, et eesti perekonnas «vanemate austamine ja armastamine troonil istuks».¹⁵

Armastusest vanemate vastu peab aga välja kasvama «priske ja mõnus isamaa armastus, mis igat üksikut perekonda oma vanematega ja väimeestega tervuskangeks eesti rahvaks ühendab».¹⁶

SUHTED KODU JA KOOLI VAHEL

Kui pedagoog on A. G. kõige enam tähelepanu pööranud just kodu ja kooli suhetele, pidades olulisemaks nõudeks nende võimalikult head läbisaamist ja käsikäes käimist.

Kui laps vanemate suust kooli üle ainult «aupaklasi kõnesid» kuuleb ning teda ei ole hirmutatud kooli ega koolmeistri nimega, on tõenäoline, et lapse sisseelamine kooli toimub valutult.

Olulist osa etendab ka lapse kodune ettevalmistus kooli astumiseks: «vähemalt eesti keele lugemine peaks igal lapsel selge olema»¹⁷ ütleb A. G., põhjendades, et kui laps tuleb liiga rumalalt kooli, ei jõua ta teistega koos edasi ning tal kaob huvi õppimise vastu.

Hulgaliselt annab A. G. juhtnööre, kuidas korraldada suhteid koolmeistriga. Tihti juhtub, et laps kodus koolmeistri üle kaebab ning lapsevanem, seda juttu uskudes, kohe koolmeistri üle kohut hakkab mõistma. A. Grenzstein on veendunud, et on lubamatu koolmeistrit kodus, lapse kuulates laita. Taolised küsimused peavad õpetajad ja lapsevanemad omavahel olles lahendama.

Vastutavad on emad ja isad ka selle eest, et nende lapsed endile õigeid ameteid õpiksid. Vaevata ja ajakuluta omandavad elukutse need pojad, kes oma isa ameti õpivad. Kuid samas lepib A. G. ka sellega, et ühe pere lapsed võivad väga erinevad olla ning mitte igal lapsel ei ole oma isa ameti tarvis andi. Ta hoiatab vanemaid kahe äärmuse eest: ühelt poolt — edevus, kus lapsele püütakse sobitada elukutset, mis tema vaimuannetega kokku ei lähe, teisalt aga liigne tagasihoidlikkus või oskamatus last heade loomuanne- te puhul suunata.¹⁸

Niisiis paneb A. G. vanematele nii suured kohustused kui ka vastutuse oma laste hea kasvatus- ning edaspidise käekäigu eest.

A. G. arvab, et vaatamata koolisundusele jääb palju lapsi ilma koolita, aga ka neist lastest, kes

¹⁵ Grenzstein A. Isa ja ema, isamaa ja emakeel. — Olevik, 1883, nr 18.

¹⁶ Samas.

¹⁷ Grenzstein A. Koolilaste vanematele. — Olevik, 1901, nr 43.

¹⁸ Grenzstein A. Meie laste tulevik. — Olevik, 1886, nr 16.

¹⁹ Grenzstein A. Laste kasvatuses. — Olevik, 1901, nr 20.

koolis käivad, on «oma jagu halva koduse kasvatus- läbi nii ära rikutud, et kool neist mõistlikke inimesi ei suuda teha».¹⁹ Ta toob oma artiklis näiteid Preisimaal vastu võetud seadusest, mis määrab iga lapse õiguse «mõistlisele kasvatus- le» ning vanemlike õiguste äravõtmist neilt, kes oma lapsed lasevad «hukka minna». A. Grenzstein paneb ette midagi sarnast ka Eestimaal rakendada ja lisada koolisundusele ka «mõistlise kasvatus- kohustus».

*

Kokkuvõttes võime öelda, et A. Grenzstein on oma rikkalikus pedagoogilises publitsistikas käsitlenud nii mitmeidki koduses kasvatuses ette tulevaid probleeme ning välja öelnud rea väärtuslikke seisukohti, mistõttu tema panus eesti pedagoogika arengulukku on vaieldamatu.

Õitsev daalia annab märku, et suvi hakkab kalduma sügisesse.

TÕNU KALLE foto



Kes oli Jetta Ollik-Andevei?

Need poisid ja tüdrukud, kes käes hoidnud skaudiromaani «Alati valmis» kordustrukki, muidugi teavad, et tegemist on seklusrohke, samas aga mõneti kurbloolise, kuid väga õpetliku teose autoriga. Vanem põlvkond mäletab Jetta Ollik-Andevei teisigi raamatuid ja lastele kirjutatud jutustusi endisaegsetes ajalehtedes-ajakirjades.

Kirjanikku püüti nõukogude korra ajal peaaegu olematuks teha. Skautlus ei sobinud oma isamaaliste töekspidamistega pioneeride kõrvale. Ja mitte ainult skautlus. Koos romaaniga «Alati valmis» hävitati Stalini isiku kultuse ajal kogu Jetta Ollik-Andevei looming, mis oli kirjutatud Eesti Vabariigi ajal.

Kirjaniku eluteest pisut lähemalt. Selleks annab põhjust asjaolu, et 4. mail möödus 95 aastat Jetta Ollik-Andevei (hilisema nimega Henriette Ollik-Parve) sünnist.

Jetta Ollik-Andevei sündis 1897. aastal Läänemaal Kabrametsa külas ehitusmeistri perekonna maakodus. Peagi kolis tüdruk Tallinna, kus ta isa töötas. Hoonete seas, mida isa Jaan Ollik ehitas, olid ka mitmed arhitektuurikunsti uunikumid, nagu «Estonia» teatrimaja, Riikliku Kindlustuse hoone jmt. Pärast õpinguid Lenderi Gümnaasiumis ja Tütarlaste Kommertsgümnaasiumi lõpetamist 1918. a õppis tulevane kirjanik Tartu Ülikoolis agronoomiat. Järgnes õpetajamet Lenderi Gümnaasiumis ja Riigi Kunsttööstuskoolis (Kunstiülikooli eelkäija).

Oma kirjanduslikku tegevust alustas Jetta Ollik-Andevei «Laste Rõõmu» veergudel, kuid juba 1928. a nägid trükivalgust tema esikteosed «Jõulujutuke» ja «Sohvapadi». Mõlema raamatu kaanekujundajaks-illustraatoriks oli Riigi Kunsttööstuskooli tollane õpilane, hilisem tuntud graafikakunstnik ja kunstipedagoog Paul Luhthein. Ühtlasi olid need P. Luhtheina esimesed tööd raamatukujunduse alal.

Järgesid mitmed jutustused, nagu «Kalapüük Pirital», «Lihavõtte kuldmana», «Haapsalu memuaarid», «Noorus», kunstnik Ants Laikmaa mälestuseks kirjutatud «Nõiutud loss», «Vilsandi kajakas pajatab» ja paljudele lastele omal ajal armsaks saanud «Tipajalg-Pisisibli». Nende raamatute illustraatoriks oli kirjanik Ernst Särgava tütar Juta Särgava.

1931. a ilmus kirjanikul esimene noorsooromaan «Erni», mis on kirjutatud autori noorpõlvemälestuste põhjal.

Kuna tema esimesed raamatud ilmsid ajal, mil Jetta Ollik-Andevei töötas õpetajana tollases Riigi Kunsttööstuskoolis, siis on hiljem kirjanik



korduvalt tänutundega meenutanud selleaegset koolijuhatajat, president Konstantin Pätsi venda Voldemar Pätsi, kelle toetusel ja lahkkel kaasabil nägid trükivalgust raamatud just kirjanikutee alguses.

1937. ja 1938. a ilmunud populaarse skaudiromaani kohta jutustas Jetta Ollik-Andevei pärast raamatu ilmumist järgmist:

«Kui Tallinnas korraldati raamatuaasta puhul näitus «Naine ja raamat», siis käisin minagi seal. Näitusesaalis astus minu juurde üks skaut ja ütles: «Kirjutate noortest — kas te ei sooviks ka meie poistele midagi kirjutada?» Vaimustusin kohe sellest ettepanekust ja hakkasingi tutvusi sobitama skautidega, et lähemalt tundma õppida nende põhimõtteid ja tegevust.

Alati pärisid poisid minult, millal jutt valmis saab ja kui lõpuks romaan ilmus, siis oldi mõneti üllatunud, sest nad ei teadnud oodata romaani, vaid väikest jutukest. . . »

Romaani «Alati valmis» ilmumisel võeti Jetta Ollik-Andevei ainsa naisena skautide «Kaljukotka» suguharu liikmeks. Nii viibis kirjanik sageli skaudiüritustel, tutvus noorte eluga ja viibis nende laagrites.

Selle sünnimusterikka, noorte elu kajastava teose eest autasustati Jetta Ollik-Andeveid skautide kõrgeima aumärgiga. (Juuresoleval fotol autoril rinnas.)



■ 1869. aastast tegutsenud Hatu (Sinema) vallakoolile avati Paeküla esmamainimise 750. aastal mälestuskivi.

■ Aastatel 1925—1963 töötas Hatu kool endises mõisahoones. 1956—1960 oli selle kooli juhatajaks Jetta Ollik-Andevei (Henriette Ollik-Parve). Kirjanikust pedagoog sai siit tõuke uute jutustuste kirjutamiseks.

MATI JAKSONI fotod.

Visa ja tahtekindel oli kirjaniku elu ka pärast tema loomingu hävitamist. Töötades pikki aastaid pedagoogina ja koolijuhatajana Parila, Lohusalu, Hatu ja Väana koolis, püüdis ta aegajalt avaldada perioodikas lühijutte noortest. Veel pensionieas kirjutas Jetta Ollik-Andevei romaani «Bumerang», mis küll kirjastuses tookord tagas lükati, kuid mis siiski avaldati järjejutuna «Harju Elu» kirjanduslikus lisas.

Kuigi kirjanik lahkus meie keskelt 1986. aastal, on tema looming alustanud teist elu. Tänu

kirjastusele «ESoliit» ilmusid möödunud aastal trükist romaani «Alati valmis» I ja II köide. See on ainus mahukas ning üksikasjalik teos, mis kunagi Eestis on skautlusest kirjutatud. Oleks tore, kui leiduks entusiaste, kes näiteks korraldaksid edaspidi noorte kirjandusvõistlusi, mille võitjaid autasustatakse Jetta Ollik-Andevei nimelise preemiaga. Samuti tahaks väga loota, et raamatulettidele jõuavad ka teised kirjaniku teosed.

MATI JAKSON

Veel ühest J. A. Komenský raamatust

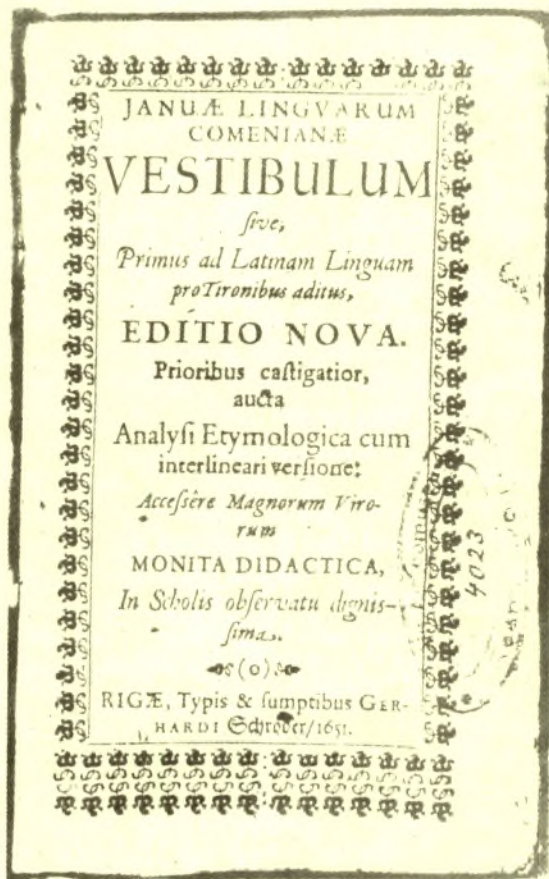
J. A. Komenský juubelisünnipäeva eel pöördusid Praha teadlased, kes annavad välja suure humanisti, filosoofi, keeleteadlase ja kaasaja pedagoogikateaduse rajaja kogutud töid pealkirjaga «Opera omnia J.A.K.», Eesti raamatukogude poole palvega veel kord läbi vaadata nendes leiduvad J. A. Komenský teoseid. Eesti Teaduste Akadeemia Raamatukogu baltika ja haruldaste raamatute osakonnast leitigi tšehhi õpetlase väljaandeid, millest kõige rariitsemaks tuleb lugeda 1651. aastal Gerhard Schöderi Riias trükitud «Janua lingvarum Comenianae Vestibulum'it». Seda väljaannet polnud registreeritud üheski kataloogis.

Nimetatud raamatu esmatrükk ilmus Leipzgis 1635. aastal. Ka sellest on üks eksemplar jõudnud varakult Eestisse ja hoitakse alal TA raamatukogus (teine teadaolev Wittenbergi Jutlustajate Seminari Raamatukogus).

J. A. Komenský mõju Eesti- ja Liivimaa koolidele algas juba 17. saj 30.—40. aastatel. Koos Tallinna gümnaasiumi avamisega jõudsid Eestisse ka tšehhi teadlase õpikud. TA raamatukogus on säilinud Lesznos 1631.a esmakordselt välja antud «Grammatica latina novi Methodo», samuti 1633. ja 1634.a Leipzgis trükitud «Janua lingvarum reserata» ning füüsika õpperaamat «Physicae ad lumen divinum reformatae Synopsis», kus loodusfilosoofiliste ideede põhialuse moodustas seisukoht, et looduse tunnetaamise aluseks pole raamatuid, vaid loodus ise.

Liivimaal võitis Komenský uus õppeviis täieliku eluõiguse 1641.a paiku, kui Riias andis Gerhard Schöder välja «Janua lingvarum reserata» kolm erinevat trükki, millest viimane oli ladina-kreekakeelne. Samas ilmus veel «Januae lingvarum Comenianae Vestibulum». Nagu öeldud, jõudis selle uustrükk lugejani 1651.a. Viimasena mainitud J. A. Komenský ladina keele õpik oli mõeldud eelkursusena raamatule «Janua linguarum reserata» (vt L. Andresen. Ühest Eestis ilmunud J. A. Komenský raamatust. — Nõukogude Kool, 1973, nr 4, lk 342—343) ja kannaks eestikeelses tõlkes nime «Pääs Comeniuse keelte ukse juurde».

Riia saksa-ladinakeelne väljaanne trükiti oktaavkaustalises formaadis kogumahuga 151 lehekülge. Raamat oli huvipakkuv oma uudse meetodika poolest, siingi kasutati Komenský didaktika põhimõtteid: lähemalt kaugemale, kergemalt raskemale, tuntult tundmatule, üksikult üldisele. Kogu õpik koosnes sissejuhatusest (lk 3—10), meetoodilisest juhiseist (lk 11—16) ja



põhiosast (lk 17—151). Lühikeste jutukeste kaudu, mis jagatud seitsmesse ossa, anti teadmisi ümbritsevast elust ja loodusest. Uus sõnavara esitati saksa-ladinakeelsete paralleellausetena (raamatu parempoolses veerus), vasakpoolses rööpveerus anti iga fraasi kohta grammatilisi selgitusi.

TA raamatukogu «Janua lingvarum Comenianae Vestibulum'i» eksemplari sisekaanele on kirjutatud ka esimese omaniku nimi. Nagu näha, ostis raamatu 26. aprillil 1652.a Johannes Zarenius, võimalik, et tuntud Martin Zareniuse sugulane. Viimane oli 1640. aastast Haljala pastor, kes hoolitses ka talaste lugemaõpetamise eest ja kes hea eesti keele tundjana valiti üheks katvatsetava «Uue Testamendi» tõlke redigeerijaks.

Eesti pedagoogikateadus on taas rikkamaks saanud uute senitundmatute raamatute poolest, kõik asjasthuvitatud võivad tutvuda Komenský teostega TA raamatukogu baltika ja haruldaste raamatute osakonnas välja pandud mininäitusel «Comenius 1592—1670».

LEMBIT ANDRESEN

J. A. Comeniusele pühendatud konverentsid

Tänavu tähistati väljapaistva tšehhi pedagoogikateadlase, humanisti, filosoofi, usuteadlase ja keeleteadlase J. A. Comeniuse 400. sünniaastapäeva nii tema sünnimaal kui kaugemalgi, sealhulgas ka Eestis.

■ **12.—14. märtsil** peeti Tartu Ülikoolis V Eesti kooliajaloo konverents teemal «Kooliraamatu arengust Eestis». Ühtlasi tähistati J. A. Comeniuse juubelit. Sellele tähtpäevale olid pühendatud Eesti TA vanemteaduri ajalookandidaat Liivi Aarma kolm ettekannet. Ta rääkis suure tšehhi pedagoogi elust, loomingust ning Comeniuse teoste ilmutamisest siinmail. Tšehhi suure pedagoogi teeneteks pidas ta järgmist: kavandas neljaastmelise ühtluskooli, rajas klassi-tunnisüsteemi, sõnastas didaktikapõhimõtted, mõjutas emakeelse algõpetuse nõudega keeleõpetuse ümberkorraldamist, avaldas trükkis üle 120 töö (vt ÕpL 28.03.1992).

■ Tallinna Pedagoogikaülikoolis tähistati J. A. Comeniuse juubelit **23. aprillil**. Suure teadlase aastapäevaaktuse avas prorektor Madis Lepik.

Pikema ettekande tšehhi pedagoogikateadlastest, eriti temast kui teadusliku metoodika rajajast, tegi TPÜ pedagoogika ajaloo õppetooli juhataja, pedagoogikadoktor Lembit Andresen. Samuti peatus ta J. A. Comeniuse teoste väljajandmisel siinmail ning tšehhi teadlase ideede levikul Eestis.

L. Andresen rääkis veel **märtsi lõpul** Prahast toimunud rahvusvahelisest konverentsist «J. A. Comeniuse pärand inimese koolitamiseks 21. sajandil». Töö toimus kuues sektsioonis. Osalejaid oli paljudest riikidest, ka Eestist. J. A. Komenský muuseumis anti mälestusmedal ja dip-

lom neile välismaa teadlastele (ka L. Andresenile), kes on põhjalikumalt uurinud tšehhi teadlase pärandit ning tutvustanud teda oma kodumaal (vt L. Andreseni artiklit «Hariduses» nr 6, 1992).

■ Balti riikide kooliajaloolaste konverentsi korraldatud ligi 20 aastat. TPedI (nüüd TPÜ) algatatud arupidamist on peetud Tallinnas (1973., 1977. ja 1982. a) lisaks veel Daugavpilsis, Vilniuses, Kaunases ja Riias.

Viimane, kümnes kokkutulek toimus **5. ja 6. mail** Tallinna Pedagoogikaülikoolis. Põhiettekandeid oli kuus: «Ernst Glück — J. A. Comeniuse ideede järgija ja ellurakendaja Liivimaal» (Läti Hariduse Arenduse Instituudi dotsent A. Staris); «J. A. Comenius ja Eesti» (PTÜ professor L. Andresen); «J. A. Comenius ja Leedu» (Leedu Õpetajate Täiendusinstituudi dotsent T. Bukauskiene); «J. A. Comenius läti pedagoogikateaduse innustajana» (Läti Spordipedagoogika Akadeemia professor L. Žukov); «J. A. Comeniuse «*Didactica magnalt*» R. G. Kallase «Mõistlikule rehkendajale» (TÜ professor O. Prinits); «J. A. Comeniuse kunstide meetod ja esteetilise kasvatusüsteemi täiustamine tänapäeva Läti koolides» (Läti Ülikooli professor J. Anspak). Ettekannetele järgnes elav arutelu. Põhjalikult räägiti õpikute koostamise didaktilistest alustest, otsiti väljapääsu hariduskriisist. Leiti, et eelkõige tuleks toetuda oma kooli ajaloo kogemustele, töötada välja kasvatusfilosoofia ning alles seejärel unrida, mida tasuks teistelt maadelt ja rahvastelt üle võtta.

FRANZ KUPP

Valik kirjanditeemasid

Olen seadnud kokku kirjandi- ja kirjatööde teemasid, mis võimaldaksid õpilastel oma arvamust ja tõekspidamisi väljendada, teemad on mõeldud lõpuklassidele, aga kui sobib, võib pakkuda teistelegi.

9. kl: Lapsed mängivad õues ukse all. «Suvi linnas ärev oli. . .» (V. Luik). Karjapoiss on kuningas. Kadunud talle otsimas. «Seal, kus rukkiväli lagendikul heljub. . .» Ta on suur looduse sõber. Suverööme oli kõigi jaoks. «Sügis, juba langevad lehed. . .» Ruttame sügisele vastu. Mind huvitab loomapidamine (põllutöö, aiatöö, pere eest hoolitsemine, lastekasvatust. . .). «Täks täna, täks homme. . .» Pipart sulle (mulle) keelele! Inimene ei ela üksnes leivast. Elame lootuses. Nähtud videofilmist. Ühest kunstinäitusest, mis meeldis (ei meeldinud). Minu arvamus raadio muusikasadetest. Ettepanekuid muusikasadete tegijatele. Leidsin sellest raamatust midagi enda jaoks. Enne alus, siis lõpud ja tipud. Rikas on see perekond, kus elab veel vanavanemaidki. Meie suur pere. Mu vanaema(-isa) elukogemused on hädavajalikud mullegi. Jõuluõel öitseb taevas tähtedest. . . Tahan saada Inimeseks. Igaiüks tahab olla kaunis. Kolmest raamatust, mille võtaksin kaasa üksikule saarele. «Metsas käin, muret täis on mu hing öite seas. . .» Selles loos ei ole midagi erakordset. . . Kas ma kasvan kui puu või päike? Minu vanavanemate tarkusest. Milline julge mees! Kui heliseb telefon. Me austame peremeest. «Oh tule, noor ja tugev mees. . .» (H. Runnel). Me igapäevast leiba anna meile tänapäev. Millest tuleb kurjus? Mida arvan armukadedusest? Kui on saadud üle koera, saab ka üle saba. Minu lemmiknäitleja (-sportlane, -õpetaja. . .). Kaine mõistus käsib uskuda, loota, armastada. . . Mida arvan Madonnast (. . .)? Kus leian end olevat kõige vajalikuma?

12. kl ja tehnikumis: Inimene muutub ajas. Mis elus viib edasi? Au sulle, töötu eesti mees! «Ja viimased saavad esimeseks. . .» «Kes küsib, sellele antakse, ja kes koputab, sellele tehakse lahti» (Mat 7:8). «Ihuline armastus ühineb vaid harva jäägitult hingelise armastusega» (Milan Kundera «Nali»). Ühed sõitsid üle mere, teised võttis punane terror, kolmandad suruti põlvili. . . Raamatust, mille avastasid enda jaoks. Mis on ilus? Mida tean oma tulevasesest tööst? Kas elus on kõige tähtsam töö? Ainult elu õpetab meile, kes tegelikult oleme. Mis pole lasknud eestlastel hääbuda läbi pikkade sajandite? Millal kaob me elust kadused, vihkamine, sallimatus? Oelus viib varakult hauda. Avaldan oma sisekõhklusi, aga ka uusi ideid. Kas tõesti pole ma oma elus veel midagi saavutanud? Üleloomulikku maailmas. Nüüd tunnen ma eestlast (venelast. . .). Mõtteid meie rahva vaimususest. Musta pesu pesemisest meie kultuuri- ja vaimuelus. Kas noortel on praegu targad nõuandjad? Lõpp stagnaagelele kiidusõnadele — kiitus on rumalate lõks. Kust leida Eestist eksootikat? Mida tean oma hõimurahvastest? Mida on meil ühist ja erinevat soomlastega? Millist eeskujut võtta soomlastelt (rootslastelt, sakslastelt, indiaanlastelt. . .)? Mõnest etnilise kultuuri nähtest meie tänapäeva elus. Kuidas kujutan ette maailma algust (lõppu)? Eesti praeguse poliitika otsiv mõte. «Kui su küla veel elab. . .» «Oh tule, noor ja tugev mees. . .» Meie küla (linna) probleemid. Ei usu ma ennastki, veel vähem sinu juttu. Kas ma liialdan? LUIGEST, HIAU.

GIST ja VÄHIST, kes ei suutnud. . . Mõtteid Eesti mõisa(te)st ja talu(de)st. Meie esivanemate lugu. Elu on võit või — kaotus. Kas sotsialism on meie rahva lootusetult ära rikkunud? Teel sotsialismilt kapitalismile. Kust ja kuidas saada valutat? Kuni on naine, seni on mood. «Tule tagasi, liiga suur on kaotus mulle see. . .» «Vaike on õõ, õhkab vaid lehelind. . .» Millal olen tabanud end mõtlemast igavikule? Tegelasi August Gailiti isikumaastikult. Toomas Nipernaadi ruttab sügisele vastu. «Iga inimene usub end sündinud olevat särava tähena» (August Gailit). Mõneti kummalise mõtlenuga, end ilutundelised novellid (August Gailit). Mandripiigast hülgeküti naiseks (A. Gailit «Karge meri»). Kas isamaaline tunne toob ainult pisara silma? (A. Kivikas «Nimed marmortahvilil»). Uitmõtteid ühest kaugest hõimust Richard Janno romaanis «Metsamees». Mis on selles avameelset? (A. Kivi «Üheksa avameelset naist»). Raamatud näivad valivat ise oma autori. Kirjanik, kes armastusväärset kaunistab me asjalikku, ent karmi maailma. Uudseid mõtlevõlgatusi meie hariduse ja harituse puudustest ajaleheveergudel. Mida pole me hariduselus arvestatud? Ettepanekud kõrgkoolide sisseastumiskomisjonidele. Kuidas ülekohus tapab õiguse? Missugune eestlane olen mina? Kas vägiwallasajand lõpeb? Kas midagi käib meil veel plaanipäraselt? Kas venelased on tsiviliseeritud rahvas? Mida arvata õunasöömisest Eedeni aias? Idüllid meis ja meie ümber.

KALEPH JÕULU

HARIDUS

EDUCATION

JULY/AUGUST 1992

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION

ANTS REINMAA. Education of the Handicapped. Acute problems of the education of the handicapped; its role in the educational policy of Estonia.
JAAK UMBORG. Training of Skilled Workers. Principles of making up programmes for vocational schools on the basis of general secondary education.

EDGAR KRULL. Hilda Taba — the Ninetieth Anniversary.

Hilda Taba, the world-known educationalist was born on 7 December 1902. A survey of her life and work; opinions of other educationalists.

KERSTI KALDMA. Teaching Mother Tongue in the Nordic Countries and in Estonia.

School curricula in the Nordic countries focus attention on communicative skills, in Estonia on theoretical knowledge.

KLAUS ALTERMANN. Alternative School Models.

Professor of the Magdeburg Higher Pedagogical School holds the view that students ought to know alternative school models by Steiner, Freinet, Mon-

tessori; different types of schools ought to exist side by side.

Raimond Kaugver about His Work. Interviewed by **ENDLA KÖST.**

SILVIA KERA. A Leader's Role in Youth Movement.

Youth activities, leadership, attitudes, expectations. **MARI-LIIS LAHERAND.** Teacher's Influence on the Self-Assessment of Pupils.

Recommendations for teachers on how to analyse one's behaviour, how to find the most appropriate way of communication.

TIJU KUURME. Relationships.

Relations between the teacher and the pupils, the teacher and the colleagues, the teacher and the school officials.

MAIA RÕIGAS and **REET VÄÄRI.** Results of the Seventh Mother Tongue Contest for the 7th and 8th Form Pupils.

The best solutions, the winners and their teachers are introduced.

KALEPH JOULU. More about August Gailit. Continued from *Haridus* 6.

HELMUT PIIRIMÄE. Period of Enlightenment in Germany and Austria and the Monarchs of the Time.

TOOM ÕUNAPUU. Use of Blackboard at the Lessons of Estonian for Russians.

KATRTIN POOM. Concept Cards and How to Use Them.

Use of concept cards at the lessons of natural sciences in the 2nd and 4th forms.

MIHKEL ZILMER and **URMAS KOKASSAAR.** Enzymes or Ferments?

Additional material for the teachers of biology.

TAIMI TULVA. New Trends in Pre-School Education.

Training of kindergarten teachers; influence of environment on the children; cooperation between teachers and children.

KALLE TAMRA. Let's Make Musical Instruments.

Recommendations on how to make cymbals.

KARMEN TRASBERG. Ado Grenzstein about Education in the Family.

Review of Ado Grenzstein's life, work and educational ideas.

О Б Р А З О В А Н И Е

ИЮЛЬ/АВГУСТ 1992

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

А. РЕЙНМАА. Дефектология и специальное обучение на карте образования Эстонии

Об актуальных проблемах дефектологии и специального обучения (политика в области образования; организация специального обучения; групповая работа и их месте в обновлении высшего образования).

Я. УМБОРГ. Основные положения учебной программы при подготовке квалифицированных рабочих

В статье рассматриваются основные положения составления программ и организации учебной работы для профессионально-технических училищ, занимающихся на базе средней школы, в которых обучают тем профессиям, где большое место занимают элементы инженерного и интеллектуального труда.

Э. КРУЛЬБ. Хильда Таба - ученый-педагог с мировым именем.

7 декабря 1992 года исполняется 90 лет со дня рождения Хильды Таба, выдающегося ученого-педагога эстонского происхождения. Автор пишет о юбилейной конференции; об оценках исследователей в области педагогики о Х. Таба как ученом, о ее жизни и научной деятельности.

К. КАЛДМА. Об обучении родному языку в Северных странах и у нас.

Школьная программа и обучение родному языку в Северных странах (в качестве основных умений, которые усваивает и развивает ученик в школе, в

Северных странах называют говорение, чтение, письмо и счет) и у нас (учебники ориентированы на грамматику; коммуникативные умения не усваиваются; многие теоретические знания слишком сложны для учащихся).

К. АЛЬТЕРМАНН. Мысли об альтернативной школьной модели в плюралистическом образовании

Профессор Высшей педагогической школы Магдебурга, доктор педагогических наук считает обоснованным плюралистическое образование: студенты должны знать педагогику Штайнера, Фрэнета, Монтессори и др.; параллельно должны существовать как альтернативные, так и государственные школы.

Раймод Кaugвер о своем писательском пути (*Эндла Кост*)

Писатель рассказывает о своей писательской кухне; о создании произведений; прототипах героев своих книг; о планах на будущее.

С. КЕРА. Роль руководителя в молодежном движении

Готовность молодых людей к участию в молодежных организациях; руководство; ожидания молодежи и участие в различных организациях.

М.-Л. ЛАХЕРАНД. Учитель как лицо, влияющее на самооценку ученика

Во власти учителя поднять или снизить самооценку ученика. Автор дает рекомендации о том, как учителю лучше проводить самоанализ и определять самооценку ученика с тем, чтобы выбрать наиболее подходящий способ общения.

Т. КУУРМЕ. Взаимоотношения

Взаимоотношения учителя с учениками, коллегами, руководством, родителями; вертикальные и горизонтальные взаимоотношения между учениками; сфера педагогического влияния в школе.

М. РЫЙГАС, Р. ВЯЯРИ. Итоги VII олимпиады по родному языку учащихся 7-8-х классов

Преподаватели Тартуского университета приводят правильные решения заданий, предложенных на олимпиаде и знакомят с работами лучших учеников, с их преподавателями.

К. ИБУЛУ. Август Гайлит. (Продолжение, начало в № 6)

Х. ПИЙРИМЯЭ. Просвещение и просвещенные правители в Германии и Австрии

Особенность немецкого просвещения; его представители (Лейбниц, Томазиус, Вольфф, Гердер), их взгляды; просвещенные правители — Фридрих II, Мария Терезия.

Т. ЫУНАПУУ. Об использовании классной доски на уроке эстонского языка в русской группе

Приводятся примеры и рекомендации наиболее целесообразного использования классной доски на разных этапах урока для большей наглядности и закрепления пройденного.

К. ПООМ. Карточка понимания и техника ее использования

Автор рассказывает о том, что представляет собой карточка понимания, как ее изготовлять и использовать в школе; какая информация была получена с ее помощью о понимании ученика природоведения для 2-го и 4-го классов и об изученном материале.

М. ЗИЛМЕР, У. КОКАССААР. Энзимы или ферменты?

Данный материал предназначен в помощь учителям биологии и химии: биоактивность и понятие энзимов; общее строение энзимов, их свойства, классификация; общий механизм действия, механизмы регуляции активности; факторы, влияющие на энзимную реакцию.

Т. ТУЛВА. Дошкольное воспитание: курсы обновления

Выучка работников дошкольного воспитания; направления развития дошкольного воспитания; среда, окружающая ребенка, как фактор, действующий на его развитие; взаимодействие семьи и детского сада; воспитание; совместная работа воспитателя и воспитанников; разнообразие форм дневного ухода за детьми.

К. ТАМРА. Сами мастерим музыкальные инструменты

Рекомендации по изготовлению кастаньет; из вида.

К. ТРАСБЕРГ. Адо Грензштейн о домашнем воспитании

Старший научный сотрудник Эстонского национального музея знакомит читателей с жизнью и деятельностью А. Грензштейна, с его педагогическими принципами.



Muusikaõpingud eeldavad lastemuusikakooli nõudlustaset (võivad olla ka eraõpetust saanud). Tantsujuhid on samuti varem selle alaga tegelnud. Nõutav on erialavõimetus ja vestlus aitab peale sisseastumiseksamite selgitada kutsesobivust.

Slaidide kaudu heidame põgupilgu kolledži argiellu.

Esikaane nurgapildil näete rahvamuusika III kursuse üliõpilast Piret Ausi dirigeerimistunnis. Esikaane sisekülje fotol on tabatud rahvamuusikaorkestri harjutushetk. Heli-, valgus- ja režiikabineti töötavad parajasti Mikk Siim ja Tõnu Tahk. Tagakaane sisekülje ülemisel fotol annab tundi üks staažikamaid õpetajaid, folkloori ja rahvamuusika kateedri juhataja Ene Lukka. Iseõppijana ja saadud kogemuste najal tegutsedes otsib ta lühikest aega töötanud kateedril tegevussisu. Soomes õpetatakse rahvamuusikuid Sibeliuse Akadeemias (nendegi kateedri viiuliõpetaja Anneli Kont täiendab end seal), meil on sel alal kõik autodidaktid. Õnneks on meil rahvamuusikaga tegelemise head traditsioonid (Tormise looming, Toominga lavastused, ansambel «Kukerpillid», setu laulikud jm), kuid ikkagi suhtutakse rahvamuusikasse kui teisejärgulisse kunsti. Ene Lukka sõnusti võiks rahvamuusika kooli muusikatundigi rikastada ja klaveri asemel laulu saata lööts, viiul, torupill jm. Kontserte andes ja sellega raha teenides on käidud mitmel pool — Rootsis ja kevadel Belgias, folkansambel «Alle-aa» on oodatud esineja küll hansapäevadel, oma linna pidudel jm.

Tagakaane sisekülje teisel fotol võib näha butafooriat õppivaid Ave Maserit ja Terje Kihot maalitunnis.

Tagakaane slaidile on jäänud kirjandusõpetaja Helle Lepik, keda õpilased peavad üheks populaarsemaks.

Kahjuks ei jõudnud fotosilm igasse kabinetti ega kateedrisse. Oppeprorektor, sama kooli vilistlane ja kolledži mõtte algataja Mai Sarnet oli pildistamispäeval haige, samuti ei olnud majas ligi 20 aastat koolis töötanud Elle Aret, ei jõudnud koori- ega tantsujuhtide juurde, raamatukogunduse õpetajate töömaile, näitejuhtide tegemisi vaatama, külalislektoritest rääkimata. Neid kõiki meenus tas hea sõnaga rektor Enn Siimer.



MAIMO KALMETI tekst
TONU KALLE fotod

HARIDUS

Hind 1,5 EEK • Indeks 78189

1.50

