

71E

HARIDUS

4

1
9
9
7

LP. KOOLUJUHUT JA INGLISE KEELE ÕPETAJA !

AS ALLECTO SOOVIB TEILE EDUKAT ALGAVAT ÕPPEASTAT -- UUTE ÕPIKUTEGA.

TELLIDES 30+ ÕPIKUT

ÕPETAJALE KINGITUSEKS POPULAARNE

HEINEMANN ENGLISH GRAMMAR - INTERMEDIATE REFERENCE AND PRACTICE BOOK.

PAKKUMINE KEHTIB 10. SEPTEMBRINI.

PEALE ÕPPEKOMPLEKTIDE ENDISELT SAADAVAL LAI VALIK
GRAMMAATIKAÕPIKUID, TESTE, LISAMATERJALE
LIHTSUSTATUD LUGEMIKKE KLASSIKAST STEPHEN KING'INI,
JA PALJU MUUD.

KÜLASTAGE MEID !

AS ALLECTO ASUB TALLINNAS,
JUHKENTALI 32 - 5, EE0001
TELEFON / FAKS 22 439 525

Bestselling Primary Courses

English Together
Bravo !
Stepping Stones
Chatterbox
Big Red Bus

Bestselling Lower Secondary Courses

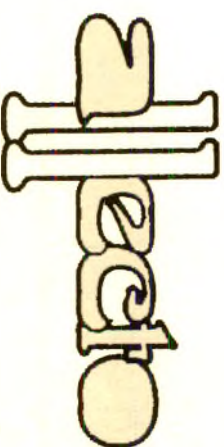
Project English
Discoveries
Open Doors
Hotline
Fountain
Cambridge English for Schools

Bestselling Secondary Courses

Headway
Cambridge English Course
New Cambridge English Course
Highlight
Blueprint
Accelerate
Go !

Bestselling First Certificate Courses

New Progress to First Certificate
New First Certificate Masterclass
Nelson First Certificate Course
First Certificate Gold
First Certificate Passkey
New Success at First Certificate

The logo for Allecto, featuring the word 'Allecto' in a stylized, bold, yellow font with black outlines. The 'A' is particularly large and has a unique shape. The letters are arranged in a slightly curved line.

HARIDUS

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Fotograaf
M. BERNADT

Arvutiladu
ja küljendus
A. RUMMO

Toimetuse aadress:

EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8,
pk 107

Telefonid:

440 528
443 311
440 587

Väljaandja:

Kirjastus "Perioodika"
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 445 767

Trükikoda
"Akadeemia Trükk"
Tallinn,
Niine 11

Trükkimisele antud
1.08.1997.

Tellimise nr 708

Tellimishind aastaks
54 krooni,
6 kuuks 27 krooni.
Üksiknumbri hind
12 krooni.

Praaeksemplaride
väljavahetamiseks
pöörduda trükikotta
"Akadeemia Trükk",
tel 6 413 696

© Kirjastus "Perioodika"
"Haridus" 1997

2 Ü. TIKK Kuidas hoida nina vastu tuult,
et ellu jääda.

6 V. EKSTA Nelikümmend üks aastat hiljem.

13 M. KOBIN Lapsed ja vägivald.

16 M. KRIGUL Kas nii jääbki?

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

18 I. JÄRVA Külalisõpetajana Taanis.

SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

25 E.-S. SARV Ajastupilt ja haridus – üks
võimalikest vaadetest Lyotardi rada
järgides.

30 J. MIKK Ideed ja inimsaatused.

35 E. SÕRMUS Kommunikatiivne hindamine.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

40 T. LUIK, A. KIIN, I. ARTMA Kooli näo
kujundavad tema traditsioonid.

ÕPPETUND

44 H. KARIK, K. PAPPAL Toiduainekeemia
küsimusi uues keemia ainekavas.

49 M. LIIVA, K. ROHTMETS, A. SULG
Ainetevaheliste seoste arvestamine
õppetöös.

52 M. PULLERITS Muusika algõpetuse
põhimõtteid.

55 T. MÖLDER Arendame loovust
kunstiõpetuse kaudu.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

58 H. RANNAP Õpetajast ja karikatuurikeelest.

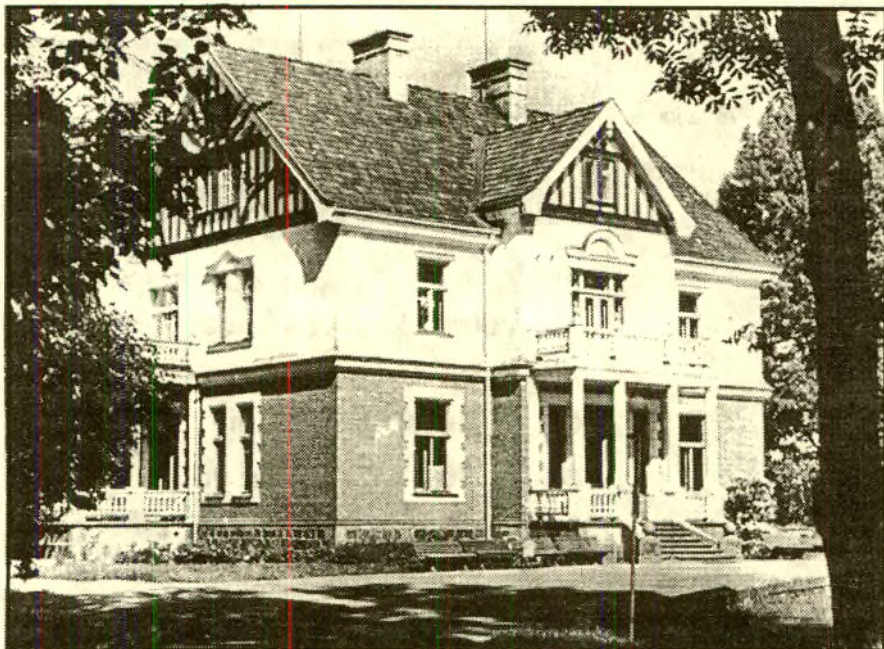
61 L. ODRES Vana-Paldiski koolid.

Kuidas hoida nina vastu tuult, et ellu jääda

“Nagu asjad praegu seisavad, ei või sellepärast meie põlluharimise kord enne paremaks minna, kuni meil oma põllumeeste kooli ei ole, või otsekohe välja öeldud, kuni meie “Aleksandri-kool” elusse tõusnud ei ole.

Sellel koolil peab oma tükk maad olema, kus kõige paremad riistad ära proovitakse ja kõige mõnusamad viisid teaduse põhja peal üles ehitatakse. Sealt viiksid neid siis õpilased ruttu igale poole laiali ja kaua aega ei saaks mööda minema, kus eestlased oma põlluharimise korras muudest Euroopa rahvastest enam sugugi taga ei seisaks.”

(C. R. Jakobson. "Eesti Postimees" nr 23, 1868.)



Käesoleva sajandi algupoolel ehitatud esinduslikus heimatstiilis härrastemajas asub Olustvere turismikeskus.

Tänane Olustvere Kõrgem Põllumajanduskool on igatpidi esimese Eesti Aleksandrikooli õigusjärglane ja meie ajakirja lugejate tänasteks vestluskaaslasteks on kooli energiline ja erksa mõttelennuga direktor **Arnold Pastak** ja PHARE turismikorralduse projekti juht **Tiina Ardel**.

Kooli arengukavad ja ümberkorraldused

Et Olustvere Kõrgem Põllumajanduskool on tööpoolest Eesti Aleksandri-kooli õigusjärglane, selle märgiks laotab direktor oma kabineti lauale kaardi lahti ja selgitab:

“Kui 1920. aastal Olustvere mõis riigistati, toodi siia üle Eesti Aleksandri Põllutöökool ja endise mõisa maa ja vara anti kogu kupatusega koolile üle. Sellel kaardil on kirjas ja kinnitatud tänase päeva maa seis, mis kunagi kuulus Aleksandrikoolile ning mida me õigusjärglastena tagasi taotlesime. Tänavu veebruaris said paberid joonde aetud, maa kinnistusraamatusse kantud ja nüüd kuulub kooli õppemajandile (talule?) kokku 503 ha, mis jääb praktikabaasiks meie agronoomia-talupidaja eriala õpilastele.

Ümberkorraldusi tehes ja kooli arengukavasid koostades oleme põhimõtteliselt jäänud selle juurde, et agronoomi-talupidaja eriala, mida läbi



ARNOLD PASTAK

aastasaja on siinkandis õpetatud, peab kõigile raskustele vaatamata alles jääma. Loodame koguni selles jõuda rakedusliku kõrgkooli tasandile (3-aastane kursus pärast keskkooli) ning oleme veel seda meelt, et edaspidi võtame vastu ka põhikooli lõpetanuid."

Otsekui C. R. Jakobsoni 130 aasta taguste sõnade kinnituseks ajab koolijuht sõrmed harali ja hakkab neid rusikasse surudes üles lugema kõiki teadmisi ja oskusi, mida tulevane taluperemees või perenaine koolist kaasa peab saama. Kui- gi eriala jaguneb neljaks osaks: taime- ja loomakasvatuse, põllumajanduse mehhaniseerimine ja majandusained, peetakse Olustveres prioriteediks korraldiku praktikabaasi väljaarendamist, et õpila-

ne saaks just koolis igas ainevaldkonnas praktilise töö oskused.

A. P.: *"Võidakse ju küsida, kas kool ikka peab arendama majandustegevust, ent meie arust peavad praktikas kätt proovima ja tegeliku eluga kaasas käima ka erialaõpetajad, viimased just eriti, õpilastest rääkimata. Esmased töökogemused saadakse ikka mitte klassis laua taga, vaid laudas ja põllul, enne kui tuleb minna talupraktikale. Oleme seda meelt, et majandusõpe kuuluks iga eriala juurde, ka talupidajatel. Ta peab ju oskama talu otstarbekalt majandada ja teadma, kuidas seda kõige ökonoomsemalt teha. Teadma, kui suur tuleb ühel või teisel puhul kasum. See on esimene reegel, enne kui masinaga põllule minna."*

Olustvere meestel on grandioossed plaanid. Hästisäilinud vana mõisa- süda tahetakse taas ellu äratada ja teenima panna. Viimase Olustvere mõisa omaniku krahv Nikolai Ferseni eestvõtmisel ehitati möödunud sajandi lõpul mõisasüdamesse uued maakivist karjalaudad ja tallid, vesiveski ja viinavabrik (suleti alles 1949. a). Käesoleva sajandi algupoolel valmis aitkuivati ja uus esinduslik heimatstiilis härrastemaja. Juba järgmisel aastal peetakse plaani alustada õppelauda ehitusega.

A. P.: *"Põllumajandusõpe võrreldes näiteks majandusõppega on teadagi kallid. Mis maksivad ainuüksi põllutöömehhanismid ja -riistad, kütusest rääkimata? Eks praegu olegi just kaasaegse tehnika nappus kõigi ametikoolide mure, sest viimased uuemad seadmed saime juba kümnekond aastat tagasi. Praeguse eelarvega katame vaid majandamiskulud, investeeringuteks raha napib ja koolide tase käib just seetõttu alla ja jääme arengus oma 10 aastat maha. Ometi peaks eelkõige koolis õpetama homse päeva tehnika baasil, nagu see PHARE projekti baaskoolides on mõningal määral võimalik."*

Ehkki noorte huvi põllumajanduserialade vastu on vähenenud (olgu võrdluseks seegi fakt, et isegi Eesti Põllumajandusülikoolis oli kõige väiksem konkurss just agronoomia ja zootehnika erialadele), arvatakse Olustveres, et põllumajanduskoolitus peab jääma.

A. P.: *"Ega see talunike koolitus pole üksnes meie kooli probleem. Kui üle vabariigi kõigi kutseõppeasutuste vastuvõtt kokku arvata, ei tea, kas tulebki 100 õpilast, kes puhtalt põllumajandust õppida soovivad. Meilgi on agronoom-talujuhi erialal tütarlastel kodumajanduse suund, sest see varem iseseisva erialana end enam ei õigustanud."*

Oleme aeg-ajalt üht-teist ümber korraldanud ja uusi erialasid juurutanud. Sõnaga – oleme hoidnud nina vastu tuult, et olelusvõitluses ja karmis konkurentsis ellu jääda. Tore, et juhtkonda on toetanud noored ja energilised, uuele altele õpetajad."

Üks muudatustest on sekretär-raamatupidaja eriala siseseviimine,

mille järele tunnevad suurt vajadust eriti väikefirmad. Lõpetanu võib töötada nii sekretäri kui ka raamatupidajana või väikeettevõtte juhi abina.

PHARE pilootkool

Lõppenud kooliaasta kõige suuremaks sündmuseks Olustvere KPK elus oli vastuvõtt PHARE pilootkoolide seltskonda. Konkursile käidi välja täiesti uus eriala – turismikorraldaja.

A. P.: "Kui möödunud aasta kevadel kuulutati välja konkurss PHARE projektile "Kutsehariduse reform Eestis", siis arutasime õpetajatega, kas osaleda või mitte.

Teadsime, et põllumajanduserialale on raske õpilasi saada ja kahtlesime, kas lööme läbi. Siis tuligi see utoopiline idee, et pakume välja turismikorralduse. Ega me päris tundmatus kohas ka vette hüpanud, sest mingi kogemus meil ju oli. Laulva revolutsiooni järel, kui piirid rohkem lahti läksid, oleme võõrustanud nii oma sõpruskoolide õpilasi ja õpetajaid Põhjamaadest kui ka läbi Olustvere Viljandit küllastavaid välisuriste. Näitasime neile meie ainulaadset mõisaansamblit, unikaalset lossi ja seal paiknevat kooli muuseumi, turistid jalutasid pargis ning pakkusime neile ka ratsutamise võimalusi. Soovi korral ka toitlustasime. Nii läkski hammas verele ja kaks õpetajat – Tiina Ardel ja Anneli Oja – olid nõus oma puhkuse arvelt projekti kokku panema. Üle ootuste arvati meid kolmeteistkümne PHARE pilootkooli hulka.

Õpetajad? Oma õpetajad koolitasime ümber Norras näiteks. Vaid majandusõpet (ka teistel erialadel) loevade külalislektorid Tartust ja Viljandist."

PHARE turismikoolituse projektijuht **Tiina Ardel** õpetab norra keelt, keskkonnakaitset ja maaturismi aluseid. Teadmisi on ta täiendanud nii keskkonnakaitse kui ka norra keele alal Nord Trøndelagi maakonna MÆRE Põllumajanduskoolis ja Norlandi maakonna VEFSN-i Põllumajanduskoolis.

T. A.: "Mina olen see õnnelik inimene, kes on koolist saanud väga palju väljas käia. Olin kaks aastat Norras kursustel. Erialagi põnev – looduskaitseobjektide haldamine ja ökonoomika. Ise olen pärit Viljandist, EPA lõpetanud agronoom. Nüüd õppisin lihtsalt ümber. Norras on ka maaturism moes ja sealsed põllutöökoolid viljelevad seda üsna edukalt, kuigi veidi teise kandi pealt. Ütleme, et loodusturism või siis alternatiivne maamajandus.

Kui PHARE konkurss välja käidi, otsustasime katsetada. Olime ju varemgi iseenese tarkusest turiste võõrustanud ja sõpruskoolide inimesed Põhjamaadest olid meie mõisast ja eriti selle inglise stiilis liigirikkast pargist lausa vaimustuses. Eks ta ole ainulaadne ka oma looklevate teede, tiikide ja arhailise põllukividest müüriaga. Me siis kaalusime kõiki neid võimalusi, mida meie mõis pakub. Olime muidugi veel selle poolest erilised, et teised koolid pakkusid PHARE konkursile välja erialasid, mis neil seni koolis heal järjel olnud. Meie alustasime ju täitsa tühjalt kohalt.

Aga noortele läheb see eriala hästi peale – konkurss oli kolm inimest kohale. Avaldusi tuli üle Eesti. Ainuüksi Viljandi maakonnast osales poolsada kandidaati. Vastu võtsime 33 õpilast, nende hulgas ka 8 noorhärnat. Muidu kipumegi juba rohkem tütarlastekooliks muutuma.

See esimene aasta on mul kõik elumahlad välja pigistanud, ent teisalt on see ka tohutu põnev töö. Täiesti uus kogemus koolile. Eks me õpime ka ise katse-eksituste meetodil. Õppekavasid koostades uurisime turismifirmade soove, abi saime ka oma šefilt, Iirimaa Turismiõpetuse keskuselt. Küsitlesime reisibüroosid, hotelle, restorane ja giide. Firmad tegelikult ei taba veel ära, et nad peaksid meile rohkem nõuks ja toeks olema. Suhtlevad meiega rohkem kui äripartnerid.

Noored, kes meile õppima tulid, arvasid, et turism on vaid sädelev ja klants ümbrus – uhked hotellid-motellid, laeva- ja õhusõidud, uhked autod

ja rikkad turistid. Nad ei kujutanud ette, et tegelikult on see teenindaja ränk töö, kus sul tuleb hea näoga naeratada, olla abivalmis ja lahke. Esimene praktikasuvi saab mööda. Senine tagasiside on üsna meeldiv. Eks nad ise pidid ju endale praktikakohad välja ajama – kes on turismi infopunktis, kes hotellis või motellis, on ka mõisates. Viimast pean väga oluliseks kogemuseks meile endile.

Loodan, et sügisel, kui läheme uuele ringile, on juba kergem. Esimene hullumeelne, aga ärev ja tööõõmu pakkuv aasta on möödas."

Turismikorralduse erialale võetakse vastu ainult keskharidusega noori ja õppeaeg on kaks aastat. Esimese kokkupuute klienditeenindusega saavad õpilased lossis asuvas kaasaegselt sisustatud turismikeskuses.

Koolielu argipäevast

Koos koolijuhiga mööda liigirikast mõisaparki jalutades ja Olustvere tulevikunägemusi kuulates tekkis järsku mõte, et selles mõisas küll mureprobleeme pole. Kas tõesti? On ikka. Nagu igal pool. 1985. a valminud uue koolihoone lamekatus laseb vihma- ja lumevee läbi vuukide koridoridesse (laenurgad olid siin-seal tõesti roosteveelaigulised). Aga mis maksab päratu viilkatuse ehitus?

A. P.: "Koolile eraldatud eelarve söövad ära majanduskulud. Eelarve koostasime mullu kevadel, ent tänavu kevadel tõsteti elektri hinda. Seda me ju ei osanud ette näha. Ainuuksi küttekulud on kolossaalsed. Investeeringutest pole mõtet unistadagi. Peame ise pead murdma, kuidas mõis raha teenima panna."

Kuidas uut koolihoonet otstarbekamalt kasutada, sellele mõttele tuldi juba mitu-setu aastat tagasi. Olustvere alevikus elas suur hulk algkooliealisi lapsi. Miks mitte avaras majas, kus oma õpilastele ruumi ülearu, avada algkool. Peeti vallamajas aru ja 1993. a sügisel avati ühes majatiivas Olustvere Algkool, mis tänavu kasvab üle põhikooliks. Senises 6-klassilises algkoolis õppis kevadel ligi 80 õpilast.

A. P.: "Algkoolile kuuluvat majatiiba haldab vallavalitsus, maksab kütte ja elektri, teeb remonti. Algkool üürib meie võimlat ja ujulat. Meil on vallaga hea koostöö. Isegi koolimajas asuv raamatukogu on meil ühine. Kõik suuremad valla üritused peetakse meie lossis. Seal paikneb ka aleviku lasteaed, mille ülalpidajaks samuti vald."

Kui siia lisada, et koolil on oma kauplus, söökla ja kohvik, kus õpilased ja kooli töötajad saavad toitu osta omahinnaga (loomulikult teenindatakse ka alevikurahvast), siis pole midagi imestada, et võidakse plaanida pidada ka vana koolihoone turistide hotelliks renoveerida.

Direktor Arnold Pastak, ise sama kooli vilistlane, on üle poole oma elust pühendanud Olustvere koolile.

A. P.: "Kui 1976. a hakkasin Reola kooli lõpetama, käidi seal Olustvere tehnikumi tutvustamas. Tulingi siia agronomiks õppima. Pärast EPA lõpetamist tulid tagasi õpetajaks ja praktika juhendajaks. 80-ndate lõpus läks koolile uut direktorit vaja. Algul juhtisin kooli kui asedirektor, siis räägiti auk pähe ja nüüd olen direktorileiba söönud kaheksa aastat. Palju toetavad kolleegid. Nii need, kes minu õpetajaks olnud, kui ka nooremad, hilisemad tulijad. Kooli töö on ikka meeskonnatöö."

Ehk polegi head koostööd valla ja kohaliku elanikega imeks panna, sest Olustvere KPK on valla keskus ja tähtsaim kultuurikolle. Ka vallamaja paikneb otse mõisasüdames. Ja olgu veel lisatud, et direktor Arnold Pastak on kõigele lisaks veel valla volikogu esimees.

"Minu arust sõltub väga palju koolijuhi ettevõtlikkusest," kinnitas minister Mait Klaassen kevadel Kosel kutseõppeasutuste aastalõpu nõupidamisel. "Õpetajate Lehe" ja "Hariduse" ajakirjanikul soovitas ta Olustverre sõita. Mida me ka kuulda võtsime.

ÜLO TIKK

Nelikümmend üks aastat hiljem

1956. aasta kevadel lõpetas tollase Tallinna Pedagoogilise Instituudi esimene lend. Loodusteaduskonnas jõudis 28 alustanud diplomini 21. Pedagoogivannet ei anta praegu ega antud ka siis, ometi läksid kooli ja haridussüsteemi või jäid sellega tihedalt seotuks peaaegu kõik. Nüüd on sellest kevadest möödunud 41 aastat. Kõrgeid haridusjuhte ega teenelisi õpetajaid õpperühm L41 ei andnud, küll aga õpetajaid-metoodikuid, vanemõpetajaid (nimetatute hulgas on kõik selle loo vestluskaaslased) ja kaks teaduskraadi kaitsnut. Pensionipõlv on kõigil välja teenitud, kuid veel on Eestimaal koole, kus töötavad TPedI esimese lennu vilistlased, seda ajal, mil üha rohkem räägitakse noorte õpetajate vähesest kutsekindlusest, õpetajatöö raskustest, tänamatusest ja vähesest tasust.

Mis hoiab koolis nii kaua? Küsisin seda oma kunagistelt rühmakaaslastelt, kõiki küll küsitleda ei jõudnud, fotod otsustasime panna neist (v.a Tiina Idla) sellistena, nagu nad olid oma õpetajate hakul.



Kui arutasin Viljandi Paalalinna Gümnaasiumi keemiaõpetaja Ivi (Jänes) Helvesega, kuidas seada aegu, et ühe päevaga toime tulla nii Viljandis kui ka Suure-Jaanis, kus töötab Tiina Idla, lahendas ta olukorra oma rahulikul moel: "Mine ainult Tiina juurde, tal on rohkem tunde, ta on Suure-Jaani linna volikogu liige, koolis ametiühingu usaldusliige ja muidu endiselt aktiivne." Seda, et ta ise on keemiaõpetajana palju aastaid väga head tööd teinud, et tema õpilased ka vabariiklikelt olümpiaadidelt häid kohti on toonud, ei pidanud ta mainimisväärseks.



Oma pinginaabri, Tallinna Vanalinna Täiskasvanute Gümnaasiumi bioloogiaõpetaja Helju (Ploom) Valguga ma kokku ei saanudki. Küsisin siis direktorilt Ene Pedailt, mis tunne oleks, kui Helju Valk koolist lahkuks. "Kahju oleks muidugi. Ta on väga tugev aineõpetaja, oma töös konkreetne ja täpne. Õhtukooli on ta sobiv õpetaja, õpilasi mõistev ja nendega hästi suhtlev. See tolerantus on väga sügav sisemine äratundmine, mida igapäev pole antud, mis aga meie ebastandardsete, tihti konfliktsete õpilastega suhtlemisel vajalik on. Klassijuhatajana on tal oma õpilastega väga hea kontakt. Meie ühtsesse rõõmsameelsesesse õpetajaskollektiivi on ta sobiv liige." Juba Helju Valgu ema oli hinnatud õpetaja, hea õpetaja tuli Heljust enesest, nüüd on ta tütreldi siirdunud pedagoogilisele tööle.

Kõnelejail oli südamele nii mõndagi, aga kokkuvõtlikult võib räägitu mahutada mõne küsimuse alla.

1. Kuidas juhtus, et sinust sai õpetaja?
2. Mis meenub õpetajaks õppimise aastatest, mida Peda koolitööle kaasa andis?
3. Mida tahaksid oma tööteelt meenutada?
4. Neli aastakümnet on pikk aeg, mis on selle aja jooksul koolis muutunud?
5. Kui saaksid uuesti alustada, mida teeksid? Millega sa rahul oled või ei ole?



VÄINO RATASSEPP, rühma ainus meessoost lõpetaja, pedagoogikakandidaat, keemiaõpikute autor, praegu annab keemiatunde mitmes koolis.

1. Mu vanemad olid õpetajad, isa õpetas matemaatikat ja laulmist, ema vene ja saksa keelt. Nad olid Tumala kooli ümbruskonnas lugupeetud inimesed, vanematel oli väike talu, mis oli suure kaheksalapselise pere abimajandiks. Võib-olla ma oleksin tahtnud ehitajaks saada, aga vanemate mõjul astusin Tallinna Õpetajate Instituuti ja nii sattusin koolitööle. Kaasa aitasid mõnused õpetajad keskkoolipäevilt Saaremaal Olev Kärner ja Johannes Saarmets.

2. Mulle imponeeris väga meetodik Ksenia Kärge demokraatlik õppeviis. Meeldejäädvalt andis zooloogiat Evi Prikk. Instituudi lõpuaastal luges keemia tehnoloogiat noor õppejõud Hergi Karik, kellega hiljem saime kolleegideks õpikute autorina. Õpetajate (hilisemasse pedagoogilisse) instituuti olid koondatud vabariigi tolle aja kõige tugevamad õppejõud, kuigi mitte kraadiga, kuid väga head meetodikud. See andis palju kaasa tulevaste õpetajate kutsekindlusele. Need olid õppejõud, kes ise koolis töötanud ja koolitööga sina peal, nad oskasid ja tahtsid lastega tööd teha. See oli maksimum, mis nad meile anda said. Kraadiga erialaõppejõude toodi väljastpoolt sisse. Keemias andsid tugeva teadusliku ettevalmistuse O. Kirret ja E. Rannak.

3. Kõige meeldivam külg õpetajatöös on see, et sa näed, kuidas su õpetust vastu võetakse. Ei saa anda ühtegi tundi nii, et õpetad ainult ainet, eelkõige kasvatad ikka inimesi. Õpetajatöö algas mul varakult, kuna abiellusin. (Samuti Saaremaalt pärit praeguse Inglise Kolledži matemaatikaõpetaja, omaaegse jooksukuulsuse Valve Tutkiga. V.E.) Seetõttu oli mul väike koormus tollases 16. keskkoolis. Sellest oli õppimisel isegi kasu. Tegevõpetajana oskasin paremini vastu võtta meetodikaprobleeme, need seostusid oma kogemusega. Loengud kinnistasid olemasolevaid või andsid uusi ideid.

Kui tunned õpilast paremini, lahenevad ka kõik probleemid. Sellepärast ütlen ikka, kes pole klassijuhataja olnud, ei pääse õpilaste maailma sisse. Keemiaõpetaja jaoks väga meeldiv on seegi, kui õpilased tahavad teha veel katseid, kuigi kell vahetundi juba oli.

Minu elukogemus ei piirdu ainult keemiaõpetajaks olemisega. Õnneks. Keemiaõpikute autorid H. Karik ja K. Prinkman tegid mulle ettepaneku tulla tegevõpetajana autorite kollektiivi. Õpikute kirjutamine kujuneski minu tähtsaimaks elutööks. 1962. aastal ilmus esimene õpik, mõnda hilisemat kasutatakse praegugi. 1961. aastal läksin PTUI-sse tööle, kuid mõned keemiatunnid hoidsin koolis ikka alles.

Õpikuid oli meeldiv kirjutada, kuni liiga kiireks ei läinud. Mida kauem oled seda tööd teinud, seda kriitilisemaks muutud ja seda rohkem kulub aega. Tegime mitmeid eksperimente. Esimene suurem oli seotud minu kraaditööga. Siis sai selgeks, et õiget õpikut saab koostada üksnes koostöös tegevõpetajatega ja see peab olema pidev protsess. Kui ühe õpiku valmis saad, on juba uued ideed järgmise jaoks.

Oma teemaga seoses läksin õpetajate uurimistöo kursustele. Sealst leidsin endale parima juhendaja õppetöö individualiseerimise alal – Inge Undi. Uurimiskursused ja hilisem ÜPUI oli entusiastide pidu, meie pedagoogika suuraeg. Vastastikuse rikastamise printsiip kehtis täiel määral, Heino Liimets ja teised õppejõud genereerisid järjest uusi ideid, kursuselased püüdsid vastata samaga. Kraadi kaitsesin 1974. aastal TRÜ teadusliku nõukogu ees ja see puudutas õppetöö individualiseerimise probleeme.

1982. aastal kutsuti mind VÕT-i teadusdirektori ametikohale. See oli

huvitav aeg, kontakte õpetajaskonnaga rohkem, sai tegelda ÜPUI probleemidega, neile kaasa ja sisse elada. Siis tehti VÕT EHA-ks, olin loodusteaduste kabineti juhataja. Pärast EHA moodustatud Kooliameti jaoks peeti mind juba vanaks. Läksin kooli tagasi, kus mind vanaks ei peetud. Heas koolikollektiivis peabki olema nii noori, keskealisi kui ka vanu, siis tekib õige psühholoogiline kliima.

4. Vahel mõtlen, kas need õpilased, kes lõpetasid siis, kui olin algaja, said kehvemaid teadmisi. Raske öelda, siis mängis osa nooruslik entusiasm, nüüd küpsemad kogemused. PTUI-s töötamise ajal tekkis paus, mil ma tunde ei andnud. Kooli tagasi minnes tundsin, et õpilased ei tahtnud nii palju vastu võtta kui varem. Koolitöö oli õpilastele kergemaks tehtud, nõuded väiksemad. Minu töötamise algusaastatel olid nõudmised suuremad ja kurtmist vähem. Ringitöö oli koolikeskne ja huviharidus kooli koondatud.

Seoses õpilasekesksuse ja nn aineidootide kampaaniaga kaotas kool palju – laps heideti välja koos pesuveega. Selgitatust arusaamisest üksi on vähe, on asju, mis peab selgeks saama, ära õppima. Vastasel korral ei ole mõisteid, mille abil seoseid luua ja mõelda. Peab olema ka kordamine ja kontroll, eksam.

5. Kui ma ei teaks, mis on õpetajaamet, võiksin valida mida tahes. Kui ma aga teaksin seda, mida praegu, hakkaksin õpetajaks. Tunnen, et see on minu kutsumus. Võib-olla mõni teine ala oleks samuti kutsumuseks kujunenud, lihtsalt elad rolli sisse ja püüad teha oma tööd nii, et ise saaksid rahul olla. Kutsevalikut ma ei kahetse.

Vanem tütar Marge töötab õpetajana. Kuuest lapselapsel vanim õpetab juba teist aastat koolis inglise keelt. Nähtavasti kandub pedagoogikutsumus meie peres edasi. Perekont on minu elus mänginud väga suurt rolli. Oma pere, lapsed ja lapselapsed on mulle palju rõõmu toonud.



AILI (HERBST) SAUKAS, Tallinna Inglise Kolledži keemiaõpetaja.

1. Mina sattusin õpetajatööle juhuslikult. TPI-s ei olnud eriala, mida oleksin tahtnud õppida, kodunt Tartusse õppima minek ei tulnud kõne alla. Tahtmine õpetajaks saada tekkis alles siis, kui selle tööga esmakordselt kokku puutusin. Asendasin tollases 17. keskkoolis keemiaõpetajat veel enne esimest pedagoogilist praktikat.

2. Õpetajana töötamiseks andis Peda väga hea ettevalmistuse. Meil olid fantastiliselt toredad õppejõud. Metoodikuna oli väga tugev meie rühmahooldaja Ksenia Kärk, mulle isiklikult tema õpetamisviis väga sobis. Evi Prikk oli meile tohutu eeskuju inimese ja õppejõuna. Suvepraktikad taimede määramise ja varajase linnulaulu kuulamisega olid vaimustavad. Väga huvitavad olid analüütilise keemia praktikumid Oskar Kirretiga. Julgen igal pool öelda, et pean Peda haridust õpetajatööks ettevalmistamisel heaks.

3. Esimesel õppeaastal töötasin sellise põlemisega, et ootas suvepuhkuse lõppu, tahtsin tagasi kooli. Minu jaoks olid ja on ääretult ilusad kõik kooli lõpuaktused – ilusad, natuke kurvad. Kõik 1. septembri aktused on hingaminevad. Õpetajatöö päiksulisem külg on suhtlemine.

Kõige eredamad mälestused on esimeselt töökohalt. Mind suunati Maardu Keskkooli, aga kuna eesti õppekeele klassse oli vähe, õppealajuhataja sama erialaga, mis minul, tuli mul anda igasuguseid tunde, isegi poiste tööõpetust oma klassis. 1961. aastal sain tunnid 7. keskkooli, mille vilistlane ma ise olin. 1969. aastal sai minust õppealajuhataja,

tegin seda tööd 21 aastat. Kui ma nendele aastatele tagasi mõtlen, siis oli see kahtlematult väga huvitav periood minu elus. Enesearengu mõttes väga tänuväärne töö, mis annab hea suhtlemisuskuse. Tunde külastades õpib väga palju nii kolleegide headest kogemustest kui ka vigadest. Aga päris kindlasti on palju väsitavam olla õppealajuhataja kui õpetaja. Õnneks oli mul palju toredaid kolleege, kellele sain töös toetuda.

Mul on õppealajuhatajatööst head mälestused, kuid püüan olla aus – minu perekond kannatas selle all, et pereema oli liiga hõivatud, isegi kodus. Lihtsalt õpetajana oleksin perele rohkem anda suutnud, õpetaja saab vähemalt oma suvepuhkuse kätte ja see on suur väärtus. Praegu ma olen keemiaõpetaja, bioloogiahuvi saan realiseerida suvekodus Randveres.

4. Õpilased on täiesti teistsugused. Infotulv on väga mitmekesine ja ulatuslik ning pakub õpilastele väljaspool kooli palju rohkem kui 40 aastat tagasi. Siis oli õpetaja osa teadmiste saamisel palju suurem. Mäletan, kui tohutult tahtsid lapsed klassiväliselt tööd teha. Maardu Keskkoolis olid nad nõus pühapäeval tulema metsa ulukite jälgi ajama. 7. keskkoolis oli mul algusaastatel keemiaringis tavaliselt 60 õpilast korraga, vanemaste tegeles noorematega. Meil olid keemiaõhtud, keemiasisulised näripeod. Suur osa oli ainealasel klassivälisel tegevusel, kuna väljaspool kooli pakutav oli üsna kesine. Praegu on õpilastel kooliväline elu, mis on neile palju huvitavam. Aineriing on nüüd mängust välja jäänud.

Et tänapäeva kiire elutempoga kaasa minna, peab õpetaja väga palju lugema. Lapsed arenevad kiiresti, suur osa on arvutil. Tehnika areng on noore inimese seisukohalt positiivne, kuid õpilased loevad vähe. Nüüd vaadatakse filme. Kirjandusest võõrdumist pean tänapäeva noorte kõige suuremaks puuduseks. Laias laastus võttes on nad arengult oma varasematest eakaaslastest ees, elu on läinud edasi.

5. Kui oleksin praegu noor, ei valiks ma õpetajakutset, kuigi ma ei ole kooli jäänud inertsist, vaid sellepärast, et seda tööd tõesti armastan ja tunnen, et kool on kogu aeg mu sees. Meie nooruse ajal olid kõik haritlased ühtmoodi madalalt tasustatud. Praegu enam mitte. Õpetajakutset ei peeta prestiižikaks. See on viga. Väikese rahva puhul on haridus ja kultuur suured väärtused, kool peaks väikeses riigis olema kõrgelt hinnatud.

Õpetaja peaks saama rohkem reisida, et ta oleks vaimselt rikkam ja puhanum. Oma suuremad reisid olen teinud alles nüüd viimastel aastatel. Väga suurt puudust tunnen sellest, et meie põlvkond sai halva ettevalmistuse võõrkeeltes. Me ei valda suhtluskeelt, teiste maade õpetajatel, keda olen tundma õppinud, seda probleemi ei ole. Kui saaksin veel midagi elus tasa teha, siis nendest asjadest alustaksin.

Kas pensionär peab olema koolis, on küsitav, kuid kui vaatan oma staažikaid kolleege, pean tunnistama nende kõrget kutse-eetikat. Nende jaoks on tund püha ja laste õpetamine tõsine töö, mida peab tegema täie pingega.



LINDA (UUSMA) UNDUSK, Tallinna 21. Keskkooli keemiaõpetaja.

1. Endale ootamatult sain 7. klassi lõpetades kiituskirja ja suurema vabaduse edasiõppimisvõimaluste valikul. Parima sõbranna Juta Sädega otsustasime minna Tallinna Õpetajate Instituuti. 1952. aastal alustas Tallinna Pedagoogiline Instituut, mis valmistas ette keskkooliõpetajaid. Osale õpetajate instituudis õppijatele tehti ettepanek üle minna. Olin üks nendest.

2. Õpinguaastad andsid täpsuse ja kohusetunde, sellest ajast järgin reeglit, et õpetaja on vähemalt 10 minutit enne tundide algust kohal. Metoodikaga olen väga rahul. Õpinguaastad andsid õpetajatööks kõik

vajaliku, aga paratamatult tuleb töö käigus pidevalt juurde õppida. Mida palju oli? Loomulikult marksi. Puudu jäi võorkeeltest.

3. Pedat lõpetades oli suur soov saada tööle Lõuna-Eestisse. Pakkumised olid Otepääle ja Tõrvasse, mõlemasse bioloogi ja matemaatiku koht. Olime juba August Unduskiga otsustanud abielluda, kuid tahtsime ühe aasta töötada eraldi. Mina valisin Tõrva, tema Otepää. Teisel aastal olin juba Otepääl. Ka seal oli palju noori õpetajaid ja noor direktor Heino Mägi, kes organiseeris igasuguseid üritusi. Lõuna-Eesti koolides meeldis mulle väga, inimesed olid avatud, seltsivad, abivalmid, me ei olnud eraklikult oma karpi tõmbunud. Meie esimene poeg Jaan jäi lastehalvatustõppe. Elasime kooli juures ja see õpetaja, kel oli vaba tund, oli lapse juures. Mul ei jäänud lapse haiguse pärast ühtegi tundi andmata. Kui 1966. aastal Tallinna kolisime, põdesin sellise suhtlemise puudumist kümme aastat. Aga praegu ütlen, et toredamat kooli kui meie oma Tallinnas ei ole.

Meelde jäävat on nende aastate jooksul olnud palju. 11. klassi lõpuõhtut Tõrvas mäletan, nagu oleks see olnud eile. Klassiõhtud õpetajatöö algusaastatest – seal mängiti, tantsiti, lauldi, loeti luulet, ei olnud probleemi, et keegi enda purju joob. Viimane klassijuhatajatund 1979. aasta lennuga – pimendatud aknad, küünlad, kooliteemaline luulekava. Istusime harduses ja nutsime. Tagasi tahaks ka nädalat Saaremaal minu lõpuklassiga 1988. aastal, see oli viimane keemiaklass meie koolis. Vaikselt oleme ikka ka jõule pidanud ajal, mil see keelatud oli.

4. Muutunud on tohutult, ütleksin isegi, et halvemuse poole. Tegime väga palju, et õpilased jääksid eestlasteks. Kirjandusõpetaja korraldas kirjandusõhtuid, koolis tantsiti rahvatantse, mängiti ringmänge. Aga praegu tehakse klassiõhtutel ainult diskot. Kui teed ettepaneku minna Lõuna-Eestisse ekskursioonile, pole keegi huvitatud, tahetakse Itaaliasse. Oma rahvast ja kultuurist hakkame eralduma.

Mis puutub õpetamisse, siis ei ütleks, et midagi eriti muutunud on. Õpetaja teeb oma tööd nagu ikka. Tänu televisioonile ja internetile on maailm avatum. Algusaastatel tuli tunnis küsimusi igalt poolt, nüüd juhtub väga harva keegi midagi pärima.

5. Muidugi tahaks suuremat sissetulekut. Aga kui tegelikult järele mõelda, ega siis õpetajatööl ka midagi viga ole, on omad raskused, kuid pidevalt oled laste keskel, see hoiab hingelt noorena. Ka abikaasa August Undusk on tänini pedagoog TPÜ-s, poegadest said kirjandusteadlased. Suvekodu Vääna-Vitis pakub töös meeldivat vaheldust, ilusal suvepäeval pole paremat kohta kui seal.

TIINA (AASA) IDLA, Suure-Jaani Gümnaasiumi keemiaõpetaja.

1. Juba 7. klassi lõpetades teadsin, et tahan saada pedagoogiks. See on nagu perekondlik traditsioon, ema ja tädi olid õpetajad, vanemast õest sai õpetaja. Kasvasin üles koolimajades. Elu kooli keskel – see mulle meeldis. Sel põhjusel läksingi pärast 7. klassi Tallinna Õpetajate Instituuti, sealt edasi TPedI-sse.

2. Mälestused on väga head. See oli elu ilusaim aeg. Kasutasin võimalusi, mida õppeasutus pakkus. Laulsin kooris, käisin segarahvatantsurühmas, meie juhendaja oli Alfred Raadik. Tantsupisik on sisse jäänud, isegi praegu käime abikaasaga klubis tantsimas. Võimlemas käisin Lia Palmse rühmas, esimese järguni jõudmast takistas instituudi lõpetamine. Neid oskusi olen koolitöös kogu aeg kasutanud. Olen õpetanud rahvatantsu, üheks koolinoorte tantsupeoks valmistasin ette liikumisrühma. Peda andis neile, kes tahtsid, peale eriala veel palju oskusi, mida kõiki õpetajatöös vaja läheb.



3. Praegune on teine töökoht. Pärast instituudi lõpetamist saime ajaloolasest abikaasa Ants Ildlaga suunamise Saverna Keskkooli. Seal Põlvamaal olid ütle mata toredad inimesed ja tore kool, aga nii minu kui ka abikaasa omaksed jäid liiga kaugemale. Kohustusliku kolme aasta lõppemisel vabanes Suure-Jaani Keskkoolis ajalooõpetaja koht ja me tulime siia. Siin on ka tore rahvas ja tore kool. Hea asukoht keset Eestit võimaldab igal pool käia.

Armastan oma tööd, lapsed mulle meeldivad. Olen vahel mõelnud, miks ma nii kaua koolis olen. Põhjus on vist selles, et mul on koolis hea rahulik olla, ma ei vihasta tundides kunagi, mul ei teki konflikte. Laps peab julgema õpetajaga rääkida ja õpetaja peab last julgustama. Nad on selle üle väga õnnelikud. Olen selline õpetaja, kes julgustab lapsi. Mõnikord hindan pigem üle, et õpilasel tekiks usk endasse. On muidugi ka selliseid, kelle puhul ei aita ükski nipp. Meil ei ole süvaklasse, kuid julgelt 15 aasta jooksul ei ole maakonnas olnud olümpiaadi, kus mõni meie õpilastest poleks esimeste hulka tulnud. Varasematel aastatel saavutasid meie õpilased häid kohti ka vabariiklikel olümpiaadidel. Vastutan selle eest, et kui õpilane valib eriala, kus tal on keemiat vaja, ta jänni ei jää. Neid õpilasi on juba üle saja ja mulle teeb heameelt, kui neil hästi läheb. Vahetevahel üks või teine lapsevanem ütleb: "Katsu ikka nii kaua töötada, kuni minu lapsele ka keemias põhi alla saab."

4. Programminõuded on lihtsamaks läinud, kuigi mõned väidavad vastupidist. Aga lastele tundub, et kool läheb raskemaks. Minu meelest on üks põhjus selles, et nad on füüsiliselt nõrgad. Pärast tunde ei näe enam kedagi suusatamas, kelgutamas ega palli mängimas nagu vanasti. Igas õues keegi mängis. Nüüd vaatavad kõik televiisorit, ühtegi filmi ei taheta vahele jätta. Kui ei ole füüsilist vastupidavust, ei edene ka õppimine. Õpilaste õigused ja kohustused pole paigas. Õigusi tunnevad kõik hästi, aga et peale selle on ka kohustusi, on käitumiskultuur, ja et demokraatia pole anarhia, ei taha paljud tunnistada. Tapa Keskkooli direktori E. Koppelmanni kohtuprotsess näitab seda selgelt.

Võrreldes endiste aegadega on maakohtades tunduvalt vähenenud võimalused tarbida kultuuri. Maal elav inimene ei saa endale enam lubada teatrikäike nii palju, kui tarvis oleks, raamatuid samuti mitte. Plussid on muidugi arvuti ja internet, kuid interneti võimalus tuleb maakoolile kallilt kätte.

5. Kui saaksin uuesti alustada, oleksin ilmselt ikka õpetaja. Mu kadunud isa õpetas: "Tööd tehes tunne sellest rõõmu." Ma tõesti tunnen rõõmu igast tööst, ka füüsilisest. Loomult olen optimist, elujaatus on alati mu tugev külg olnud. Ma ei tunne hirmu ka vananemise ees. Iga aasta-aeg on omaette ilus, nii ka iga vanus. Igas eas on midagi head, nõme oleks teisiti mõelda, kõik eluetapid on omamoodi toredad. Praegu olen rõõmus selle üle, et kõigil kolmel lapsel on kõrgharidus ja nad on oma töös edukad. Suurel perel oli kommunaalkorteris kitsas. Hädaga olime sunnitud maja ehitama, suviti tegime, kogu pere aitas kaasa, isa andis hoogu. Nüüd on hea küll, et see olemas on.

SIGNE (SOOARU) PITSNER, Tallinna Üldgümnaasiumi algklassiõpetaja.

1. Tahtsin juba lapsepõlves õpetajaks saada. Ühe aasta pärast Tallinna 7. Keskkooli lõpetamist seiklesin TPI-s, aga niipea, kui avati Tallinna Pedagoogiline Instituut, läksin üle, sest minu tõeline soov oli olla õpetaja, mitte insener.

2. Küsimus on ilmselt selles, kas õpinguaastad andsid hiljem elus vajalikku. Jah, kindlasti. Sügav kummardus meie rühmahooldajale Ksenia Kärgile.



Olen nüüd algklassiõpetaja, aga kogu minu metoodika põhineb temalt õpitule. Teine õppejõud, kes mulle väga palju andis, on Evi Prikk, tol ajal veel verinoor zoologiaõppejõud. Kooliminemise vaimsus tuli meie õppejõududel, kuigi minul isiklikult pole kunagi olnud kavas minna mujale tööle. Õpetajaks ma sain ja õpetajaks jäin, olgugi et praegu mitte õpitud erialal.

3. Pärast lõpetamist suunati mind Kiltsi 7-klassilisse kooli. Maakool ja linnakool on kaks erinevat asja. Maakooli õpetaja on õpetaja 24 tundi ööpäevas. Meie hoole all olid internaadilapsed ja kogu kooli isetegevus. Tegime näidendeid, õpetasime tantse, õmblesime lastele esinemiskostüümid ka ise selga. Maainimestel pole aegagi niisuguse näputööga tegelda. Meie, õpetajad, käisime pärast tunde kodus söömas ja õhtu veetsime jälle koolis, pereinimesed samuti. Ma ei tea, kuidas praegu, aga siis oli õpetaja küll tõeline maa sool. Linnakoolis õpetasin lastele rahvatantsu, aga tänavusele koolinoorte laulu- ja tantsupeole ma enam oma rühma välja ei viinud.

Seoses abiellumisega tulin Tallinna tagasi, kuid ei saanud siin erialatunde. Väikese kõhklusega riskisin minna vaatama algklassiõpetaja kohta 4. keskkoolis. Praegu ma küll ei julgeks enam ilma peal, selleks ettevalmistust omamata, võtta 1. klassi. Tagantjärele mõeldes tegin ikka apse ka. Hiljem on mul oma koolis olnud mitu korda võimalus saada erialatunde, aga enam ei tahtnud, mulle hakkasid algklassilapsed meeldima.

Olen olnud ainult kahes õpetajate kollektiivis. Esimesest on väga head mälestused. Meie koolis töötavad algklassid teises vahetuses, oleme ülejäänud õpetajatest eraldi. Nii toredat teist kollektiivi ma ei kujuta ette. Ütleme üksteisele vahel küll, mis vaja, aga meie vahel ei ole hõõrumisi, aitame, kui vaja on. Üritus ei ole minu ega sinu, vaid meie. Eks see olegi üks põhjus, miks ma kooli nii kauaks olen jäänud.

4. Ma ei ütleks, et koolis pöördelisi muutusi on toimunud. Igal õpetajal on oma joon ja metoodika, mille juurde ta jääb. Vahepeal tundus, nagu oleks paberimäärimist vähem, aga nüüd on seda jälle endiselt. Suur asi, et ei pea tunnis ideoloogilisi jutte ajama. Kodudele justkui pandaks suuremat vastutust, aga ei ütleks, et nad rohkem teevad. Varem abistasid lapsevanemad palju, koos remontisime klassi, koos käisime üritustel. Nüüd on kõik nõus maksma, kuid mitte raiskama oma aega kooli peale.

5. Tahaksin jääda ikka õpetajaks, aga jah – kõik noored, kes meilt on ära läinud, saavad 2–3 korda rohkem palka. Vanem poeg ja minia on õppinud õpetajateks, kuid õpetajana enam ei tööta ja ma ei mõista neid selle eest hukka. Mõned leiavad, et õpetajatöö segab pereelu. Ütleksin lausa vastupidist. Kui lapsed Mart ja Peep olid veel väikesed, võisin koolis võtta väiksema koormuse. Õpetaja ei pea kogu tööd koolis tegema, kodus tunde ette valmistades ja vihikuid parandades sain oma lastel silma peal hoida. Algklassiõpetajana võtsin paljudele üritustele omad lapsed ka kaasa. Minu arvates on need kõik õpetajatöö suured plussid.

*

Niisugune siis sai see tükike ehedat koolilugu. Eesti rahvas on varasematel aegadel osanud oma koolimeistritest lugu pidada, pedagoogide lapsed läksid oma vanemate jälgedes, see tuleb ilmsiks isegi ühe lennu ühe õpperühma näidetest – Väino Ratassepa ja Helju Valgu puhul võib rääkida juba õpetajate dünastiast (kuigi mine tea, mis toob uus õppeaasta, jutud said räägitud kevadel). Kas see jääb ka tulevikus nii? Kahtlane küll, kui ühiskond õpetajakutset praegusest rohkem ei väärtusta.

Rühmakaaslasel usutles VIIVI EKSTA

Lapsed ja vägivald

MALLE KOBIN, Hiiumaa Lastefondi juhataja

Eesti ühiskond on taasiseseisvumise järel muutunud avatumaks, sallivamaks, tolerantsemaks. Avalikkusele teadvustatakse probleeme, mis nõukogude ajal loeti olematuteks. Üks neist on laste vastu suunatud vägivald, mida esineb kõikides koolides ja mille vastu lapsed on kaitsetud.

1996. aastal viisime Hiiu maakonnas läbi uurimuse laste vastu suunatud vägivalda kohta. Esimeses etapis olid uurimisobjektideks kõikides maakonna põhikoolides õppivad 13–16-aastased lapsed, teises samade koolide õpetajad ja lapsevanemad.

Uurimuse eesmärk:

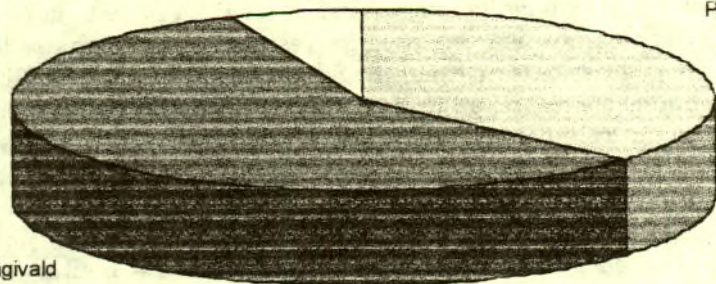
- selgitada välja täiskasvanute laste vastu suunatud ja laste omavaheliste vägivallanähtuste hulk ja ulatus; laste suhtumine vägivaldale;
- uurida õpetajate ja lapsevanemate suhtumist laste vastu suunatud vägivallanähtustesse, arvestades nende endi vägivallakogemusi;
- laste suhtes toime pandava vägivalla teadvustamine;
- lapse kui isiksuse väärtustamine.

Hiiumaal nagu teisteski Eestimaa piirkondades on tegemist laste vastu suunatud vägivallaga. Hiiu maakond on oma saarelise iseloomu tõttu suletud piirkond, kus kõik tunnevad kõiki ning sotsiaalne kontroll toimib suurepäraselt. Siiski ei ole mõtet käia majast majja informatsiooni kogumas, kuna tavapärase on, et naaber teab alati rohkem, mis peres toimub, kui pereliikmed ise. Ka koolis toimuva kohta levib informatsioon üsna kiiresti ja nagu tavaliselt ikka – kasvab või kahaneb vastavalt info edastaja fantaasiale.

Olgugi, et küsimusi oli paljude erinevate vägivallaliikide kohta, koonduis põhitähelepanu kooli-, pere- ja seksuaalsele vägivallale. Laste küsitlusest selgub, et domineeriv vägivallaliik on **koolivägivald**, sellele järgneb **perevägivald** ja arvnäitajana küll kõige väiksem, kuid oma olemuselt kõige raskem – **seksuaalne vägivald** (vt joonist).

Seksuaalne vägivald
6%

Perevägivald
37%



Koolivägivald
57%

Joonis. Laste vastu suunatud vägivald.

Kooli-, pere- ja laste omavaheline vägivald on liigitatud veel vaimseks ja füüsiliseks vägivallaks. Koolides domineerib vaimne vägivald füüsilise üle, perevägivalla puhul on see vastupidi.

Millega seletada koolivägivalla nii suurt ülekaalu teiste vägivallaliikide suhtes? Läbi aegade on kool olnud Eestimaal eelkõige õpetamise koht ning distsipliini saavutamiseks on igal ajastul olnud omad võtted. Kui vanasti pandi lapsi karistuseks hernestele põlvitama ja jagati lausa avalikult ihunuhtlust, siis tänapäeval kasutatavad meetodid on varjatumad ja

tsiviliseeritumad (alandamine, mõnitamine, halvustamine, ähvardamine). Lapsed teavad hästi oma õigusi (privaatsus, füüsiline puutumatus jne), kuid kahjuks unustavad sageli ära oma kohustused (õppimine, kaasõpilastest ja õpetajatest lugu pidamine). See tekitab pingeid ja konfliktsituatsioon ongi käes. Enamasti kirjeldasidki lapsed asetleidnud fakte, selgitamata põhjusi, mis vastava situatsiooni või õpetaja käitumise esile kutsusid.

Kokkuvõttes on tehtud küll laste arvamuste ja kogemuste põhjal, kuid tegelikus elus arvan perevägivalda suurema olevat kui koolivägivalda. Ükski laps ei ole kirjutanud, et õpetajad on neid rihma või vitsaga peksnud, mis koduvägivalda puhul oli tavaline. Kuid õpetaja lausunud terav sõna või joonlaualaks on solvavam, alandavam, valusam kui kodus saadud keretäis, sest õpetaja on võõras inimene ja pealegi näeb toimuvat terve klass pealt. Sageli irvitavad kaasõpilased kannatanu üle ka vahe-tunnis.

Seksuaalse vägivalda puhul saame rääkida sellistest juhtumitest, nagu **intsest, pederastia, vägistamine, ahistamine**.

Uurimusega tutvudes võib tõdeda, et anonüümne ülestunnistus on avameelsem, anonüümsed eneseväljendused vabamad, vulgaarsemad, kohati rõvedadki. Kaheldi, kas üks või teine juhtum on ikka vägivaldne (nt kui tüdrukute suhtes seksuaalset huvi näitab üles "kommionu" või oma maskuliinsust demonstreerib meesterahvas).

Väga tõsiseks probleemiks tänases Eestis on laste väärkohtlemine. Täiskasvanuid tuleb õpetada lastega suhtlema. Probleemide tekkimisel peab olema võimalus abi saamiseks. Väga oluline on, et laste hooletusse jätmise, julma pekstmise või seksuaalse ahistamise juhtumid avastataks kiiresti ja neist räägitaks ka avalikkusele. Masendav on, et sellised asjad juhtuvad, kuid tragöödiaks võib kujuneda olukord, kui lapsed ei saa abi. Nad ei julge ega tea, kuhu või kelle poole oma suure murega pöörduda.

Täiskasvanute küsitlus oli kaheosaline: õpetajate arvamused ja kogemused ning lapsevanemate arvamused ja kogemused. Õpetajad olid aktiivsemad arutlejad, olgugi et nende arvamused olid sageli iseendale vastukäivad, kuid lapsevanemaid võib pidada laussiniselseteks – nad ei tea üldse, mis nende lastega toimub. Oli ka täiskasvanuid, kes väitsid, et vägivaldada kui sellist ei ole olemas.

Ankeetide täitmise juures paistis silma, et etteantud vastusevariantidega küsimuste puhul eitati vägivaldada, kuid suunavatele küsimustele vastates põhjendati vägivalda kasutamist ja toodi ka näidetena isiklikke kogemusi. Ükskõik, millise pedagoogiga vestelda, eitab ta halbade hინete panemist karistamise eesmärgil. Samas tunnistavad neli Hiiumaa õpetajat kümnest selle tavapärasemaks vaimse vägivalda vahendiks. Uurimuse põhjal võib öelda, et täiskasvanu, kes ise lapsena koges vägivaldada, suhtus vägivalda kasutamisse sallivamalt.

Üks olulisemaid vägivalda põhjustajaid on stress ja eluga toimetulematus, millega sageli kaasnevad vaesus, abitus, hälbivus. Nõrgema närvikavaga inimesed lähevad kergema vastupanu teed – uputavad argipäevamured alkoholi, mis omakorda võib tuua, sageli ka toob kaasa hälbiva käitumise. Samas kaob enesekontroll, mis loob eeldused vägivaldsete situatsioonide tekkimiseks perekonnas, kus kannatajateks on enamasti lapsed.

Kuna Hiiumaa on ääremaa ning küllalt paikse elanikkonnaga, siis ka koolide pedagoogiline kaader, kes on saanud nõukogudeaegse koolituse, on väheliikuv. Kahjuks on tänapäeva hariduspoliitika küllaltki lapse- ja õpetajavaenulik, mistõttu pole lootustki, et noored kaasaegse hariduse saanud pedagoogid tuleksid Hiiumaale. Elamufondi (sund)erastamise tõttu ei ole elamispidagi pakkuda, kui keegi siiski oleks huvitatud ääremaal töötamisest.

Täiskasvanute küsitluse põhjal võib öelda, et põhilisteks probleemideks kooli-, pere- ja laste omavahelise vägivalda tekkimisel on

- ebastabiilne ühiskond,
- turvatunde puudumine,
- stress,
- raske majanduslik olukord,
- alkoholi tarbimine.

Oma olemuselt on inimesed olnud läbi aegade mingil määral vägivaldsed. Eesti rahvas ei ole avalikult agressiivne ega vägivaldne. Avalikult räägime tolerantsest, sallivusest, mõistmisest jne. Aga kui on tegemist konkreetse vägivaldse situatsiooniga, siis oleme kas passiivsed mõõdukäijad, pealtvaatajad-kuulajad või kaasaelajad, halvimal juhul kaasaaklejad või ise peksjad. Vahelesegajaid ja korralekutsujaid on äärmiselt vähe.

Totalitaarne süsteem on jätnud pitseri – inimesed ei julge oma probleemi tõstatada, sest mine tea, millised on tagajärjed (õpetaja, kes tiris lapsel kõrva pea küljest lahti, on tänaseni õpetaja, kuid lapsel jäid põhikool ja haridustee lõpetamata). Võimalus laps teise kooli panna on ainult suuremates linnades, maal seevastu tuleb oma probleemiga edasi elada.

Kõik me oleme pärit oma lapsepõlvemaalt – **oma kodust**. Milline oli meie kodu ja kasvatus lapsepõlves, sellisteks oleme kujunenud täiskasvanutena, omades teatavaid hoiakuid, väärtushinnanguid, ellusuhtumist jne. Sellesama kogemustepagasiga kasvatame ja õpetame oma lapsi. Keelates, käskides ja karistades – ikka hea kasvatuse nimel, unustades sageli, et meil on tegemist noore areneva isiksusega, keda oleks vaja hoopis suunata, toetada ja tunnustada.

Kõikidest maailma elukutsetest on kõige raskem olla lapsevanem – ema ja isa. Kodu on tunnete kool, mis peab panema aluse lapse **sotsiaalse mina** järkjärgulisele arengule (Lunge, 1982).

Ka täiskasvanute vaba eneseväljenduse analüüsist selgus kõigile üldtuntud tõde: **kõik saab alguse kodust**. Kui kodu on vägivaldne, on tõenäoline, et selles keskkonnas arenevast lapsest saab tulevikus vägivaldne inimene, tema areng kaldub normist kõrvale, muutub delikventseks (Auväart, 1995).

*

Tunnetades vastutust järeltuleva põlvkonna füüsilise, vaimse ja emotsionaalse tervise pärast, arvan vajaliku olevat

- suurendada sotsiaalset kontrolli ühiskonnas, millel on tähtis koht sotsiaal-kultuurilise arengu seisukohalt;
 - määratleda, mida lugeda vägivaldaks (pahateo eest saadud karistust ei pea vägivaldaks vanemad ega lapsed ise);
 - kujundada avalik arvamus ja ühiskondlik hoiak vägivalda suhtes;
 - tunnustada ja teadvustada – me oleme oma laste suhtes vägivaldsed: riiklikul tasandil koolitada välja eriettevalmistusega spetsialiste, kes tegeleksid vägivalda all kannatavate lastega, samuti vägivaldsete täiskasvanutega;
 - politseiorganid peavad sekkuma kõikidesse vägivaldaaktidesse, olenemata sellest, kus see toime pannakse kas kodus, tänaval või koolis.
- Käesoleva uurimusega loodan
- tõsta täiskasvanute teadlikkust laste suhtes toime pandud vägivaldaaktidest;
 - saavutada tolerantsemat suhtumist lapsedesse kui isiksusse, sest raamatute raamatus Piiblis on öeldud: "... armasta oma ligemist nagu iseennast", sest kes ei armasta iseennast, ei suuda ka teisi armastada;
 - parandada kooli ja pere üksteist austavat koostööd vägivalda vastu võitlemises.

Kas nii jääbki?

MERLE KRIGUL, Naiskoolituse Keskuse lektor

Leelo Tungal on kirjutanud:

“Koristaja on meie ema –
kraamib tuba, kraamib kööki.

Samal ajal kokk on tema –
kogu perele teeb sööki.”

Veel on ema õpetaja (õpetab lastele tähti), arst (ravib terveks muhud ja tohterdab grippi), õmbleja (teeb uued pluusid), pesunaine. Töödega toimetulekuks võtab öötundidest lisa. Luuletus lõpeb tähendusrikkalt: “Peale selle käib ta töögi, /aga kus – ei mäleta.”

Leelo Tungal on teada-tuntud oma terava sotsiaalse vaistu poolest. Ja see luuletus on mitu aastat tagasi kirjutatud. Panete tähele – kordagi ei esine sõna “isa”.

Ehk on praeguseks kõik teistmoodi ja muutunud? Ehk on emale tekkinud ka mingi muu roll kui palgata koduteenija ning põetaja oma? Ehk on eesti naise traditsiooniliselt heale haridusele antud ressursi väärtus, mida ei pruugiks ära raisata?

Üksiknäidetega võib tõestada mida vaid. Naine on tööpoolest töö peaaegu igal elualal. Ja mees a b i s t a b kodustes töödes ka peaaegu igas peres. Kui mees olemas on. Kummatigi on köök ja lapsed ainult naise pärusmaa, kus mees a b i s t a b. Millestki jäävad ilma kõik.

Kool on omamoodi perekonna jätk. Seal töötavad enamasti emad, abielu ja üksikud naised. Mõni (abielu)mees ja isa ka. Õpikute autoriteks

on küll nii mehed kui ka naised, aga õppematerjalid esindavad traditsioonilist (teistes Euroopa maades juba minevikulist maailmapilti), kus ema rügab koduseid töid teha, aga isa käib töö. Nagu oleks Eesti äärmusislamimaa.

Lembit Türnpuu on öelnud: “Haridus on inimese sise-maailma talletatud kultuurivara – väärtused, normid, müüdid, tabud, uskumused, vaated, mõttemallid, teadmised jne, mis peavad talle andma adekvaatse mina- ja maailmapildi, orientatsiooni, kujutluse eetikast ning kompetentsuse



Joonis 1. Ema teeb tööd.

toimetulekuks iseenda ja ümbrusega." Praegune kooliargipäev kinnitab halvas mõttes traditsioonilist mina- ja maailmapilti, kus pool elanikkonnast on mõistetud ressursi raiskama. ("Naiste kodused tööd ei nõua andekust. Poole inimkonna energia kulutamine majapidaja, naise ja ema ülesannete täitmiseks on jumala antud väärtusliku materjali kohutav raiskamine," ütles Theodore Parker Bostoni konverentsil 1.08.1953. a.)



Joonis 2. Elukutsed.

Eestis ei ole sugupoolte vahelise võrdõiguslikkuse probleemid veel

kuigi suurt tähelepanu leidnud, pigem märgivad välismaalast ära meie mahajäämust selles valdkonnas. Huvitaval kombel räägivad sellest siin rohkem just lääne mehed, kelle kodudes murrangud juba ammu aset on leidnud – neile tundub meie perekonnamudel kiviaegse ja ebasoodsana. Kahjuks õpetavad naistevaenulikke soorollikäitumisi lastele naised ise.

Konverentsil "Võrdsed võimalused" esinesid huvitavate ettekannetega Soome uurijad Pertti Pyhtilä ja Riikka Mäkinen, mõlemad elavad ajutiselt Eestis ja räägivad eesti keelt. Nende tähelepanekuid kinnistunud soorolli stereotüüpidest tõestasid ka läbiviidud uuringud. Pertti Pyhtilä rõhutas, et Eestis naised ei luba poisse kööki ja koduses majapidamises ei jagata mitte kohustusi, vaid käsk. Nii toimibki kodu-impeerium ning koduväline elu, kus meestel ja naistel on erinevad, ebavõrdsed võimalused.

Kahjuks saab kodust ja koolist alguse reaalsus, mida väljendab vana lugu – mees jutustab sõbrale: "Alati, kui mu naine pärast tööd mitut tundi poeskäimisi, rasked kotid käe otsas, koju tuleb ning hakkab süüa tegema, koristama, pesu pesema ja lastega õppima, palun ma jumalat, et ma ei oleks naine. Siiani on mu soovi kuulda võetud."

Õpilaste teadvuses on tööde ja ametite jagunemine meeste- ja naistetöödeks ning meeste- ja naisteametiteks kindlalt kinnistunud ning selline jagamine ei põhine tööga toimetulekul, vaid traditsioonil, mis väljendub selgelt ka meil käibel olevas õppekirjanduses (joonis 2).

Külalisõpetajana Taanis

INNA JÄRVA, Tallinna Õpetajate Seminari muusikaõpetaja

Mõni aasta tagasi kutsuti mind viieks kuuks külalisõpetajana Taani tööle. Praktiline töö võimaldas mitte ekskursioonide ja (juhuslike) loengute kaudu, vaid vahetult ja seestpoolt näha Taani hariduse tugevaid ja nõrku külgi, funktsioneerimise süsteemi. Töötades rahvaülikoolis sain suhteliselt palju käia ka põhi-koolides, õpetajate täienduskeskustes, uurida õppekavasid ja kirjandust.

Taanis veedetud aeg osutus paraku liiga lühikeseks sügavate üldistuste või järelduste tegemiseks. Olles kaugel mõttest anda täielik pilt Taani haridusest, arvan siiski, et kuuldu-nähtu võiks aidata eesti kooli aktuaalsete probleemide lahendamisel. Järgnev loetelu pole kaugeltki täielik.

Eesti koolis on palju probleeme.

■ Eestimaa kool oma normatiivsuse, hierarhiliste struktuuride ja tootmisiseloomu poolest meenutab pigem vabrikut, mille tulemusena valmib "massiimene, kes pole kunagi tema ise".

■ Probleemiks on vägivald koolis, koolitemaatika kajastub negatiivses värvingus isegi kooliaabitsais (5);

■ üheainsa, objektiivse ja absoluutse tõe nägemine õpetamisel, mille tõttu õpilane kardab pidevalt eksida, ennast avaldada ja vaikib meelsasti. Siit tulenevad ühelt poolt õpilaste kommunikatiivsed raskused, teiselt poolt hariduse reprodutseeriv iseloom, faktide absolutiseerimine, suutmatust neid tõlgendada.

■ Aineid õpetatakse isoleeritult, "suletud kastidena", kus ühes õppeaines saadud teadmisi ei osata transformeerida teise.

■ Raha ideoloogia tungib haridusse, hariduse väärtustamist mõistetakse hariduse maksustamisena. Deklareerides riigipoliitikana oma ühinemist Euroopaga, liigub Eesti tegelikult hariduse elitariseerimisel USA suunas.

■ Kooli ja kodu side on formaalne, kõrvu eksisteerivad erinevad arusaamad haridusest, ühelt poolt õpetaja, teiselt lapsevanema oma, õpilane lauerib nende vahel.

■ Hariduse sotsiaalne funktsioon on puudulik, kool ei valmista õpilast ette eluks uuenevas sotsiaalses ja poliitilises situatsioonis.

Haridussüsteem peegeldab ja leiab tihti seletuse rahva üldises ja kultuuriajaloo ning vastupidi, haridussüsteem võib mõjutada ühiskonna iseloomu. Seega ei saa haridussüsteemi arengut mõista ega seletada, lähtudes vaid selle eeldustest. Ühiskonna areng loob vajaduse hariduse muutmiseks, määrab selle strateegilisi, taktikalisi, menetluslikke ja praktilisi suunitlusi. Suhe ühiskondliku arengu ja haridussüsteemi vahel võib olla äärmiselt komplitseeritud, kuid võib olla vahetu ja otsene nagu Taanis (2), kus osalusdemokraatia põhimõtted on tunginud ka kooli, mõjutades selle prioriteete ja meetodeid. Sotsiaalne mudel "ühiskond indiviidi jaoks" annab inimesele valikuvõimaluse mitmete alternatiivide vahel juba algkoolist alates.

Taani haridusaktid ei sisalda väidet lapse kohustuslikust kooliskäimisest. Vastavalt iidsele arusaamale lasub lapse koolitamise esmakohustus vanematel, seega kannab vastutust lapse kohustusliku hariduse saamise eest (Taanis üheksa klassi) ametlik hooldaja või isik, kes hoolitseb lapse eest. Lapsevanem võib valida riigi- (*folkeskole*) ja erakooli vahel, esimesel

juhul kannab suurema osa kulutustest riik. Lapsevanem võib koolitada oma last ka kodus, kuid seda võimalust kasutavad vaid vähesed, kuna taani lapsed armastavad koolis käia. Pedagoogikat ja kooliskäimist peetakse Taanis äärmiselt positiivseks nähtuseks. Õpetajas nähakse professionaalselt tugevat autoriteeti ja usaldust äratavat inimest, kellelt ei oodata halba.

Koolielu põhineb intellektuaalsel vabadusel ja demokraatial. Juba 1975. a olid riigikooli taotlused formuleeritud järgmiselt:

- teostab oma eesmärgid koos lapsevanematega;
- ei esita nõudmisi, vaid pakub võimalusi;
- edastab teadmisi ja õpetab töömeetodeid ning väljendusnorme;
- kooli iseloomustab demokraatia;
- õppeprotsess on suunatud õpilase õppimistahte edendamisele (2).

Taani kooli õppekavad standardiseerivad vaid miinimumi, et protsess ei muutuks anarhiaks. (Teisalt taotletakse lakoonilisuse ja üldsõnalisusega vastavust demokraatlikule printsiibile: haridusaktid peavad vastama kõikide poliitiliste parteide haridusprogrammidele.) Kuid ka seda miinimumi korrigeeritakse vastavalt klassi vajadustele ja omapärale. Riigis on palju vaieldud selle üle, et taani lapsed saavad oma lugemisoskuse liiga hilja, 8–9-aastaselt. Siiski peetakse lugemisoskusest tähtsaks õpilase lapseea pikendamist nii kaua kui võimalik, et vältida psühholoogilist pressingut koolis. Pehmet, vägivaldavaba õhkkonda koolis peetakse mõjusaks vahendiks vägivalda profülaktikas. Sama eesmärgi taotleb vägivaldastseenide range tsensuur TV ekraanidel ja kinodes. Näiteks meie arusaamade järgi küllalt rahumeelsete James Bondi filmide vaatamine on Taani kinodes lubatud lastele alles alates 16. eluaastast. Kahjuks on aga pornograafia seadustatud 1960. a, ajalehtedes võib kohata diskussioone, kas pornograafilisi pilte võib kasutada algklassides seksuaalkasvatuse tundides.

Peale ettenähtud ainemahu on õpilasel võimalik saada erikursusi teatavates ainetes, kusjuures nende maht ja pädevused on eelnevalt õpilase, tema vanemate ja õpetajaga kokku lepitud. Sellise lähenemise eesmärk on võimaldada õpilasel luua oma õpistiil, mis kindlustaks õpilaste võimetele vastava teadmiste ja oskuste taseme. On ka järeleaitamisklassid nõrgematele õpilastele. Hilisemas õpetuses (8.-10. kl) põhineb aine diferentseerimine arusaamal, et koolitöö primaarseks väärtuseks on õpilase enda aktiivsus, edasiarendamine ja pidev raamatukogude kasutamine (8).

Tutvusin pisut sügavamalt ka muusikaõpetusega põhikoolis. Kohustusliku ainenähtena on muusika vaid esimese nelja klassi programmis, valikainena on seda võimalik õppida kogu põhikooli vältel. Eesmärgiks on õpilase avatus muusikale, võime eristada muusikaliike ja oskus väljendada seda visuaalselt, verbaalselt ning läbi füüsilise liikumise. Muusikaga tegelemise vormideks on laulmine, muusikapillidel mäng, rütmiline liikumine, informatsioon muusikarepertuaari ning -elu kohta ja arutelud. Väga suur osatähtsus on loovuse arendamisel, ka "elava muusika" tegemisel tundides, külastatakse kontserte, mida organiseeritakse spetsiaalselt koolinoorte jaoks. Ühel päeval käis meie koolis helilooja, kes rääkis muusikast, mis tuli esitusele järgmisel päeval toimuval kontserdil. Teisel päeval viidi kõik soovijad Kopenhaageni (kontserdisaali jõudsid neist umbes pooled, kuid hiljem sellest numbrit ei tehtud) avangardistliku muusika kontserdile, esinejaks oli "Århus Symphonietta", maailmakuulus orkester. "Elava muusika", nagu "elav kunst" ja "elav sõna" teenivad "elava pedagoogika" väga tähtsat osa – **eneseväljendamist**, mida peetakse väga oluliseks õpilase vabaks isiksuseks kasvatamisel, tema enesejulguse, enesekindluse arendamisel. (Nt kunstiopetuse tunnid toimuvad tihti muuseumides, kus juba muuseumi ja kunstiteoste aura

Taanis on vajaliku hariduse omandamine iseenesest mõistetav.

Kogu õppetöö lähtub õppijast.

Oluline on muusikakasvatus.

mängib kaasa, luues vahetu kontakti ajastute vahel.) Vaatamata sellele, et Taani teismeline harilikult ei tunne noote, naudib ta muusikat ja enast muusikas, ta käitub kui amatöör, kes ei karda eksida. (Minu arvates võiks meelelahutuslik rõhuasetus, millel põhineb õpetus põhikoolis, muusikalises kasvatuses väiksem olla.)

Lähtudes õppekavades püstitatud eesmärkidest Eesti ja Taani muusikalises kasvatuses ja kasutades Ransoni süsteemsuse dimensiooni kriteeriume (7), koostasin ma järgmise tabeli.

	Taani	Eesti
Strateegia	isiksuseks kujundamine	isiku õpetamine
Organiseerimine	õpilasekeskne	ainekeskne
Osalus	aktiivne (eneseväljendamine muusika kaudu)	passiivne (äraõppimise tasand)
Orientatsioon	asjast huvitatud diletant, osalemine demokraatlikus ühiskonnas	professionaalne, üldkultuuriline
Piirid	hajuivad	selged
Seosed	üha keerulisemate seoste mõistmine	ainevahelised

Olen kaugel kavatsusest arutada, milline muusikaline kasvatus, kas Taani või Eesti oma, on õigem või parem. Taani muusikaline haridus teenib demokraatiat ühiskonnas, professionaalse lähenemiseta eesti muusikalisele haridusele oleksid mõeldamatud meie laulupeod.

Gümnaasiumis saab valida reaali- ja humanitaarharu vahel.

Gümnaasium, mis järgneb 10. klassile, pakub samuti võimalusi valiku tegemiseks, eelkõige kahe gümnaasiumi põhisuuna – reaalarhu (põhiained matemaatika ja füüsika) ning humanitaarharu (keeled ja muusika) vahel. Mõlema haru programmide kasutatavatest meetoditest põhineb enamik aktiivõppel, mis esitab nõudmisi õppija enda aktiivsusele ja valikutegemisele. Aktiivõppe meetodeid hakati Taani koolides kasutama alates 1971. aastast. 1979/80. õppeaastal andsid 145 kooli ministriülemile taotluse 500 projekti ja eksperimentaalse töö läbiviimiseks (3, lk 115). Rühmatöö, väitlused, rollimängud, ajurünnak, uurimisprojektid on gümnaasiumides ja kõrgkoolides üsna tavalised. Aluseks on siin seisukoht, et kõige paremini jäävad meelde need teadmised ja arusaamad, milleni on ise jõutud, kuna see eeldab kogu teadmiste pagasi tõlgendamist ja korrastamist, oskust transformeerida teadmisi ühest õppeainest teise, toetumist kogemustele ning teadmistele, optimaalse variandi leidmist mitme alternatiivse väärtuse vahel (kusjuures ükski neist ei pruugi olla vale), üha keerulisemate seoste nägemist ja mõistmist. Psühholoogilisel tasandil tähendab see eneseusaldust, enesekindlust, enda positiivset hindamist, vastuvõtlikkust uuele kogemusele, valmidust pidevalt õppida. Laiemas mõttes uueneb uueneva indiviidi kaudu ka ühiskond. Sotsiaalses plaanis tähendab see indiviidi väärtustamist grupi liikmena, teovõimelisuse ja avatuse arendamist, mis hiljem väljenduvad valmiduses kaasa rääkida ja võtta endale vastutus demokraatliku ühiskonna probleemide lahendamisel, mis omakorda kindlustab avatust ja osalusdemokraatiat ühiskonnas. Seega määrab situatsiooni tase aktiivõppes (võimendatuna) ühiskonna psühho-sotsiaalset kliimat, reflektiivne kompetentsus muutub sotsiaalseks kompetentsuseks, meeskonnatöö aktiivõppes leiab väljundi ühiskonnas, mis funktsioneerib kui ühtne meeskond.

Taani rahvaülikoolid

Aktiivõppe vormid ei ole Taanis viimaste aastakümnete leiutis, mis oleksid administratiivkorras ülevaltpoolt määratud, sest siis nad vaevalt muutunuksid ühiskonna lahutamatuks osaks. Taani haridusstrateegia võlgneb palju oma headest ideedest taani poeedile, kirikuõpetajale ja fi-

losoofile **Nikolaj Frederik Severin Grundtvigile** (1783–1872), kes rajas 1844. aastal Taani esimese rahvaulikooli. Grundtvigi panus pedagoogikasse on niivõrd suur, et teda on võrreldud meie aja USA suurima pedagoogika reformaatori John Deweyga (6).

Taani haridusstrateegia toetub Grundtvigi põhimõtetele.

Vastavalt Grundtvigile peab õpetus põhinema **elaval sõnal** (*det levende ord*). Elav sõna klassis, väljendatuna isikliku kogemuse kaudu, on tähtsam õpikutest loetust. Haridus peab harima inimese mitte eksperdiks kitsal alal ning kirjaoskamatuks teistes elufäärides, vaid andma teadmisi enesest ja maailmast, kujundama iseendaks.

Teine Grundtvigi fundamentaalsetest ideedest oli **haridus elu jaoks** (*livsoplysning*). Grundtvig arvas, et faktid ja teooriad, millel põhineb klassiruumi atmosfäär, võivad teatavatel tingimustel osutada kasulikeks, kuid ainult elu ise saab õpetada vahet tõe ja vale, valguse ja pimeduse vahel. Pedagoogikasse on vaja sisse tuua elufilosoofia, et õppija oskaks väärtustada elu ja oleks suuteline selles orienteeruma.

Vastavalt Grundtvigile peab **rahva harimine** (*folkeoplysning*) teostuma ühiskonnas läbimõeldud ja targa poliitika kaudu, mis põhineb tasakaalul kahe erineva jõu vahel, mis jäävadki erinevaks, kuid oma erinevuses viljastavad teineteist. Riigi ja armee, kiriku ja riigi, riigi ja kooli vahekorras üks pool katsub domineerida teise üle ning luua situatsiooni, kus võim volab ainult ühes suunas. Sama toimub ka klassiruumis, kus õpetaja püüab valitseda õppurite üle ja täita need oma teadmistega nagu pudelid täidetakse veega. Õppur aga pole tühi pudel veega täitmiseks, vaid tõrvik, keda tuleb sütitada enne õpetamist. Õpilase ja õpetaja vahetamine peab põhinema dialoogil, vastastikusel austamisel, informatsiooni vahetamisel, millest kasu saavad mõlemad pooled – nii õpetaja kui ka õpetatav. Veelgi enam, pikapeale loob dialoog viljaka pinnase sotsiaalse te ja isiklike perspektiivide arenguks, millel rajanebki ühiskonna harimine.

Neljas Grundtvigi idee oli lihtrahva **arukuse vastandamine** koolitatud inimeste **raamatutarkusele** (1, lk 169–170).

Kuidas teostuvad Grundtvigi ideed Taani rahvaulikoolides kaasajal, 150 aastat hiljem? Rahvaulikoolide õppetöö põhineb pikaajalistel ja lühematel kursustel. Pikaajalised kursused (8–16 õppenädalat) pakuvad erinevaid õppeaineid, nende valik oleneb õppijast endast, kõige tavalisemad on filosoofia, ajalugu, muusika, draama, keraamika, foto, õmblemine, joonistamine, sport. Lühiajalised kursused (pikkus 1–2 nädalat) on aga reeglina pühendatud mingi ühe profileeriva oskuse (või informatsiooni) saamisele: keraamika, korvide punumine, akvarell, teater, maastik jne. On kursused, mis on mõeldud ainult vanematele inimestele, põgenikele, lastega peredele jne. Rahvaulikool ei õpeta eriala, siin pole eksameid ega teadmiste kontrolli. Õppemaks on küllaltki kõrge: 1200–1400 taani krooni nädalas, kuid pikaajaliste kursuste osavõtjatele doteerib riik kuni poole kursuse maksumusest, suurt osa mängib siin õppija sissetulek. Riik doteerib õppimist juhul, kui tudeng võtab tundidest korralikult osa.

Rahvaulikool töötab kursustena.

Mina sattusin Lollandi Rahvaulikooli ajal, kui seal toimusid järgmised kursused:

- aprill-mai – pikaajaline kursus (taani noored);
- mai – neljanädalane kursus tudengitele Euroopa Ühenduse maadest – Leonardo programm (vastavalt Euroopa maades juurdunud arusaamisele peavad kõrgkoolitudengid õppima ühe semestri jooksul välismaal, kas kõrgkoolis või rahvaulikoolis; üks sellistest programmidest oligi “Leonardo”);
- juuni – Skandinaavia seminar (vanurid USA “Elderhostel”-ist, nädalane seminar), 10-päevane kursus taani vanuritele (keraamika-muusika, ekskursionid);

- august-september – 10-päevane kursus taani vanuritele (keraamika-muusika, ekskursioonid);
- september-oktoober – pikaajaline kursus taani noortele (Kosovo põgenikud);
- november-detsember – taani noored (järg); tudengid Euroopa Ühenduse maadest (neli nädalat, Leonardo programm);
- detsember-jaanuar – Skandinaavia seminar (vanurid USA “Elderhostel”-ist, 10 päeva).

Rahvaulikoolis
õpivad meelsasti
väga erinevad
inimesed.

Puutusin kokku väga erinevate inimestega. Alates Kosovo põgenikest, kes vaevu said aru inglise keelest, ja lõpetades ameerika 70–80-aastaste vanuritega, kes olid enamik ülikoolide ja kolledžite endised pedagoogid. Viimaste varal mõistsin, kui võrd tähtis on säilitada psühholoogilist noorust – aktiivset eluhoiakut ühiskonnas, uudishimu kõige uue vastu ja rõõmsameelsust. Kõike võeti vastu hõikega “Wonderful!”. Ameerika vanuritega polnud mingi probleem kõndida talvel külakirikusse, mis asus kolm kilomeetrit linnast väljas. Palju nooremad, liigselt suitsetavad ning istuva elustiiliga harjunud taani pensionärid polnud suutelised suvel ilma takso abita jõudma samasse kirikusse. Äärmiselt sümpaatse mulje jätsid tudengid Saksamaalt, Itaaliast, Madalmaadest, Prantsusmaalt: kohusetundlikud, töökad, avatud, intelligentsed. Nende programm nägi ette kolmenädalast taani keele õpet rahvaulikoolis, sellele pidi järgnema kolmekuune keele- ja ühiskondlik praktika mingis taani asutuses, enamik selleks pakutud kohti asus Taani metsiku looduse paradiisis – Bornholmi saarel. Keeleõppe kõrvalt said tudengid käia loengutel, spordi-, keraamika-, draama- ja muusikatundides.

Taani noorte seas oli palju töötuid, nende suhtumine oma seisusesse erines (alates Lynnest ja Danist, kelle silmadest vaatas vastu pidev ping ja valu, ning lõpetades 25-aastase Esbeniga, kes kinnitas, et ta pole kunagi mõelnud tööle mineku vajadusest). Paljusid suunas rahvaulikooli sotsiaalamet ja see on humaanne – tööta inimene ei sulgunud iseendasse ega jäänud oma probleemidega nelja seina vahele, ta õppis väärtustama elu ja oli kursis oma kodumaa aktuaalsete probleemidega.

Mind huvitas õppijate **motivatsioon**, miks nad tulid kooli, mis ei õpeta eriala ega anna diplomit. Mõni võttis seda kui vaheldust elustiilis ja võimalust kuulata midagi uut. Teine tuli rahvaulikooli selleks, et vabaneda halbade kommetest, alkoholist, narkootikumidest. Üksikud huvitusid võimalusest leida sõbra või sõbrannat. Rahvaulikooli kursuses osalemist võidakse arvestada vastuvõtutestides kõrgkooli pedagoogilistel ja sotsiaalsetel erialadel. Vastavalt Taani seadustele suunatakse töötajaid rahvaulikooli või täiendusõppele, mis ei pruugi tingimata olla otsest seotud nende erialaga. Taanis mõeldakse õppimisel vähe pragmaatilistele kaalutlustele, ühiskonnas on väärtustatud õppimine kui selline. Õppijat asendab töö tema puudumise ajal keegi töötu. Töötaja aeg ei lähe tühjalt kaduma: ta tuleb tagasi värskete ideedega, puhanuna oma igapäevaste toimetuste rutiinist. Töötu sotsialiseerimise seisukohalt on viibimine kollektiivis väga oluline: ta tunneb end täisväärtusliku kolleegina inimeste keskel, ei unusta töökogemust, seega välditakse ka asotsiaalset käitumist. Ja kui ta tõestab, et on tubli töötaja, võib talle önn naeratada, ta võib saada soovitud või koguni töökoha. Vastavalt Taani seadustele peab iga töötu 2,5 aasta töötähtsuse järel asuma 7 kuuks tööle kas riigi- või eraettevõttesse.

Taanis on
õppimine
väärtustatud.

Lollandi Rahvaulikoolis

Meie kool oli rahvusvahelise kallakuga, s.t paljud õppeained käsitlesid maailmamaade kultuure. Lektoriteks olid kutsutud välismaalased: ameerika kursust luges Reed Kaliforniast, aafrika kultuuri Alen Zimbabwe

ning eesti ja vene kultuuri tutvustasin mina. Nii transformeerus ka Grundtvigi mõte elavast sõnast – õpetaja tundku ainet mitte kui akadeemiline tundja, vaid kui vahetu osavõtja, kes suudab vastata kuulajate kõigile küsimustele. Alates paganliku usu jäänustest kultuuris ja lõpetades rehkendustega restoranide roogade ja liha poehindade vahe kohta. Kõik tunnid toimusid diskussiooni vormis. Esialgu pani mind ehmata tundide pikkus: järjest neli akadeemilist tundi ühte ainet. See tuletas meelde meie kaugõppe tunniplaani, kus pärast tundi on kurnatud nii õpetaja kui ka õpilased. Taani rahvaulikoolis on pärast neljatunnist suhtlemist kõik osavõtjad värsked ja elurõõmsad. Loengu iga minut peab olema huvitav, mitte ainult kuulajatele, vaid (võib-olla kõlab see paradoksaalselt) ka lektorile. Taani auditooriumi pole vaja provotseerida aktiivsusele, küsimused tulevad nagu iseenesest ja valgustavad teemat isegi **lektori** jaoks uues ja vahest ootamatuski valguses. Vabadust annab ka paljudusmaterjalide kättesaadavus: statistikat sisaldavad materjalid jagatakse enne loengu algust, kuulajad ei püüa öeldut kramplikult konspkteerida. Tahvile joonistatakse vaid skeemid. Lektori ülesandeks on sütitada kuulajaid ja suunata loeng-väitlust õiges suunas, et osavõtjad ei kalduks teemast liiga kaugele.

Kuulajate eneseväljendust peetakse rahvaulikoolis äärmiselt oluliseks. Eneseväljendusel põhinevad taani rahvaulikoolide kolm kõige levinumat õppeainet: filosoofia (vaimne eneseväljendamine, see ei ole meie mõistes filosoofia, s.t filosoofia ajalugu või filosoofia formaliseeritud kujul), draama (füüsiline eneseväljendamine) ja muusika (emotsionaalne eneseväljendamine). Avatud isikule on juba võimalik sisendada **elufilosoofiat**, seda tehakse kõikides tundides olenemata õppeainest ja apelleerides alateadvusele, “ridade vahel”.

Kui ma käisin oma kolleegide tundides, imestasin, et räägitakse nii palju elu mõttest, elu väärtusest, elu fenomenist, elu müsteeriumist, inimese kohast elus ja maailmas. Meie, eestlased, harilikult ei mõtiskle selliste probleemide üle või siis arvame need ilutsevateks ja elukaugeteks. Võiks prognoosida, et tulevikus hakkame pöörama elufilosoofia küsimustele hoopis suuremat tähelepanu. “Suhted iseendaga – see on jätkuv, läbi elu kulgev vastamine küsimusele, kes ma olen. Tänapäeval ei anta inimesele valmis identiteeti läbi sugupuu, läbi vanemate elukutse, läbi koduküla, see tuleb enesel luua ja vajadusel seda muuta. Identiteet – tunne, et minu elu on minu oma – tekib eri elusfäärides saadud kogemuste-elamuste seondamisel. See on praegu noorte raskeim ülesanne etteaimamatusse tulevikku kihutava industriaaltsivilisatsiooni kiirrongis, kuhu meie, eestlased, kogu jõudu kokku võttes püüame peale hüpata” (4, lk 51). Elufilosoofia õpetab väärtustama nii oma kui ka võõrast elu, nägema selle terviklikkust. Ta näitab, kuidas inimene võib iseennast aidata väljapääsu leidmisel keerulistest situatsioonidest, õpetab ka kunsti ja muusika võimet leevendada valu ja isiklikke muresid.

Elufilosoofia läbib ka rahvaulikoolide laulurepertuaari. “Mis on elu hind?” – “Elu” – selline mõte kõlab ühe rahvaulikooli laulikus, mis sisaldab üle viiesaja laulu. Paljud laulud algavad sõnadega *Jeg er...* – mina olen. Mitte pealetükkivalt – minasuhtumise, eneseväljenduse ja alateadvuse kaudu sisendatakse õppijaile elu eetilisi väärtusi ja elu mõtet. Muusikat peetakse rahvaulikoolides äärmiselt oluliseks otse kuulajate südamesse ulatavaks jõuks. Muusikat katsutakse kasutada mõjutamisvahendina ka Taani vanglates. Kitarritunnid näiteks kuuluvad paljude vanglakoolide õppeplaani (7). Muusika ühendab ning häälestab: laulmisega algavad Taani rahvaulikoolide igapäevased hommikused koosolekud, mitmetes rahvaulikoolides lauldakse ka õhtul.

Oluliseks
peetakse õppuri
arendamist.

Tähtis on
elufilosoofia.

Koosolekuid ja
koosolemist
peetakse väga
oluliseks.

Koosolekuid ja koosolemisi peetakse rahvaulikoolides väga oluliseks. Mõte sellest, et õpetajad ja õpilased peavad elama koos, et õpetaja oma näite varal näitaks õpilasele, kuidas toimida ühes või teises situatsioonis, ulatub Platoni pedagoogikasse. Õpetus ja kooli igapäevane elu oli koos tegutsemine: elamine ühes majas, söömine ühises lauas, probleemide koos arutamised, õpetaja hoiak rääkida loengutes mitte inimestele, vaid koos inimetega, kõögitoimkonnad, puhkeõhtud ja lõpmatud koosolekud tudengite ja pedagoogide vahel, pedagoogide koosolekud, terve personali koosolekud. Neid peeti kui loomulikku ligipääsu informatsiooni juurde, kui õigust iseseisvaks kaasamõtlemiseks, kui oskust läbirääkimiste kaudu saavutada üksmeelt, võrdsust otsuste tegemisel, kohustust võtta vastutus tulemuste eest. Terve kool tegutses kui ühtne meeskond: pedagoogid teadsid, kuidas õpilane teistes õppeainetes edasi jõuab, samas oli neil ülevaade kooli majanduslikust seisust, direktor teadis, millisel tasemel töötab iga tema õpetaja. Koolis ei piirdunud igapäevase töö oma professionaalsete kohustuste täitmisega, alates direktorist ja lõpetades koristajaga tegutsesid kõik koos ühise eesmärgi nimel. Nägin, kuidas direktor, nähes kohviloiku põrandal, tõi kõrgist kaltsu ja tegi ise põranda puhtaks. Kui seda oli vaja koolile, muutus keraamikaõpetaja kõögitoiliseks või muusikaõpetaja filosoofiks, nad söötsid kuldkaalu, kui majandusjuhataja pidi koolist ära olema, majandusjuhataja aga pidas kooli külalistele loenguid poliitikast. Kõik võtsid osa puhkeõhtutest, istudes koos õpilastega ühislauas. Õpilased nimetasid pedagooge ja direktorit nimepidi, kuid sellist austust oma elukutse vastu nagu Taanis pole ma varem kohanud. See oli sügav lugupidamine, mitte väline etiketist kinnihoidmine.

Taanist jäid mulle pedagoogiline kogemus, palju ilusaid mälestusi ja väga palju häid sõpru USA-s ja kogu Euroopas.

*

Taanis antakse
kõigile õigus ja
võimalus
haridust
omandada.

Taani ühiskond pakub oma liikmetele võrdsed õigused ja võimalused hariduse saamiseks, nii väärtustatakse haridust. Kui töötaja asub õppima, säilitatakse palk, tudengitele makstakse stipendiumi. Pedagoogikal on Taanis äärmiselt tugev seisund ühiskonnas, see on ühelt poolt läbi põimunud kodukasvatusega, teisalt ühiskonnaga. Demokraatia areng ühiskonnas võlgneb palju inimest kujundavatele institutsioonidele, teiselt poolt hõlmab pedagoogiline protsess laiemat sotsiaalset pinda. Rahvaulikoolide ülesandeks ei ole ainult ühiskonna valgustamine, vaid inimeste õpetamine, kuidas nad võivad ennast aidata. Tänu oma tugevale sotsiaalsele funktsioonile ennetab pedagoogika Taanis paljusid tekkivaid ühiskondlikke probleeme, sotsialiseerib indiviide keskkonda, esineb korrelandina ühiskondliku arengu ja indiviidi vahel, määrab ühiskonna sotsiaal-psühholoogilise kliima ja eetilised väärtused.

Kirjandus

1. B o r i s h, S. M. 1991. The Land of the Living. Nevada City: Blue Dolphin Books.
2. Folkeskole act No 313, 26.06. 1975 § 2.
3. G u l l b e r g - H a n s e n, N. 1981. The Upper Secondary School (Gymnasium) and Higher Preparatory Examination (Højere Forberedelseseksamen). In: Schools and Education in Denmark. Copenhagen: Det Danske Selskab.
4. K u r m e, T. 1994. Laps tänases elutegelikkuses. Kogumikus: Vabadus hariduses. Bildung in Freiheit. Tallinn, Kirjastaja Klaus Altermann.
5. L a h e r a n d, M.-L. 1996. Mäng, töö ja õppimine eesti aabitsais. – Kooliuuenduslane 17 (98), 35.
6. O p s t e i n, S. C. 1983. Two Educators: Grundtvig and Dewey. In: Grundtvig's Ideas in North America. Influences and Parallels.
7. R a n s o n, S. & M a r t i n, J. & N i x o n, J. & M c K e o w n, P. 1996. Towards a Theory of Learning. British Journal of Educational Studies. 44 (1), March, p. 22.
8. T h o m s e n, H. & J ø r g e n s e n, K. E. 1981. The Primary and Lower Secondary School (Folkeskole). In: Schools and Education in Denmark. Copenhagen: Det Danske Selskab, p. 19.

Ajastupilt ja haridus – üks võimalikest vaadetest Lyotardi rada järgides

ENE-SILVIA SARV, TPÜ õppekava labori teadur

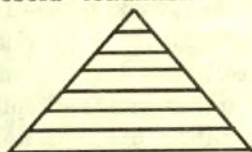
Vaadeldes teaduse, teadmise ja hariduse (eriti laias mõistes, kultuuri osana) arengut läbi 20. sajandi, võime märgata mitmeid analoogseid muutusi kõigis kõrgeltarenenud ühiskondades. Neid muutusi on kirjeldatud ja üldistatud mitmes mudelis. Ühiskonna ja majanduse vallas kõneldakse industriaalühiskonnast, mis tänaseks on jõudnud postindustrialismiks nimetatavasse staadiumi. **Kõrgeltarenenud** maade ühiskonnaelu kultuurivaldkonnas on 18. ja 19. sajand kandnud modernismi ehk uusaja nime, millega teaduse-teadmise valdkonnas seondub positivismi nime kandev, loodusteaduslikku tõe kriteeriumi ja meetodit arendav-laiendav töökspidamiste süsteem. Läbi selle sajandi alguse kiirete ja vastuoluliste muutuste on 20. sajandi lõpu-kümnenditeks jõutud postmodernismina määratletud faasi.

Meie 1880.–1890. a sündinud vanavanematel tuli algul harjuda jalgrattastega, 20–30-aastaselt kohaneda autode kui üsna haruldaste ja häirivate nähtustega, 50-selt jõudis paljudeni raadio ja alles 60-selt (s.o 1940–1950) said autobuss, veoauto, traktor töös ja argielus hobusest olulisemaks. Praeguste muutuste kiirus on üha suurenev – kodusest mustvalgest telerist üksikutes kodudes 1950. aastatel telerini enamikul läks aega 20 aasta ringis, värviteleri massiliseks muutumine võttis aega kümme-kond aastat; esimeste mitme toa suuruste arvutite juurest 1960. aastatel oleme jõudnud sadu, tuhandeid kordi võimsamate laua- ja sülearvutiteni 30–35 aastaga ning internetil kulus maailma hõlvamiseks vaid 4–5 aastat.

Muutuste kiirus ja ulatus üha kasvavad. See on kaasaega iseloomustav nähtus, millel on oma mõju nii teadusele, teadmisele, “õpetatusele” kui ka haridusele – laias ja kooli-tähenduses.

Kui püüda iseloomustada **modernistlikku** teaduse-teadmise-hariduse ülesehitust, oleks selleks ehk sobivaim hierarhiapüramiid, milles iga kõrgemal asuv ja kitsam “kiht” on teadjam, õigem ja seetõttu juhtivam. Õig(s)use ja tõesuse kriteerium on peaaegu võrdne mõõdetavuse, katsekorratavuse kriteeriumiga; teaduslik teadmine on peaaegu võrdsustatud kogu teadmiselega. Seda võib väga üldistes joontes nimetada positivistlikuks paradigmat. “Õpetatus” on kumulatiivse protsessi tulemus, arvestab vaid “õigeid” ja “tõeseid” teadmisi.

VALITSUS
PARTEID
TEADLASKOND
(ÜLI)KOOLID



TÕDE
TEADMINE
VÕIM

Joonis 1. Hierarhiline süsteem (modernism).

Postmodernistlikku seisundit (Lyotardi “The Postmodern Condition”) võib üsna üldiselt kujutada kui võrgustikku, kalavõrku näiteks või paljukeskmelist ämblikuvõrku, kus igal sõlmel on kõigi teistega võrdsed “õigused” ning ühe või teise sõlme väljalangemine ei löhu kogu struktuuri.

Kas pole sellise struktuuri teke ka inimkonna kollektiivse/superteadvuse võtte enesesäilitamiseks? Aleksandria raamatukogu häving pidurdas või isegi heitis sajanditeks kõrvale rafineerituma mõtte arengu Euroopas; Aristoteles ja arstiteaduski jõudsid Euroopasse araablase modifitseerituna nende vallutusretkede vahendusel ja “siiditeed” mööda. Veel viieteistkümne aasta eest käisid Eesti tippteadlased, kel just välismaal

Muutuste kiirus
üha suureneb.

Positivistlik
paradigma.

sugulasi polnud, neljas-viies üleliiduliselt keskses raamatukogus/instituudis end eesliinil hoidmas. Kui need oleks ühel päeval hävinud ... Praegune internetindus toob suure hulga eesliiniteadust tuppa ja võimaldab nii koolipoisil kui ka professoril teadusaruteludes osaleda. Ja kogu võrgu hävimiseks on tõenäosus üsna väike...

Postmodernistlik võrgumudel.

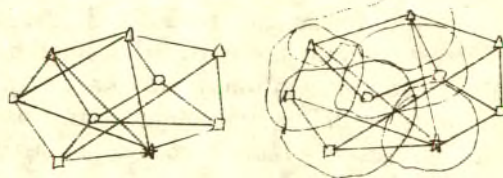
Postmodernistlikus võrgumudelil pole kohta totaalsel, üheselt ja iseenesestmõistetavalt ainuõigeks tunnustataval ning "õpetatus", "teadmine" pole enam üheselt ja lihtsalt määratletav.

- "Õige" pole enam ettekirjutatav;
- "teadmine" pole enam eelkõige mõistuse treeningu ja selle "õigete" faktide, seaduste, teooriatega jm täitmise tulemus, "teadmine" on teenus, vahetuskaup, millel on seda suurem väärtus, mida enam ta erineb "minul/tarbijal olemasolevast teadmisest ja (eelkõige) mida enam temast kasu võib saada (mis ei tähenda vaid materiaalselt kasu);
- "tõene teadmine" pole enam ainult teaduslik teadmine ja need kumbki pole kaugeltki kogu teadmine, tunnustust jagub ka narratiivsele, imaginatiivsele ja uuena paraloogi-teadmisele;
- toimumas on eri valdkondade (sh teadusvaldkonnad-filosoofia-kunst-religioosne teadmine või oskus) piiride ähmastumine.

Selle, haritlaskonnas alles teadvustuva (s.t intelligentsi argiteadvusesse siseneva) postmodernistliku vaate ja teadmis- ning olemisviisi sees on märgatud juba ka järgmist lainet (või järgmisi laineid) – kirjutatakse nii antipostmodernismist kui ka 21. sajandi alguse eeldatavasti valdavast trendist – sümbioosist. Viimatimärgitud "piiride ähmastumine" näib sellele viitavat. Nii avarduksid võrgu sõlmed pilvekesteks ja läbistaksid üksteist teravaid piire-üleminekuid omamata. Juba 1950.–1960. hoogustunud "vaheteaduste" (keemiline füüsika ja füüsiline keemia, biokeemia ja ... jne) tekkimist võib pida sellele trendi märgiks.

Tulevikutrend – sümbioos.

Seda suunda märgib ka traditsiooniliste teadusesisteemide institutsioonide ja hierarhiate kõrvale teiste tekkimine. Näiteks on nii internetis kui ka kõrgkoolivälises teaduses ja teadusharrastuses leida mitmeid liikumisi, mis kannavad "Uue Akadeemia" nimesilti.



Joonis 2. Võrgustikult sümbioosile?

Hariduses on Komenský-aegse klass-tund süsteemi ja didaktikahariduse praeguseks täiuslikkuseni (või oma taotluste antipoodini) arenenud mudel samm-sammult avardumas. Nii klassikalise mudeli enese sees kui ka selle kõrval on palju variatsioone kuni õpetamise ja kasvatuselise kunstitaolisuse tajumiseni ja sellisena kujundamiseni. Olulisemateks hariduse väljadeks on kujunenud/kujunemas koolihariduse kõrval elukestev haridus, eluharidus, võrguharidus, mis kõik üksteisega põimumas ja üksteist toetamas-tingimas.

Mida võib juba praegu hariduses märgata?

Haridustegelikkus muutub.

Näiteks hariduse tegelikkuse ja haridusuuringute antava mudeli lahkenevust. Formaalse haridusteaduse enesepiirang on jätnud uurimustest kõrval suure hulga mittetraditsioonilisi, alternatiiv-, religioosseid ja erakoole. Nendes saab aga oma formaalse hariduse mõnest protsendist kuni kolmandikuni arenenud maade lastest. Kehtestatud/kujunenud akadeemilised mängeeglid tunduvad piiravat haridusteaduse võimalust olla kõikehaarav ja objektiivne. Uurimustes pole kuigivõrd kajastunud ka "teistsuguste" haridusideoloogiate, -filosoofiate ja meetodite tegelik imbumine paljude maade riigiharidusse.

Postmodernistlikus haridustrendis on märgatav järgmiste **tun-
nuste/aspektide olemasolu** või elu dikteeritud vajadus nende algete
arenemiseks (ka hariduses):

- “õigete” vaadete, mudelite, lähenemisviiside jm paljusus. Seda tingib koolihariduse ja piiramatu juurdepääsuga “võrguhariduse” vastasmõju;
- mineviku tähtsustamiselt eelistatult oleviku ja tuleviku võimalik-
kuste tähtsustamisele suundumine, oleviku ja tuleviku alternatiivide
nägemine, läbikaalumine, valikute tegemine;
- tõese teadusliku ja narratiivse teadmise integreerumine; (Narratiivse
teadmise – müüdid ja kaasaegsed lood nii ühiskonnas kui ka teaduses –
vastena võiks kasutada “lugu”. Kui ma ei eksi, on J. Kaplinski pruuki-
nud “suurte narratiivide” vastena eesti mõisteruumis “suur, tähtis asi”.
“Asi” on mahukas ja sisaldab eneses nii juttu, pilti kui ka tähendust.)
- kui kasutada keelemängude sõnavara, siis “uute käikude” omandami-
se ja tegemise, uute mängureeglite omandamise ja leiutamise vajadus ja
suutlikkus seda teha.

Lyotard pole esimene, kes märgib, et uue sajandi lapsele ja inimesele
on andmepangad looduseks, kus tema matkarajad kulgevad nii kui meil
20. sajandil metsades.

Õpetamine on sellisel juhul

- teadmiste aktualiseerimine “siin ja nüüd” – probleemide äratundmi-
seks ning lahendamiseks;
- vajalike teadmiste, oskuste, pädevuste saamise ning probleemide la-
hendamise strateegiate organiseerimiseks.

Sellises kontekstis muutub tähtsaks kujutlusvõime (imaginatsiooni)
kasvatamine. Loovust on meie Eesti haridustraditsioonis enam käsitle-
tud-praktiseeritud kui intellektuaalse, mõttetegevuse spektri avarda-
mist. Uue reegli, uue käigu võimalikkuse märkamine või loomine eeldab
laia **kujundlikku, imaginatiivset** mõtlemist (mis haarab nii visuali-
seerimist kui ka emotsioonide valdkonda) ning treeningut, mis võimal-
davad “ületada piirid” ja “ühendada väljad”.

Siin läheneme küsimusele, **kas “võrgustik” vaadetes, institut-
sioonides jne kasvab üle vastastikku kasulikuks, rikastavaks
sümbioosiks.**

Kas iga professionaalne kasvataja-õpetaja on kiiresti muutuva
kultuuri-haridus-elukeskkonna suhtes n-ö **“metatasandil”** ja selleks
eelkõige (haridus)filosoof omaenese pedagoogilise paradigmsga (vaadete,
meetodite, tõekspidamiste, arvamuste, protseduuride jm süsteemiga), et
orienteeruda ja olla nõustajaks tundmatu tulevikuolukorra kohtamiseks?

Kas hüpotetilisele “ueele haridusele” on omased

- metafooride** märkamine ja teadlik kasutamine;
- õpetuse koondumine mitte (ainult) tänastesse akadeemilist sajandite-
vanust valdkondade jaotust kopeerivatesse õppeainetesse, vaid **univer-
saalsetesse printsiipidesse ja läbivatesse metatasandi seadustes-
se, s.t – igaüks filosoofiks;**
- faktimiinimumi otstarbekus ja paindlikkus**, lähtudes toimetule-
kuvajadusest ehk üldpädevustest ja printsiibi- ning metateadmise õpetu-
sest;
- protseduur(ide)õpe, s.o **kogemisõpe;**
- alternatiivide**, s.o paljude võimaluste ning valikute loomulikkus
(see on eriti oluline pisirahvaste jaoks – üks suur ja kõikehõlmav süs-
teem on hukutatav väikese rahva enesesäilimisele, sest vead võimendu-
vad, paljusus garanteerib, et igaks juhuseks on valmisolijaid);
- vana õpetamine läbi uue versus** praegune uue õpetamine läbi va-
na, milles me enamasti jääme teadmise ja teaduse tänasest tasemest
koolis antavas hariduses aastakümneid, kui mitte sajandijagu maha;

Postmodernistlik
haridustrend.

Mis on
omane uuele
haridusele?

□ lokaalsuse ja erisuste põimumine globaalsete võimalustega?

Praeguses riiklikus õppekavas on olemas postmodernismi tunnuseid:

Uus uues
riiklikus
õppekavas.

- pädevused, eriti üldpädevused kui potentsiaal "mänguvõimelisuse" kujunemiseks;
- õppekava läbivad teemad;
- stsenaariumimeetodi soovitus;
- vaba- ja valikkursuste, -teemade võimalus;
- mitmetasemelise integratsiooni potentsiaalne võimalus ja kohustus;
- õppeülesannete avara tõlgendamise võimalus.

(Muidugi on õppekavas olemas ka tüüpilise totalitaarhariduse lähenemisi, mis loobki seda õppekava iseloomustava vastuolulisuse. Vabaduse, demokraatia ja humanismi deklareerimine ja samaaegne piiramine riigieksamite jäiga ning usaldamatuse sündroomil põhineva korraldusega (vähemalt esialgses praktikas), absolutiseeritud ajaliste piirangutega, järelevalve võimalustega muutuda bürokraatia taastootmise atribuudiks, kohustuslike ainete ja teemade sellise ulatusega, mis eriti algastmes ja põhikoolis teeb mis tahes valikute pakkumise lapsele ebatõenäoliseks jm.)

Postmodernismilt **sümbioosi suunduva (haridus)trendi** üks võimalikke teadvustusi sisaldaks eneses

□ **töö tulevikumudelitega (futures)** – s.o võimalike arengutrendide spektri nägemine, nende "läbimängimine", alternatiivide ja nende oletatavate tulemuste teadvustamine, valikute tegemine;

□ **toimivuse, tõhususe mudelite ja protseduuridega** töötamist;

□ **protseduure "kokkusobimatute" väljade kokkuviimiseks** (nt traditsioonilised teadmised väljad ja kooliained ning elumuutuste väli).

Nii jõuame narratiivse ja teadusliku teadmise sünteesi vajaduseni.

Lyotard tõdeb, et **tõde on lokaalne ja võimalusterohke**, selle kriitikumiks on toimivus, mitte autoriteet, et õpetaja on nõustaja, kogemuse kandja; et oluliseks muutub saadava/omandatava teadmise-õkuse, s.o **õpe(ta)tuse toimivus** asja elluviimisel.

Eeltoodu pole prognoos – see on toimiva trendi teadvustamine. Ja sellisena näib see nõudvat, erinevalt eelmise arengutsükli paradoksist, paraloogi kui mõiste sissetoomist ja kui nähtuse teadvustamist. Paraloogi võime käsitada kui uue tõe, eelmisest väljakasvava ja eelmist väljanaerava tõe sissetoomist.

2f. saj oodatavad väljakutsed ja sellest tulenevad haridusväljakutsed

■ Lõppeva sajandi vältel on maades, mida nimetame kõrgeltarenenu- teks, toimunud tööhõive transformeerumine. Sada aastat tagasi tegeles pool kuni kolmveerand inimestest toiduainete tootmise/põllumundusega, ligi pool oli juba haaratud tööstusesse. Sõjajärgset tööstusesse haaratuse lühiajalist kasvu kõrvale jättes on selge suund olnud sellele, et I ja II haaratussfääris on töötajate arv langenud põllumajanduses 2–10%-ni, tööstuses 20–30%-ni. Sajandi keskelt, eriti sõjast puudutamata maades kasvas kiiresti III, IV ja V valdkonnas – kaubandus-teenindus-, teabe- media- ja sotsiaal- ning haridussfääris hõivatute hulk. Viimastel aastakümnetel on märgatav nn teisese luksuse ehk massitootmise alternatiivi (naturaalsed materjalid ja nendest käsitsi valmistatud originaalsembed kuni kodu- või kontori täissisustuseni) pakkumisse haaratute arvu kiire kasv (Austraalia andmed, Beare, Slaughter).

■ Kõik kasvavad valdkonnad eeldavad mitte kitsast, spetsialiseeritud haridust kui oskuste-teadmiste kompleksi, vaid selle laia üldharidusliku vundamenti suunaga üldisele, mastaapsele, emotsionaalsele intelligentsile ning kujutlusvõimele jne. Juba 2000. aastaks prognoositakse nt Kanadas ja Austraalias soovitavana ja tööd garanteerivana üldise hari-

Tööhõive
muutub.

Haridustase
tõuseb.

duse ulatumist 16 õppeaastani vähemalt 60%-l elanikkonnast (1990. aastatel oli see protsent Kanadas 40).

■ Kiire võrgustumine loob/on juba loonud tingimused teadmiste-rakenduste-koostöökeskseks väikefirmaduseks, kus osalejate elukoht ei oma tähtsust. Suurfirmitel lagunevad üsna sõltumatuteks ja ruumiliselt üle maailma paiknevateks sõlmfirmadeks, kus nagu uutes tekkivates firmadeski on töötaja ka omanik. See tähendab/nõuab head ja efektiivset koostööskust. Tänapäeva koole arvatakse olevat firmades jms kasutatava koostöö ja juhtimistehnoloogiaga võrreldes maha jäänud oma paarkümmend aastat. Mida suudab tänane kool õpetada? Edukaks koostööks väikestes rühmades, inimsuhete arendamiseks, sünergeetilise efekti teadlikuks saavutamiseks ja efektiivseks kaugkoostööks (internet)?

■ Vaba aja ja ajutise, sageli "planeeritud" töötuse suurenemine eeldab inimeste vajadust leida enesearenduse sihte väljaspool professionaalset tegevust – kõrgkultuuri nautimine ja massikultuuri enesest üle laskmine on passiivsed ja n-ö spektri äärealadel. Aktiivne kultuuri ja teaduse tegemine n-ö harrastuskultuuris ja harrastusteaduses osalemine on selleks valdkonnaks, mis, eriti tänapäeva kasvavate tehniliste (võrgustiku)võimaluste juures, annab igapäevase võimaluse vääriliseks ja inimkonnale kasulikuks arenguks. Usutavasti on teatud valdkondades professionaalse, akadeemilise ja harrastustegevuse vaheline piir asendumas sümbioosiga. Muidugi toob see kaasa teatavad sügavad muutused traditsioonilises teaduslikus tavas – autorsuse kaitsmine on juba praegu tajutav anakronismina, isegi pidurina. Üksikautorite tööd/artiklid on muutumas ikka väiksemaarvulisemaks, võrreldes kollektiivse teadusloomega. Harrastusteadlaste osalemine interneti akadeemilistes vestlusringides on üks trendi kujundav nähtus. Mulle tundub, et äraelamist võimaldavat töötut abiraha saava töötut ja vaba aega kasutava inimese seisund on muutumas suhteliseks.

Taas peame küsima: mida vajaneb sellis(t)e trendi(de) puhul kooli-, (üld)hariduselt?

■ Kui rõhuasetused viia muutuvatele ja määramatute parameetritega sündmustele ning teadussaavutustele (nt kloonimine, inimese geneetilise koodi molekulitäpsusega äralugemine jne), mille tulemusi raske ette öelda ning milles on peidus eelkõige inimhõõtmelised väärtused-ohud, võib seesmiste piiride seadmine väliste käitumisharjumuste järgimisest olulisemaks osutada täiesti eluliselt. Mida annab selleks (kooli)haridus?

■ Rahvusriigid ja piire mittetunnistav globaalne majandus, infovõrgustik jne on juba omavahel vastuolus. Ühe rahva oivalisus ja üksikinimese oivalisus tema teistest erinevas võimete, teadmiste, tunnete jne muistis saab ikka määravamaks. Ma ei vali vestlus- või tegevuspartnerit nt internetis selleks, et ta oleks minusugune – ma tahan end täiendada ja nautida omapärast isiksust, uusi ideid, ... meisterlikkust tegevusvaldkondades... Mida annab selleks (kooli)haridus?

Tuleb märkida, et paljudele oma järeldustest on Lyotard, kelle tööle "The Postmodern Condition: A Report on Knowledge" siin toetun, jõudnud analüüsides matemaatika- ja füüsikateaduses toimunud. Füüsikas on määramatuse printsiip jms tegelikult juba nõudmas/võimaldamas traditsioonilise positivistliku loodusteadusliku paradigma ümbervaatamist. Ka hariduses. Teine nüansse lisav töö on olnud "Education for the Twenty First Century", H. Beare ja R. Slaughter (Routledge, 1993, 1995).

Kirjandus

1. Beare, H., Slaughter, R. 1996. Education for the Twenty First Century. Routledge, London, New York.
2. Lyotard, J.-F. 1984. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. University of Minnesota Press, Minneapolis.

Vaja on koostööskust.

Vaba aeg suureneb.

Mida annab kooliharidus tulevikus toimetulekuks?

Ideed ja inimsaatused*

JAAN MIKK, TÜ professor

Milliseid väärtusi sisendavad kaasaegsed õpikud?

See on äärmiselt ulatuslik küsimus, millest üksikuurijal õnnestub käsitleda vaid väikest osa. Alustame ühe USA uurijate tõdemusega: "Uuringute kokkuvõte näitab, et raamatud võivad mõjutada laste hoiakuid teise inimese rassi, rahvuse, soo, sotsiaalse klassi ja vanuse suhtes. Uuringud näitavad ka, et õpikud võivad soodustada või takistada lapse eneseaustuse, väärtuste, vaimustavate eesmärkide ja hirmude arengut. Identifitseerides ennast õpikus toodud tegelaste ja situatsioonidega, õpib laps toime tulema taoliste situatsioonidega igapäevaelus. Õpikutest saadud ettevalmistus mõjutab laste elukutsevalikut, ootusi ja saavutusi. Tendentslik õppematerjal piirab karjäärivõimalusi vähemusrahvastel ja naistel ja nii takistab õpikute ühekülgisus nende võimalikku arengut" (5, lk 68).

Ka Eestis on viimasel ajal uuritud õpikute väärtussuunitlusi. Uuringuid alustati aabitsaist ja algklassilugemikest.

Aabitsas on oluline koht töö. Peaaegu kõik Eiseni aabitsas (1979) kujutatud täiskasvanud töötavad. Selles aabitsas ühineb talupojakultuuri tööarmastus luterliku töökusõpetusega ja neile on lisatud veel nõukogulik tööpaatos (11). Tööteema jätkub ka lugemikes, näiteks jutukesena külmapoisist, kes puuraiduri kasukasse puges (25) või siis vanasõnadena, nt *Enne töö ja pärast lõbu*. Teise teemana on olulisel kohal õppimine. Lapsed on hoolsad ja usinad. Inimesed on head, kõik kodused armastavad üksteist (22). Loomulikult kujundavad niisugused hinnangud hoiakuid kogu eluks. M.-L. Laherand palus üliõpilastel kirjeldada oma vanemate kodust kasvatust. Üliõpilased olid vanematele tänulikud isegi karmide töökasvatusemeetodite kasutamise eest, sest nad tunnetasid, kuidas see neid elus edasi on viinud (11).

Huvitava tähelepaneku aabitsate arengu kohta on teinud M. Reidolf: õppiv laps on asendatud mängiva lapsega ja töötav lapsevanem puhkava lapsevanemaga (22). See järeldus tuleneb siiski vaid kahe aabitsa võrdlusest.

Aabitsates ja II klassi lugemikes on käsitletud veel looduse ja loodushoiu teemat, kodumaad, perekonda, tervise eest hoolitsemist, käitumiskultuuri, inimeste vahelisi suhteid jm (25).

Meie aabitsate selline väärtussuunitlus rõõmustab. Nende kohta ei käi hoiatus: häda põlvkonnale, kes pole aabitsast omandanud muud kui lugemisoskuse (12).

Ameerika Ühendriikide ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpikutes torkab silma optimistlik hoiak ja patriotism. Nii näiteks tunnustatakse valitsust, kuna ta kindlustab korra, soodustab üksikisiku ettevõtlikkust, julgustab soovitatavate eesmärkide saavutamist, reguleerib makse, takistab ebasoovitavat tegevust jne (14, lk 251). Negatiivsetest asjadest rääkides piirduakse faktidega, vältides omadussõnu. Näide: eelmise sajandi keskel kestis Manchesteri kaevurite tööpäev 14 tundi ja keskmine eluiga oli 17 aastat (9, lk 520 ja 521). Et see väga raske oli, tuleb ridade vahelt välja lugeda, seda enam, et korduvalt rõhutatakse: inimesed tulid vabatahtlikult maalt linna.

USA õpikutes räägitakse võimalikult palju inimesest. Näiteks ühes õpikus alustatakse SSOR-i kirjeldust jutustustega Leninist. Venna hukamine muutis Lenini suhtumist tsaarivõimu järsult. Ta mõtles vaid revolutsioonist. Isegi unes nägi ta rahva ülestõusu tsaari vastu. Kui revolutsioon 1917. aastal algas, siis tõid sakslased Lenini Šveitsist salaja

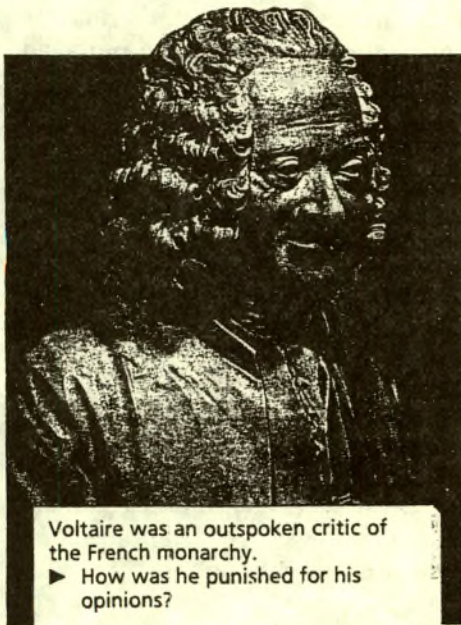
* Algus "Hariduses" nr 3, 1997.

Eesti aabitsas on oluline töö.

USA ajalooõpikutes domineerivad optimistlik hoiak ja patriotism.

Venemaale, et ta seal korratusi külvates aitaks sakslastel sõda võita (19, lk 471). Nii läkski. Ainult sakslased ei näinud ette, et Venemaal tekkinud korratused ka neile levivad.

Inimeste lülitamine õpikutesse aitab anda neile tugeva kasvatustliku mõju. Samast õpikust võib näiteks tuua Voltaire'i pildi (19, lk 371).



Voltaire was an outspoken critic of the French monarchy.

► How was he punished for his opinions?

Selle all olevat küsimust ei õnnestunud leida Euroopa õpikuist, aga eks siin ole ka revolutsioone tunduvalt rohkem olnud. Võimalik, et Suure Prantsuse revolutsiooni ülistamine annab eeskju vägivallaks, mida võiks vähendada, rõhutades vabaduse levitamist ka rahumeelsete meetoditega.

Viimasel ajal on terava tähelepanu alla tõusnud vähemuste esindatus õpikuis. Vähemuse all mõeldakse riigi vähemusrahvusi või mõne teise tunnuse järgi grupeeritavaid, näiteks puuetega inimesi, vanu inimesi jne. Oluliseks peetakse, et vähemusi oleks õpikus protsentuaalselt sama palju, kui neid on ühiskonnas. Siis võib loota, et vähemused leiavad piisavalt tegevusmalle oma tulevase elu ku-

jundamiseks. See esindatuse printsiip pole veel sugugi alati täidetud. Näiteks USA-s oli üle 65 aasta vanuseid inimesi 12%, kuid õpikuis oli neid vaid 4%. Ameerika põliselanikke oli elanikkonnas 0,4%, aga õpikuis 2% tegelastest (5, lk 63).

Vähemuse kujutamisel õpikuis on oluline jälgida väga paljusid aspekte. Kas neid on kujutatud ka juhi rollis? Kas näidatakse ka nende õnnelikku perekonnaelu? Kas nende seisukohti esitatakse sama selgelt kui põhi-grupi omi? Kas nende tegevus sisaldab piisavalt positiivseid eeskujusid? Kas neil on ka perekonnanimed? Kas näidatakse nende ajalugu ja osa majanduses? Kas näidatakse nende ülestõusude tõelisi põhjusi ja nende püüdlusi oma olukorra parandamiseks? Ega ei kasutata nende suhtes solvavat keelt, näiteks "inimesed jälgisid, kuidas orjad töötasid"? Kõikide aspektide arvestamine õnnestub kõige paremini, kui vähemusgrupist kirjutab selle grupi esindaja (5). Teiste inimeste kirjeldamisel peab K. P. Fritzsche (1992) ohtlikuks isegi erisuste esiletoomist. Erinevuste puhul hindame me paratamatult oma omadusi positiivseteks ja teiste omadused negatiivseteks. Siit on kerge kasvama üleolekutunne, mis õigustab rassismi.

Naised on maailmas enamuses, aga õpikutes vähemuses. Eriti ajaloo-õpikutes on põhiliselt vaid mehed, sest kirjeldatakse võitlust ja majandust, mis on meeste tegevusalad. Kord on meeste poolt nimetatud Marie Antoinette'i, kes aitas oma mehel rohkem raha kulutada, kui Prantsuse kuningriik sisse tõi (9, lk 484). Ameerika indiaanlastel valitses matriarhaat, kus pärandati naisliini pidi, kuid eurooplased kirjeldasid nende võimustusüsteemi meestega seonduvate terminitega (24, lk 105). Taoliste moonutuste kõrvaldamise järel tuleks tõsiselt mõelda naiste tegevusalade ulatuslikumale kujutamisele õpikuis. Näiteks laste kasvatamine võib isegi tähtsam olla kui revolutsioon. Kasvatasid ju naised neid mehi, kes ajalukku oma nime kirjutasid. Kasvatuse ajalugu uurides leiaksime juhtnõore, kuidas kujundada arengut tugevalt mõjutavaid isiksusi.

Üheks ebaproportsionaalselt esindatud vähemusgrupiks on kuningad ja väejuhid. Neile pühendatakse ajalooõpikuis ohtralt lehekülgi, samal

Enam tähelepanu osutatakse meeste, kuningatele ja väejuhtidele.

ajal on rahvamasside töö ja kultuur napilt kirjeldatud. Rahva juhtide tegevus väärrib teistest detailsemat kirjeldust, et anda lugejaile eeskujuga. Aga kas pole me liiale läinud? Lugesdes õpikutest kogu aeg suurtest isikustest, võib õpilasel endas suhtes tekkida teatud alaväärsustunne (24, lk 128).

Kujunevad
steriilsed
õpikud.

Õpikute analüüsil on siiani põhiliselt räägitud sellest, mida neis olla ei tohiks. Õpikutes ei tohi propageerida sõda, varju jätta naisi, halvas valguses näidata vähemusi jne. Õpikute autorid ja toimetajad püüavad selle tõttu välja jätta kõik, mis võiks kedagi kuidagi riivata. Nii on kujunenud või kujunemas steriilsed õpikud. Kuivõrd on aga võimalik steriilne elu baktereid täis maailmas? Me peame koolis tähtsaks õppeainete eetikat. Kas on aga õige anda kogu kasvatus eetika kanda ja jätta kasutamata teistes õppeainetes sisalduvad võimalused?

Ristirüütleid kujutati sageli nii: mõök ühes ja piibel teises käes. Nüüd on mõök barbaarsuseks kuulutatud, on jäänud vaid kirjasõna. Meie peale langeb kogu oma võimsusega massikommunikatsioon: televisioon, ajalehed, ajakirjad, raadio, õpikud jne. Loomulikult esitavad need vahendid oma valdajate ja autorite seisukohti. Kuidas jääda selles ideede uputuses püsima?

Igas ühiskonnas on normid, mida selle liikmed peavad täitma. Muidu pole meie tunnet, gruppi ega ühiskonda. Ei tasu karta oma normide esitamist õpikuis. Kui meie oma ideid ei esita, siis teevad seda teised (13, lk 31). Inimene peab lapsepõlves omandama palju norme, et ta ei tarvitseks oma kogemuste najal õppides sandistuda enne noorukiiga.

Millised väärtused peavad õpikus olema?

Ilmselt on see pika ja olulise diskussiooni teema, kus järk-järgult jõutakse üksikute ideede suhtes kokkuleppele. Ameerika spetsialistid peavad näiteks väga oluliseks eetika põhialuseid: austust inimese vastu, inimese vabadust, sotsiaalset õiglust, sallivust usu suhtes, eraomandi austamist, seaduskuulekust.

Olulised on
eetika
põhialused
ja inimene.

Demokraatlikus ideoloogias on kõige mõõdupuuks inimene. Ja inimese loomus on hea, mitte patune ega röövellik. Inimesed on võrdsed ja kõigil on hääleõigus (13, lk 143). Otsuseid võetakse vastu ühiselt ja õigeaegselt. Kord oli Poola seimis igal vojevoodil vetoõigus ning see muutis valitsuse täiesti teovõimetuks ja viis riigi lagunemiseni. Vastuvõetud otsuseid ei asuta kohe uuesti arutama, vaid neid täidetakse. Vaid sel moel on võimalik vältida hävitavat anarhiat.

Inimene kaitseb end külma ja vihma eest, ehitab maja. Nii nagu kaitseme füüsilist tervist kahjulike mõjude eest, peame kaitsma ka vaimset tervist teatud ideede eest. Inimese kaitsmiseks on piirangud informatsiooni levitamisel ja ka moraalireeglid süüdsusetute teemade kohta teatud seltskonnas.

Näitena võib veel nimetada, et Eesti erakonnaseadusega on keelatud autoritaarse sisekorraga erakonnad (18, lk 127). Võimalik, et meie massikommunikatsioon vajaks kohati täpsemat reguleerimist, et kooli ei pandaks mõnikord liiga raskesse olukorda, kohustades teda takistama seda, mida massikommunikatsioon propageerib.

Väga keeruka probleemi tõstatab Robespierre, väites, et vourus on maailmas alati vähemuses. Talle sekundeerib Lemberg, kes arvab, et demokraadid ei saa demagoogide vastu (13, lk 147). Kui see nii on, siis vajavad demokraatlikud ideed tugevat kaitset. Kes aga garanteerib, et need kaitsjad ei muutu autoritaarseteks juhtideks? Võib-olla oleks siiski parem, kui kõik taipaksid demagoogia olemust ja selle teravalt hukka mõistaksid. Ühes Saksamaa kooliõpikus on näiteks manipuleerimise vastaste võtete loetelu (7, lk 233) ja meil on seda teemat käsitlenud M. Rebane (21).

Õpikud võivad mitte üksnes säilitada põlvkondade jooksul otstarbekaks osutunud ideid, vaid ka **anda uutele ideedele võimaluse arenda füüsilise vägivallata**. Erinevate ideede teadlik kajastamine on väga oluline, sest tavaliselt on õpikutes esitatud ühekülgsem kui ühiskonna kultuuriline pluralism (20). Pluralismi sisseviimiseks tuleks sündmustele vaadata erinevate inimgruppide pilguga ja näha puudusi ka iseenda tegevuses ning vaadetes. Viimane võimaldab oma ideid korrigeerida teiste vägivaldse vahelesegamiseta.

Tavaliselt on õpikutes esitatud ühekülgsem kui ühiskonna kultuuriline pluralism.

Paar näidet traditsioonilisest erinevast käsitlusest ajalooõpikuis. Meie ajalooõpikute autorid selgitavad nüüd, et Napoleon dikteeris oma mälestused ja need avaldati. Tänu neile memuaaridele tekkis Napoleonist müüt, mis kujutab keisrit vabaduse pooldaja ja inimõiguste kaitsjana (3). Ameerikas nähakse Napoleoni kriitilisema pilguga. Ühe õpiku autorid lõpetavad kokkuvõtte tema tegevusest Tocqueville'i sõnadega: "Ta oli nii suur, kui võib olla mees ilma vooruseta" (9, lk 499). Sakslased on Napoleoni suhtes leplikumad. Ühes õpikus on pilt, kus Napoleon on lasknud end Rooma imperaatorina maalida ja mõtlemist arendav küsimus õpilastele (1, lk 33).



So ließ sich Napoleon nach 1805 als römischer Imperator malen. Welche Absicht verfolgte er damit? (Gemälde von F. Gérard)

Üldiselt on ühel rahval raske tunnistada ülekohut, mida ta teisele rahvale on teinud. Alles nüüd on Saksamaa õpikus kirjutatud, et peaaegu igal poola perekonnal on sugulane, kelle sakslased mõrvasid II maailmasõja ajal (7, lk 278). See tõdemus sunnib sakslasi praegu olema abivalmid naaberrahvaste suhtes. Samas õpikus on liigutavalt kirjeldatud saksa õpilaste sõbralikku külaskäiku poola õpilaste juurde.

Uutest ideedest pälvivad tänapäeval üha enam tähelepanu vähemusgruppide vaated. See on oluline täiendus tavaideoloogiale, mille on välja mõelnud ühiskonna juhid ja mis teenivad nende ning nende kaaslaste huve. See kaaslaste ring võib suur olla, haarata enamiku rahvast, kuid siiani on osa inimeste huvid jäänud ikka ideoloogias vähe esindatuks.

Tähelepanu pälvivad vähemusgrupid.

Albaanias elava kreeka vähemuse õpikute analüüs näitas, et aegade jooksul on ideoloogilise rõhumise võtted muutunud peenemaks (8). Kas nad on aga kadunud? Me ei tea seda, nagu me ei tea, kas see, mida me praegu hõisates tervitame, ei osutu mõnekümne aasta pärast arengut halvavaks, vabatahtlikuks pimestamiseks.

Näitena võib siin meenutada Urve Läänemetsa hiljutisi mõtisklusi. Me võime ju indiviidile anda piiramatu vabaduse ja lubada tal punase tule ajal üle tee minna, aga... Me "oleme nüüd euromallide järgi tolerantid ja lapsesõbralikud. Kui õpilane ütleb, et $2 \times 2 = 5$, siis me ei nimeta tema vastust valeks, vaid vaatame talle sügavalt silma ja õhkame: "Oi, kui omanäoliselt te mõtlete!" (15). Loomulikult tuleb omanäoliselt mõelda, aga väga suur kultuuritraditsioon väärib ka säilitamist.

Demokraatia ja humanism on inimkonna ajaloos pidevalt suurenenud ja suurenevad veelgi. Ilmselt muutub meie praegune demokraatlik ideoloogia uute vajaduste jaoks kunagi kitsaks ja see asendatakse millegi veel paremaga.

Paratamatult käivad kooliõpikud nende muutuste esirinnas. Õpikud peavad kajastama ühiskonna probleeme ja pakkuma neile lahendusi. Me ei saa oodata seni, kuni probleemid väljakannatamatuks muutuvad.

Solingenis Saksamaal kurtis türklaste maja elanik politseile, et pidevalt ähvardatakse nende maja põlema panna. Politsei vastas, et nad ei saa midagi teha, enne kui maja põleb (23). Ka siis, kui maja põles, ei saanud politsei midagi teha, sest süütajad olid ammu enne lahkunud, kui politsei saabus. Ja nii põleski kuus inimest sisse. Sümboliseerigu see näide korratuse, mille vastu me saame õpikute abil astuda, levitades demokraatlikke ideid kõige laiemas tähenduses.

Kirjandus

1. Anno 3. 1996. Westermann.
2. Ernst, W. 1995. Die Zerstörung personaler und sozialer Werte im Sozialismus. In: Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR. Baden-Baden: Nomos Verlag, Suhrkamp Verlag, S. 45–75.
3. Espenberg, A. jt. 1993. Uusaeg 3. Tallinn, Avita.
4. Fritzsche, K. P. 1992. Vorurteile und verbogene Vorannahmen. In: Schulbücher auf dem Prüfstand. Frankfurt am Main, S. 107–124.
5. Guidelines for selecting bias-free Textbooks and Storybooks. Council on Interracial Books for Children 1980. New York.
6. Hochmann, J. S., Langer, H. 1995. "Stolz ein Deutscher zu sein..." Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914–1945. Frankfurt am Main u.a. Peter Lang.
7. Das IGL-Buch. 1996. Gesellschaftslehre am Gesamtschulen 2. Stuttgart u. a. Ernst Klett Schlbuchverlag.
8. Kofos, E. 1993. The Greek Minority School Textbooks during the Enver Hoxha Period. *Balkan Studies*, No 1, pp. 85–104.
9. Krieger, L., Neill, K., Jantzen, S. L. 1996. *World History*. Fourth Edition. Lexington a.o., D.C. Heath and Company.
10. Kõiv, M., Naber, J., Raudkivi, P., Ritson, T. 1991. Keskaja ajalugu. Õpik VII klassile. Tallinn, Koolibri.
11. Lاهراند, M.–L. 1996. Mäng, töö ja õppimine eesti aabitsates. – Kooliuenduslane, nr 2 ja 3.
12. Leht, K. 1992. Uus aabits tulekul. Kooliuenduslane, nr 4, lk 36–40.
13. Lemberg, E. 1974. *Ideologie und Gesellschaft. Eine Theorie der ideologischen Systeme, ihrer Struktur und Funktion*. Stuttgart, u. a.: Verlag W. Kohlhammer.
14. Lowi, T. J. a. o. 1996. *Analyzing American Government. Freedom and Power*. 4th edition. New York, London, W.W. Norton & Company.
15. Läanemets, U. 1997. Demokraatia hariduses – Eesti moodi. Õpetajate Leht, 7. märts, lk 6–7.
16. Novak, M., Kirpatrick, J., Crutcher, A. 1978. *Values in an American Government Textbook*. Georgetown University.
17. Patterson, T. E. 1996. *The American Democracy*. 3d ed. New York a. o. McGraw-Hill Companies.
18. Peep, V., Kama, P. 1996. Ühiskonnaõpetus gümnaasiumile. Tallinn, Avita.
19. Petrovich, M. B., Roberts, A. D., Roberts, C. M. 1995. *World cultures*. Morristown New York, Silver Busdett Ginn.
20. Pratt, D. 1975. The Social Role of School Textbooks in Canada. In: *Socialization and Values in Canadian Society*, vol. 2, pp. 100–126.
21. Rebane, M. 1996. Vähesed mõtlevad, kuid kõigil on oma seisukoht. – Haridus, nr 3, lk 31–36.
22. Reidolf, M. 1997. Aabits väärtushinnangute kujundajana. Rmt: Algõpetuse aktuaalseid probleeme VI. Tallinn, TPÜ kirjastus, lk 90–105.
23. Ruth, J., Jäger, S., van Dijk, T. 1993. *Die Morde von Solingen. Zeitungs-berichterstattung vor und nach Solingen*. Duisburg & Amsterdam.
24. Stereotypes, Distortions and Omissions in U.S. History Textbooks. 1978. New York, Council for Interracial Books for Children.
25. Talt, L. 1997. Väärtushinnangud eesti algklassilugemikes. Rmt: Algõpetuse aktuaalseid probleeme VI. Tallinn, TPÜ kirjastus, lk 106–117
26. Watt, W. M. 1988. *Der Einfluß des Islam auf das europäische Mittelalter*. Berlin, Verlag Klaus Wagenbach.

Kommunikatiivne hindamine

ELLE SÖRMUS, TPÜ eesti keele õpetooli õpetaja

Traditsiooniline hindamine keskendub põhiliselt grammatikale ja selle eesmärk on välja selgitada, missugust grammatika osa õpilased oskavad, missugust mitte. Kuid grammatika tundmine on ainult üks osa keele valdamisest, üldine eesmärk on osata keelt loomunguliselt kasutada. Seega peab hindama oskust kasutada keelt kommunikatiivselt. Kuidas seda teha? Järgnevalt tutvustan mõningaid võtteid, kuidas hinnata spetsiifilisi kommunikatiivseid ja üldisemaid oskusi võõrkeele õpetamisel.

Hindamisel on erinevad eesmärgid. Üks on õpilaste edasijõudmise hindamine, samal ajal näitab see õpilastele nende edu õppimises. Õpetaja eesmärk on saada tagasisidet. Kui õpilasel on raskusi mingi ülesande sooritamisega, näitab test seda osa, millest õpilane pole aru saanud.

Testid peavad olema seotud reaalseste situatsioonidega, et õpilased näeksid tähendust ja eesmärki. Õpetaja peab koostama ülesanded nii, et need valmistaksid õpilasi ette elulisteks olukordadeks väljaspool klassiruumi. Samuti peab test olema lähedane õpitule. Test peab olema aus, hindama seda, mida on õpitud. Enne testi tegemist tuleb selgitada hindamiskriteeriume.

Erinevused traditsiooniliste ja kommunikatiivsete testide vahel. Traditsioonilised testid on seotud kindla eesmärgiga kontrollida, kui hästi on õpilased läbi töötanud mingi keeleosa. Nende sisu oli tavaliselt mingi teatud osa grammatikast, üksikud sõnad või laused. Harva pöörati tähelepanu erinevate oskuste integreerimisele. Neil oli vähe tegemist autentse kommunikatsiooniga loomulikus kontekstis.

Erinevad eesmärgid nõuavad erinevat hindamist.

Hindama peab seda, mida on õpilastele õpetatud.

Mida pidada meeles kommunikatiivsel testimisel?

Kommunikatiivsel hindamisel on olulised järgmised asjaolud:

- keel on integreeritud tervik, isegi kui me keskendume spetsiifilistele oskustele;
- õpetaja eesmärk on arendada õpilastes võimet suhelda sobivalt ja täpselt erinevates kontekstides ja situatsioonides.

Laiemalt öeldes, kommunikatiivne lähenemine hindamisele tähendab, et hinnatakse õpilaste keeleoskust, kuidas nad saavad sõnumist aru ja kuidas seda edasi annavad, kuidas kasutavad keelt spetsiifilises kontekstis. Testi ülesannete koostamisel peab silmas pidama vähemalt kolme keelekasutuse aspekti:

- esiteks peab ülesannetel olema **kommunikatiivne eesmärk** või **funktsioon** (nt informatsiooni vahetamine);
- teiseks tuleb ülesanded esitada selgelt spetsiifilises **sotsiaalses kontekstis** (nt vestlus õpilase ja müüja vahel);
- kolmandaks peavad need nõudma, et õpilane kasutaks keelt **täpselt ja veatult**.

Tundides peaks olema rõhk eelkõige edukal informatsiooni vahetusel, eriti algajate puhul. Hiljem peaks kommunikatsiooni lingvistiline kvaliteet kasvama. Testimisel tuleb arvestada mõlemaid aspekte, kommunikatiivsust ning täpsust ja veatust, kuid rõhuasetus erinevates klassides muutub.

Traditsioonilise grammatikale orienteeritud testi eesmärk võib olla kontrollida, kas õpilased on omandanud tunnis õpitu. Kommunikatiivsel testimisel on teine eesmärk.

Oluline on hinnata õpilaste keeleoskust reaalses situatsioonis.

Näiteks:

1. Jätka näite järgi:

Söö võileiba! Sööge võileiba!

Korda lauset!.....!

Jutusta lugu!.....!

Pane tähele!.....!

Sõida bussiga!.....!

2. Kooli on saabunud kaks külalist. Nad otsivad direktori kabinetti. Ju-
hata, kuidas nad sinna saavad.....

Mõlemas testis peavad õpilased kasutama käskiva kõneviisi mitmuse teise isiku vorme. Õpilased teavad, et neil tuleb kasutada seda kõneviisi, mida on eelnevalt õpitud. Kuid erinevus on eesmärkide vahel: "õpilased peavad moodustama käskiva kõneviisi mitmuse teise isiku vormid" või "õpilased peavad kasutama käskiva kõneviisi mitmuse teise isiku vorme tee juhatamiseks".

Kommunikatiivse testi põhijooned.

● **Integreerib mitmeid oskusi:** käskiva kõneviisi mitmuse teise isiku vormide moodustamine, tee juhatamine, loogiliselt seotud lausete moodustamine, teadmiste kasutamine oma kooli kohta. Kui see on suuline test, on kaasatud ka mitteverbaalsed oskused, nagu žestikuleerimine ja osutamine.

● On spetsiifilises sotsiaalses kontekstis kommunikatiivse eesmärgiga: juhatada teed külaliste aitamiseks. Selline kommunikatiivne situatsioon on õpilastele täiesti realistlik.

● Nõuab veatut ja täpset keeleoskust: korrektsete verbivormide kasutus, sõnavara tundmine.

● Meenutab tuttavat klassiruumi situatsiooni, kus õpilased on harjutanud üksteisele tee juhatamist. Paljusid tunnisi kasutatud tegevusi saab kasutada hindamisülesanneteks (nt jutustusest kokkuvõtte tegemine, sündmuse kirjeldamine, projekti esitamine jne).

Summatiivne või formatiivne hindamine?

Õpilaste keeleoskust tuleb hinnata mitmekesiseid võtteid kasutades. Üldine hindamisprogramm peab hõlmama nii summatiivseid kui ka formatiivseid teste. Summatiivse hindamise eesmärk on eraldi hinnata iga õpilast ja klassi kui tervikut. See toimub teatud osa või veerandi, aasta lõpus. Tulemustest teatatakse lapsevanematele ja õpilastele.

Summatiivne hindamine hõlmab mitmesugust testimist ja erineb formatiivsest hindamisest selle poolest, et õpilased teavad, et neid hinnatakse. Ülesanded on kogu klassile ühesugused, samuti on hindamiskriteeriumid kõigile ühesugused.

Formatiivne hindamine hõlmab õpilaste õppeprotsessi arengu jälgimist. Eesmärgiks on saada tagasiside selle kohta, mida õpilased oskavad ja mida mitte. Õpetaja võib neid kiita edusammude puhul ja suunata likvideerima puudujääke teadmistes, samuti korraldada tunde vastavalt õpilaste vajadustele. Õpilased võivad olla teadlikud hindamisest, kuid nad võivad seda ka mitte teada. Kuigi õpetaja tahab näha, kuidas õpilased saavad hakkama sarnaste ülesannetega, ei pea neile andma ühesuguseid ülesandeid. Õpetaja hindab, kui hästi iga õpilane täidab ülesandes esitatud eesmärgi. Formatiivne hindamine võib hõlmata palju niisuguseid võtteid ja strateegiaid, mida õpetaja juba kasutab tunnis, nagu näiteks õpilaste vaatlemine erinevate ülesannete täitmisel, kaaslaste hindamine, iseenda hindamine jne.

Mõnikord on raske teha vahet summatiivse ja formatiivse hindamise

vahel. Erinevus pole testi liigis ega selles, kuidas seda on hinnatud, vaid testimise eesmärgis.

Missugune on kommunikatiivne test? Järgnevad näited illustreerivad erinevaid kommunikatiivseid teste eri oskuste testimiseks – retseptiivne (kuulamine/lugemine) ja produktiivne (rääkimine/kirjutamine). Märgistus: algaste (A), keskaste (K), edasijõudnud (E).

Algaste hõlmab õpilasi, kes arendavad algelisi kommunikatsiooni oskusi. Kui on alustatud varem, siis reguleeritakse õpilaste vähemarenenud oskusi kirjutamises ja lugemises, toetudes erinevatele huvidele. **Keskaste** – õpilased, kes on juba vähemalt kolm aastat õppinud. Arendatakse ja laiendatakse õpilaste põhioskusi. **Edasijõudnute aste** – õpilased, kes on vähemalt kuus aastat keelt õppinud ja kes lihvivad oma oskusi.

Retseptiivsete oskuste hindamine

Kuulamisest arusaamine. Et määrata, kui hästi saavad algastme õpilased aru suulisest kõnест, tuleb anda neile kuulamisülesandeid.

Näide 1. Perekond; kirjeldus (A).

Selle ülesande täitmiseks saavad õpilased informatsiooni õpetaja kõnест ja selgitavatest žestidest selle kohta, missugust perekonnaliiget parajasti kirjeldatakse.

Näita õpilastele pilte perekonnaliikmetest ja vali ise välja üks. Kirjeldata teda õpilastele. Õpilased peavad ära arvama, keda õpetaja kirjeldas ning kas nimetama või näitama, keda kirjeldati.

Selliste ülesannetega saab kindlaks teha, kui hästi saab õpilane aru räägitud keelest. Ülesanded võivad olla lindistatud. Pärast kuulamist märgib õpilane vastused oma lehele. (Selgitused antakse õpilaste emakeeles, sest võõrkeelsetest selgitustest ei saa ehk õpilane aru ja tal võivad jääda mõned ülesanded täitmata).

Näide 2. Kuulamine informatsiooni saamiseks (K).

Lindil (või loeb õpetaja) on lühike jutustus (3–4 lauset), õpilased peavad aru saama sõnavarast (väljenditest). Õpetaja annab igale õpilasele valikvastustega lehe, millel õpilased märgivad õige vastuse.

Lugemisest arusaamine. Lugemisest arusaamiseks on laialdaselt kasutusel erinevad lünktekstid: nt kirjutada lünka iga seitsmes sõna, spetsiifilised sõnad (nt verbid), teatud teemaga seonduvad sõnad jne. Õpilase ülesanne on valida lünka sobiv sõna. Tähtis on kindlaks määrata, kas testitakse õpilaste üldist arusaamist või grammatilisi oskusi.

Õpilastel võib lasta lugeda müügikatalooge, sest neil on vaja osta sõbrale kingitus või sellepärast, et nad tahavad osta uut jalgratast. Ülesanne võib olla välja selekteerida spetsiifiline info, mille nad peavad kirjutama oma vastustelehele.

Näide 3. Informatsiooni otsimine (K).

Loe kataloogist kahte jalgratta kirjeldust.

Vasta küsimustele vastustelehel:

Müügil Fuji maastikujalgrattad, 21 käiku mustad, valged ja rohelised nahksadul, kõigil kaasas rattalukk ja joogitops

	A	B
1. mark
2. hind
3. värv
4. Kaks iseloomulikku tunnust		
A	
B	

Kuulamisülesanded aitavad välja selgitada, kui palju saab õpilane räägitust aru.

Lugemise mõistmiseks peab määratlema ülesande eesmärgi.

Näide 4. Kuulutus (A).

Kui mõned sõnad on õpilastele tundmatud, võib neid selgitada. Kuigi õpilased ei pea vastustelehel kasutama tundmatuid sõnu, saavad nad selgituste põhjal aru testi situatsioonist.

Ara anda väike kassipoeg: must-valge, emane, kolmekuune. Telefon nädalalõpus: 344-6610.

Kui kuulutus on läbi loetud, vaata järgmisi lauseid ja otsusta, missugune neist on õige, missugune mitte.

	Jah	Ei
1. Kassipoeg on väike.
2. Kassipoeg on müüa.
3. Loom on kolmeaastane.
4. Loom on must ja valge.
5. Sa võid helistada laupäeval või pühapäeval

Lugemistest võib olla koostatud ka nii, et õpilased peavad esitama hüpoteese selle asemel, et välja otsida tähendust tekstist. Need tekstid ei pea olema keerulised. Pigem peaksid need sisaldama ülesannet kasutada eelnevalt õpitud sõnavara ja teemasid uuel kujul.

Näide 5. Otsustamine detailide põhjal (A).

Loe järgnev lõik ja tõmba ring ümber sõnale, mis vastab kirjeldusele. Alakriipsutatud sõna pole olemas! See on väljamõeldud sõna. Lõigu kontekst aitab tähendusest aru saada.

Kui ma käisin loomaaias, nägin ma väga palju loomi. Loom, kes mulle kõige rohkem meeldis, oli jupidon: ta oli musta ja valget värvi ning nägi välja nagu väike hobune.

a) tüüger b) lõvi c) sebra d) hobune

Produktiivsete oskuste hindamine

Küsimusi tuleb esitada nii, et õpilane saaks arendada arendada vestlust.

Suuline kompetentsus. Kuigi individuaalne suulise kompetentsuse testimine on osaliselt aja kulutamine, on see siiski iga hindamisprogrammi oluline osa. Üks laialt levinud võte on suuline intervjuu.

Nooremate õpilastega võib kasutada mitmesuguseid rekvisiite (nt käpikukke), aitamaks neil suhelda. Õpilane tunneb end alati vabamalt, kui intervjuu eesmärk on enne teada.

Suulise intervjuu puhul kasutatavad kommunikatiivsed ülesanded võivad olla õpilasele tuttavast ainekust, seda eriti algajate ja keskaste õpilaste puhul. Näiteks võib lasta vestelda koolist, kodust, perekonnast, sõpradest või hobidest. Edasijõudnud õpilastel saab paluda kirjeldada tulevikuplaane pärast keskkooli lõpetamist või lasta avaldada oma arvamust erinevate sündmuste kohta. Kõikidel astmetel peavad õpilased olema võimelised nii küsimusi esitama kui ka neile vastama.

Väga tähtis on esitada küsimused korrektselt. Õpetaja peaks formuleerima oma küsimused nii, et õpilane saaks vastata pikemalt kui vaid "ei" või "jaa".

Kirjutus-ülesannete täitmise edukus sõltub kontekstist.

Kirjutamine. Kommunikatiivsetes kirjutusülesannetes peab olema kontekst, mis annab õpilasele kommunikatsiooni teema ja kasutatava stiili. Nt võib algajatel õpilastel lasta koostada lühikese teate kellelegi perekonnaliikmetest: ülesanne on edasi anda täpset informatsiooni ning stiil on informaalne.

Näide 6. Teate koostamine (A).

Testi sissejuhutamiseks vestelge õpilastega, millal nad viimati kirjutasid teate ja kuidas nad seda tegid.

Sa lähed sõbraga linna. Kirjuta emale teade. Kirjuta, kuhu sa lähed ja mis kellaks tuled koju tagasi.

Keskastme ja edasijõudnud õpilastel võib lasta kirjutada kirja sõbrale, kus kirjeldatakse vaheajal juhtunut; artikli kooli ajalehele korvpallimängust, mille kooli võistkond võitis; kirja tööintervjuule minemiseks.

Subjektiiivne ja objektiivne hindamine

Testi saab hinnata kas objektiivselt (*õige / vale; jah / ei; valikvastused*) või subjektiivselt (*hinneteskaala*). Hinneteskaala koostamiseks peab kirjeldama saavutusastmeid põhjalikumalt (nt *mitte kunagi, harva, mõnikord, sageli, alati*) või numbritega (nt *1, 2, 3, 4, 5*). Hinneteskaala vastab nõnda küsimustele *Kui sageli õpilane?* või *Kui hästi õpilane ...?* Samuti võib õpetaja täiendada hinneteskaalat teatud kommunikatiivsusevõime hindamiseks (nt *kõhkleb – väga tihti, üsna tihti, vahetevahel, harva*).

Kui õpetaja kasutab subjektiivset hindamist, tuleb tal selgitada oma hinneteskaala kriteeriume. Näiteks on olulised sellised kategooriad, nagu väljendi sobivus, detailide rohkus, sidusus, selgus ja grammatiline õigsus. Kuid igasse hinneteskaalasse pole vajalik panna kõiki korruga. Valik sõltub programmist ja eesmärkidest. Suulise kõne hindamisel võib õpetaja valida näiteks grammatilise õigsuse, väljendite sobivuse ning häälduse selguse ja soravuse. Vastavalt soovile võib õpetaja juurde lisada mitteverbaalsed strateegiad (nt žestid, pausid) ning kopeerimisstrateegiad, mida õpilane kasutab tähenduse edasiandmiseks (nt tõlkimine, parafraaseerimine, paljusõnalisus).

Kui õpetaja on valinud kategooriad, peab ta vaagima, kuidas neid kaaluda. Ta võib jaotada need võrdselt (s.t näitab, et iga kategooria on võrdselt tähtis) või erinevalt, vastavalt oma programmi rõhuasetusele. Näiteks kui õppeveerandil on rõhk suulise väljenduse sobivusel, siis võib anda sellele suurema kaalu. Või kui kirjutusprogrammi rõhk on pigem kommunikatsiooni efektiivsusel kui õigekirjal või kirjavahemärkidel, siis antakse suurem osakaal efektiivsuskategooriale.

Kommunikatiivsete oskuste hindamine on kompleksne ettevõtmine, sest testid võivad olla motiveerivateks õpilastele ja programmi efektiivsuse näitajateks õpetajatele. Kommunikatiivne hindamine nõuab õpetajalt kujutlusvõimet ja kommunikatiivset õpetamist. Kas testid võimaldavad õpilastel kasutada nende endi lingvistilisi ja iseseisvaid teadmisi; analüüsida informatsiooni; lahendada probleeme; väljendada oma arvamust, emotsioone, suhtumist; esitada seisukohti; teha valikuid; valida sobiv stiil? Kas testid peegeldavad loomuliku ja reaalse elu konteksti? Kas nad näitavad, mida õpilased oskavad teha õpitavas keeles erinevates kontekstides ja ülesannetes? Kas nad keskenduvad nii kommunikatiivsele efektiivsusele kui ka õigsusele?

Kommunikatiivsete testide puhul saab kasutada elavat esitust erinevates situatsioonides. Testimine paneb aluse tagasisidele ja diskussioonidele. Need muutuvad tähenduslikemaks ja mitte ainult õpilaste jaoks. Sel viisil muutuvad õpilased headeks suhtlejateks õpitavas keeles.

Kirjandus

1. L u s s i e r, D. 1991. Evaluation. A Communicative/experimental approach. Centre Educatif et Culturel inc. Quebec.
2. Student Evaluation: A Teacher Handbook. 1991. Saskatchewan Education. December.
3. U l l m a n n, R. 1990. Evaluation for Communication. A Handbook for FSL Teachers. D. C. Heath Canada Ltd.

Õpilastele tuleb selgitada hindamise kriteeriume.

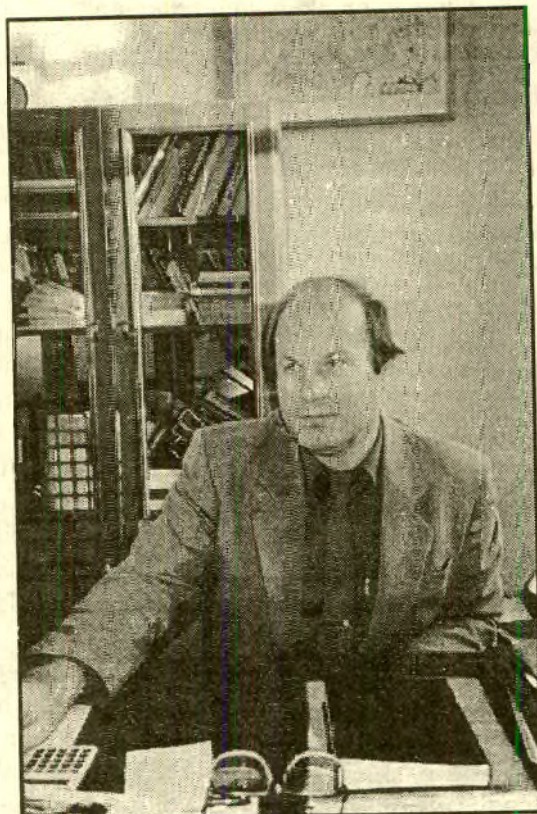
Kooli näo kujundavad tema traditsioonid

Kooli omapära ja tugevus seisnevad kujunenud traditsioonides ja järjepidevuses ning õpetajaskonna valmiduses võtta vastu uuendusi, et anda õpilastele – vastavalt nende võimetele ja soovidele – mitmesuguseid õppimisvõimalusi.

120-aastasest koolimajas annavad **Viljandi Maagümnaasiumi** 70 õpetajat haridust ligi 1000 õpilasele.

Koolimaja sünniaastaks on aasta 1877, mil Liivimaa rüütelkond andis vastvalminud koolihoone üle Liivimaa Maagümnaasiumile. Eesti keelset haridust hakati andma 1917. aastast, 1920.–1930. aastatel kandis kool Viljandi Maakonna Poeglase Gümnaasiumi nime. Legendarsete koolijuhatajatena on vilistlaste mälestustes Theodor Kolk (1919–1940) ja Anton Härma (1940–1949).

1976. aasta 15. aprillil anti taasavatud keskkoolile Johann Köleri nimi. 20. veebruaril 1995, kui kool sai gümnaasiumi nimetuse, otsustas õppenõukogu taastada kooli ajaloolise nime Viljandi Maagümnaasium. 1978. aastast töötab kooli direktorina **Aavo Soopa**. Punastest tellistest kauni arhitektuuri ja pika ajaloo koolimaja Jakobsoni mäel ning seal tegutsevad õpilased ja õpetajad on tuntud paljude loominguliste ettevõtmiste algatajate ja läbi viijatena.



Direktor Aavo Soopa oma kabinetis.



Jäähokimängijad koolimaja ees. Vasakul kiivriga – õpetaja Indrek Ojamaa.

Meie vilistlaste hulgas on palju tuntud kultuuri-, spordi- ja ühiskonnategelasi: Aksel Kipper, Ants Kõverjalg, Vello Tarmisto, Udo Margna, Ants Rulli, Kaljo Pöder, Atko-Meeme Viru, Arne Mikk, Raoul Üksvärav, Hubert Pärnakiivi, Jüri Jaanson, Küllo Kõiv, Piret Jamnes, Rain Pikand, Anu Leesment, Indrek Sammul jt.

Valikuvõimalus

Alates 8. klassist on õpilastel võimalus valida reaali- ja humanitaarklassis õppimise vahel, loomulikult jätkab tööd ka tavaklass. Humanitaarklassis saab end enam harida emakeeles, kirjanduses ja võõrkeeltes. Fakultatiivtundides on võimalus saada algteadmisi ajakirjanduslikest žanritest ja teatriõpetusest. Suurem osakaal on sotsiaalineteel – ajalool, filosoofia alustel, psühholoogial, õigusõpetusel ja loogikal. Pakume ka arvutiõpetust.

1996/97. õppeaastast toimub õppetöö gümnaasiumis arvestuste süsteemis. Selline suhteliselt suur muudatus õppe- ja hindamissüsteemis tekitas esimesel poolaastal pingeid nii õpetajate kui ka õpilaste hulgas, kuid kevadeks oli uus rütm juba hingelähedasem. Iga aine õppimise aluseks on õpetajate kaks korda õppeaastas väljaantav kava, kus on kirjas arvestuste toimumise aeg, täpselt määratletud aine maht ja allikmaterjal, kust õppida. Selline info aitab uuele süsteemile valutumalt üle minna.

Õpilaste haritusest kõnelevad arvukad õpilasuurimused emakeeles, kirjanduses, bioloogias, ajaloo, geograafias ja kunstiovetuses. Nende kaitsmine toimub enamasti kooli aulas konverentsina. Protseduur sarnaneb kõrgkoo-

lide diplomitööde kaitsmisega. Et teemade ring on lai, alates rahvalaulust ja lõpetades kujutava kunstiga, on toimuv eriuilmeline ja huvitav. Tööde kaitsmisel ilmneb selgelt õpilaste uurimisvõime, üldistamis- ja esinemisoskus. Eriti elamuslikud on olnud kunstialaste tööde esitused. Edukalt kaitsitud töö hinne läheb arvesse antud klassis ettenähtud valikeksamina.

Oümpiaadid

On tore, et Viljandi Maagümnasium on üleriigiliselt tuntud ka olümpiaadide koolina. Meie õpilased on olnud edukad nii humanitaar-, reaali- kui ka loodusteaduslikes ainetes. Stabiilselt head taset emakeeles ja kirjanduses on püüdnud tagada õpetajad **Alli Lunter** ja **Aili Kiin**, meeldivaid saavutusi on pakkunud õpilased bioloogias **Helgi Tuvi** ja geograafias **Eve Ivaski** juhendamisel. Rahule võib jääda võitudega reaalainetes, juhendajad informaatikas **Maire Vinkmann**, matemaatikas **Jaan Meos**, **Ene Luik**, **Alu Kül**m ning füüsikas **Endla Kõva** ja **Eero Järvekülg**. Hästi on läinud õpioskuste ja võõrkeeleolümpiaadidel. Inglise ja saksa keele õpetamisel oleme saanud kasutada Ameerika Ühendriikide ja Saksamaa õpetajate abi. Võistkondlikest konkurssidest väärivad esiletõstmist väitlejate, deklamaatorite ja oraatorite esinemised ning esinemine saatesarjas "Kooli TV".

Kooliteater

Juba 25 aastat on **Reet Sinimaa** juhendanud kooliteatrit. Igal aastal valmib näidend või luulekava, mida mängitakse koolis, linna üritustel



Õpetaja Malle Pisarev ja I kategooria vääriliseks tunnustatud mudilaskoor kooli aulas.



Hetk enne etendust "Kolm paksu naist". Vasakult: Irene Artma, Rita Oja, Tiina Sombri, Reet Sinimaa, Aili Kiin ja Külliki Asu.

ja kaugemalgi. Neli aastat tagasi mängisid õpetajad "Polkovniku leske", sellest sai alguse õpetajate näitetrupi tegevus. Kõige menukam on õpetajate esitatud näidenditest olnud W. S. Maughami novelli põhjal A. Alavainu dramatiseeritud "Kolm paksu naist", millega tänava lõigati loorbereid maakondlikul ja Lõuna-Eesti harrastusteatri festivalil. Näitetrupi mängu on mitmel korral Tallinnaski nauditud, esinema on palutud Leetu ja Soome. Üllatuslik pole pedagoogide näitlejameisterlikkus (on õpetaja roll klassi ees ju üsna sarnane näitleja rolliesitusega laval), vaid entusiasim ja suutlikkus olla jätkuvalt loov oma pingelise vaimse töö kõrval.

17.–18. oktoobrini korraldab Viljandi Maa-gümnaasium esimese üle-eestilise õpetajate teatrifestivali, et leida loomingulisi kontakte kolleegidega, jagada kogemusi, õppida ja õpetada.

Järeldasvuga tegeleb õpetaja **Irene Artma**, kelle näitetrupp "Unistus" on mitmeid aastaid olnud maakonna parim. Tänavune omaloominguline näidend "Parem räägi" leidis tunnustust ka vabariigi ning peaosataitjad Ene Tulp ja Margus Lepmets valiti kaheksaliikmelisse esindusse Soomes toimuvatele noorte näitlejate õppepäevadele.

Vaba aeg

Koolis ilmub almanahh, igal aastal toimub omaloomingupäev.

Kahtlemata on kooli uhkuseks 1988. aasta detsembrist regulaarselt ilmuv kooli ajaleht "Oma Sõna". Avandumbris kirjutas direktor Aavo Soopa: "Oma sisult peaks koolileht jääma

hariduse ja kultuuri kandjaks, kusjuures laiemat käsitlemist võiksid leida suhted õpilane-õpetaja-lapsevanem-üldsus. Millise koha infoleht kooli vaimuelus omandab, oleneb palju toimetajatest ja kaastöölisest." Täna on 4-leheküljelisest üliülitisest saanud 16-leheküljeline mahukas rubriikidega leht, mille head taset on mitmel korral vabariigiski esile tõstetud. Õpilaste autorkond muidugi vahetub, õpetajatest on algusest peale toimetuses tegevad olnud **Irene Artma, Tiina Luik ja Aili Kiin**.

Vaba aja sisustamiseks on koolis kolm õpilaste lemmikruumi: arvutiklass, raamatukogu ja kooli muuseum, kuna nendes paiknevad kaasaegsed mänguasjad – arvutid. Hiljuti said õpilased enese käsutusse veel ühe ruumi: esimese korruse koridori otsa ehitati klaasist sein. Nii said õpilasomavalitsus ja näitering kindla pesapaiga, mida hellitavalt kutsutakse akvaariumiks.

Spordihuvilised saavad treenida oma kooli õpetajate käe all. **Tiina Aun** juhendab tütarlaste seas populaarset aeroobikat, **Jaak Timpson** tegeleb kergejõustiklaste ja korvpallimängijate, **Indrek Ojamaa** jalgpalluritega. Koolielu tunnivälisest tegevust suunavad noorematel **Markus Stein** ja vanematel õpilastel **Aili Kiin**.

Algklassid

Et gümnaasiumis edu saavutada, tuleb algklassidest alates harjutada õpioskusi, selle kõrval on väikese lapse puhul eriti oluline emotsionaalse ja intellektuaalse arengu harmooniline arendamine. Meie koolis on 2.–7. klassini

võimalus tegelda süvendatult kunstõpetusega õpetajate **Tatjana Anniko**, **Elle Käosaare** ja **Mart Ranna** juhendamisel.

Juba aastaid toimub algklassides maleõpetus kogenud spetsialisti **Heldur Valgmäe** eestvedamisel.

Lauluõpetaja **Malle Pisarevi** käe all on muldilaskoor sellest aastast esimese ja lastekoor kolmanda kategooria kollektiivid.

Alati on tantsupidudel osalenud meie väikeste laste rahvatantsurühmad.

Kontaktid

On heameel tõdeda, et juba mitmeid aastaid on koolil tihedad sidemed Viljandi Kultuurikolledži huvijuhtimist õppivate tudengitega, kes käivad meil oma arvestuslikke praktikume sooritamas. Kasu on kindlasti mõlemapoolne. Samuti sujub koostöö linna lasteraamatukoguga – informatsioon uudiskirjandusest jõuab lasteni regulaarselt.

Kuna võõrkeelte valdamine on tänapäeval oluline, on õppealajuhataja **Milvi Alp** pööranud erilist tähelepanu algklasside õpetajate täiendusõppele. Kolmandat aastat käivad keeleõpetajad Rootsist kevadel meie koolis läbi viimas inglise keele õpetamise kursust, mis on mõeldud spetsiaalselt tööks väiksemate lastega. Kaks meie õpetajat osalevad Taani-Eesti ühisprojektis "Erivajadustega laps tavakoolis". Lisaks aineõpetajatele töötavad koolis täiskohaga logopeed ja psühholoog.

TIJU LUIK,
AILI KIIN ja
IRENE ARTMA

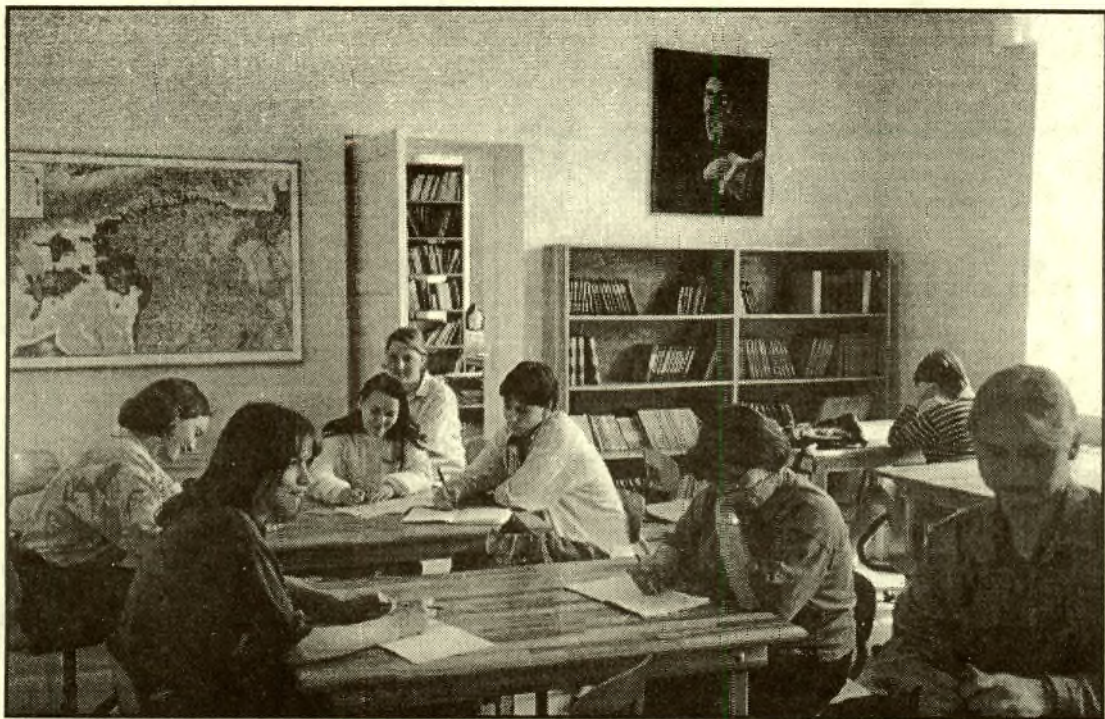
Kevadisel lõpuaktusel ütles abiturient **Erik Moora**: "Väljaspool siinseid seinu on reeglid karmid, aga me ei pruugi karta, sest me pole sugugi nõrgad, vähemasti teps mitte nõrgemad kui teised meietaolised ülejäänud Eestimaa paikadest.

Viljandi Maagümnaasium on meid eluvõitluseks ette valmistanud vastavalt igäihe enda tahtele ja usinusele on pakkunud meeldivalt palju arenguvõimalusi, mistõttu olemegi igäüks ise nägu. Siinsete aastate jooksul on tegelikult toimunud meie inimesekssaamise väärteline protsess, edaspidi tuleb vaid inimeseks jääda.

See mõistagi ei tähenda, et me peaksime igikestma sellistena, kui oleme praegu; arenemisvõime kuulub inimeseksjäämise mõiste sisse. Arenemisvõime ehk oskuse õppida ja kohaneda oleme omandanud just kooliaja jooksul. Kui kool oleks pärssinud meie valikuid, ei suudaks me ilmselt ka hiljem hakkama saada. Niisiis sõltub õpilasele koolis võimaldatavast vabadusest suuresti ka tema edasine elutee ja mulle tundub, et meile ei ole see tee ülearu konarlik olnud.

Gümnaasiumipõlve niidiots on meil käest libisenud ja jätnud meie käed vabaks, aga päriselt olematuks ei saa seesinane niit meie elus iial muutuda. Meie kool jääb meisse rohkem, kui arvata oskame. Õppinuks me mõnes teises koolis, oleks meil ilmselt samasugune tunne, aga oleksime ise hoopis teistsugused.

Meie näod on maagümnaasiumiga ühte nägu ja nõnda see ka jääb ja me oleme selle üle uhked."



Raamatukogu lugemissaal – üks õpilaste meelispaiku koolimajas.

IRENE ARTMA fotod

Toiduainekeemia küsimusi uues keemia ainekavas

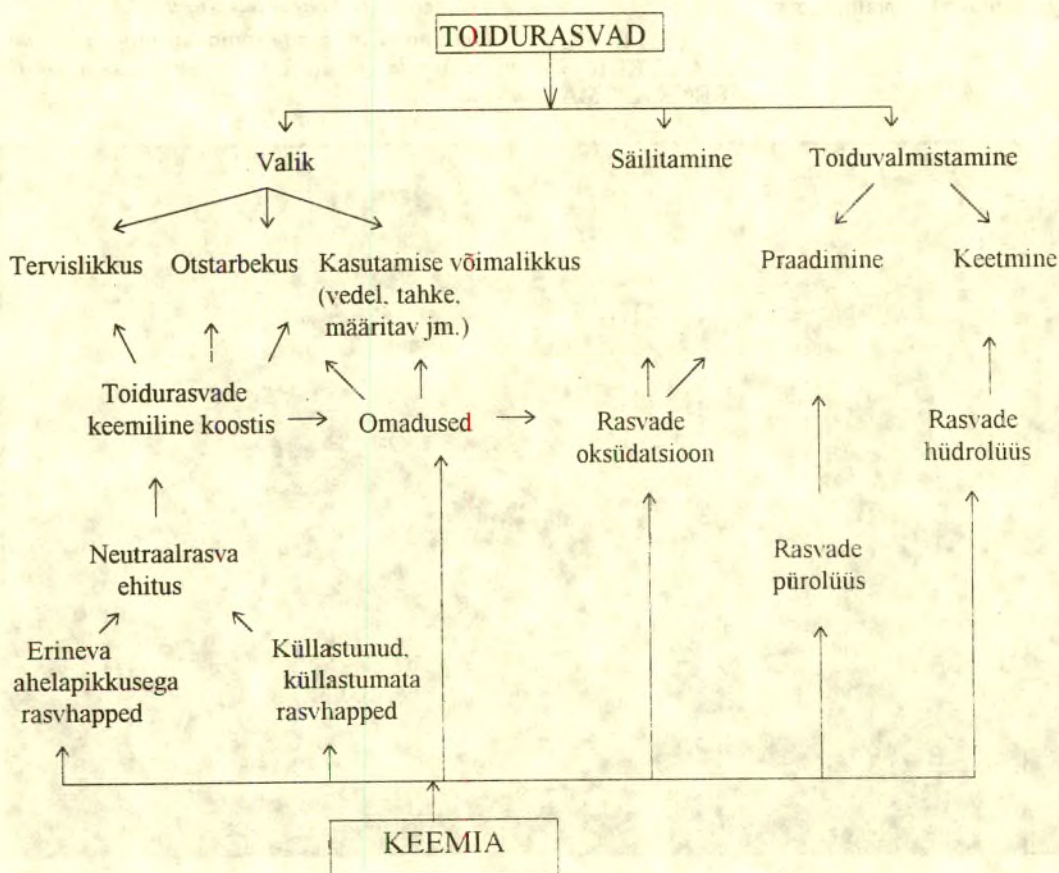
HERGI KARIK, TPÜ professor
KAIE PAPPEL, TPÜ dotsent

Kaasaegne keemiaõpetus on suurel määral suunatud praktikasse, obligatoorse osana kuulub sellesse utilitaarne toiduainekeemia. Tervikplokina on see probleemistik keemia valikkursuse üks alateema. Sellesse peaksid kuuluma kõik peamised toiduainete rühmad ning valikkursus peaks andma lihtsa, kuid tervikliku pildi toiduainete koostisest, füüsikalise-keemilistest omadustest ja protsessidest, mis kaasnevad toiduainete säilitamise ja termilise töötlemisega. Toiduainekeemia üksiküsimusi saab käsitleda nii keemia põhikursuses kui ka praktiliste tööde läbiviimisel.

Õppeainete integratsioon

Toiduainekeemiaga seotud teemade käsitlemisel tuleb arvestada keemia põhikursuses õpitut ning integratsiooni teiste distsipliinidega. Vaatleme näiteks teemat "Toidurasvad". Selle käsitus eeldab, et tuntakse mõisteid *karboksüülhapped, rasvhapped, küllastunud ja küllastumata ühendid, oksüdatsioon, hüdroolüüs* jne.

Teema on integreeritav eeskätt bioloogia, kodunduse ja terviseõpetuse kursustega ning üksiküsimuste osas ka füüsika, loodusõpetuse, geograafia ja ühiskonnaõpetusega. Nii näiteks käsitletakse bioloogias toidurasvade koostisesse kuuluvate lipiidide vajadust inimorganismis ja nende omastamist mõjutavaid tegureid. Need küsimused seostuvad rasvhapete ja lipiidide ehituse käsitlusega keemiakursuses. Terviseõpetus rõhutab mono- ja polüküllastumata rasvhapete tähtsust organismi normaalses elutegevuses. Keemias seondub see küllastunud ja küllastumata rasvhappe mõiste ning essentsiaalsete rasvhapete struktuuri tutvustamisega. Kodunduse tundides käsitletavat teemat peavad õpilasele andma ettekujutuse toidurasvade valiku-, kasutamise- ja säilitamisvõimalustest. Rasvade tarbimisomadused on aga vahetult seotud nende füüsikalise-keemiliste omadustega, nagu rasvhappeline koostis, sulamistemperatuur, oksüdatsiooni- ja hüdroolüüsitingimused, pürolüüsivõimalus jm. Loodusõpetuse ja geograafia kursusega seonduvad erinevate toidurasvade



Joonis 1. Toidurasvade teema käsitusvõimalusi keemiliste protsesside, põhimõistete ja aine ehituse selgitamisel.

saamine, nende lähtematerjali päritolu ja sellest tulenevad puhastamise (rafineerimise) vajadused, mille põhiviise käsitletakse keemiakursuses (lisandainete sadestamine, vabade rasvhapete neutraliseerimine jm). Toidurasvade saamisega on seotud ka rasvade tahkestamine ja hüdrogeenimine. Ühiskonnaõpetuse üks alateema teadvustab tarbija õigused kauba, seega ka toidukauba, valikul. Vastavalt seadusandlusele peab tarbija saama informatsiooni nii toiduaine koostise kui ka kasutatud lisainete kohta. Teavet lisainete struktuurist, omadustest ja toimest saab aga keemiakursusest.

Keemia põhimõistete kinnistamine ja integratsioon

Ühe toiduaine või toiduainete rühma tervik käsitlel keemiakursuses on eeskätt integreeriv ja kinnistav ülesanne. Otstarbekas on seda rakendada pärast orgaanilise keemia põhimõistete ja vastavate põhiklasside tundmaõppimist. Toidurasvade teema võimaldab praktikaga seonduvalt käsitleda seoseid aine ehituse ja omaduste vahel ning mitmeid keemilisi protsesse (hüdrolüüs, oksüdatsioon, destruktsioon jm) ja põhimõisteteid (küllastunud ja küllastumata ühendid, emulsioon, hüdrofiilsus, hüdrofoobsus jm) (joonis 1).

Õpilaste aktiivsuse suurendamiseks on soovitatav kõrvuti iseseisva tööga rakendada rühmatööd ja projektõpet. Ülesande püstitus võiks olla küllalt lihtne ning lähtuda argielu praktikast. Küsimused peaksid nõudma järelduste ja teadmiste rakendamist ning arendama iseseisvat mõtlemist.

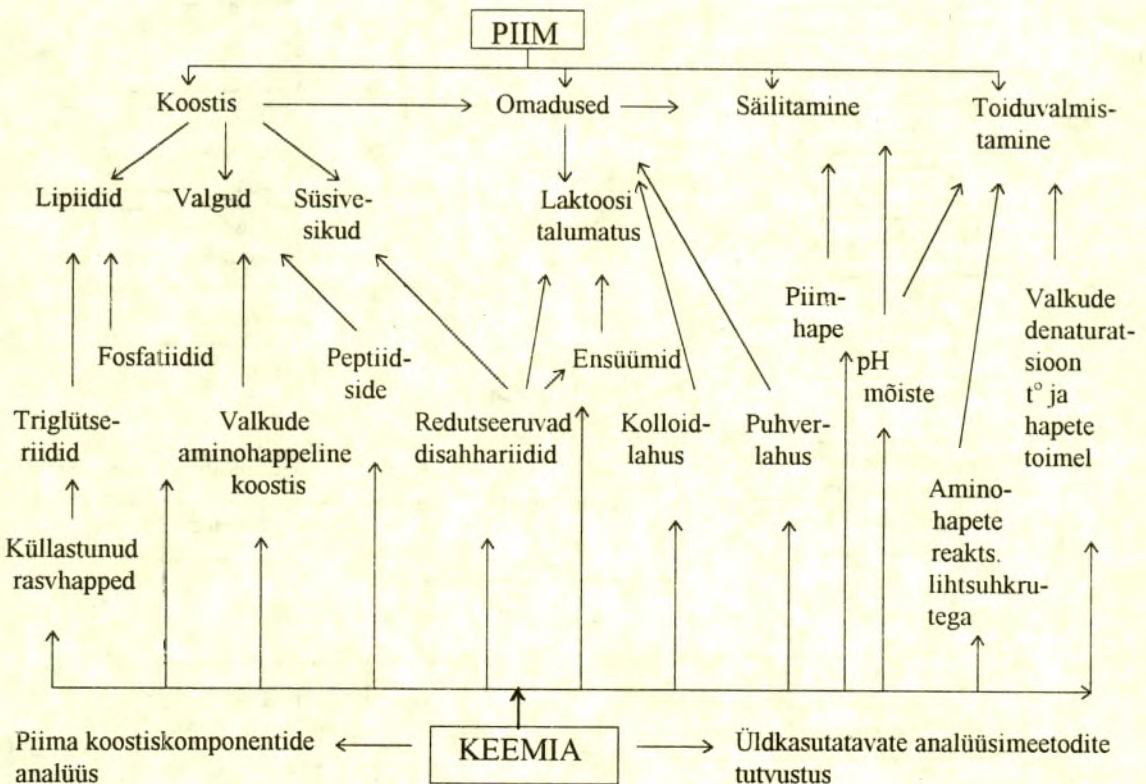
Võtame näiteks ülesande: millist rasva valida liha praadimiseks ja miks? See eeldab järkjärgulist vastamist järgmistele küsimustele:

- mis temperatuuril protsess toimub, millised on keemilised ja füüsikalised muutused toiduaines;
- millised rasvadele omased keemilised reaktsioonid võivad sel temperatuuril toimuda; mis mõjutab reaktsioonide kulgu; kas tekib tervisele kahjulikke ühendeid;
- kas rasva füüsikaline olek (tahke, vedel) mõjutab valikut;
- milliseid lisaineid rasv sisaldab, milline on nende võimalik toime organismile;
- milline on rasva keemilise koostise ja kvaliteedi ning hinna seos?

Integratiivset teemakäsitlust võimaldavad peaaegu kõik toiduainete rühmad. Laiemat küsimusteringi haaravad lisaks toidurasvadele piim ja piimatooted (joonis 2) ning teravilja-, liha- ja kalasaadused. Probleemide arutelu võib alustada nii keemia kui ka toiduaine poolelt, seega protsesside ja mõistete kinnistamisest toiduaineid käsitlevate näidetega või vastuste otsimisega argielu nähtustele, mis on seotud toiduainete koostise ja omadustega ning muutustega nende töötlemisel.

Näiteks küsimustepakett.

Miks piima keetmisel tekib nn nahk? (Keetmisel piimavalgud osaliselt denatureeruvad.) Miks veiseliha keeb kauem kui kala- või linnuliha? (Liha pehmenemise määrab sidekoe valk kollageen ja selle ehitus.) Miks iga lihatükki ei saa praadida? (Vesi aurub praadimisel kiiresti



Joonis 2. Teema "Piim" kasutusvõimalusi keemia põhimõistete selgitamisel.

ja kollageen ei destruktureeru piisavalt.) Mis on vaht, mis tekib lihasupi keetmisel? (Vees lahustunud ja denatureerunud valk.) Miks nn taastatud piim, mis saadakse piimapulbri lahustamisel vees, on veidi kreemika värvusega ja teistsuguse maitsega kui naturaalne piim? (Tingituna laktoosi ja aminohapete vahelistest reaktsioonidest.) Miks keeduvorst on mõnikord roosaka, teinekord aga hallika värvusega? (Keeduvorsti roosakas värvus on tingitud nitriti lisamisest vorsti valmistamisel.) Kas kohupiima valguline koostis on sama, mis piimal? (Ei ole, osa valke jääb vadakusse.) Miks eelnevalt marineeritud liha jääb kuumtöötlemisel mahlasemaks? (Happelises keskkonnas on lihavalgude veesidumisvõime suurem ja denaturatsioon kiirem.)

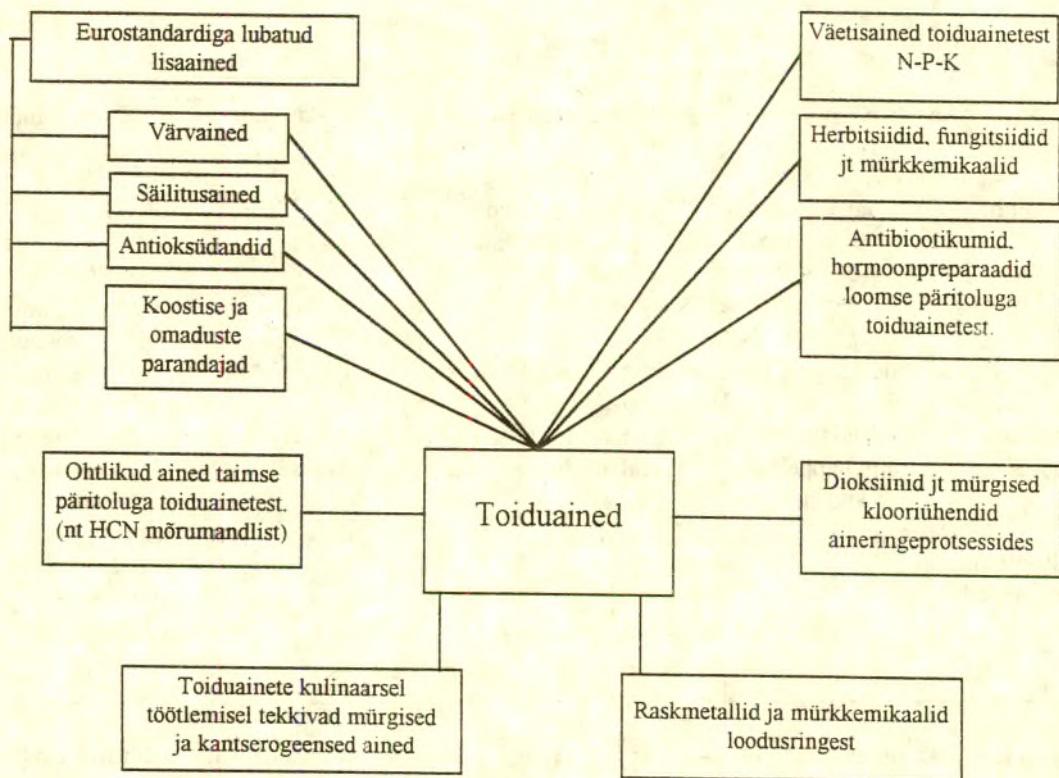
Vastused neile küsimustele annab valkude ehituse ja omaduste tundmine ning ettekujutus erinevate toiduainete keemilisest koostisest.

Lisaained toiduainetes

Arvatavalt kasutatakse toiduainetes ligi nelja tuhandet lisaainet. Nende abil parandatakse lõhna- ja maitseomadusi, pikendatakse säilivust, muudetakse värvust ning hõlbustatakse toodete valmistamist ja käsitsemist. Lisaainete sisaldust reglementeerivad autoriteetsed tervishoiu- ja toiduaineteorganisatsioonid, seadused, määrused ja soovitused RTI 1995, 21, 324; RTI 1995, 85, 1471. Toiduaine pakendile märgitud täht E ühendi või aine numbri ees osutab, et selle lisaaine kasutamist aktsepteerib Euroopa Liit. Lisaks E-koodiga reglementeeri-

tud värv-, säilitusainete, antioksüdantide jt lisaainete olemasolule toiduainetes võivad loomse ja taimse päritoluga toiduainetes kumuleeruda lisaained vastavate organismide (taimede, loomade) kasvuperioodil. Taimedesse võib liigvæetamise tulemusena koguneda väetiselemente. Näiteks nitraatvæetistest nitraate ja nitriteid. Viimased reageerivad valkudest pärinevate amiinidega ja moodustavad kantserogeenseid nitrosoamiine. Varasematel aastatel oli Eestis kasvuhoonetes kasvatatud köögiviljades (eriti lehtsalatis) ülemääraselt suur nitraatide-nitritite sisaldus. Seoses väetiste hinna tõusuga on majanduslikult kasulikum viljeleda mahepõllumajandust. Et vähendada põllumajanduses kahjuritest tulenevaid saagikadusid, kasutatakse mürgkemikaale. Herbitsiidid ja fungitsiidid põhjustavad mürgistusjuhtumeid ja saastavad põllumajandussaadusi. Loomakasvatuses rakendatavad antibiootikumid aitavad vältida loomade haigestumist ja pikendavad liha säilitamisaega, aga niisuguste lihasaaduste tarbimine võib põhjustada inimestel allergiat. Hormoonpreparaadid kiirendavad loomade kasvu, kuid sattudes toidu koostises inimorganismi, võivad põhjustada häireid inimese hormoonüsteemis.

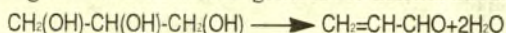
Toidu koostises võib inimorganismi sattuda ka mürkaineid. Näiteks mõrumandlitest vesiniktsüaniidi. Virsiku-, ploomi-, kirsi- ja aprikoosikivid ning õunaseemned sisaldavad amügdaliini, mille hüdroolüüsil tekib samuti vesiniktsüaniid, mida rahvapärased tuntakse sinihappe nime all. Hoidiste keetmisel see difundeerub



Joonis 3. Lisa- ja võrainete jõudmine toitainetes.

läbi kivide ja hajub õhku, kompoti valmistamisel võib aga jääda tootesse ja põhjustada mürgistusi. Tuleb märkida, et osa lisaaineid toidus on mutageensed. Näiteks vaniliin, nitraadid, nitritid ja heksametüleentetraamiin.

Tervisele ohtlikud ja mürgised ühendid võivad tekkida ka toiduainete kuumtöötlemisel. Hästi tuntud on rasva "kõrbemaminek", mille puhul eraldub pannilt terava lõhnaga aerosool. Sel juhul tavatsetakse öelda, et "rasva suits" läheb silma ja paneb "silmad vett jooksuma". Tegelikult toimub osaliselt rasva hüdroolüüs ning hüdroolüüsisaadus glütserool dehüdraatub:



Tekkiiv propenaal (akroleiin) on lakrimaator ja põhjustab pisaratevoolu. Bensopüreeni tüüpi kantserogeensed ühendid võivad tekkida paljudes keemilistes reaktsioonides, milles osalevad orgaanilised ained ja valitseb kõrge temperatuur. Areenid ja bensopüreen moodustuvad näiteks suhkruga kuumutamisel 300° C juures, rasvade ja õlide kuumutamisel tekivad benseeni- ja naftaleeniderivaadid. Rasvõlide mitmekordse kasutamisel kasvab neis kantserogeenide sisaldus. Seepärast tuleb toiduainete kuumtöötlemisel kasutatavad nõud hoolikalt pesta, et kõrvaldada kantserogeene. Eriti kiiresti suureneb bensopüreeni sisaldus õlis rasvapirikute valmistamisel. Sojaõli kuumutamisel 240° C juures tekib benseeni jt areene. Areene tekib ka valkude lõhustumisel moodustunud aromaatses tuumaga aminohapetest (fenüülalaniin, türosiin jt). Bensopüreeni on avastatud suitsukalades, -lihas ja -vorstis. Külmsuitsuga töödeldud kalades on kantserogeene vähem kui kuumsuitsutoodetes.

Inimese tehiskult loodud kõige mürgisemad ühendid dioksiinid on jõudnud toiduainetesse. Orgaanilised, väga mürgised klooriühendid, sh dioksiinid, võivad ultramikrokogustes tekkida mitmesuguste looduslike ja tehlike tegurite koosmõjul (orgaanilised ained + klooriühendid + ultraviolettkiirgus + teatud temperatuur). Nii tekivad dioksiinid isegi vee klorimisel veepuhastusjaamas. Vee kaudu satuvad dioksiinid inim- ja loomorganismi või taimesse. Arvestagem, et dioksiini surmav annus inimkeha massi ühe kilogrammi kohta on üks miljondik grammi. Kahjulikeks elementideks joogiveses ning taimse või loomse päritoluga toiduainetes on rask- ja mürkmetallid. Need esinevad looduses küll rasklahustuvate ühenditena, kuid happesademetega kokkupuutumisel moodustuvad lahustuvad ühendid, mis lülituvad loodusringeprotsessidesse. Ka orgaanilisi happeid sisaldavate toiduainete (marjad, õunad, hapukapsad jm) kokkupuutel anuma materjaliga (nt alumiinium) läheb metall ioonideks lahusesse, seega toiduainetesse.

Toiduainekeemiaga seotud praktilisi töid

Toiduainekeemiaga seonduvad praktilised tööd võimaldavad suurendada motivatsiooni aine õppimisel ning mitmekesistada laboratoorse tööde valikut (vt näiteid tabelis 1).

Kaasaegsete analüüsimeetodite (nt õhukese kihi kromatograafia ja kolonnkromatograafia) lülitamine õppeprogrammi nõuab vastavate töövahendite (nt silufoonplaadid, kolonni täitematerjalid) muretsemist, kuid avardab märgatavalt õpilaste silmaringi, sest üks meetod võimaldab määrata väga erinevaid ühendeid (nt

Tabel 1

TOIDUAINKEEMIA ALASEID LABORATOORSEID TÖID

Jrk	Teema	Vastav teema keemia ainekavas	Seos igapäevapraktikaga
1.	Leivatoodete happesuse määramine.	Hape ja alus. Tiitrimine. Indikaator.	Toodete erinev happesus.
2.	Piima koostiscomponentide määramine (valgud, lipiidid, laktoos, K ⁺ , Na ⁺). Piima kuivaine määramine.	Valkudele ja süsivesikutele iseloomulikud reaktsioonid. K ⁺ ja Na ⁺ määramine. Rasvade lahustuvus. Piima keemiline koostis.	Toiduaine toitaineline koostis.
3.	Temperatuuri toime piima- ja vadakuvalkudele.	Valkude termiline denaturatsioon.	Piima "naha" teke.
4.	Kohupiima saamine hapet kasutades.	Valkude koagulatsioon hapete toimel.	Toote saamine.
5.	Lihavalkude lahustuvuse ja värvuse muutus kuumtöötlemisel.	Valkude lahustuvus. Müoglobiini omadused.	Lihatoodete värvus, toitainete kadu toidu valmistamisel.
6.	Suhkrute karamellistumine.	Süsivesikute omadused.	Maitse ja värvuse muutus suhkruga pruunistamisel.
7.	Invertsuhkru teke kisselli keetmisel.	Sahharoosi hüdroolüüs.	Potentsiaalne magususe kasv.
8.	Teravilja ja kartulitärklise omaduste võrdlus.	Tärklise ehitus ja omadused.	Kasutatava tärklisekoguse sõltuvus päritolust.
9.	Temperatuuri toime toiduõlile.	Rasvade lagunemine, pürolüüs.	Rasva valik praadimisel, õlide korduvkasutamine.
10.	Piimarasva ja või emulsioonitüübi võrdlus.	Õli vees ja vesi õlis emulsioonid.	Emulgaatorite kasutamine margariinide ja segurasvade tootmisel.

TOIDUAINEKEEMIA ELEMENTIDE RAKENDUSVÕIMALUSI PÕHIKOOLI KEEMIAKURSUSES

Teema keemia ainekavas	Vastav alalõik toiduainekeemia valdkonnast
8. kl	
Millega tegeleb keemia?	Toiduainete oleku, värvuse, lõhna, maitse muutumine toiduvalmistamisel, s.t keemilised reaktsioonid köögis.
<ul style="list-style-type: none"> • puhtad ained • ainete omadused 	Kristallsuhkur, rafineeritud toiduõli kui praktiliselt puhtad ained. Rafineeritud toiduõli ja sulatatud searasva omaduste (olek, värvus, lõhn, tihedus) võrdlus.
<ul style="list-style-type: none"> • lahus, lahuse teke 	Suhkru- ja keedusoolalahuse valmistamine. Lahuste kasutamine toiduainete säilitamisel. Soolalahuste, kastmete filtreerimine. Puljongi selitamine muna lisamisel.
Liht- ja liitained	Metallist toidunõude (Al, rauasulamid, tinatud konservipurgid, kergmetalli sulamitest karastusjookide purgid) reageerimine toiduainetega.
<ul style="list-style-type: none"> • lihtained • liitained 	Vesi toiduainetes, CO ₂ limonaadis ja koolajookides, keedusool, söögisooda, toiduhapped, tärklis jm.
Keemiliste ühendite põhiklasside käsitlemine	
<ul style="list-style-type: none"> • hapnik kui oksüdeerija 	Rasva rääsumine (või, toiduõli, hirsi, kaerahelveste, heeringa jt organoleptiliste omaduste muutumine pikaajalises säilitamisel). Protsessi kiirendavad tegurid (temperatuur, õhuhapniku juurdepääs).
<ul style="list-style-type: none"> • vesi 	Mahla- ja piimapudelite ning hoidiste purkide purunemine toote külmumisel.
<ul style="list-style-type: none"> • happed, alused 	Soola ja suhkru märgumine kõrge relativse õhuniiskuse korral. Tärglise pundumine (kisselli, leivataigna valmistamine), želatiini pundumine (tarretise, želee valmistamine).
<ul style="list-style-type: none"> • soolad 	Soola- ja suhkrulahused hoidiste valmistamisel. Mahlade võltsimise uurimine lahuste tiheduse võrdluse teel. Hapete kasutamine toiduainete saamisel, säilitamisel ja toiduvalmistamisel. Toiduainete erinev happesus. Kontroll indikaatorpaberiga, pH-meetriga. Keedusool. Toiduainete soolasisaldus.
9. kl	
Tähtsamad metallid Alumiinium, raud	Metallide biotoime. Metallnõude kasutamine toiduainete säilitamisel, toidu valmistamisel ja serveerimisel. Ohud alumiiniumnõude tarvitamisel. Raudioonide toime vitamiinidele.
Aine hulk ja mass	Leivatoodete happesuse määramine. Suhkru hüdroolüüs hapete toimele.
Süsinikuühendid	
<ul style="list-style-type: none"> • üksik ja kaksiksüsinik 	Küllastunud ja küllastumata rasvhapped toidurasvade koostises. Rasvade omaduste sõltuvus rasvhapete küllastatusest.
<ul style="list-style-type: none"> • alkohol 	Erinevate jookide etanoolisisaldus. Etanooli narkootiline toime. Etanooli teke keefiri ja pärmitaigna valmistamisel. Rasvade, toiduvärvide lahustumine etanoolis. Valkude sadestumine etanooli toimele. Metanool – eluohtlikult mürgine aine.
<ul style="list-style-type: none"> • etaanhape 	Toiduainete marineerimine, hapendamine. Muud toiduhapped.
<ul style="list-style-type: none"> • süsinikuühendid 	Toitained kui süsinikuühendid.
Kuidas kulgevad keemilised reaktsioonid?	
<ul style="list-style-type: none"> • ensüümid 	Ensüümid toiduainete saamisel (nt juust, õlu, tärglisesiirup jm) ning kasutamisel (nt mõju jahu leivaküpsetusomadustele). Temperatuuri ja pH toime (C-vitamiini kaod kuumtöötlemisel).

• toit ja toiteväärtus

Toiduainete toiteväärtuse ja energeetilise väärtuse võrdlus (nt jogurt ja pepsi cola, hamburger ja kala juurviljaga).
Energeetilise väärtuse määramine toiduaine põletamisel eralduva soojuste kaudu.

• käärimisprotsessid argielus

Kapsaste, kurkide hapendamine, saia, koduveini valmistamine.
Piima hapnemine, mahla käärimine.
Jogurti valmistamine kodusel teel.

Lahused. Lahuste omadused

• lahustuvuse sõltuvus temperatuurist

Suhkru ja piimasuhkru lahustuvuse võrdlus erinevatel temperatuuridel.

• tõelised ja kolloidlahused

Piima ja suhkrulahuse omaduste võrdlus.

• tarded, suspensioonid, emulsioonid, vahud

Sült. Taretise valmistamine. Tärklise lahus.

Rasvmäärde. Vahustatud muna ja tooted sellest, õllevaht.

Tehisvahukoor.

Näiteid keemia kasutamisest argielus

• keemia ja elukeskkond

Toiduainetööstuse heitvete ja jääsaaduste (nt vadak) keemiline koostis ja keskkonna saastumine.

õhukese kihi kromatograafia kasutamine lihtsuhkrute, aminohapete, toiduvärvide, kofeiini jm analüüsil). Õhukese kihi kromatograafiat kui meetodit saab tutvustada juba kooli nooremas astmes, kasutades nt eluendina kohvi ja lahutades tintenpeni värve. Toiduainete analüüsivõimalusi koolikeemias lihtsustab mitmesuguste indikaatorpaberite kasutamine, nt glükoosi, nitraatide jm analüüsil.

Toiduainekeemia rakendusvõimalusi põhikooli keemiakursuses

Toiduainekeemia elementide osatähtsus põhikooli keemiakursuses on seotud motivatsiooniga

kujundamisega aine õppimiseks ning selle näitlikkuse, illustratiivsuse tõstmiseks (vt tabel 2).

Projektõpe võiks haarata ka lihtsaid uurinuid praktiliste töödena, kui keemiaklassi varustatus seda võimaldab. Näiteks teemad "Taretete teke ja seda mõjutavad tegurid" või "Aedvilja tärklisesisaldus" ei nõua peale mõningate reaktiivide mingit erilist aparatuuri.

Kokkuvõtteks. Toiduainekeemia elementide kaasamine keemiaõppesse võimaldab arendada iseseisvat mõtlemist, mõistmaks toiduainete käsitlemisel kulgevaid protsesse ja nende seoseid keemia teoreetiliste seisukohtadega.

Vähesest aru saada on parem, kui palju teada!

Ainetevaheliste seoste arvestamine õppetöös

MALL LIIVA, Pärnu Ühisgümnaasiumi õpetaja

KERSTI ROHTMETS, Audru Keskkooli õpetaja

ANU SULG, Pärnu 6. Keskkooli õpetaja

Õppetöö efektiivsemaks, mitmekülgsemaks ja loovamaks muutmise võimaluseks on ainetevaheliste seoste arvestamine. Eri vanuseastme õpilaste puhul ei arvesta me mitte ainult nende üldarenguga, mis tuleneb pigem kodust ja laiemas mõttes ühiskonnast, vaid ka õppekavades ette nähtud vilumuste, oskuste ja teadmistega. Seejärel ongi vajalik ainetevaheliste seoste integreerimine.

Õpilaste arvamused ainete seostest

Küsitlesime Pärnu Ühisgümnaasiumi, Pärnu 6. Keskkooli ja Audru Keskkooli gümnaasiumi-osa õpilasi (15, 38, 48), et välja selgitada, kas nad tajuvad õppeaineid integreerituna.

Küsimused:

1. Milliste ainetega on inglise keel seotud?
2. Mis osas need seosed avalduvad?
3. Millised inglise keeles omandatud teadmised aitavad kaasa teiste ainetevahelisele õppimisele?

Küsimuste lähtealuseks võtsime inglise keele, kuna edasises osas pühendasime tähelepanu võõrkeele teemade käsitlemisele integreeritult teiste õppeainetega.

Õpilased mainisid esimesele küsimusele vastates peaaegu kõiki õpitavaid aineid. Oli ka vastus, et seosed puuduvad.

Inglise keele puhul tajuvad õpilased kõige tugevamat seost ajaloo, võõrkeelte ja geograafiaga. Sellest järeldub, et just need on õppeained, mille kaudu saab tõestada õppekava integreerumist. Veelgi enam: praktiliselt pole ainet, mida ei ole võimalik teistega seostada ning selles osas on kõikidel aineõpetajatel võimalus koostööd arendada.

Määratlades materjali, milles õpilased integreeritust näevad ja milliseid teistes ainetes omandatud teadmisi nad rakendavad võõrkeele õppimisel, märgiti järgmist: sõnavara, faktoloogia, terminoloogia (eelkõige mõisted), temaatika,

grammatilised struktuurid, foneetika, informatsioon, suhtlemisoskus, eruditsioon.

Võimalike viisidena, kuidas neid vilumusi kasutada, oli märgitud võrdlust, analüüsi, otsest kasutamist, tuletamist, järeldamist ja teadmiste korrastamist.

Vastajad töid ära ka ained, kuhu kandub inglise keeles omandatud nn aine avatus, milles õpilasel on võimalik võõrkeeletunnis omandatud kasutada. Need on võõrkeeled (9 korda), ajalugu (12 korda), kirjandus, arvutiõpetus, geograafia, kunsti- ja muusikaõpetus, majandusõpetus jne.

Järeldub, et valitseb ainetevaheline **vastastikune seos** ja seega on õppekava ainuõige rakendamiseviis täielik **integreeritus**.

Õppekava seisukohalt on ainetevahelise integratsiooni optimaalseim võimalus temaatiline seostatus. Läbivate teemadena erinevais aines käsitletu annab õppijale tõelise ja sügavuti tungiva pädevuse.

Ühe probleemi vaatlemine ja käsitlemine eri külgedest (antud juhul eri ainetes) annab õppijale oskuse orienteeruda paljususes ning teha õigeid otsuseid ja valikuid. See viib lõpptulemusena välja aktiivse, toimetuleva ühiskonnaliikme kujunemisele. Probleemidele komplekselt lähenedes on õpilasel võimalus õppida kujundama õigeid väärtushinnangid ja valida sobivad käitumisviise.

Hariduse lõppeesmärk on inimesele elus toimetulekuks otsustusvõime kujundamine. Käesolevas töös valisime ainete integratsiooni käsitlemiseks teemade ringi "Inimene ja ühiskond".

See temaatika käsitleb kõige paremini inimese ja riigi, valitsuse, kultuuri, tänapäeva arengprobleemide ning teiste isikut puudutavate probleemide ringi. Teadmised, oskused ja pädevus selles valdkonnas aitavad kaasa kodanikuks kujunemisele.

Teemat "Inimene ja ühiskond" käsitletakse kogu kooliaja vältel. Artiklis on vaadeldud seda õppekava läbiva teemana gümnaasiumis. Lähtepunktiks on võetud inglise keele ainekava.

Inglise keele ainekavast lähtudes vaatlesime teemade seostamist ajalooga. Probleemaatiliseks osutus fakt, et mitte kõik ainekavas ettenähtud teemad valdkonna "Inimene ja ühiskond" all ei leia käsitlust gümnaasiumi keeleõpikutes (Form 10, Form 11, Form 12).

Teine raskus on selles, et ajalises järjestuses õpitakse inglise keeles ja ajaloo teemasid erinevates vanuseastmetes.

Järelikult jääb ainealane seostatus suures osas õpetajate koostöö peale. Optimaalseim lahendus oleks, kui sama pedagoog õpetaks nii ajalugu kui ka inglise keelt või mõni muu kombinatsioon.

Teine lahendus – lisada õppekavale tabelina temaatiline plaan, kus on ära toodud teemade käsitlus vanuseastmete ja õppeainete järgi.

Õpetajale oleks lahenduseks ka ainete raudvara, mille järgi saaks ise leida ja arendada aineseid. Samuti saaks sellest lähtudes otsida

inglise keele ainekavas esitatud teemade kohta lisamaterjali. Eriti tuleb see välja põhiõpikute õppetükkidest (Form 10, Form 11, Form 12), kus ei leia kogu temaatika ammendavat käsitlust. Näiteks religiooni ja riikidevahelise koostöö kohta puudub materjal täielikult. Õpetajal oleks raudvara olemasolu korral võimalus kasutada mitmesuguseid alternatiivmaterjale (nt inglise keeles võimalike õpperaamatutena "Focus on Britain", "My Convergence Book", "Let's keep Talking", "Blueprint" I-IV, "Aspects of Britain and USA", "Integrated Skills" ja teisi alternatiivõpikuid).

Lähtudes õpilaste toodud infoallikatest, arvame, et on palju võimalusi televisiooni, raadio, ajakirjanduse kasutamiseks õppetöös. Ideaalis peaksid riiklikult kehtivad õpikud tagama kõigi õppekava täitmiseks vajalike materjalide olemasolu. Mitte ainult õpikud, vaid ka harjutustikud, käsiraamatud, tööjuhendid peaksid olema kompleksed ja temaatilised.

Integreerimisvõtted

Integreerimine ainete vahel võib toimuda mitmel tasandil. Ühelt poolt võib see tulla õpetajatepoolse initsiatiivina, teiselt poolt seostavad õpilased aines omandatud varemõpitu ja väljaspool kooli saadud teadmistega.

Seostatuse allikad on erinevad. Hulk informatsiooni on õpilasel juba eelnevalt omandatud. Seda saab õppetunnis kasutada ning uued teadmised, oskused ja vilumused lisanduvad olemasolevatele. Teadmiste omandamise käigus võib õpilane leida ka seostatust – uus infohulk lisab vajaliku, mis viib õppija uute järeldusteni, uutele seisukohtadele. Seostatus jätkub tagasisidena: omandatu aitab õpilasel teistes ainetes orienteeruda, neid paremini omandada, analoogiat rakendada.

Integreerimisvõtted, mida õpetaja kasutab, peavad arvestama kõiki neid momente: nii eelnevat teadmiste hulka, õppeprotsessis omandatud kui ka selle järgnevat kasutamist.

Mõned õppeülesannete vormid, mille puhul õpilane kasutab mitmes aines omandatud teadmisi, seega läheneb integreeritult ülesandele, on **referaadid, uurimistööd, vaatlused, esseed**.

Õpilastele antud ülesanne sunnib kasutama teistes ainetes omandatud. Näiteks 11. kl inglise keele Austraalia teema juures James Cookist referaadi koostamine nõuab lisamaterjali geograafiast ja ajaloost.

Vaatlusülesannete puhul saab rakendada televisiooni, raadiot, ajakirjandust: õpilased järgivad poliitikasündmusi, uudiseid ning teevad märkmeid, mille põhjal saab arendada temaatilisi vestlusi ja koostada referaate.

Uurimistöödega on võimalik arendada võrdlusoskust ja järeldustele jõudmist.

Esseed võivad põhineda allikmaterjalil. Õpilased koguvad ise või õpetaja annab alusmaterjali, mille põhjal kirjutatakse esse. Edukalt võib kasutada reklaame, kuulutusi, katalooge vms.

LÄBIV TEEMA "INIMENE JA ÜHISKOND"

Teema	Inglise keel	Teised ained
RIIK	10. klass (Form 10) – Kanada (Unit 12) Uus Meremaa (Unit 13) 11. klass (Form 11) Eesti (Unit 4) Austraalia (Unit 9) 12. klass (Form 12) Suurbritannia (Unit 2)	<u>Ajalugu</u> – kogu kursuse vältel käsitletavat maad alates erinevate riikide tekkest, arengust kuni tänapäevaprobleemideni. <u>Kodanikuõpetus</u> – (9. ja 12. kl) Erinevad riigi vormid. <u>Kodanikuõpetus</u> – partei defineering, kuu- lus. Erinevad valitsusvormid.
VALITSUS, PARTEID	10. klass Kanada (Unit 12) Uus Meremaa (Unit 13) 11. klass Eesti (Unit 4) Austraalia (Unit 9) 12. klass Suurbritannia (Unit 2)	<u>Ajalugu</u> – parteide teke erinevates maades; kaheparteisüsteemiga ja partei- de paljususega maad. Valitsemisvormid ajaloolises kujunemises.
RELIGIOON	Põhiõpikus puuduvad materjalid.	Maailmareligioonide teke, usuvoolude paljusus kuni kaasaja kirikuni.
AJALOOSÜNDMUSED		
1) Eesti		<u>Eesti ajalugu</u> (11. kl)
2) inglise keelt kõnelevad maad	Form 10 Wellington (Unit 3) Londoni tulekahju ja katk (Unit 7) Florence Nightingale (Unit 9) New York (Unit 11) Isaac Newton (Unit 8) Nelson (Unit 7) John Constable Joseph Turner (Unit 10) Captain Cook (Unit 13) Form 11 Ernest Hemingway + lisatekst lk 142 (Unit 8) Austraalia + lisatekst lk 149 (Unit 9) Form 12 Puuduvad temaatilised tekstid	<u>Üldajalugu</u> (10. kl) Napoleoni sõjad. Inglismaa uusareng + kunstiajalugu. Krimmi sõda. Ameerika ajalugu. Teaduse areng uusajal. Trafalgari lahing. Kunstiajalugu uusajal.
		Koloniaalvalduste teke.
		I maailmasõda.
		Maadeavastused. <u>Üldajalugu</u> (12. kl)
MAADE TÄNA- PÄEV JA ARENGU- PROBLEEMID	Form 10 Haridus (Unit 1) Haridus (Unit 2) Haridus (Unit 4) Sport (Unit 5) Teadus (Unit 10) Form 12 Massimeedia (Unit 1) Eluolu (Unit 2) (Unit 7) Perekonnaprobleemid (Unit 9)	<u>Üldajalugu</u> (10. kl)
		<u>Üldajalugu</u> (12. kl)
KEEL, RAHVUS, KODA- KONDSUS	Form 11 Eesti (Unit 4) Lisatekst (lk 156 ja 158) Form 12 Maailmakeeled (Unit 2) Inglise keel (Unit 2)	<u>Ühiskonnaõpetus</u> gümnaasiumile.
IMMIGRATSIOON	Form 11 Form 12 Sulatustiigel (Unit 8)	Kolmas maailm. <u>Üldajalugu</u> (12. kl)
TURVALISUS	Form 11 Pomm (Unit 2) Form 12 Pommiintsident (Unit 3) Liiklus (Unit 3) (Unit 9)	
RIIKIDEVAHELINE KOOSTÖÖ	Puudub materjal	

Kokkuvõte. Meie uurimistöö põhjal võib konstateerida õppeainete integreerimises järgmist:

- õpilasel on erinevad rollid, ta hangib nende kaudu õppetööle eelneva teadmiste hulga;
- informatsiooniallikad on mitmekesised: meediast suhtlusgrupini;
- ainetevaheline seos on õpilaste jaoks olemas;
- nad kasutavad omandatud mõisteid, sõnavara, fakte peaaegu kõikides õppeainetes;

- temaatiline integratsioon on olemasolevate õpikute puhul raskesti teostatav;
- ainetundides on võimalik kasutada erinevaid õppeülesannete vorme ainetevaheliste seoste suurendamiseks.

Kirjandus

1. Põhikooli ja gümnaasiumi õppekava. Projekt. 1995. Tallinn.
2. Eesti põhi- ja keskkoolide riiklik õppekava. 1996. Riigi Teataja I osa, nr 65–69, 27. september.

Muusika algõpetuse põhimõtteid

MONIKA PULLERITS, Laste Loomingu Studio muusikaõpetaja, TPÜ magistrant

Professor R. Päts kirjutab oma raamatus "Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis": "Muusikaline kasvatus peab taotlema seda, et lastel tekiks huvi ja armastus muusika vastu, et areneksid nende loomupärased muusikalised eeldused ja musitseerimise teel rikastuks nende tundeelu... Tähtis koht kogu muusikaalases kasvatusprotsessis on muusikalisel haridusel, mille all me mõistame muusikaalaste teadmiste, oskuste ja kogemuste süsteemi."

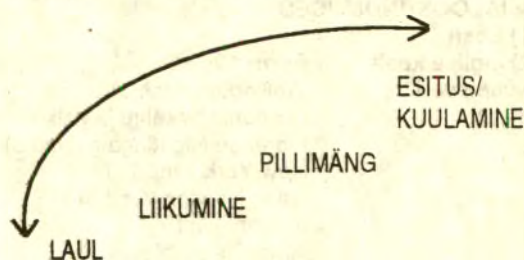
Muusikaõpetus eelkoolieas ja kooli algastmes peaks lähtuma ühistest põhimõtetest. Põhieesmärgiks on suunata last maailma avastamisele muusika kaudu. Toetudes olemasolevale teadmisele ja järgides printsiipi kergemalt raskele, toimub nn muusikalise kasvu protsess, mille kaudu arenevad lapses muusikalised võimed, teadmised ja oskused.

Kui koolieelikut iseloomustab tahe ümbritsevat maailma tundma õppida, siis noorema kooliea last vajadus ümbritseva maailma esemeid ja nähtusi süstematiseeritumalt ja organiseeritumalt tunnetada. Õpitava maksimaalseks omandamiseks on kõigis vanuseastmetes oluline tunni emotsionaalne õhkkond. Muusikaalased teadmised ja oskused kinnistuvad läbi kujutusvõime, fantaasia ja loovuse esiletoomise. Õpetaja peab suutma üheaegselt mõjutada nii õpilase mõistust kui ka emotsioone. Just muusikaõpetusel on tähtis koht tunde kasvatuses.

Algastmes domineerib õppeprotsessis mänguline element, mis aitab kaasa aktiivsele musitseerimisele. Esmalt peab laps saama elamuse. Läbi selle tuleb teadvustamine. Selleks, et õppetegevus oleks paeluv, peab see olema eakohane, vaheldusrikas ja koosnema erinevatest komponentidest. Kuid igal üksikul osal on oma kindel ülesanne, loominguiline iseloom ning kõik üksikud komponendid on omavahel seotud ja moodustavad ühtse terviku – loominguilise protsessi.

Mida loominguilisem on protsess, seda viljakam see on. Laps on looja ja tema muusikaline tegevus on looming. Õpetaja on selle protsessi

suunaja. Läbi aktiivse muusikalise tegevuse toimub nii varasemate teadmiste ja oskuste kinnistumine kui ka uute omandamine.



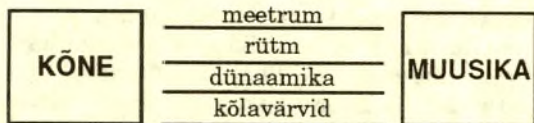
Sellise muusikatunni läbiviimine võimaldab lapsele vaheldusrikast tegevust ja annab õpetajale võimaluse kasutada erinevaid meetoodilisi võtteid.

Lisaks teadmistele ja oskustele on tegevusse haaratud ka kujutusvõime ja mälu. Kui me tahame, et laps oleks võimeline teadlikult käsitama muusikalisi kujundeid, siis tuleks alustada sellest, mis on talle juba tuttav. Mõtlemist stimuleerib paralleelide leidmine ümbritseva eluga, loodusega vms. Muusika abil saab laps varem tajutut ja kogetut endale ette kujutada. Alustades kõige lihtsamate lapsepäraste intonatsioonidega (kõo kukkumine, kella tiksumine, loodushääled), õpetatakse lapsi kuulama ja tunnetama ning samaaegselt ka ennast kuuldekujutluse alusel väljendama. Järgides üldtuntud pedagoogilist tõde – kergemalt raskele, on esmaseks vahendiks muusika tundmaõppimisel kõnekeel.

Kõne

Meie igapäevane kõne on emotsionaalne ja varjunditerohke. Me kõrgendame ja madaldame oma häält, räägime vaikselt ja valjusti, aeglaselt või kiiremini. Samad vahendid on kasutusel ka muusikas. Kõnekeel, selle rütm, riimid, sõnamängud, mõistatused, vanasõnad, luuletused pakuvad lõputuid võimalusi. Vastavaid näiteid võib leida folkloorist (liisulood) ja sobivaid tekste otsida ka emakeele õpikutest.

Läbi meelepäraste ja tuttavate lugude saab laps tunnetada oma häält, areneb helikõrguste, rütmi- ja dünaamikataju ning diktsioon. Isikliku kogemuse kaudu õpib laps leidma samu vasteid ka muusikas.



Meetrum kui värsimoot on olemas ka kõnekeeles. Sõnamängulist tegevust kasutatakse ka teiste ainete tundides. Muusikatunnis on võimalik seostada seda mänguga lastepillidel. Liites kõnele rütmi plaksutamise, saab seda hiljem väljendada kas ainult plaksutades või rütmipillidel mängides. Kui lasteriim on rääkides omandatud, võib selle rütmi imiteerimiseks kasutada ka nn kehapilli – plaksud, sõrmenipsud, põlvepatsud jms. Igal rütmifiguuril on olemas vaste kõnekeeles. TA – samm, TI-TI – jooksen jne. Nii saab laps uued teadmised praktilise kogemuse kaudu. Eesti keeles on palju sõnu, mille rütmistamine on komplitseeritud. Lauludes on sageli lähtunud mitte niivõrd sõnade, kuivõrd silpide rütmistamisest ja sõnarõhkudest. Seetõttu peavad muusikatunnis kasutatavad kõnetekstid olema hoolikalt valitud. Kuid alati ei peagi kõnerütmile vastandama kindlat rütmifiguuri. Laps võib kõne rütmist saadud kuuldekujutlust imiteerida kajana rütmipillidel. Dünaamika, helikõrguste ja kõlavärvide tundmaõppimise aluseks on samuti kõnekeel. Näiteks lugedes kõnetekste erineva intonatsiooniga, häält paisutades ja kahandades, saab laps tunnetada nii oma häält ja selle registreid, kõlavärve kui ka leida samu vasteid muusikas.

Kui rütmid ja meetrum on kõnemängude kaudu rääkides omandatud, rakendatakse neid juba saateostinatona, kehal või pillidel. Andes aga kõnerütmile kindlad helikõrgused, sünnivad meloodia ja laul.

Laul

Lapsepärasuse nõudest lähtudes peavad algastme muusikaõpetuse aluseks olema tegelikus musitseerimises saadud kogemused ja muljed. Oma esimesed muusikalised muljed saavad lapsed kooslaulmisest. Hääl on tähtsaim meloodiline instrument. Lauluoskust peab arendama nii, et laps õpib lugu pidama oma häälest samuti nagu viulist või mõnest teisest muusikainstrumentidist.

Lapsele tuleb algusest peale õpetada elementaarset toonitekitamist ja intonatsiooni. Hääleaparatuuri tunnetamine algab kõne- ja tekstiharjutustest. Laps on väga vastuvõtlik rahvalaulu lihtsa, monotoonse, aga samas ka sugestiivse viisi ja sõnade suhtes. Rahvalaulud on ka oma meloodiaalt lihtsad ja jõukohased.

Arvestades lapse kitsast hääleulatust, soodustab lauluoskuse arengut astmeline meloodia, milles puuduvad pooltoonid – pentatoo-

niline helirida. Seegi omandatakse järk-järgult (läbi laulude), alustades tertsist SO-MI. Sellelaadseid näiteid ja eeskujusid saab Z. Kodály õpetusest, millest lähtub ka meie koolimuusika. Tähtis on, et laps suudaks teadlikult oma häält juhtida ja kuulata.

Mis puutub laulude õpetamisse, siis oleks vaja, et seda tehtaks võimalikult ilma klaverisaateta, s.t õpetaja ettelaulmise, kuuldu meelde jätmise ja hiljem ka jõukohase noodikirja iseseisva jälgimise teel. Laulude kaudu algab ka muusikalise kirjaoskuse omandamine. Selgeksõpitud laulude juurde võiks kasutada rütmilismeloodilisi kaasmänge, nagu seda on C. Orffi "Schulwerk" eeskujul meie koolimuusikasse toonud professor R. Päts. Sellised kaasmängud arendavad ja ühtlustavad laste meetrumi ja rütmitunnet ning muudavad tunni vaheldusrikkaks.

Lastele pakub rõõmu ka laulude seostamine vastavate liigutustega. Ilmestades laulu lihtsa rütmilismeloodilise ostinato saatepartiiga ja liigutustega, saab laps elamusliku kogemuse.

Liikumine

Üheks eneseväljendusvõimaluseks muusikas on ka liikumine. See pole muusikas eesmärk omaette. Eesmärgiks on muusika tunnetamine ja emotsionaalse sfääri rikastamine. Liikumine kui üks väljendusvõimalusi muusikas on väga tähtsaks elemendiks C. Orffi muusikaõpetuse süsteemis ja Waldorf-pedagoogikas (eurütmiat). Folklooriski on laul ja tants omavahel ühendatud ringmängulauludeks. Muusika on alati mingi emotsionaalse sisu väljendajaks ja seda saab tajuda liikumises. Oskus muusikat väljendada liikumises areneb järk-järgult, alustatakse lihtsatest meetrumist lähtuvatest koordineeritud liigutustest, mida õpetaja lastele ette näitab ja mis võivad olla muusikale või laulule saateostinatoks.

■ Otsene jäljendamine (peegel) – lapsed jäljendavad samaaegselt õpetaja liikumist.

■ Järeletegemine (kaja) – õpetaja teeb ette, lapsed kordavad.

■ Iseseisev eneseväljendamine (improvisatsioon) – laps püüab muusikas kuuldu iseseisvalt reprodutseerida.

Muusika erinevate karakterite, rütmide, dünaamika väljendamine liikumises annab palju võimalusi fantaseerimiseks ja kujutluspiltide loomiseks. Lastel on nende senistest kogemustest lähtuv maailmataju ja improvisatsiooniline tegevus tuleneb ümbritseva maailma ja igapäevaelu nähtuste tähelepanekutest.

Luues liikumise abil kujutluspilte, kaasavad lapsed oma loome ja fantaasia ning saavad toredaid liikumisvorme. Tähelepanu keskendub tegevusele endale, protsessile – leida oma tee, avastada erinevaid võimalusi ning püüda end liikumise abil teistele arusaadavaks ja mõistetavaks teha. Printsipiibid on koondada iseseisva tegevuse ja vaatluse käigus saadud kogemused lapse visuaalseks eneseväljenduseks muusikas.

Liikumine, milles on tähelepanu pööratud rütmielementidele, mõjutab otseselt muusikaliste põhivõimete, eeskätt rütmitaju arengut. Kui õpilased suudavad koos hoida meetrumit, määrata tempot, eristada erinevaid rütmikombinatsioone, on nad valmis grupitööks, mis on esmaseks eelduseks ühisele musitseerimisele.

Folklooril põhinev tantsuline liikumine (ringmängud, laulumängud) on tihedalt läbi põimunud rahvalauluga. Rahvatants kui rütmiline liikumine kuulus tõenäoliselt inimese esimeste loominguväljenduste hulka, omades rituaalset tähendust. Rahvalaulus sisalduv rütm, erinevad tempod aktiveerivad last liikuma, andes tuge rütmitajule. Eri karakterid kutsuvad esile erinevaid emotsioone ja mõjutavad tundeelu. Liikumine nõuab lisaks muusika tunnetamisele ka kontsentreeritud tähelepanu, kujundlikust ja mõjutab oluliselt kujutlusvõimet. Kui laps suudab muusika rütmis liikuda, on see ka oluliseks eelduseks pillidel musitseerimisele.

Pillimäng

Pillimäng on veel üks võimalusi muuta muusikaline tegevus huvitavaks ja lapsi arendavaks. Töös pillidega arenevad laste muusikalised põhivõimed, tämbiline ja dünaamiline kuulmine. Musitseerimine pillide abil arendab nii kontsentratsioonivõimet kui ka tähelepanu jaotamise oskust ja ansamblitunnetust. Pillimängu kaudu õpivad lapsed tundma erinevaid pille, nende mänguvõtteid, kasutama mitmesuguseid dünaamilisi varjundeid ja noodikirja partiide õppimisel. Samas võimaldab pillimäng muusikatunnis diferentseeritud tegevust – osa lapsi laulab, teine osa saadab neid pillidel.

Lisaks lihtsamatele rütmipillidele (nt kõlapulgad, triangel, tamburiin jms) on hea kasutada võimaluse korral Orffi instrumentariumit (kellamängud, ksülofonid, metallofonid). Need on plaatpillid, mida mängitakse puust või kummist nuiakestega. Erinevad nuiad annavad ka erinevaid kõlavärve. Nende pillide eripära on see, et mittevajalikud plaadid saab kõrvaldada ja lapse ette jäävad ainult vajalikud plaadid. See annab mängujulgust ja võimaldab lapsel tunda end musitseerimisel vabalt.

Orffi pillidel saab mängida ka noodinimetusi tundmata. Küll peab olema arenenud meetrumi- ja rütmitaju. C. Orff kasutab oma õpetuses stereotüüpseid ostinato motive, mis on väga lihtsad, kiiresti omandatavad ja raketatavad. Samas aga moodustavad erinevad ostinatod omavahel väga huvitavaid ja ilmekaid kõlavärve. Õpetaja võiks vastavalt õpilaste oskustele ja olemasolevatele pillidele luua ise lihtsaid saateostinatosisid. Sellekohaseid näiteid ja mudeleid on ka R. Pätsi koolilaulikutes, H. Jürisalu "Koolimuusikas" ning põhjalikuma

ülevaate instrumentariumi kasutamisvõimalustest annab C. Orffi "Schulwerk".

Aktiivse musitseerimisprotsessi (laulmine, liikumine, pillimäng) abil jõuab laps sellisele emotsionaalsele tasandile, kus ta tahab ja oskab muusikat kuulata. Tähtis on, et lapsed õpiksid kuulama ja mõistma ka niisugust repertuaari, mis on nõudlikum sellest, millega otseselt ise musitseeritakse. Nii tutvuvad lapsed väärtusliku muusikaloominguga. Selle kaudu anname lastele ka esimesi algteadmisi muusikast.

Muusika kuulamine

on seotud nii tundeelu kui ka intellektiga. Saadud muusikaline mulje kujundatakse üksikelementide (rütm, meloodia jne) kaudu teadmiseks. Arvestades lapse arengut, on muusika kuulamisel algastmes esiplaanil lühipalad, mis oma sisult ja karakterilt võimaldavad luua seoseid last ümbritseva igapäevase elu, tema tunde- ja mõttemaailma ning muusika vahel. See tagab huvi ja aktiivsuse muusika kuulamisel. Tähtis on meeles pidada, et kordav kuulamine süvendab muusikalisi muljeid ja kinnistab teadmisi.

Lapse tunnetussfäär on väga avar. Praktiline kogemus näitab, et lapsele võib pakkuda muusika kuulamiseks ka hoopis enam kui programmis pakutu. Näiteks A. Vivaldi "Aastaajad", muusikat P. Tšaikovski ballettidest ja palju muudki, see sõltub õpetaja oskusest muusika lastele mõistetavaks teha.

Eriliselt tähelepanu kõitev ja elamust pakuv on vaieldamatult muusika elavas esituses. Olgu instrumendiks siis plokkflööt, kitarr, kanel, viiul vm, esitajaks õpetaja või mõni võimekas laps. Muusika kuulamist saab siduda ka kujutava tegevuse, joonistamise või muu kunstilise eneseväljendamisega kuulatud muusika põhjal. See on ka üks võimalus siduda omavahel muusika ja kunst.

Kui lapsel on piisavalt kogemusi, muljeid ja teadmisi, kinnistub ka oskus muusikat kuulata. Sellest tuleneb õpilase edasine muusikaline areng ja huvi muusika vastu. Tähtis on teada, et lapse muusikaline areng toimub koos lapse üldise arenguga.

Kirjandus

1. F r a z e e, J. 1987. Discovering ORFF. New York.
2. P ä t s, R. 1975. Mudilaste musikaalsuse arendamise põhilused. – Nõukogude Kool, nr 4.
3. P ä t s, R. 1989. Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis I. Tallinn.
4. P ä t s, R. 1993. Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis II. Tallinn.
5. S e t ä l ä, H. 1995. Alussa oli rumpu. Orff-pedagoogiikan suomalainen sovellutus. Helsinki.
6. U s t a v, L. 1988. Muusikaõpetus I klassile. Meetoodiline juhend. Tallinn.

Arendame loovust kunstiõpetuse kaudu

TIIU MÖLDER, Mustamäe LLM ART-Studio juhendaja

Kõrge loovusega inimene kohaneb kergemini uutes olukordades, on keskendumisvõimeline, algatab ja viib julgemini ellu uusi ideid, on kartuse-ta originaalne, kuid mitte originaalitsemine enda pärast, vaid vajadusest edasi minna. See on inimene, kes julgeb olla tema ise. Kõrge loovusega inimeste kasvatamine tähendab õpetajale missioonitunnetust. Iga riik vajab arenguvõimelisi, tugeva algatusvõimega uudseid ideid elluviivaid inimesi.

Kuidas arendada loovust?

Väikelapseiga. Igas lapses on arvestatavaid loomevõime varusid, neid on vaja vaid sihipäraselt suunata ja oskuslikult arendada. Loovuse lähtekoht on lapsepõlv oma mängude ja fantaasiatega. Kuni koolieani on väga tähtis, et täiskasvanute suhtumine lapse tegevusesse ei oleks jäik ega kategooriline. Lapsel peab tekki-ma usaldus vanemate vastu, et ta tunneks tuge ja julgust olla tema ise. Lapse energiavaru ei peaks piirama ega raamidesse suruma. Peaes-märk on äratada huvi õppimise vastu, suunata muusikast rõõmu tundma, kunstiteoseid vaata-ma ja vaatlema.

Lapse enesehinnang peab olema positiivne. Vanemate kärsitus tekitab lapses süütunde. Täiskasvanu ei tohi last naeruvääristada ega tema tegevust tihti häirida, et lapsel ei tekiks hädavarese tunnet.

Kuni koolieani on lapse arengus kirjeldava sümbolismi aeg. Ta ise valib vabalt teema ja väljendusviisi. Joonistavale 5–6-aastasele lap-sele ei sobi esitada täiskasvanu skeemi, sest tal on oma skeem olemas. Kindlad skeemid on kahjulikud, s.t ettenäitamise-ga tuleb olla väga ettevaatlik. Mahajoonistamine ei sobi üldse. Ette joonistada võib ainult seda, millest laps saab tuletada ise skeemi, uue asendi jne. Näi-teks joonistada koolieelikule mingi tuntud loo-

ma liikumisasend, et tema joonistaks uue asen-di. Väikelapse puhul ei taotle me selle või teise jäljendamist, vaid õpetame kujutama erinevaid nurki, ringi, spiraali jne. Püüame äratada huvi vormide vastu, et need saaksid lapsele oma-seks. Alles siis tunneme koos lapsega rõõmu avastusest, kui joonistatu midagi meenutab ja kujutab. Kui last õpetades saavutame võime tunda lapse moods, alles siis omandab laps aru-saama hingest hinge. Ei ole vaja kohandada edasiandmist liigselt lapsepäraseks – niisiis koos lapsega, kuid mitte lapsikult viisil.

Väikelapsel tuleb lasta elada ka värvimaail-mas. Puhtad selged värvid: punane – äge, väl-jakutsuv; sinine – tasane, endassesüüviv; kol-lane-punane – eneseväljenduse rõõm. Kõike seda tunnetab laps kogu kehaga.

On hea, kui väikelaps saab joonistada võima-likult suurelt. Lapsele ei pea õpetama ainult se-da, millest ta kohe aru saab. Mõtte kallal pole vaja targutada, võib lasta jätta mällu midagi uudset, millest veel täelikult aru ei saa. Hiljem, kui uuesti selle juurde tagasi pöördu-takse ja lapse sisetunded küpsemad on, tuleb mõistmine.

Algklassid. 6–9-aastaselt lapsel on maksi-maalne tundlikkus, tasapisi see langeb.

Fantaasia on vaimse arengu suur jõud. Seda ei saa lahutada intellekti arengust. Kui lapsel on tekkinud huvi, siis suunab just fantaasia last edasi minema ja uurima. Algklassilapse mõtteviisis tuleb arendada lihtsust ja selgust, õpetada vältima paljusõnalisust, joonistatud pilt peaks ise rääkima enda eest – et oleks si-suliselt tähtsam selles välja toodud. 1. ja 2. klassi lapsel peab olema võimalus valida töö-teemat ja väljendusviisi. 3.–4. klassi kunstiõpe-tuses tuleb viia loov alge järk-järgult teadvus-tatud tegevuseni. Algteadmised inimese pro-portsioonidest, perspektiivist ja värvusõpetu-sest loovad võimaluse süvitsi tööks järgnevatel aastatel.



Alo Neil Mölder, 5-aastane.



"Saluut", linoollõige.
Meeli-Ann Lille, 11-aastane.

Kunstiõpetuse tunnis on vahel vaja lasta teha eelkavandeid. Tavaliselt on esimene kavand kõige tugevama emotsionaalse laenguga ja töötamine selle kallal annab parema tulemuse kui uute kavanditega katsetamine. Alklassilapse töö on optiline realism, ta kujutab seda, mida teab. Õpetaja ülesanne on ergutada väljendama oma suhtumist ja tundeid. Ükski loometöö ei valmi ilma rutiinse tööta, seda tuleb alklassidest alates õppida tegema kiiresti ja hästi, mitte lohakalt ja pealiskaudselt. Alklassiõpilasele peaks jääma vabadus valida oma väljendus- ja teostusviisi. Kui õpetada tehnikat, siis ei tohi sellest saada eesmärk omaette, vaid vahend, võimalus, mille abil midagi uut ja omapärast väljendada. Kõige olulisem on idee. Alles siis mõtleme, missuguste tehniliste vahendite, võtete ja materjalidega seda välja tuua saaksime.

Kui õpilasel on võimalus valida väljendusvahendeid, tehnikat jm, saavad siit oskuslikul juhendamisel alguse individuaalsed lähenemisviisid, aga ka "oma käekiri".

Murdeiga. 12-aastase lapse elus algab otustamiste etapp. Areneb enesekriitika, muutub suhe loometöösse. Enesekindlus lööb kõikuma, kardetakse naeruvääristada ennast teiste silmis, avalikult esineda ja end avameelselt väljendada. Järjest tähtsamaks saab see, millises keskkonnas õpilane viibib. Kui klassis on loovuslembene õhkkond, saadakse igast probleemist üle. See on nn kambaperiood. Seepärast pakuvad õpilastele suurt rahuldust ühistööd, kus igal teha mingi väike osa; tööd, mis ei ole eriti töömahukad, pikaajalised ega liiga rasked. Et selles vanuses õpilase eneseuskutõsta, on hea, kui õpetajal on varuks mõned lihtsamad tööteemad. Olgu kas või mõni alg-

klasside meelisteema, teostatakse see ju niikui-nii uues kvaliteedis.

Kuna murdealine laps on enesekriitilisem, siis märkab ta ka oma puudusi ja puudujääke. Seepärast on vaja just sel perioodil anda talle edasi rohkesti teadmisi kompositsiooni, rütmi, värvusõpetuse, plastilise anatoomia ja perspektiivi alalt. Tööd peavad saama tehniliselt selgemad ja rohkem viimistletud. On aeg õpetada täpsemalt mitmesuguseid tehnikaid, kuid ikka pildi ideest lähtudes. Õige arusaamine loovast tegevusest tekib siis, kui on olnud võimalusi võrdlemiseks ja arvamiseks sel alal. Oluline on kunstinaitude külastamine, nendel teemadel arutlemine.

Murdealise jaoks on kunstiga tegelemine oluline, see annab talle võimaluse lahendada oma sisekonflikte. Areneb välja esteetiline maailmanägemine. Ilu hindav ning loov hoiak korrastab noore inimese psüühikat ning õilistab ta iseloomu.

Pärast 14. eluaastat peab õpetamine toetuma intellektile. Varemõpitu võetakse uuesti läbi, kuid uues kvaliteedis. Kõige tähtsam on kujundada klassis vaba ja loominguiline õhkkond, et vabastada õpilased loovust pidurdavatest välistest normidest ning sisetõketest. Uuused ideed vajavad õpetaja toetust. Õpetaja peaks õpetades pidevalt juhtima tähelepanu sellele, et tema kontseptsioon on vaid üks võimalus paljudest, see ei ole ainuvõimalik. Õpilasele tuleb alati jätta võimalus võtta ka täiesti teistsugune seisukoht.



"Prangli kivid", linoollõige.
Alice Sündema, 14-aastane.

7.–9. klassi õpilasele tuleb anda kunstiope- tuse läbi võimalus tunnetada eneseväljendu- se rõõmu oma ideede edukast realiseerimisest.



"Kalastamas", linoollõige.
Siim Sinihelm, 11-aastane.

disaini objektide loomisest, tõsta esteetilisi ja kunstilisi võimeid. Ei tohi jätta tähelepanuta kunstiõpetuse seost teiste õppeainetega. Edukaks tööks teistel aladel on vaja kunstiõpetuses omandada oskus kujutada objekte korralikult, täpselt ja esteetiliselt heal tasemel. Loovuse arendamise tulemusena peaks kujunema ka noore objektiivne suhtumine oma käitumisse, tunnetus – mis sobib, mis mitte, teadmine oma osast teiste keskel, austus vanemate ja kogenumate vastu.

Loovuse arendamisel on vajalik isiksuse eneseleidmine ja -arendamine ka teistes kultuurivaldkonades – kirjanduses, muusikas, luules, näitlemises, ja keha arendavates tegevustes – sportimises, tantsus. Kehaline tegevus korrastab ka tundeelu.

Keskkooliiga. Keskkoolealine arendab oma loovust ja maailmapilti minakeskselt riigi-maailmakesksusele tunnetuse ja kogemuste baasil. Tutvumine oma ja välismaa kultuuritraditsioonidega, tendentside mõistmine, austus, armastus kunsti ja kultuuriteoste vastu – see on alus loomingulise inimese väljaarenemiseks.

Õpetaja – õpilaste loovuse arendaja

Õpetaja loovuse väljendus ja tulemus on julgelt ja vabalt väljenduvad õpilased. Kunstiõpetajal peab olema palju kannatlikkust, et mõista ja

toetada õpilasi, kellel on tihti kõrgeenenud eneseostamise soov, kes nõuavad tähelepanu, on kapriissed, kergesti haavatavad, tihti ka vastandlikud, kes on väga püsivad huvitavate ülesannete lahendamisel ja püsimatud monotoonsete tööde tegemisel.

Kunstiõpetajal peab alati olema varuks hulgaliselt erinevate tööde teemasid, ideid n-ö igaks elujuhtumiks. Et rahuldada õpilaste esteetismi- ja täiustumistarvet, peab õpetaja pidevalt ennast täiendama, tegelema kunstiga, lugema, kuulama muusikat, käima näitustel, täiustama end igas eluvaldkonnas.

Loomingulist tegevust soodustab ainult see õpetaja, kes tahab õpilast mõista, mitte naeruvääristada, kes suudab üle olla stampmõtemallidest ega ole emotsionaalselt liiga kärsitu. Ta oskab luua tasakaalukat ja heasoovlikku loomekeskkonda, ei taotle ülemäärast täiuslikkust, mis kahandab looja riskivalmidust ja kujutlusvõimet.

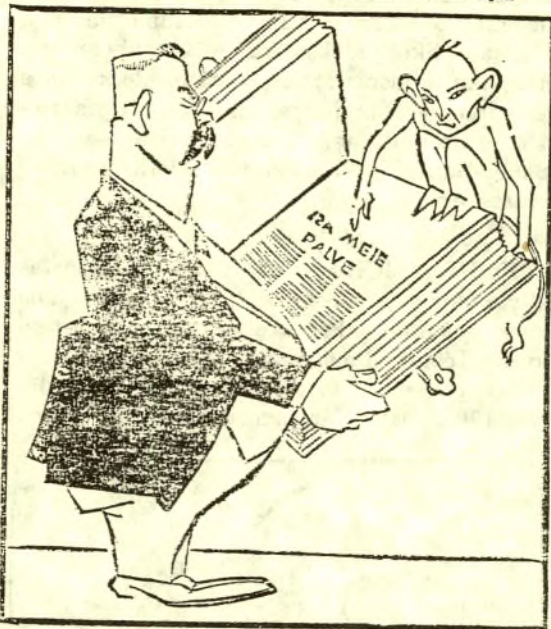
Kunstiõpetaja tööle tuleb kasuks paindlik keelekasutus. See edendab loomevõimet. Mida rikkam, piltlikum on sõnavara, seda varjundrikkam on tulemus.

Lõpetuseks soovitus: kunstiõpetaja, ole ehne, tunne rõõmu, hämmastust ja vaimustust igast saavutusest, nagu teeb seda laps uut avastades! On ju kõik isikupärane, originaalne otsustava tähtsusega.

Viru-Nigulas, Helmes. Oli koolinõunik Pärnu-
maal, Viljandimaal, Tartumaal ja Läänemaal,
1936.–1940. a haridusministeeriumi koolide
peainspektor. Emigreeris 1944. a Saksamaale,
kus organiseeris põgenikelaagrites koole ja
oli koolide peainspektor. Siirdunud 1948. a
Rootsi, tegutses eesti täienduskoolide inspek-
tori ja kirjanikuna. Siinne karikatuur ilmus
"Vaba Maas" 1921. aastal, mil M. Raud oli Pär-
nu maakoolivalitsuse juhataja ja viis ellu F.
V. Mikkelsaare, E. Martinsoni ja J. Annussoni
kooliuuendusi.

Saewaliidu klusaja.

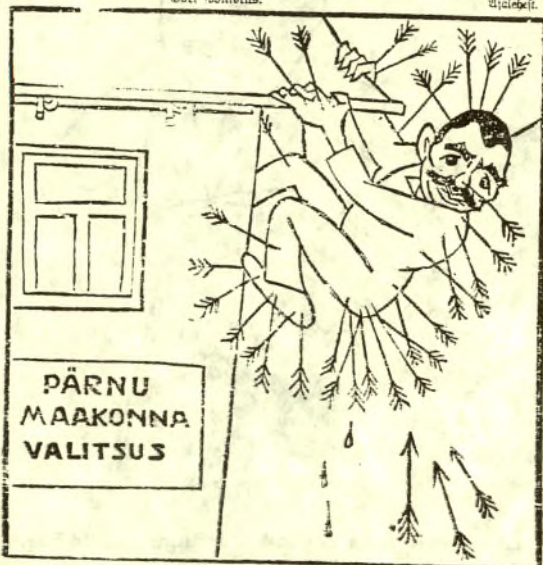
Wigwagupäe õhtul tekkis väike lüh-
ke linnamüra, et ta „isa maha“ poleks ette
mõeldi riigikoolidele mõis mõis laheks.



„Õber, sa loeb kõige suuremat riigikoolitamiseproklamatsiooni.“

Raudne ifeloom.

Õber maafondidest on mõned isikud, kes on maafondide
määratule 23 korra ümbraõudut. Maafondidest on teada, et ta roogiti et äärm.
õber iseloom.



Õber: „Õst ma! äärm 23 noort kere, alla ei tule ma jüri!“

JAAN PIISKAR (1883–1941) oli üks neist, kes nõudis austavat suhtumist õpetaja kutsesse. Olles pikka aega poliitikuna juhtpositsioonil (I–V riigikogu liige), kaasas ta õpetajaid kooli ja haridusse puutuvate seaduste ettevalmistamisse ja hariduspoliitika kujundamisse. Väga tänapäevaseks kõlab ta pedagoogiline kredo: kool olgu emakeelne ühtluskool, seejuures vastavalt lapsevanemate soovile ühisvõi lahuskool; erakoolide tase peab vastama riigikoolide õppekava miinimumile; vähemrahvused võivad luua oma kooli. Omandanud pedagoogikutse Sindi ministeeriumikooli pedagoogilises klassis, töötas ta õpetajana Võrus ja Pärnus. Vasakpoolsete vaadete tõttu oli korduvalt vanglas. 1919. aastast tegutses poliitikuna sotsialistlikku parteis, oli mitme (Pärnu, Harju, Valga, Viljandi, Tallinna) omavalitsuse liige, kuulus Eesti Õpetajate Liidu juhatusse, oli aastatel 1931–1932 haridus- ja sotsiaalminister K. Pätsi kabinetis. Karikatuur temast ilmus 1921. aastal "Vaba Maas" ja selle põhjuseks olid J. Piiskari sõnavõttud riigikogus, mil ta kaitses õpetajate õigusi, kooli kättesaadavust kõigile ja ilmalikku kasvatuspõhimõtet.



Sauer (maakeeles: „hapu“) haridusministri abi, käis Inglisemaal koolilõlud uurimas.

Kunstilembene õpetaja ja poliitik **FRIEDRICH SAUER (1881–1927)** oli lõpetanud Tartu Ülikooli ajalookandidaadi kraadiga ning töötanud õpetajana Venemaal ja Eesti koolides, viimased eluaastad Tallinna I tütarlaste gümnaasiumi direktorina, 1920. aastal oli kolm kuud haridusminister. Ta kehtestas esimeseks võorkeeleks koolides inglise keele, teiseks vene keele. Seejuures võis inglise keelt hakata õpe-

tama juba 3. õppeaastast alates 4 tundi nädalas. Ta ministriamet kestis lühikest aega, kuid seejärel oli ta 1921.–1923. a haridusministri abi ning teaduse- ja kunstiosakonna juhataja. Neil ametikohtadel pööras enam tähelepanu muusika ja joonistamise õpetamisele koolides (kavatses viia laulmisetunnid 1.–11. klassini 4 tunnile nädalas). Karikatuuri aluseks on Sauer-Baueri kaklus esimese võõrkeele küsimuses.

*

Ka HEINRICH BAUER (1874–1927) lõpetas Tartu Ülikooli ajalookandidaadina, aga oli juba varem saanud saksa keele ülemkooli õpetaja kutse. Töötanud mõne aasta Tartu gümnaasiumites, pagendati ta eestimeelse tegevuse pärast 1903. aastal Varssavi reaalkooli õpetajaks.



Bauer õpib hängimist. Võib olla pääseb kunagi loorberite ligikaudu, siis on hea kui nende hängimine lõpeb.

Täiendanud end 1905.–1906. a Saksamaal ja Šveitsis, naases kodumaale ning oli saksa keele õpetaja Nikolai gümnaasiumis ning 1911.–1921. a Tallinna Tütarlaste kommertskooli direktor. Sellelt kohalt läks ta kümnenda haridusministrina koolielu juhtima. Kaheaastase ministriameti järel juhtis jällegi kommertskooli kuni surmani. Pedantse ja tasakaaluka haridusjuhina oli ta hinnatud poliitikute hulgas. Karikatuuri põhjustasid ilmselt tema sõnavõttud riigikogus (oli II riigikogu liige), kus ta

kristliku rahvaerakonna liikmena seisis erakonna seisukohtade eest usuõpetuse küsimuses, sotsialistliku maailmavaate esinemise probleemistikus jms.

*

Nii palju karikatuure pole ühestki õpetajast avaldatud, kui Narva pedagoogist JUHAN-ALBERT LUURIST (1883–1937).



Luur võib oma siidisukis mängida nüüd franti.

Seltskonnategelase, poliitiku, koolijuhi või koolinõunikuna (Virumaal, Võrumaal, Pärnumaal) oli J.-A. Luur pinnuks silmas oma ülemustele, alluvatele, eriti aga ajakirjanikele. Ta rahutu iseloom nõudis sekkumist mitmes valdkonnas, eriti aga poliitikas ja kultuuris.

Kui F. V. Mikkelsaar 2. riigikogu koosseisu valituna nõudis ta tegevuse peatamist koolinõunikuna, vastas J.-A. Luur: "Peale koolinõuniku ameti olen oma peale võtnud Narva karskus-haridusseltsi "Võitleja" juhtimise, kus täiesti tasuta töötan. "Võitlejas" on 105 näitelavategelast, laulukoor 75 inimest, 3 jalgpallimeeskonda, kerge ja raskejõustiku spordiosakonnad, esperanto ja malemängijate ringkonnad. Nagu teada, on "Võitleja" suurim ja vägevam seltskondline organisatsioon Eestis. Olgu tähendatud, et Narva äärmised pahempoolsed "Võitleja" seltsi tema 20 000 000 varandusega üle võtta igatsevad, et temast agitatsioonipunkti luua."

(Järgneb.)

Vana-Paldiski koolid

LEMBIT ODRES

1760. aastal nimetas Peeter I Pakri poolsaarele rajatud Rogerwieki asula ümber *Baltiiski portiks*. 1768 lõpetati sunnitöölistega 50 aastat kestnud Paldiski ja Väike-Pakri saare vahelise sõjasadama muuli rajamine.

Enne 1770. a loodi **Paldiski saksa kogudusekool** (1). See sai teoks Harju-Madise pastori toetusel, kelle alla Paldiski kogudus kuulus. 1786. a reorganiseeriti kool **Paldiski Rahvakooliks** (2). Esimesed õpetajad olid 1770. aastal Zaharias Gutmuth ja Andreas Henning Witt. 1773.–1798. a andis kooliõpetust Georg Friedrich Kalk, kes oli Haapsalust tulnud rätsepmeister. Tööd jätkas tema poeg Georg Gottlieb, samuti rätsep, 1812. aastani, kui rahvakoolist said kreiskooli algklassid ja Georg Gottlieb Kalkist Paldiski kohtu foogt.

1783. a sai Paldiski linnaõigused ja kuulutati kreisilinnaks. Linnas oli 209 elanikku (eestlased ja mõni üksik venelane), iga viies nendest pärisori. 1796. aastaks oli linnas 520 elanikku, peamiselt venelased ja sakslased (3). Õpilaste arv kõikus 9 ja 26 vahel. Kool oli saksakeelne, ühe õpetajaga, formaalselt kaheklassiline. Peeter I oli ametimeestena Venemaale kutsunud sakslasi, kes nüüd tsaari surma järel endale elupaika ja töökohta (ka Paldiskis) püüdsid leida.

Keiser Aleksander I andis 1803. a korralduse avada **Paldiskis Kreiskool** (4), see sai teoks 1806. aastal. Esimesel kuuel aastal oli õpilasi ainult 7–12, hiljem poole rohkem. See oli kahe õpetajaga kaheklassiline kool. Õpetajad vaheldusid sageli. Ainult Saksimaal sündinud Jakob Levin, prantslasest pottsepa poeg, oli õpetajaks 10 aastat. 1820/21. õa õpetas koolis Tallinnas sündinud silmapaistev folklorist ja luuletaja Aleksander Heinrich Neus (1795–1876). Kool likvideeriti õpilaste vähesuse tõttu 1827. aastal.

1821/22. õa pidas Paldiskis **Era Tütarlastekooli** A. H. Neusi õde Cattarina Neus (5).

Paldiski Kroonualgkool (6) asutati 1827. a ja töötas saksakeelsena 1885. ning venekeelsena 1917. aastani, mil evakueeriti sõja tõttu Venemaale. Laste kooli astumise vanus kõikus 7 ja 16 aasta vahel. Enamik õpilasi oli koolis 1–6 aastat. 1877.–1892. a juhatas kooli Adalbert Stimm, kes õpetas 16 aastat ja oli venestamise tõttu sunnitud lahkuma. 50. a ametijuubelit pühitses ta Tallinnas, vanaduspäevad lõpetas aga Paldiskis. Kooli kauaaegne juhataja oli Johannes Pilmann (1866–1921), kelle järgi kooli kutsutigi Pilmanni kooliks.

Koolimälestustes kirjutatakse, et 1. klassis kasutati tahvlit ja krihvlit kuni viimase ajani.

Vene ja saksa keisrite kohtumisel Paldiskis 1912. aastal olid õpilased rivistatud tee äärde auvärava juurde spaleeridena. Igale suursünd-

musest osa võtnud õpilasele anti hiljem meelega karp šokolaadikompekke. Karbil oli keisri ja troonipärija pilt.

Esimese maailmasõja algul korraldati kooliõpilaste osavõtul suur rongkäik mööda linna. Ees kanti kullatud raamis keisri pilti, selle järel tuli preester hiilgavas kirikurüüs ja kirikutegelased kirikulippude ning pühakute piltidega, nende järel teised osavõtjad koos kooliõpilastega.

Paldiski Linna Tütarlastekool (7) asutati 1877. a ja 1908. a liideti kroonualgkooliga. Õppeaeg oli 4 aastat. Eesti keelt ei õpetatud ega räägitud. Esimesel aastal oli koolis üheksa 11–12-aastast õpilast.

Paldiski Georgi Kirikukool (1878–1917) (8). Koolis õppisid nii õigeusklike kui ka luterlaste lapsed vanusega 7–15 aastat. Esimesel aastal oli 38, 1910. a 10 õpilast, enamik talupidajate lapsed, aga oli ka soldatilapsi. Kool oli kaheklassiline (noorem ja vanem aste). Päevas oli 5 tundi, õpiti kella 9–14. Pärast lõunat tegeldi võimlemise ja käsitööga.

Paldiski Linna 4-klassiline Kool (Kõrgem algkool) (9) töötas aastatel 1911–1917. Juhatajaks oli umbkeelne venelane Aleksander Afanasjev. Üks õpetaja oli instituudiharidusega.

Luteri usu koguduse köster G. Kasemets pidas väikelaste varjupaika. See oli ettevalmistamine erakooli sisseastumiseks, rahvasuus aga "rotileivakool".

Paldiski koolidest oli tuntum merekool, mis andis 40 aasta jooksul lõpetanuid, kes sõitsid ka kaugetel meredel. Väike Baltischporti linn oli merekooli ja hea sadama tõttu üldtuntud ja kantud ka suurtele merekaartidele. **Paldiski Merekooli** (1876–1915) avamine sai teoks tänu linnapea M. Demini energilisele tegetsemisele. Juhatajaks oli kogu kooli tegevuse ajal Pärnust pärit Riia merekooli haridusega kaugesõidukapten Aleksander Feldhuhn. Kool asus eramaja 4-toalises korteris. 1. õppeaastal oli õpilasi 11 – kaheksa eestlast ja kolm sakslast. Hiljem tuli kooli ka vene õpilasi ja siis toimus õppetöö igas klassis kolmes keeles. 1884/85. õa oli õpilasi 36, lõpetajaid 25, nendest kaugesõidukapteneid kaheksa.

1904. aastal valmis uus ajakohane koolihoone, mille maksumus oli 30 000 rubla. Kool oli ka õppevahenditega hästi varustatud. Maailmasõja ajal 1916. a lõpetas kool oma tegevuse. Varad evakueeriti Arhangelskisse, 1919. a alustas tööd merekool Tallinnas, millega Paldiski merekooli taasavamine langes päevakorrast.

Paldisklased tunnevad kaptenitest hästi Eesti Merejõudude juhatajat Valentin Grenzi, vendasid Horste Balti Päästeseltsi direktoritena, "Meteori" kaptenit Tomassoni jt. Üldtuntud

oli Paldiski merekooli lõpetanud Johan Pitka.

Venemaa revolutsioonide ajal olid Paldiski elanikud eesti-meelselt häälestatud ja linna volikogu avaldas 1917. a kindlat toetust Maapäevale (11). Kuigi majanduslik olukord oli raske ja veel 1920. aastal olid Paldiskis kasutusel 200-grammised leivakaardid, mõeldi haridusele ja arutati uute koolide avamist.

Kroonualgkooli, vene kirikukooli ja kõrgema algkooli baasil moodustati ettevalmistusklassidega **Paldiski Linna Eraprogramm-**

naasium. Koolikursus kestis 7 aastat, õppekeeleks muidugi eesti keel. Kooli ülalpidajaks oli linnavalitsuse juurde moodustatud kuratoorium, mis lisaks linnaeelarvele hankis tulu annetustest ja sai tõhusat abi pidude korraldamisest. Kool töötas 1917.–1919. aastani, siis võeti Harjumaa koolivõrku Paldiski Täiendusklassidega Rahvakoolina, millest kujunes gümnaasium – **Paldiski Ühisreaalgümnaasium**.

Algklassid moodustasid **Paldiski Linna 6-klassilise Algkooli**, mille juhatajaks sai 1926.–1940. aastani August Kirsal. Oma 50-aastase pedagoogitöö lõpetas ta Viljandimaal Tääksi kooli juhatajana.

Algkooli lugupeetud pedagoogina oli tuntud luteri koguduse köster ja laulukooride juht Karl Krepp. 1927. aastal tegi ta kaastööd Eesti Rahva Muuseumile.

August Kirsal kirjutas oma mälestustes: "Harjumaa Paldiski Ühisreaalgümnaasiumi asutamine oli peaaesjalikult kahe isiku teene. Need olid gümnaasiumi esimene direktor Eduard Kansa-Kansman ja Paldiski linnapea Johannes Odres. E. Kansa oli Paldiski eestlastest esimene, kes sai kõrgema hariduse: lõpetas Tartu Ülikooli matemaatika teaduskonna. Tema vanemad, vaesed kalurid, ei saanud anda oma pojale pea mingit toetust tema õppimise ajal keskkoolis ja ülikoolis. Tal tuli teenida raha tundide andmisega. Toetust sai ta ka oma sõbralt Johannes Odreselt. Lõpetanud ülikooli, asus E. Kansa tööle oma kodulinnas Paldiskis."

Hästi lahenes ka koolimaja küsimus. 1904. aastal valminud merekooli hoonele oli linnavalitsus andnud tasuta krundi tingimusel, et kooli lahkumise järel majast jääb maja linnale. Nii juhtuski merekooli likvideerimise järel 1916. aastal.

Paldiski Ühisreaalgümnaasiumi direktoriks olid E. Kansa ja lühikest aega ka J. Käis, H. Reinvald ja H. Ranna. Joonistusõpetajateks



Merekooli-, hilisem gümnaasiumi- ja algkoolihoone.

olid kunstnikud J. Riis, A. Promet, F. Hist ja V. Turp.

Kooli omapäraks oli see, et töö ei toimunud mitte klassides, vaid kabinetides. Koolitarvete hoidmiseks oli eri ruum kapiga igale õpilasele. Abiturientidel oli igapäev võti lukustatud ruumi, mida ainult nemad vahetundide ajal kasutasid. Füüsika-matemaatika kabineti istmed olid asetatud astmeliselt, ees pikk laud katsete tegemiseks-demonstreerimiseks. Seinte ääres seisid kapid õppeabinõudega, eesseinal lai tahvel ning seadeldis piltide ja tabelite näitamiseks. Oli loodusteaduste kabinet, keemialaboratoorium keldrikorrusel, eesti keele kabinet raamatukoguga, võõrkeelte ja ajalookabinet. Igal kabinetil oli õpetaja-juhataja ja õpilasest kabinetivanem, kellel ka oli ruumi võti. Mööblis olid kahe õpilase laud ja toolid. Paljud õppevahendid olid tellitud Saksamaalt. Neid valmistasid õpetaja juhendamisel ka õpilased ise.

Direktor Kansa ei kasutanud õpilase küsimisel märkmikku, hinne kujunes õpilaste vastustest tunnis üldmulje alusel. Õpetaja pidi õpilast tundma. Väike õpilaste arv klassides võimaldas tihedamat kontakti õppuritega. Kooli 11 lennu lõpetajaid oli 159.

Koolis oli söökla, lõunad sooja toidu ja soodsa hinnaga. Lõuna valmistasid õpilased majandusõpetaja juhendamisel õppepraktikal ise.

1928.–1931. a töötas **Paldiski Kalamajanduse Täienduskool** (12) algkooli 6 klassi lõpetanute täiendusklassina. Õppetöö oli nii teoreetiline kui ka praktiline. Õppemaksu ei olnud, kutset kool ei andnud, oli lihtsalt kaluritele ettevalmistus tööleasumiseks. Korraldati kalaasjanduse kursusi näiteks Pakri saartel, Osmussaarel, Vihterpalus. Seega omandas kool teataval määral rändkooli ilme. Õpetajaid oli kaks, juhatajaks E. Kansa. Kool asus õhtukoolina gümnaasiumi ruumes.

Harjumaa Paldiski Ühisreaalgümnaasium likvideeriti 1935. aastal õpilaste vähesuse ja

maavalitsuse soovi tõttu kool maakonna keskele viia. Uus kool avati Raplas. Endistest kooli õppejõududest said direktoriteks H. Ranna Raplas, H. Reinvald Põltsamaal ja E. Kansa Tapal.

Paldiski Linna 6-klassilist Algekooli tabas erakorraline saatatus. 1939. a vene sõjaväebaaside rajamise järel Paldiskis sündevakueeriti järgmise aasta kevadel kogu linna elanikkond ja sellega koos loomulikult ka algkool.

Käesoleva töö aluseks on Lembit Odrese 1987. aastal etnograafilise teatmematerjali kogumise võistlusel Eesti Rahva Muuseumi poolt auhinnatud töö, mis sisaldab ka arhiiviandmeid. Töö asub Tartus Eesti Rahva Muuseumis.

Viited

1. EEA Fond 1187 nim 2 s.ü 431, l 21.
2. Ajaloo Instituut "Eesti kooli ajalugu". Tln, 1989, lk 537.
3. L a b i, B. Paldiski linna ajaloost asehalduskorra ajal. TA Toimetised. Ühiskonnateadused 19/4. Tln, 1970, lk 388.
4. EAA Fond 3059 nim 1 s.ü 1 ja Fond 2064 nim 1 s.ü 1.
5. EAA Fond 3059 nim 1 s.ü 1
6. EAA Fond 3061 nim 1 s.ü 24.
7. EAA Fond 3059 nim 1 s.ü 2.
8. EAA Fond 3062 nim 1 s.ü 1.
9. EAA Fond 3058 nim 1 s.ü 1.
10. L a r e n s, K. Ülevaade merekoolidest 1864–1935. Tln, 1938, lk 52.
11. TL Fond 263 nim 1 s.ü 1 l 58–59.
12. TL Fond 263 nim 1 s.ü l 3, 4 ja Ajalooline Õiend.

KROONIKA

■ 27. ja 28. veebruaril toimus Heino Liimetsa päevade raames TPÜ arengu-uuringute labori järjekordne, kuid esmakordselt kasvatusfilosoofiliseks tituleeritud konverents "Quo vadis, kasvatus? Ettekanded: "Postmodernismi-retseptioon kasvatuses" – A. Liimets, "Postpositivistlikud otsingud" – P. Kreitzberg, "Kasvatustegelikkus kui kõnelus" – J. Orn, "Fenomenograafia ja selle rakendusi kasvatus-uuringus" – M.-L. Laherand, "Kasvatuse hermeneutiline vaateviis" – T. Kuurme, "Inimese sotsiaalse valmiduse filosoofiline interpreteering" – S. Kera, "Kes või mis on zombid?" – V. Kolga, "Õppekava, teadmiskäsitlus ja isiksuse identiteet" – V. Ruus.

■ 2.–4. maini toimus Tallinnas Eesti Elukvaliteedi Keskuse korraldusel tervisemess. Kõigil kolmel päeval toimus paralleelselt muude üritustega tervisekonverents. Viimase päeva istungil oli kõne all noorte tervis. Koolikeskkonnas füüsiliste tingimuste uuringu tulemusi tutvustas A. Järviste, koolistressi uuringu esialgsed andmed esitas M. Teichmann. L. Mehilane rääkis Võru maakonnas tehtud ulatusliku uuringu põhjal õpilaste turvalisusest ja psüühikahäiretest. Muud ettekanded käsitlesid narkomaania ennetusprogramme, tervet ja toimetulevat perekonda, noorte tervise seostamist nende tegevuse ja kehalise aktiivsusega.

■ 18. aprillil peeti Raplas II lastekaitsekonverents "Laps maailmas ja maailm lapses", töö juhtis TPÜ sotsiaaltöö osakonna juhataja professor T. Tulva. Ettekanded: H. Niit – "Vägivald lapse isiksust mõjutava tegurina", M. Leino – "Psühhoterror koolis", S. Linde – "Vägivald kodus ja koolis". Vägivallateemalistest uuringutest Hiumaa koolides kõneles M.

Kobin, suitsiididest Eestis K. Aaremäe. Konverentsi teises osas toimus töö rühmades. Lõpetamisel tegi iga rühm oma tööst kokkuvõtte.

■ 14. aprillil oli koos Eesti Vabaharidusliidu üldkogu. Peale organisatsioonisiseste küsimuste käsitleti täiskasvanute haridust üldisemalt ja koondati tähelepanu järgmise aasta riigieelarve koostamisele. Eesti Vabaharidusliit leiab, et 1998. aasta eelarves peaks täiskasvanute koolitus olema prioriteetne valdkond.

■ Eesti linnades ja maakondades on "Hea alguse" tegevuskava, mida AEF-i kaudu toetab filantroop George Soros, kolme aastaga leidnud rakendust 35 lasteaia 64 rühmas ja 12 kooli kolmeteistkümnnes 1. klassis. Selle programmi järgi on Eestis korraldatud ligi 2000 lasteaialapse ning 1. klassi õpilase arendamine ja õpetamine. Väga suurt huvi programmi rakendajate töökogemuse vastu tõendas 5. mail Tartus toimunud "Hea alguse" konverentsist osavõtjate rohkus, "Vanemuise" kontserdisaal oli puupüsti täis. "Hea alguse" senisest kulgemisest ja edasistest plaanidest andis ülevaate programmi juht Eestis M. Maser. Esinesid T. Schmidt, L. Vöhandu, M. Veisson, T. Kuurme, M. Olo, H. Pöldma. Teises pooles jagasid kogemusi Tartu Annelinna Kooli õpetaja ja koolitusjuht L. Türbsal ning Puhja Gümnaasiumi õpetaja M. Sepp. Konverentsi ajaks oli üles seatud näitus "Hea alguse" programmi meetodilistest materjalidest, kasvatajate ja õpetajate valmistatud õppevahenditest, mängudest ja mänguasjadest.

■ 4. ja 5. juunil peeti Põltsamaa lähedal Kaarli mõisas konverents "Eesti maapiirkondade hariduskorralduse probleeme".

HARIDUS

EDUCATION No. 4, 1997
PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION

Ü. TIKK. How to get wind of changes and stay alive.

The headmaster of Olustvere Agricultural College Mr. Arnold Pastak and the Phare project leader on tourist management Ms. Tiina Ardel discuss the life at school today and the plans for the future.

V. EKSTA. Forty-one years later.

The graduates of Tallinn Pedagogical Institute of 1956, who are still working at schools speak about their university years, their life, work at school and educational problems in Estonia now.

M. KOBIN. Children and violence.

Analysis of data collected by the questionnaire carried out in Hiiumaa among students aged 13–16, teachers and parents shows that violence at school has the greatest share in maltreatment of children. The author makes several proposals for improving the situation.

M. KRIGUL. Will it really remain like that?

The author of the article claims there is no equality of rights regarding the two genders represented in our study materials: in pictures printed in the textbooks we usually see the drudging mother busy with housework and father just going out to work. As if Estonia were an extreme Islamic country.

I. JÄRVA. As a visiting teacher in Denmark.

A story based on personal experience about educational management, learning process and folk high schools in Denmark. A longer overview about Lolland Folk High School.

E.-S. SARV. Our era and education – one of the possible visions following the Lyotard's way of thinking.

Developments in Estonian education today, expected social challenges of the 21st century and challenges for education caused by them.

J. MIKK. Ideas and human destinies.

What are the values presented in our textbooks today and what should they actually be.

E. SÕRMUS. Communicative evaluation.

A story about what should be considered at communicative testing; about summarising and formal, subjective and objective evaluation, about possibilities to evaluate receptive and productive skills.

T. LUIK, A. KIIN, I. ARTMA. Traditions create the image of the school.

Teachers of Viljandi Upper Secondary School write about their school management, traditions and image of the school.

H. KARIK, K. PAPP. Problems of food chemistry in the new chemistry curriculum.

Recommendations and practical lab experiments for teaching food chemistry topics at school.

M. LIIVA, K. ROHTMETS, A. SULG. Considering relations between different school subjects.

Students' opinions about relating different subjects; opportunities of presenting the theme "The man and the society" at school.

M. PULLERITS. Principles of music education in primary classes.

About introductory music education through talking, singing, playing the instrument and listening to the music.

T. MÖLDER. Let's develop creativity through art education.

How to develop children's creativity at pre-school, primary school, lower and upper secondary school age.

H. RANNAP. About teachers and the language of cartoons.

A sequence to the serial started in Education No. 3 about outstanding educationists and how they have been depicted in cartoons.

L. ODRES. Schools in Old Paldiski.

Before the 1770 German congregation school was opened in Paldiski already. In 1939 the Soviet military bases were established in Paldiski the whole population and the school as well were forced to leave the town in spring 1940.

152810

152930

152920

153010

152010

152610

153610

152710

153710

TELLIMISKUPONG TAHVLITARVETELE

TOOTE NIMETUS	KOOD	HIND (KM-TA)	KOGUS
PUIDUST JOONLAUD (1m)	152010	89. -	
PUIDUST JOONLAUD (0.8m)	152810	119. -	
PUIDUST KOLMNURK	152610	89. -	
PUIDUST MALL	152710	99. -	
PLASTIK JOONLAUD (1m)	153010	75. -	
PLASTIK KOLMNURK	153610	75. -	
PLASTIKMALL	153710	89. -	
PUIDUST SIRKEL (KASUTAMISEKS ÜMARKRIIDIGA)	152920	99. -	
PUIDUST SIRKEL (KASUTAMISEKS MARKERIGA)	152930	129. -	

Lisaks pakume laias valikus kirja- ja kontoritarbeid !

Tellijä:

(kooli nimetus)

Kontaktandmed:

SAATKE SEE KUPONG: Lohu 12, Tallinn

tel./fax (2) 6 726 297

TRAK BALTI
KIRJA- JA KONTORITARBED

HARIDUS

Hind 12 EEK Indeks 78 189

*Õpireisid ja -rännakud on enesetäienduse oluline vorm.
Ka B. G. Forseliuse ja tema kasvandike reis Stockholmi
1686. aastal oli nende eesti poiste jaoks õpireis.*

Professor Helmut Piirimäe



B. G. Forseliuse Seltsi turismi- ja õpireisid

Selts on asutatud 1989. aastal 300-aastaste koolide liikumise jätkuna. Seltsis on 70 kooli ja poolsada üksikliiget üle Eesti. Teeme õpireise, matku ja suvelaagreid kodu- ja välismaal, tellija soovil külastame reisi ajal ka sihtmaa kooli. Meil on seitsmeaastased kogemused ning haritud ja asjatundlikud reisijuhid ja giidid: geograaf **Tõnis Kallejärv**, dots **Peep Müidla** (Itaalia, Austria), prof em **Helmut Piirimäe** (Euroopa riikide ajalugu), **Sirje ja Ricardo Mateo** (Hispaania, Portugal), **Madis Linnamägi** (Euroopa riigid, Egiptus), **Bruno O'Ya** (Poola), **Piret Neitsov** (Soome), **Triinu Borga** (Taani)...

Reisi nimetus	Kestus	Hind alates	Lisainfo
Ida-Euroopa loodusmälestised 9 (Tšehhi Paradiis, Moraavia karsti- ala, Wieliczka soolakaevandus)		2400.-	Matkad ilma seljakotita
Praha	5	1850.-	Värvusmuusikakontsert
Tšehhi	7	2090.-	Karstikoopad, värvusmuusika
Baier-Tšehhi	10	3900.-	
Budapest	6	1900.-	
Ungari	7	2100.-	
Poola	5	1500.-	
Taani	9	3950.-	Legoland
Norra	11	4700.-/3785.-	Kämpingumajad/telgid
Prantsusmaa	9	3470.-	Pariis ja Loire'i oru lossid
Beneluxi maad	12	4250.-	
Austria	9	3050.-	
Baier-Austria	11	4500.-	
Itaalia-Vatikan	13	4850.-	San Marino Vabariik, Capri saar
Kreeka-Itaalia	18	6070.-	Vatikan, San Marino Vabariik
Portugal-Hispaania	19	6960.-	
Inglismaa-Šotimaa	15	7600.-	
Türgi	18	5500.-	

Hinnad on arvestatud grupile suurusega 43 inimest, õpilasrühmadega sõidavad kaks õpetajat tasuta kaasa. Rühma suurust saab muuta. Hinnale lisandub tervisekindlustus.

**Info: G. B. Forseliuse Selts, Riia 37, Tartu EE2400;
tel (27) 420 498, tel/faks (27) 420 277, GSM (250) 19 931.**

Reisiagendid ka Tallinnas.