

HARIDUS

SEPTEMBER

9 — 1993





Lapsesõbralik ja hubane kool

looduskaunis kohas on Järve järve edelakaldal. Pilte sellest kodusest kohast ja koolist sai tehtud palju rohkem kui ajakirja kaantele mahtus. Esitatud valikuga on tahetud näidata, mida võib koolile juurde anda keskkond, kus ta asub. Asub aga kool endise Tallinna Aiandussuvhoosi Järve osakonna keskuses, mille väljehitamisel ei piiratud ainult oma töötajatele peavarju muretsemisega. Tehti kauniks park (üks võte sellest on tagakaanel), 1986. a valmis endisest maneežiga hobuse-tallist Harkujärve kultuurikeskus (arhitekt R. Tomingas, sisearhitekt J. Kuriks), suurepärase hoone, millest tagakaane sisekülg alumine piit kahjuks väga vähe vaatajani saab tuua. Uskumatu, aga tõsi, et see kõik on tehtud suure osas ühiskondliku töö korras. Majandi direktori Hugo Leinemanni eestvõttel otsustati ka kool oma lastele lähedale tuua. 1990. a hakkaski nn Ventri majas (esikaanel) tööle kool 4 klassi (3 komplekti) ja 36 õpilasega. Maja on küll hubane, kuid mitte kooliks ehitatud. Uus, moodne ja avar koolihoone pidi valmima 1991. a, kuid praegu on ehitustööd külmutatud sellises seisus, nagu ülemisel pildil näha. Ehituse jätkamiseks loodetakse abi selleks otstarbeks loodud hariduse fondilt.

Kaane-pildid on tehtud möödunud õppeaasta lõpul. Siis oli koolis juba 6 klassi 5 komplekti ja 56 õpilasega, lisaks eelkool (ei kopeerita Steinerit, vaid tehakse oma-moodi) 15 lapsega alates 4. eluaastast. Õpilasi käib linnastki, kuid kõiki soovijaid vastu võtta ei saa — klassiruumid on väikesed. Pealegi peetakse optimaalseks 15–16 õpilasega klasse. Peahoonele lisaks on kooli kasutada endise lasteaia hoone (tagakaane sisekülg ülemisel fotol). Arvuti-, võimlemis-, muusikatunnid, samuti täiendav klaviersiline muusikaõpetus on koha leidnud kultuurikeskuse ilusates ruumides.

Loetelu paneb kõrvu teritama ja ongi aeg kooli direktorilt JAAN KULVERILT küsida kooli kohta lähemalt. Peab ju mingi põhjus olema, miks ka kaugelt siia õppima tahetakse tulla. Kooli suund on loovuse arendamine muusika- ja kunstõpetuse ning liikumise kaudu. Lisaks klassiõpetajatele on veel võõrkeele-, kunsti- ja arvutiõpetajad ning

● Kõige popim koht koolis on arvutiklass, kus alates 1. klassist sõna otseses mõttes mängides õpitakse arvuti saladusi. Keskmisel fotol on arvutiõpetaja KULLO KABONEN oma töömiljööös.

● Esimene võõrkeel koolis on saksa keel. Kõrvaloleval pildil saksa keele tund 3. klassis, õpetaja VELLI TAMMERAID.

EESTI KULTUURI-
JA HARIDUS-
MINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

LI AASTAKÄIK

TOIMETUSE
KOLLEGIUM
V. AAVA, V. EKSTA
(ajakirja
tegevtoimetaja)
V. HAAMER,
F. KUPP
(vastutav sekretär),
A. MEERITS,
A. PAAVO
J. ORN,
T. PENJAM
(ajalehe
tegevtoimetaja)
H. RANNAP,
A. SAVIK,
J. SEPP
(peatoimetaja)
E. SIIM,
E. TALPSEP.

Keeletoimetaja
L. JAGGO
Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA
Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

Toimetuse address:
EE0001 Tallinn
Toompuiestee 30.

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

Väljaandja:
Kirjastus "Perioodika"
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 44 57 67

Printall
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67a.

Trükkimisele antud
30. 08. 1993.
Trükkarv 1742.
Arvutiladu.

Kiri Century Schoolbook
Trükipoognaid 8,0
Tingtrükipoognaid 6,24
Arvestuspognaid 7,9
Tellimise nr 3396.

Tellimishind aastaks –
20 EEK,
6 kuuks – 10 EEK.
Üksiknumbri hind 3 EEK.

Praaeksemplaride välja-
vahetamiseks pöörduda
«Printalli»
TKOsse (tel 68 14 11)

© Kirjastus "Perioodika"
«Haridus» 1993

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 L. TÜRNPÜÜ Täiskasvanute koolitus vallakesksemaks.

SILMARING JA VAATENURK

- 5 P. LEPPIK Õppimise olemus ja õpetamine (mõtteid seoses samanimelise raamatuga).
10 L. SAVISAAR Koduloo mõiste.
15 J. KIILI Milleks meile keskkonnaharidus?

MEIE INTERVJU

- 18 Lilleküla Mehhaanikakool — eile, täna, homme. (Ü. TIKK.)

KASVATUSTEEMADEL

- 20 E. MÄSAK Linnalaste mängukollektiivid.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 24 E. HEINLA Intelligentsus, selle seos loovuse ja õppe-
edukusega.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 30 M. LÖHMUS Inimsuhted koolis.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 38 T. MÖLDER Õpetame väikelastele kompositsiooni.
40 K. LAUER Kunstiõpetuse võimalusi läbi loodusprisma.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 43 S. UNT Kasvataja vaatlejana.

KOOLIMUUSIKA

- 47 M. KLAAS Rahvamuusika ja lapsed.

TÄHTPÄEVI

- 50 Peeter Pöld 115.
51 A. ELANGO Peeter Põllu koolkond eesti pedagoogikas.
56 V. REHEMA Peeter Pöld ja Eesti Noorsoo Kasvatuse
Seltsi Tütarlaste Gümnaasium.
59 P. Põllu "Valitud tööd" on ilmunud. (K. TRASBERG.)

PUHKEVEERUD

- 60 A. LAUGUS Tagasipiik Kevade tänavasse. (Järg.)

KROONIKA

- 63

SISUKORD
1993



Täiskasvanute koolitus vallakesksemaks

LEMBIT TÜRNPÜ, TPÜ kasvatusteaduskonna dekaan, professor

"Juba tuhnib turumajanduse kärss hoolega ringi meie rahakottides"
(Päevaleht, 23.02.1991.a)



Elu meie ümber muutub kiiresti. Energiakandjate hinnatõusu mittevastavus palgapoliitikale ja siseturgu kaitsvale tollisüsteemile on lühikese ajaga raha pannud voolama käputäie uusriikaste taskutesse. Rahvas vaesub, kaubad seisavad, raharinglus aeglustub, majanduselu ähvardab täielik seiskumine.

Suurtootmine variseb kokku. Tööpuudus on muutunud teoreetiliste arutluste objektist igapäevaseks valuliseks reaalsuseks. Ühiskonnas suureneb endaga mittetoimetulevate inimeste arv. Lisa saavad heidiku te seltskond ja allilm.

Rahapuudusest tingituna väheneb õppijate arv koolides ning tänavale võib ilmuda ühiskondlikku korda ohustav kontingent. Uute töökohtade loomine osutub vaid üheks ebareaalseks väljapääsuvariandiks üha võimsamaks muutuvast nõiaringsis. Lootusetus, apaatia, meelegeide, käegälöömine ja laostumine tunduvad paratamatuseks. Absurdisituatsiooni põhjused näivad olevat riikliku korralageduse sfääris. Osaliselt see vist nii ongi. Ometi peituvad peamised põhjused eeskätt inimestes endis, nende saamatuses, oskamatuses, abituses, enesehaletsemises ... Harjumuspäraselt arvatakse, et keegi "ülaltpoolt" peaks lahendama tema isearaliku probleemi, kindlustama töö ja elatise. Õpitud abitus, teiste peale lootmine, tahtjõuetus ise midagi ette võtta, ära teha, vaeva näha, pingutada — see on meile 50 aasta jooksul samamoodi külge kasvanud

Põhjused kui soov kuskilt "lõigata", saada hõlptulu.

peituvad Sellised ponnistused on aga hukutava toimega, sest iga päevaga jääb sedalaadi võimalusi üha vähemaks. Kui aga lõpuks kord majja saadakse, kaovad need sootuks. Jääb üle vaid pöördumatu tee allmaailma.

inimestes Elu demokraatlikus ühiskonnas on karm. Igaüks peab siin täie mehe eest väljas olema. Et püsida tasemel ja vastu panna eluraskustele, tuleb oma potentsiaali pidevalt taastada ja suurendada; mõelda, otsida ja leida uusi ideid, neid realiseerida, riskida, kaotada ja võita.

Koolitusturul maksavad turuseadused. Nõudmise ja pakkumise tasakaalu rikkumine töajouturul pingestab ka koolitusturgu. Ühelt poolt teravneb vastuolu koolitusvajaduse ja finantseerimisvõimaluste vahel, sest riigil, ametkondadel, munitsipaalorganitel, asutustel-ettevõtetel ja eraisikutel ei jätku koolitusraha. Teiselt poolt ei ole päris selge seegi, milliseid asjatundjaid vajatakse, sest majanduse ja kultuurielu arengut on väga raske ette prognoosida. Plaanimajanduslikud kujutelmad ei toimi enam.

Koolitusturul ületab pakkumine nõudmise. Koolitajaid on palju. Kontseptuaalne peataolek võib kergesti viia niigi nappide rahaliste vahendite mõttetule kulutamisele.

Täie teravusega on tõusnud päevakorda koolituse rahaliste ressursside otstarbekas kasutamine. Siit kasvab aga otseselt välja probleem koolitustegevuse tulemuslikkusest. Selle majanduslik külg seondub otseselt kulutustega, st koolituse omahinnaga. Majanduslik kasum koolitusest tuleneb reaalse hinna ja omahinna vahest. Koolituse tulemuslikkus on aga seotud ka sellega, kui võrd efektiivne on koolitus, mida ta inimestele annab, kas kõik saavad sellest ühtemoodi sisulist abi, kui võrd tullaakse toime ajaressurssidega, kui kiirersti jõutakse reaalse tulemini. Pole ju saladus, et tihti lahutatakse koolitusest rahulolematuna, ainult väike osa arvab midagi saanud olevat, aega raisatakse teisejärgulistele probleemidele jne.

Koolituse tõeline tulemus avaldub aga pikemaajalises toimes, olenevalt sellest, millise eesmärgiga koolitus korraldati. Koolituse tulemuslikkus võib ilmneda indiviidide elukompetentsuse tõusus, toimetulekuvõime kasvus, töajouturul läbilõigivõime suurenemises, reaalse kvalifikatsiooni tõusus jne. Koolituse pikemaajaliseks tulemiks on sageli personali faktiline areng, meeskondliku tegevuse taseme tõus,

organisatsioonisisese kultuuri muutus. Koolituse tulemuslikkus seondub seega tema sotsiaalse, valiku- ja kvalifikatsioonilise funktsiooni realiseerumisega.

Koolitust ei saa vaadelda omaette fenomenina väljaspool reaalselt tausta. Reeglina on koolitus innovaatilise tegevuse vahend, osa mõne projekti menetluses, personali arendamise, organisatsioonilise õppimise käivitamise või indiviidi õppimist toetav vahend, vaimse kvalifikatsiooni omandamise või tõstmise moodus. Koolituse tulemuslikkust saab mõtestada vaid tema reaalselt tagapõhja arvestades. Oluline on märkida sedagi, et koolitus on asja vormiline külg, mis mõneti toetab peamist — õppimist.

Kui koolitus on seotud staatilise ühiskonnatähega, siis dunaamiline arengutähe eeldab peamiselt õppimist. Annab ju teadmisi-õskusi, hoiakuid-väärtushinnanguid eeskätt õppimine. Seepärast peetaksegi raskuspunkti ülekannet koolituselt õppimisele kaasaegse hariduspoliitika üheks põhiliseks arengusuunaks.

Olgu koolitus kavandatud mistahes kaugema eesmärgi saavutamiseks, ometi ei saa ta mööda minna indiviidi taotlustest, tema läbilöögivõime tugevdamisest, reaalse kompetentsuse tõstmisest. Personali koolitus mistahes organisatsioonis on reeglina suunatud inimeste ühise tähe kujundamisele kogu organisatsiooni strateegiast, meeskondliku tegevuse valmiduse kujundamisele, meeskonna ametialase kompetentsuse tõstmisele, organisatsiooni kui terviku kompetentsuse tõstmisele. Ometi teostub see läbi indiviidide kultuuritaseme, kvalifikatsiooni tõstmise, enesearendamise motiveerimise, elukompetentsuse ja tööga rahuloleku suurendamise. Organisatsiooniline õppimine teostub ainult läbi indiviidide õpetegevuse. Õppimine on muutumas elamisviisiks, kogu elu sisuks. Ainult õppimine võib kindlustada toimetuleku ja läbilöögivõime. Kes seda omaks ei võta, jääb elule jalgu ja võidakse tallata jalgade alla. Kõlab julmalt ja just seetõttu ei taha paljud seda uskuda.

Riigi, omavalitsuse ja haridustöötajate otsene kohus on hoolitseda selle eest, et inimesed oleksid motiveeritud õppimiseks. Veel enam — inimesed vajavad selleks lausa vahetatut abi koolitusena. Arenevas ühiskonnas õpib indiviid, töömeeskond, organisatsioon, perekond jne — teisisõnu iga subjekt. Seetõttu üleminek koolituselt pidevale ja totaalsele õppimisele on meie arengu ainuvõimalik tee. Õppida tuleb ja saab kõike. Peab vaid tahtma, oskama, suutma ja viitsima õppida.

Omandada saab üld-, kutse-, ameti- või tööalast haridust kas formaalse koolitussituatsiooni (riikliku, monopoolse või alternatiivse süsteemi) kaudu, vabahariiduse kanaleid pidi või sootuks iseseisvalt.

Inimesed omandavad teadmisi-õskusi ka elus toimetulekuks, harrastustegevuseks, perekonnaeluks, endateostamiseks ja -arendamiseks isiksusena.

Oluline on omandada teadmised ja oskused iseene tundmaõppimiseks, oma võimete väljaselgitamiseks ja realiseerimiseks. Igast inimesest peab saama enesetäiendamise ja -arendamise subjekt. Õeldu kehtib ka iga organisatsiooni, meeskonna, töökollektiivi, perekonna jms subjekti kohta. Seetõttu on tänapäevale iseloomulik, et traditsiooniliste täiendusõppe vormide kõrvale hakkab üha enam eluõigust võitma meeskondlik kompleksõpe kohapeal. Juhi kui solisti personaalse kompetentsuse kõrvale hakkab väärtustuma meeskondlik kompetentsus.

Tsentraliseeritud koolituselt regionaalsele ja meeskondlikule tasandile, rõhuasetusega erialaselt kutse- ja ametialasele, üksikkursustelt pikematele tsüklitele — sellised on koolituse arengu tänapäeva põhitendentsid. Operatiivselt koolituselt strateegilisele, juhusliku sisuga kursustelt süstemaatilise sisuga kursustele, sessioonide vahelise iseseisva töö osatähtsuse suurendamisele — sellises suunas kulgeb koolituse peamine areng.

Omaette, oma tagapõhjal lahtirebitud koolitus võib heal juhul etendada vaid operatiivse informeerimise rolli. Koolitus, millega tahetakse saavutada arenguefekti, peab rajanema teadusuuringutel ning toimuma tihedas seoses instrueerimise, konsulteerimise, nõustamise, motiveerimise ja sidustamisega ning teenindama ulatuslikumat arendusprojekti. Üleminek totaalselt tsentraliseeritud kursuste süsteemilt mitmesuguste projektide kaupa diferentseeritud kursuste süsteemile on iseloomulik kogu arenenud maailma koolituspoliitikale. Projekti vorm võimaldab mitmekesistada koolituse sisu ja vorme, aitab arendada koostööd ja integratsiooni erinevate koolituskeskuste töös, avardab arenguvõimalusi ja kiirendab tulemuste saavutamist.

Kõik eespool mainitu tõstab maapiirkondades paratamatult küsimuse täiskasvanute koolitusest. Üha suuremat kandumist vallatasandile, selle muutumist valla-keskemaks. Õeldu ei tähenda sugugi spetsialiseeritud õhtu- või kaugõppekooli loo-

Koolitus on innovaatilise tegevuse vahend.

Õppida tuleb ja saab kõike.

Koolituse arengu tänapäeva põhitendentsid.

Täiskasvanute
koolitus
muutub
vallakeskseks.

mist igasse valda. Ei ole vaja esialgu ka erilisi rahvaülikoole ega täiendus- ja ümberõppekeskusi. Need jäägu aegadesse, kus meil rahaprobleemid on ühel pool. Esialgu saaksime hakkama eriliste täiendavate suurkulutusteta.

Üsna tagasihoidliku fantaasiaga võime kohaliku hariduskompleksi (kooli, lasteaia) pädevusse anda ka täiskasvanute üldhariduse jätkamise eksternatuuri korras. On võimalik luua kutsekoolirühmi (kui selleks on materiaalne baas ja kaader olemas), kursusi ja teisi õppimise vorme. Eriti olulised on nimetatud vormid põhi- ja kooliõpetajatele, kes tihti ei leia endale rakendust ja on seetõttu sunnitud oma kutsetöölt lahkuma.

Kool tuleb avada ümbruskonnale, kvalifitseeritud kaader ja ainebaas tuleb panna teenindama kohalikku elanikkonda. Ainult sel teel hakkab kool tagasi saama oma põhifunktsiooni — olla oma piirkonna "maa sool", kultuurikolle, arenduskeskus ja demokraatia sepikoda.

Muidugi vajab kool selleks rahalisi vahendeid ja õpetajad eriõpetust, kuid ka need probleemid on ületatavad.

Koolitust vajavad valla volikogu saadikud ja nende komisjonid, vallavalitsuse liikmed, kohapealne koolirahvas.

Kohaliku intelligentsi (kool, haigla, apteek, politsei, kirik, rahvamaja, tuletõrje jpt) meeskondlik kokkumängimine ei sünni iseenesest. Ka sellise meeskondliku töö põhitreeningu vahendiks on kohapealne kompleksne koolitus.

Omaette oluline on ettevõtjate koolitamine, kuna selle kaudu on võimalik kaasa aidata uute töökohtade loomisele, tööpuuduse vähendamisele ja majanduselu turgutamisele kohapeal.

Kultuuri- ja haridusintelligentsi koolitamise peaks edaspidi viima ühistegevusse ja arendusidee igasse külasse. Alles siis, kui iga küla, asula on kujunenud tarbijast enesearendamise subjektiks, võime olla veendunud, et Eesti ühiskond on väljumas kriisist ja totalitaarsuse pimedusest.

Kui aga sellist vaimsust ei teki, hakkab maad võtma ahnitsemine, oma kukru täitmine, mudila-mentaliteet ja mandumine.

Täiskasvanute
koolituse
põhiprobleemiks
on raha.

Täiskasvanute koolituse põhiprobleemiks on raha. Tekib omamoodi nõiarõng — majanduselu on soikunud, kaubad seisavad, inimesed on maksujõuetud, nad vajavad eneseleidmist, koolitamist, kuid selleks ei ole raha inimesel endal, kohalikul ettevõttel, vallal ega riigil.

Millises lülis sellest nõiarõngist välja murtakse, see on iga valla oma otsustada. Peaasi on tahta ja olla veendunud, et see aitab. Jõuvõtted ja vägivallavahendid siin ei aita. Ei aita ka vägikalka vedamine valla ja kooli vahel. On vaja konstruktiivse dialoogi teket. Kumb pool esimese sammu astub, ei ole tähtis. Igatahes peab seda tegema targem pool. Kool peaks end lahti raputama ainult laste akadeemilisele õpetamisele suunatud ahtakesest tegevusmaailmast, raputama end lahti institutsioonilisest bürokraatlikust sündroomist, orienteeruma arenevale ühiskonnale ja hakkama täitma oma põhimissiooni. Küllap siis avanevad ka valla rahakotirauad ning finantskanalid hakkavad funktsioneerima ja kooli tüürima nendele rõõbastele, mis talle eesti traditsioonilises kultuuripärandis kuulusid.

Õppimise olemus ja õpetamine (mõtteid seoses samanimelise raamatuga)

PEEP LEPPIK, ÜPUI ja EAPSi liige, pedagoogikakandidaat

Probleemist

Eelmise aasta lõpul ilmus Tartu Ülikooli väljaandena Robert M. Gagné ja Marcy Perkins Driscoll'i tõlkeramat "Õppimise olemus ja õpetamine". Tõlkija tänuväärse töö on teinud dotsent Edgar Krull. Kuigi Eesti õpetajaskonnale ei ole lääne pedagoogiline mõte päris varjatud olnud, on vahetu emakeelne kontakt ikkagi asendamatut. Viiesajaeksemplariline tiraaž peaks ka piisav olema, sest raamatu kohati raskepärane keel ei ole ehk igale tegevõpetajale vastuvõetav.

Tegemist on tõsise pedagoogilise väljaandega, mida peaksid uurima ka kõik pedagoogikateadlased. Uut raamatut on jõutud nimetada uueks pedagoogikaõpikuks (4). Isegi pealiskaudne tutvumine raamatuga näitab, et pedagoogikaõpiku mõõtu ta välja ei anna. Ka autorid ise ei pretendeeri sellele, kirjutades, et raamatus esitatakse kognitiivse õppimisteooria v a r i a n t (minu sõrendus – P.L.), mis tuntud infotöötlusteooriana (2, lk 17). Nii tulekski seda sisukat raamatut võtta.

Eesti kooli ja pedagoogikateaduse oht on praegu selles, et kohati püütakse nn nõukogude pedagoogika tunnistada täiesti pseudoteaduseks ja haarata kinni kõigest läänest tulevast kui absoluutsest tõest. Ometi me teame, et nõukogude pedagoogika–psühholoogiateaduses olid oma võitlevad koolkonnad–rühmitused. On iseasi, keda ametlikult toetati. Teooriate rohkus valitseb ka läänes. Arukas koolmeister ja pedagoogikateadlane püüab jõudumööda nende kõigiga mingil määral kursis olla ja praktilises koolitöös leida endale vastuvõetava. Ühe või teise teooria kanoniseerimine tikub kangesti nõukogudemoodi olema.

Eesti keeles ilmus R. M. Gagné ja M. P. Driscoll'i "Õppimise olemus ja õpetamine".

Eesti kool ja pedagoogikateadus peavad tundma õppima eri teooriaid ja valima neist endale sobiva.

Õppimisteooriad

Asudes tutvustama oma teooriat, teevad Gagné ja Driscoll (G&D) lühikese tagasiwaate E. Thorndike'i psühholoogia fundamentaalsele seadusele, mida B. F. Skinner arendas edasi biheivioristlikuks teooriaks. Seoses programmõppega on see meilgi üsna tuntud. Ilmselt ameerikaliku lähenemise tõttu jätavad autorid kõrvale niisugused tuntud õppimisteooriad, nagu õppimine tingitud refleksiid alusel ja sellega otseselt seonduv assotsiatiivne teooria. Tundub, et just selles on üks põhjus, miks G&D pakutud teooria mõjub kuival ja ühekülgsestki (kuigi assotsiatiivsete sidemeteloomine ja kodeerimine on nende käsitluses üsna ühetähenduslikud).

Autorid tunnistavad, et biheivioristlik teooria ei suuda selgitada paljusid nähtusi õppimisel, ning loodavad, et nende teooria (vaatamata keerulisusele) suudab seda paremini (2, lk 20).

Vaidlused kodeerimise ümber

G&D toovad oma raamatus ära õppimise ja mälu baasmudeli (2, lk 18). Autorid põhjendavad seda igati argumenteeritult. Paraku on selliste mudelitega nii, et igal tõsisel teadlasel (või teadlaste rühmal) võib olla oma mudel. Infotöötluse alal tuleb tõsiselt hinnata näiteks H. Frangi infotöötluse organogrammi, mida selgitab oma monograafias A. Melezinek (8, lk 9–10). Kuid taolisi mudeleid on teisigi, näiteks J. Hoffmannil (3) või R. C. Atkinsonil ja M. Shiffrinil (11). Ei ole vist õige eelistada üht teisele.

Autorid toovad oma raamatus õppimise ja mälu baasmudeli.

Igal autoril on õigus esitada oma seisukohti nii nagu talle meeldib. Raske on siiski aru saada, miks G&D räägivad a i n u l t info semantilisest (täenduslikust) kodeerimisest (2, lk 34–36). Paaril viimasel aastakümnel on inimese vastuvõetava info kodeerimist maailmas üsna põhjalikult uuritud ja sellealased eksperimendid kujutavad üht huvitavat lehekülge kognitiivse psühholoogia uuringutes.

Mis saab siis meie poolt vastu võetud infost? Alates J. Locke'ist (1690) on see teadlasi väga huvitanud. Küllalt laialt on praegu levinud seisukoht, et info kodeeritakse pärast sensoorse registri (meeleorgani) läbimist verbaalselt ja kujundlikult. Selle teooria kõige tuntum esindaja on A. Paivio (1971). Mitteverbaalne (kujundlik) süsteem lubab esitada info terviklikus vormis, verbaalne säilitab teadmisi abstrakt-

Mis saab vastuvõetud infost? Teadlaste seisukohad on erinevad.

sete ühikutena. Need on sõltumatud, kuid samal ajal omavahel tihedalt seotud süsteemid. Mitteverbaalne tajus võib aktiveerida verbaalset ja vastupidi (16, lk 133).

Moskva ülikooli tuntud kognitiivse psühholoogia spetsialist B. M. Velitškovski peab kahekordse kodeerimise kontseptsiooni siiski sobivaks vaid abstraktse või väheverbaalse materjali kohta. Keerulise nägemismaterjali verbaliseerimist peab ta küsitavaks (13, lk 196–197). Sama kinnitas J. Cance'i ja A. Goldsteini (1976) katse. Eriti veenvalt aga L. Standingi jt kuuluse eksperiment, kus katseisikutele esitati 2560 keerulist slaidi (á 10 sekundit). Järgneval äratundmisel tunti ära 90% slaididest. R. L. Klatzky on öelnud, et kui igat slaidi oleks iseloomustatud umbes tuhande sõnaga, oleks vaja olnud üle kahe miljoni sõna (14, lk 273).

M. Pozner räägib nägemiskodeerimisest ja mõistelisest kodeerimisest seoses kahe kujundi võrdlemisega (16, lk 46). Need kodeerimise tasandid toimivad üheaegselt ja mõjustavad teineteist.

J. Hoffmann (1982), kes kodeerimisküsimusi on pikemat aega uurinud, väidab kodeerimisprotsessid olevat automaatsed või **juhitud** (16, lk 36). Viimane on tähtis just õpetamise seisukohalt. Ka rõhutab J. Hoffmann, et inimese võime minna üle ühelt info esinduse vormilt teisele (verbaalselt kujundlikule ja vastupidi) on väga oluline just loomingulises töös. Sama on rõhutanud ka I. I. Pavlov ja F. Klix. Küll on aga J. Hoffmann seisukohal, et nn kujundlikud pildid ei ole meie mälus nagu fotod albumis. Kujundlik esindus läheb üle semantiliseks, mis püsib meie mälus pikemaajaliselt (16, lk 168). Seejuures osutab sõnastamine mõju semantilisele kodeerimisele (tunnuste esindamisele).

Mäluprotsesside mõistmisel väärib kindlasti tähelepanu Toronto ülikooli eestlasest psühholoogiaprofessori Endel Tulvingu nn spetsiifilise kodeerimise printsiip (5). Suur osa on ka **kontekstil**, milles tajutakse ärritajat. Just see määrab, millised ärritaja tunnused kodeeritakse esimeses järjekorras (16, lk 206). See on aga puhtalt **assotsiatiivse** mälu probleem. Nagu ka E. Tulvingu **semantilise** mälu seos **episoodilise** mälu (mingi uue mõiste õppimisel on väga tähtis, millised on õppimistingimused) (12, lk 184).

S. Zola-Morgan ja L. Squire on semantilist mälu E. Tulvingu mõistes nimetanud **deklaratiivseks** mäluks, aga G. Horn **mittevahetuks** mäluks (15, lk 292–293).

J. A. Adams'i kahe jälje hüpotees räägib **lingvistilise** (verbaalse) ja **kujundliku** (perseptiivse) jälje koosmõjust. Ta on seisukohal, et äratundmisel on määrav perseptiivne (tajuline) ja taastamisel (reprodutseerimisel) verbaalne (14, lk 262–263) jälg.

Samal ajal on terve rida tuntud psühholooge (Z. W. Pylyshin, J. R. Anderson, G. H. Bower jt) aga vastu sellele, et meie püsिमälus võiks säilitada midagi kujundlikku. Nad arvavad, et pole vahet kujundlike ja verbaalsete jälgede vahel püsिमälus (14, lk 285), R. N. Shepard ja S. M. Kosslyn (1981) on hoopis nägemisevormis mõteteliste kujundite esinemise poolt (7, lk 61). Vaidlused jätkuvad.

G. Wiseman ja U. Neisser selgitasid oma katsega, et tähtis on see, kuidas subjekt vaadatavat **interpreteerib**. Mälus säilib info ärritajast (mitte pilt või kujund). Samale seisukohale jõudis T. O. Nelson (14, lk 286–287). Just interpreteerimist saab mõjutada õpetaja tunnis.

Kujundlikkus mõjutab mäluprotsesse

Materjali kujundlikkus aitab alati kaasa info paremale säilitamisele püsिमälus.

Kui jätame kõrvale eelnendud vaidlused, siis on ometi uurimistulemused kokkulangevad selles osas, et materjali **kujundlikkus aitab alati kaasa info paremale säilitamisele püsिमälus**. Näiteks V. M. Holmes ja J. Langford selgitasid, et konkreetset situatsiooni (mida saab ette kujutada) kirjeldavad laused jäävad paremini meelde kui abstraktse sisuga laused (16, lk 135). J. T. Richardsoni katses sõnade meeldejätmise kohta selgus, et kujundlikkus on eelistatud rohkem kui konkreetne (12, lk 108). Siinkohal juhin tähelepanu sellele, et meeldejätmise edukus (eelkõige arusaamine) sõltub ka lause struktuurist. Seda on Eestis uurinud eelkõige professor Jaan Mikk. Õpetajale kuluvad ka need teadmised ära.

Ka on õpetamisel suure praktilise väärtusega teadmine, et kui katseisikul paluti mingi lause sisu ette kujutada, siis säilitati see info mälus sama hästi nagu näitlikustatud info (1, lk 105–106). Sedalaadi katsetel oleme juba varem põhjalikumalt peatunud (5).

Halvemini jäävad meelde eitavad laused (pall ei ole punane), mida on raske või võimatu ette kujutada. Seegi räägib kujundlikkuse kasuks. Ühe teravmeelsematest katsetest eituse kohta on teinud F. I. Craig ja E. Tulving. Sellest selgub, et info eel-

neva töötlemise sügavusel (assotsiatsioonide loomine) on meeldejätmisel väga suur tähtsus (12, lk 92). Info eelnev töötlemine on aga otseselt vastava aine õpetamise meetoodika küsimus. Sellele vihjavad ka G&D oma raamatus.

Ollakse üldisel seisukohal (H.Hiebsch) et i g a s u g u s t e (minu sõrendus – P.L.) probleemsete ülesannete lahendamisel (ka siis, kui on tegemist väga abstraktsete asjadega) mängivad sensoorsed elemendid (eelkõige nägemine) tähtsat osa lahenduse otsimisel (16, lk 175).

Tundub, et erinevad lähtekohad on seotud subjekti enda iseärasustega. Nii ongi J. M. Keenan ja R. K. Olson näidanud, et kujundliku mälu üle vaidlejate positsioon korreleerub sellest osavõtjate nägemiskujundite individuaalsete(!) iseärasustega ja isegi erinevustega nende professionaalses ettevalmistuses (12, lk 259). Oleme jõudnud probleemini, mida ilmselt empiirilisel tunnetasid juba reformpedagoogilise mõtte loojad kogu maailmas, kuid mis pole tänase päevani piisavalt praktikasse jõudnud õpetajate endi mälu protsesside individuaalsete iseärasuste tõttu. Vaidlused on seega kohati üleliigsed.

Kõrgema närvitegevuse eritüübid ja õpetamine

G&D raamatu teine puudujääk on, et last (õpilast) vaadeldakse liialt üldiselt, arvestamata õpilase individuaalseid iseärasusi. Tõsi, autorid tunnistavad iseärasuste olemasolu, kuid ei paku välja teid nendest ülesaamiseks. Niisugune lähenemine ei suuda aga aidata tegevõpetajaid.

Uue materjali omandamisel (eriti keskastmest alates) on oluline arvestada just lapse kõrgema närvitegevuse eritüüpi. Oleme sel varem peatunud (6), kuid mõndagi rõhutaks taas.

Ammu on tähele pandud, et välismaailmast info vastuvõtmise strateegia võib erinevatel inimestel olla erinev. Näiteks pani F. Galton juba 19. sajandi lõpul tähele, et ca 12% inimestest ei suuda esile kutsuda nägemiskujundit. Tänapäeval nimetame neid teise signaalsüsteemi ülekaaluga inimesteks (mõtletatüüpi inimesed). Kaasaegsed uuringud on enam-vähem kinnitanud F. Galtoni tulemust (9; 10).

K. W. Putz-Osterloh ja G. Lüer tõestasid näiteks, et Amthaueri üldvõimete mõtlemise testi (meil tuntud AS-testina) ruumilise kujutlusvõime testi (8. subtest) lahendavad katseisikud kahel viisil — osa inimesi kujutab kuubikuid ruumilistena, aga osa lähtub vaid tahkudel olevatest kujutistest (16, lk 159). Analoogilisele nähtusele jooniste tajumisel on vihjanud G. Lerner.

Ka C.M. MacLeodi jt huvitavas eksperimendis selgus, et erinevad katseisikud kasutavad erinevaid esinduse vorme mälus — ühed valdavalt kujundlikku, teised semantilist vormi (16, lk 156–158).

Kindlasti väärib märkimist, et esimese signaalsüsteemi alusel kujunevat kujundlikku mälu peetakse assotsiatiivseks (ta põhineb tingitud refleksidel) ja sõnalis-loogilist mälu mitteassotsiatiivseks. Kuid need süsteemid on tihedas seoses. Fülogeeneetiliselt on assotsiatsioonid inimesel vanemad ja püsivamad. Seda näitas juba E. Claparède tuntud katse (15, lk 136), mida kirjeldas ka E. Tulving 31. mail 1988. aastal Tartu Ülikooli raamatukogus peetud loengul.

Eeltoodu vähene arvestamine praktilises koolitöös on meile kurjalt kätte maksnud. Ei ole mingi saladus, et valdavalt kasutavad õpetajad kogu maailmas materjali verbaalset esitust (7, lk 33 ja 81). Eriti vanemas ja keskastmeski.

J.Sõerdi omal ajal Tallinnas läbi viidud soliidsest uurimusest selgus, et esimese signaalsüsteemi ülekaaluga õpilased olid kõigis õppeainetes(!) keskmiselt madalama õppe edukusega kui teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilased (9, lk 43). Nende õpilaste üldvõimetes statistiliselt olulist erinevust aga ei olnud (9, lk 132–133). On päris selge, et enamikesse kõrgkoolidesse pääsemisel on olnud teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilased eelistatud olukorras.

Abstraktse mõtlemise ja õpingute ajal verbaalse info vastuvõtuga harjunud õpetajal on väga raske mõista, et osa õpilasi vajab tema konkreetse ja selge jutu juurde nn nägemistuge (eriti alates keskastmest). Mitteamusaamises hakkab õpetaja eelkõige süüdistama õpilasi — nad ei õpi, on laisad ja vähevõimekad. Küllap esineb igapäevases töös sedagi, kuid kindlasti on õpetaja ise jätnud tegemata midagi olulist. Tuginedes meie pikaajalisele eksperimendile, väidame, et ainult verbaalselt materjali esitades töötab õpetaja täielikult vähem kui pooltega keskastme õpilastest. Teistel esineb info vastuvõtul suuremaid või väiksemaid häireid. Sellega põimuvad tugevasti õpilaste arendamise, motiveerimise, käitumise ja kogu isik-

Probleemsete ülesannete lahendamisel on lahenduste otsimisel tähtis osa sensorsetel elementidel.

Uue materjali omandamisel on oluline arvestada lapse kõrgema närvitegevuse eritüüpi.

Koolis on valdav materjali verbaalne esitus.

Õpetaja töötab tulemuslikult vähem kui poolte keskastme õpilastega.

suse probleemid. Rakendades nn herbartlikke õpetamismeetodeid, võime saavutada küll suurepäraseid tulemusi ühe osa õpilastega, kuid teiste hinge me muserdame või sunnime isegi haridusteed katkestama. Väikerahvas ei saa seda endale lubada.

Eksperiment kinnitas teooria õigsust

Helmes kaheksa õppeaasta jooksul ligi tuhande õpilasega läbiviidud õpetav eksperiment näitas täiesti selgesti, et õpetajad ei kasuta oma töös üht olulist reservi (7, lk 85–97). Kolme õppeaasta jooksul, mil mõõtsime ka õpilaste üldvõimeid ja arvu- tasime välja IQ, olid madala ning väga madala IQga õpilaste eksperimentaalarüh- mades (N=128), kus **iga tund** näidati õpilastele mõni teemakohane slaid, tulemu- sed paremad 6. ja 15. tunnis 75%lise usaldusväärsusega (tendents), 17. tunnis 95–99% usaldusväärsusega ja kolm kuud pärast ainekursuse lõppu 95% usaldus- väärsusega. Kui õpilasi rühmitati aga hinnete järgi, siis olid nõrkade õpilaste (N=110) eksperimentaalarühmades tulemused paremad 6. tunnis 75% usaldusvää- rsusega (tendents), 10. tunnis 95% usaldusväärsusega, 17. tunnis 99% usaldusvää- rsusega ja kolm kuud pärast ainekursuse lõppu 95% usaldusväärsusega. Kokkulan- gevus on täiesti märgatav (ja see ei saa olla juhuslik).

Analüüsid korrelatsioonimaatriksit, selgub, et eksperimentaalarühmade pare- mad tulemused saavutati muu hulgas **üldvõimete parema kasutamise arvel**. Tuletame siinkohal meelde, et meie õpilaskontingendi põhiosa (umbes pool) moo- dustavad 1. signaalsüsteemi ülekaaluga õpilased, 2. signaalsüsteemi ülekaaluga olid vaid üksikud õpilased (6).

Rõhutagem ka, et eksperiment haaras vaid 17tunnilist aineprogrammi. Võime vaid oletada, kuidas 1. signaalsüsteemi ülekaaluga õpilaste õpitulemusi nende ise- ärasuste igatunnine arvestamine mõjutada võiks.

On olemas kõik eeldused, et Eesti koolmeistrid võiksid siin astuda edasi olulise sammu — J. Sõerdi põhjalik uurimus psühholoogia vallas, J. Käisi jälgi jätnud koo- liuenduslik tegevus ja I. Undi individualiseerimist–diferentseerimist üldistavad tööd. Omal poolt oleme rõhutanud uue materjali **korduvat** esitamist tunnis eri **tasanditel** (verbaalselt, visuaalselt, probleemset jne). See on probleemi didaktiline ja meetodiline külg, kuid iga õpetaja peab kindlalt teadma, et igasuguse info omandamise edukus tunnis sõltub **postpertseptiivsetest** (tajujärgsetest) protses- sidest eelkõige lühimälu perioodil (R. C. Atkinson, M. Shiffrin, D. A. Norman, G. A. Sperling, K. N. Dudkin jt). Nende protsesside mõjutamine tunnis on õpetajatöö üks alustalasid, millele tuginegu iga aine õpetamismetoodika.

Oluline on esitada uut materjali tunnis korduvalt ja eri tasanditel (verbaalselt, visuaalselt, probleemset jne).

Kokkuvõtvalt

1. Lõppeva artikliga tahtsime öelda eelkõige seda, et õpetaja ei peaks oma töös vaid ühest teooriast lähtuma. Erinevad on ju kõik — teadlased, õpetajad ja õpilased. **Rohkem on vaja lugeda, analüüsida ja otsida endale sobivat** (lähtudes oman- damispsühholoogiast).

2. Kahekordselt ettevaatlik tuleb olla läänest ülevõetavate kaasaegsete teooria- te osas. Pikaajaline tasakaalustatud turuühiskond, demokraatiatraditsioonid, kõr- ge tootmistehnoloogia ja infoühiskond on jätnud oma jälje kõigile kaasaegsetele teooriatele. Meil on sinna **käia pikk tee** (oma tee!).

3. Suurrahvad ei pruugi muretseda **iga inimese** õpetamise–harimise pärast, sest loomulik valik teeb niikuinii oma töö. Selle hingust võib tunda ka G&D raa- matu ridade vahelt. Väikerahvastele aga see ei sobi; nii väitis juba omal ajal J. Käis.

4. Gagné ja Driscoll'i raamat annab suurepäraselt materjali kognitiivse õppimis- teooria üle mõtisklemiseks, eriti aga õpilaste motivatsiooni ja õppima õppimise (õpi- lasstrateegiate) üle arutlemiseks. Viimastele on Eesti koolipraktikas üldse vähe tä- helepanu pööratud.

5. Tõlkijat tuleb eraldi tänada selgitavate märkuste eest lehekülgede lõpus. No- rida võiks selle üle, et tõlkes kasutatakse vanu ja lohisevaid väljendeid (lühiajaline mälu, pikaajaline mälu) eesti psühholoogide viimasel ajal kasutatavate **lühimä- lu ja püsिमälu** asemel.

On hädavajalik, et Eesti pedagoogika–psühholoogiateadlased leiaksid aega tõlki- da meie emakeelde (teinekord kas või refereerivalt) maailma vastavat väärkirjan- dust. Sellega tutvudes hakkab meile selguma, kui mitmekesine on maailm. Nii muutume ise analüüsivamaks ja sallivamaks.

Kirjandus

1. Cognition and Memory. Edited by F. Klix and J. Hoffmann. Berlin, 1980, 306 S.
2. Gagné R. M. ja Driscoll M. P. Õppimise olemus ja õpetamine. TÜ, 1992, 180 lk.
3. Hoffmann J. Das aktive Gedächtnis. Berlin, 1982, 253 S.
4. Krull E. Uus pedagoogikaõpik Tartu Ülikooli ja Inglise kirjastuse koostööna. – Õpetajate Leht, 1992, nr 46.
5. Lepik P. Kujundliku ja nägemismälu seos õppimisega. – Nõukogude Kool, 1988, nr 8, lk 22–27.
6. Lepik P. Kõrgema närvitegevuse eritüüpidest koolis. – Haridus, 1990, nr 8, lk 31–33.
7. Lepik P. Nägemismälust, näitlikustamisest ja tehnovahendeist tundides. Tallinn, 1992, 116 lk.
8. Melezinek A. Unterrichtstechnologie. Wien, NY, 1982, 226 S.
9. Sõerd J. Signaalsüsteemide suhte tüpoloogiliste iseärasuste mõjust teadmiste omandamisele 5.–8. klassis: Väitekirj psühholoogiakandidaadi kraadi taotlemiseks. Tallinn, 1972, 168 lk (käsikiri).
10. Аверина И.С. и Каптелинин В.Н. Роль образного мышления в повышении продуктивности процессов памяти: Сборник научных трудов "Процесс познания в деятельности личности". Ульяновск, 1988, 142 с.
11. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. М., 1980, 528 с.
12. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. МГУ, 1982, 336 с.
13. Зинченко В.П. и др. Функциональная структура зрительной памяти. МГУ, 1980, 277 с.
14. Клацки Р. Память человека. М., 1978, 319 с.
15. Хорн Г. Память, импринтинг и мозг. М., 1988, 343 с.
16. Хофман И. Активная память. М., 1986, 312 с.

Lõpetanute nimel tänab Tartu 5. Keskkooli kuldmedaliga lõpetanu Rait Raal (vt lähemalt lk 63).

TÕNU KALLE foto



Koduloo mõiste

LIIS SAVISAAR, TPÜ magistrand

Eesti koolis on kodulugu õppeplaani võetud murrangulistel aegadel (1919., 1959., 1988. a).

Koduloo aines, sisus ja põhimõtetes pole veel kaugeltki kokku lepitud.

1991. a katseprogrammi tugev külg on rahvuskultuuri puudutavad küsimused.

Seosed koduloo kui õppeaine ja kodu-uurimusliku töö vahel on tugevad.

Koduloo kujunemise aastail 1917–1921 mahutati selle mõiste alla väga erinev sisu.

Eesti koolis on kodulugu õppeplaani võetud ikka just nendel aegadel, mis ühiskonna arengu seisukohalt on olnud kõige murrangulisemad: 1919. a (püsis õppeplaanis 1937. aastani), 1959. a (püsis 1970. aastani) ja 1988. aastal. Pole raske näha selles sammus kooliuuenduslikku protesti esimesel korral tsaariaegse, teisel korral isikukultuse ja kolmandal korral stagnatsiooni ja kooli šabloonsete ja passiivsete töövormide ning verbalismi vastu. Kui uuenev ühiskond tahab näha ka uuenevat kooli, siis kiiret efekti algõpetuse tasandil loodetakse saavutada just nimelt koduloo sissetoomise kaudu.

Nii oli see 1919.–1921. aastal, mil ajakirja "Kasvatus" toimetuse arvamus oli, et kodulugu "on üks neist aineist, mille ülesandeks on anda meie koolile uut ilmet ja sisu, võib isegi ütelda, et just kodulugu peaks meie tulevast kooli kõige enam iseloomustama" (7, eessõna).

Kuigi koduloo mõiste tundub olevat traditsiooniline ja arusaadav, pole tema aines, sisus ja põhimõtetes veel kaugeltki omavahel kokku lepitud. Seda näitab ka asjaolu, et kuigi kodulugu võeti õppeplaani 1988. a, ilmus esimene spetsiaalne katseprogramm (õppekava) alles 1991. a "Hariduse" juulinumbris (autorid T. Rummo, M. Rute, A. Valgma) (17, lk 32–36). Ning selleski katseõppekavas on koolitööle kasuliku kõrval vastuoksusi ja lahendamata küsimusi. Nii näiteks on katseprogrammi autorid määratlenud koduloo õppekava sisuliseks teljeks laps — kodu — kodukoht — kodumaa ja rõhutanud, et kodulugu on eelkõige konkreetsete paikkondade kodude lugu. Tallinna Lasnamäe või Tartu Annelinna lastele on seda väidet aga väga raske selgitada. Programmi tugevamaks osaks võib pidada rahvuskultuuri puudutavaid küsimusi, enda määratlemist oma perekonna ja rahva kaudu. Nõrgalt on aga käsitletud "kodude loo" seoseid üldise maailmakorraldusega, millest siiski ka algõpetuses on vaja lühike ülevaade anda.

Peab nõustuma J. Parijõe 1937. aastal väljendatud arvamusel, et kodulugu on raskem defineerida, kui talle sisu anda. J. Parijõgi nimetab koduloo ainesisusks "kõiki neid nähtusi perekonnast, kodukoha loodusest, inimestest, ühiskonnast, kogu ümbruse voolavast elust, mis ulatuvad lapse huvidemaailma. Koduloo keskseks põhimõtteks oli tema jaoks just lapse huvitatus (15). Kahjuks neid ainepõhimõtteid tookord edasi ei arendatud. Vastupidi, 1937. a jäeti kodulugu kui iseseisev õppeaine õppeplaanist välja põhjendusega, et sellel ei ole reaalselt ainesisus.

Kodulugu ei saa põhjendada ahelaga: teadus — selle tesaurus (põhimõistest ja —seosed) — õppeaine sisu — õpetamise metoodika. Sellist teadust kui kodulugu meil ju nimetada ei ole. Kodulooks on kirjanduses nimetatud küll nn teaduslikku isetegemist — kodu-uurimist, mis käsitleb loodust, majandust, kultuuri, ajalugu ja kaasaaja ühiskondlikku elu mingis kindlas piirkonnas (5, lk 4–6). Seosed koduloo kui õppeaine ning kodu-uurimusliku töö vahel olid tugevad just Eesti Vabariigi algusaegadel ja ei ole kadunud nüüdki. Ometigi ei saa nende seoste alusel veel väita, et kodu-uurimine oleks teadus, millel põhineb kodulugu. Kodulugu saab põhineda vaid lapse arengupsühholoogial, selle kasvatavatel ja arendavatel põhimõtetel.

Läbi aja on kodulugu mõistetud kui õ p p e a i n e t, kui õ p p e m e e t o d i t (vaateõpetus või vaatlusõpetus), kui õ p p e p r i n t s i i p i (õpetuse põhimõtet).

Sellises tõlgenduste rohkuses on huvitav jälgida koduloo kui mõiste ja õppeaine kujunemist Eesti hariduses aastatel 1917–1921. Siis mahutati koduloo mõiste alla: ■ **uus õppeaine**, mis koduloo nime all esines õppeplaanis alates 11. jaanuarist 1919 ning millel oli oma eellugu kodumaatundmise, vaateõpetuse ja ümbruseõpetusena. See õppeaine pidi looma aluse edasiseks ajaloo, maateaduse ja loodusõpetuse õppimiseks. Selle õpetamisel pidi lähtuma vaateõpetuse printsiipidest, mille aluseks on näitlikustamine ja vaatlemine ning töökooli põhimõtted (laps õppeprotsessis ise tegev) (5, lk 14–17).

■ **eriteadus**. Kuna õppeaine peab põhinema teadusel, siis pidas H. Turp võimalikuks luua uus eriteadus — koduteadus ja seda lastele õpetada. Ta kirjutas: "Koduloo eriteaduseks arendamine on seda enam tarvilik, et meie muidu ei tea, mida selle ainena õieti õpetama peame ja kui kaugelt selles jõuda tuleb" (19). Sellisel põhimõttel kirjutas H. Turp ka oma "Koduloo metoodika" (20). Kui selle eriteaduse mõiste all kodu-uurimist mõelda, siis väärub märkimist, et samadel aastatel hoo-

gustus Eestis ka kodu-uurimuslik tegevus. Geograaf J. Rumma oli mitte ainult üks koduloo programmi (õppekava) autoreist, vaid ka üks aktiivsemaid kodu-uurimuslike tööde juhtijaid.

■ **õppeprintsiiip.** Eesti Õpetajate Liidu asemikkude kogu koosolekul, mis toimus 28.–30. detsembril 1919, võttis juhatus seisukoha: "kodulugu ei tohiks mitte muuta lihtsalt õppeaineaks, vaid ta peab õppetöö põhimõtte olema. Sellepärast ei ole tarvidust eriti selle aine jaoks suurt tundide arvu määrata, sisuna peaks ta läbi imbuma kõigest õppeainetest" (14, lk 25–27). M. Kampmann (M. Kampmaa) seletab seda kui sünteetilist ainekäsitlemist, suunaga lähemalt kaugemale. Sellise printsiiibi järgi on loodusõpetuse aluseks kodukoha looduse tundmine, ajaloo aluseks kodumaa ajaloo tundmine jne (9, lk 92).

■ **uus õppekorraldus**, mida algselt moodsaks kodulooks, siis tüviõpetuseks ja hiljem üldõpetuseks nimetama hakati. Veel on seda nimetatud kontsentreeritud õpetuseks, praegu kasutatakse mõistet integreeritud õpetus. Selle õppekorralduse kohaselt allutatakse õppeained teemadele (probleemidele) ja vastavalt sellele toimub õpetegevus. E. Martinson kirjutab 1919. a "Kasvatuses": "Temas (moodsas koduloo) on otseses ühenduses lähema ümbruse või lapse huvikonda kuuluvate objektide vaatlemine või kujutlusvõimel ettetoomine, mängud, laulud, joonistamine, maalimine, voolimine, käsitöö, jutustused, ettekanded, dramatiseerimine, lugemine, kirjutamine ja rehkendamine. Alles hiljem arenevad neist välja enam-vähem iseseisvad õppeained, mis aga ikkagi üksteisega seotud ja seda enam, mida alamal astmel neid õpetatakse" (12, lk 135 ja 136).

■ **õppeviis ja -meetod.** A. Kurvits kritiseeris Eesti õpetajaid, kellel tema arvates "raamatulik meetod sisse juurdunud on". Koduloo kohta arvab ta: "Siin nõutakse, et õpetamise raskuspunkt raamatust lapse isetegevuse äratamise ja kasvatamise peale üle kantakse, et laps kõik oma meeled tegevuses hoiaks ja kõigest, mis tema hingega vastu võtnud, vabalt jutustaks, joonistaks, vooliks, kirjutaks jne" (10 lk 33).

Ka J. Kents väidab samal ajal, et kodulugu on ala, kus töökooli printsiiipi kõige enam on võimalik teostada (Kasvatus, 1921, nr 2).

Kui sellele lisada veel A. Oengo–Johansonini arvamus (sama aasta "Kasvatuses" nr 23 ja 24), et kodulugu just kõneharjumusteks ja –harjutusteks sobiv tund on, siis võiks koduloo küll tolaeagseks hariduse edendamise universaalabinõuks lugeda.

Võib järeldada, et koduloo mõiste erinevad tõlgendamised tekkisid koos koduloo tekkega. Samuti erimeelsused küsimustes, kas kodulugu väärib iseseisva õppeaine kohta õppeplaanis või tuleb sellesse suhtuda kui õppetöö põhialusesse; kas kodulooline vaateõpetus on võetav aluseks just üldõpetusele või võime selle ainesüsteemi puhul liita nii maateaduse, loodusõpetuse, ajaloo, kodanikuõpetuse kui ka emakeele juurde.

Koduloo kui õppeaine tekkimisel võib 1920. aastatel täheldada kolme erinevat voolu: arengu jätkamine sealt, kus see venestamise tõttu pooleli jäi; püüe teha kiire samm Euroopa haridusele järele; lootus, et on võimalik luua midagi täiesti uut nn "omapärasele Eesti koolile" (taolist väljendit kasutati sel ajal üsna sageli).

Koduloo õppeplaani võtmist 11. jaanuaril 1919 ei saa pidada n-õ lapse sünnimomendiks, pigem ristseteks — nime panemise ajaks. H. Turp kirjutas: "Uue õppeainele pani nime Eesti esimene haridusministeerium. Nimi on õnnelikult leitud, sest see on mõistele väga vastav, ühtlasi kõlav ja kodune. Selles oleme nii mitmestki teisest rahvast ette jõudnud" (20, lk 32).

Koduloo õppeaine eelkäija leiame tunni- ja õppekavade katsetustest, mille rohkust võib täheldada just alates 1917. aastast. 1917. aasta oli murranguline ka Eesti hariduses, sest tsaaririigi mõjuvõimu kadumisega tekkis lootus Eesti haridus emakeelseks ja eestimeelseks muuta. I Rahvahariduse kongressil (7.–9. apr) esitas J. Neumann ettepaneku rahvakooli tunnikavaks, kus esimesel kahel õppeaastal 3 nädalatunniga oleks õppeaine – ümbruseõpetus ja kodumaatundmine.

1917. a kevadel moodustati Tallinna Eesti Kooliõpetajate Seltsis komisjon ajutiste õppekavade koostamiseks. Selle töö tulemusena ilmusidki samal aastal Eesti Kooliõpetajate Vastastikuse Abiandmise Seltsi kirjaliku vahendusel "Eesti algkoolide õppekavad" (6). Neis õppekavades oli esimesel kolmel õppeaastal 2 nädalatunniga eraldi õppeainena ette nähtud ümbruse- ja kodumaatundmine. Seletuskiri algas J. Rumma sõnadega: "Kodukoht, kodunurk on allikas, kust laps kõik oma esialgsed teadmised ammutab. Tundma õppides ümbrust, teda vaadeldes ja uurides, laienevad ja süvenevad, ühes lapse vaimlise arenemisega, need teadmised ja

Koduloo kui õppeaine tekkimisel võib täheldada kolme erinevat voolu.

saavad aluseks, mille peale inimene rajab oma tulevase ilmavaate. Sellest järgneb ka ümbruskonna loo õpetamise tähtsus algkoolis." Sama seletust kasutas J. Rumma oma metoodilises raamatus "Maateaduse õppeviis" juba koduloo kohta (16, lk 28). Nii võib järeldada, et algselt kodumaatundmisele ja ümbruseõpetusele leiti järgneva aasta jooksul teine nimetus — kodulugu. Seletuskirjas rõhutatakse, et õppeaine on sisult täiesti iseseisev, kuid samal ajal märgitakse selle propedeutilist osa maateadusele, loodusloole, ajaloole ja kirjandusloole. Tegelikult oli ühise pealkirja ja seletuskirja all esitatud kaks erinevat õppekava, kuna õppekava välja töötanud komisjoni liikmete vaated ei olevat ühtinud ja ilmsiks oli tulnud kaks erinevat "voolu". Nii nenditi kavade seletuskirjas, et esimene kava seab aluseks geograafilised mõisted, neid igal sobival võimalusel ka ümbruse looduse ja inimese tegevusega sidudes (autor L. Jürgens). Seda võib iseloomustada kui katset kodumaatundmine ja ümbruseõpetus (kodulugu) geograafia kui teadusele põhinevaks jätta.

Teise süsteemi tutvustamiseks on öeldud, et see valib aluseks lapse ligema ümbruse ja vaatleb seda aastaegade printsiibil. Geograafilised mõisted antakse järkjärgult ja need on rohkem kolmandasse kooliaastasse koondatud. Teise õppekava sõnastus ei lähtu ühegi õppeaine süstemaatikast, vaid koosneb märksõnadest — mõistetest, mille alguseks, hiljem keskmeks on õpilane. Sealt lähtuvad teemad: perekond, kodu (aed, põllud jne), ümbritsevate inimeste tegevus, sündmused inimeste elus ja aastaegadele vastavad loodusnähtused või objektid. Käsitlevate nähtuste ja objektide maht ja käsitlemise ulatus jäetakse määramata või antakse sellele müütiline lähtekeht. Näiteid 2. õppeaasta teemadest: *Lehtpuud (kask, lepp jne)*. *Pääsuke majasöber ja ehitusmeister*. *Jänes argpüks, kõigist tagaetud loom*.

Neis õppekavades on käsitletud õppeainet vaateõpetuslikest seisukohtadest lähtuvalt. Esimesel kahel aastal peetakse õppetöö aluseks vaatlemist; vaadeldu ja varem kogetud teadmiste laiendamise, süvendamise ja süstematiseerimise vajadust; õppekäike kui kõige olulisemat õppevormi. Kuna objektid ja nähtused, mis vaatlemisele tulevad, on igas maakohas erinevad, siis leitakse, et üldine ümbruseõpetuse kava saab olla vaid juhiseks, mille alusel igas maakohas või koolis oma õppekava tuleb koostada. Samuti soovitatakse lähtuda nn didaktilise impressionismi ideest, väites, et loodusnähtused ja —objektid, millega laps kokku puutub, "ei paindu miskisuguse süsteemi või loogilise plaani alla". Sellest lähtuvalt ei pea õpetaja "orjalikult õppekavast kinni pidama, vaid peab anduma vabale vaatlusele ja uurimisele üheskoos õppivate lastega".

Sellised märksõnade loetelud jäävad ka edaspidi koduloo sisu määrajateks.

Niisiis võib väita, et kooli tuli uus õppeaine — kodulugu eeskätt läbi maateaduse kodumaatundmise kaudu. Seda võib vaadelda kui jätkamist sealt, kus kodumaatundmise õpetus venestamise tõttu pooleli jäi. Ilmus ju esimene kodumaatundmist käsitlev eestikeelne metoodiline raamat juba 1871. a G. Blumbergi sulest pealkirjaga "Juhataja kodu ning Isamaa tundmiselle" (sks "Baltische Heimatskunde").

1917. aastal tutvustab M. Kampmann II Rahvahariduse Kongressil oma kodumaatundmise aine teese. Samal aastal loeb ta kodumaatundmist õpetajatele eraalgatuslikel üle-eestilistel kursustel ning annab välja neil loengutel põhineva metoodilise käsiraamatu "Kodumaatundmise õppeviis. Töökooli seisukohalt käsitlenud M. Kampmann" (9). Selles seletab ta kodumaatundmise (*Heimatkunde*) ja vaateõpetuse (*Anschauungsunterricht*) ajalugu. M. Kampmann näeb kodumaatundmist kui lapse lähema ümbruse õpetamist ja integratsiooni nendest õppeainetest, "mida algastmel ainult riivata võib". M. Kampmannist lähtudes peab kodumaatundmine valmistama last ette järgnevaks usuõpetuse, ajaloo, loodusõpetuse, etnograafia, füüsika, astronoomia, moodsa tehnika, sotsiaal- ja poliitiliste teaduste ning kultuuriloo õppimiseks. Käsitleb ta seda ainet raamatu praktilises osas siiski eelkõige geograafia põhimõtetest lähtuvalt.

H. Turp
pidas
vajalikuks
koduloo
jaoks
eriteadus
luua.

Omapärasele Eesti koolile mõeldud koduloo vajadust rõhutasid küll mitmed koduloost huvitatud, kuid Eesti ajaloo ja oludest lähtuvat, eesti õpilasele mõeldud koduloo käsitlust luua julges vaid H. Turp. Olles arvamusel, et kodulugu on midagi Eestile igiomast, kirjutas H. Turp oma "Koduloo metoodikas" (1921) vajadusest koduloo tarvis uus eriteadus luua. Paraku said tema ideed pedagoogilises ajakirjanduses terava kriitika osaliseks.

Samal ajajärgul oli paljudes Euroopa riikides (nt Saksamaal, Austrias, Taanis, Soomes) koolide õppeplaanis kahel esimesel õppeaastal vaateõpetus (sks *Anschauungsunterricht*) ehk asiõpetus (*Sachunterricht*), mille peamiseks põhimõtteks

oli, et esimene õpetus peab olema objektide vaatlemine ja sellest kõnelemine. Nii mõistsid osa haridustegelasi koduloo all just sellist vaateõpetust, nagu see parajas-ti Euroopa (eelkõige saksa) koolis oli. Vaateõpetus tõlgiti saksa keelest eesti keel-de kui kodulugu. Nii on näiteks meil hiljem palju tsiteeritud J. Kühneli raamatu pealkiri "Moderner Anschauungsunterricht. Eine Reformschrift" (13) K. Michelson-Silde tõlkes "Moodne vaateõpetus ehk kodulugu" (7). Selles tõlkes on saksakeelne vaateõpetus kord tõlgitud vaateõpetuseks, siis jälle kodulooks. Samas raamatus on "kodulooks" tõlgitud ka mõiste *Heimatkunde* (algselt kodumaateadus ehk kodumaatundmine).

Saksamaal, kust eestlased vaateõpetuseks eelkõige eeskuju võtsid, valitses kodu-loo mõistmisel vähemalt 4 arusaama: 1) kodulugu peab eelkõige emakeele teenis-tuses olema, 2) nn meelsusõpetamise pooldajad arvasid, et vaateõpetus peab olema kasvatav ja sisuliselt põhinema muinaslugudel ja ajalool; 3) vaateõpetus peab ole-ma iseseisev õppeaine ja käsitlema nähtusi last ümbritsevast elust ja loodusest, lapse huvidest lähtuvalt; 4) vaateõpetus on tüviõpetus (üldõpetus) (sks *Gesamt-unterricht*), s.t ainuke, millest hiljem teised õppeained välja kasvavad. (See viima-ne oli sel ajal uusim lähenemine, mida esindas ka J. Kühnel.)

Koduloo algusaastail võib koduloo õppeaine mõiste alt leida nii geograafilist ko-dumaatundmist, kodumaa ja ümbruse tundmist kui ka vaateõpetust, nagu seda pa-rasjagu mõista sooviti. Nii kestis see ajani, kui eraldati mõisted koduloolle vaateõpetus (üldõpetuse keskustuseks) ja kodulugu 3. klassile. Esimese sellekohase ettepaneku tegi J. Käis 1924. aasta "Kasvatuse" 8. numbris (11, lk 240).

Saksa pedagoogikas nähtud vaateõpetuse metamorfoosid tegi läbi ka meie kodu-lugu. Algselt (1917) geograafiaga ühtsesse rühma kuulunud õppeainena jõudis ta 1921. aasta õppekavades iseseisva õppeaineni. 1928. a ilmunud nn Käisi kavades liigitatakse kodulugu kasvatuslike eesmärkide järgi kõlbluse ja kodanikuõpetuse-ga ühte ainerühma (2). 1937. a õppekavast, kus kodulugu emakeele juurde määra-takse, võib lugeda, et see just emakeelega tervikliku ainerühma moodustab (3, lk 14).

1961. a määratleb A. Vallner kodulugu kui õppeprintsipi 1. ja 2. klassi jaoks ja nimetab selle kodulooliseks vaatlusõpetuseks (4).

Võib öelda, et sellest kõlavast ja kodusest sõnast on tõepoolest väga erinevalt aru saadud ja asi ei tundu ka tänapäeval olevat veel lõpuni vaieldud.

Ka meie praeguses suhtumises koduloosse võib eristada erinevaid suundi nagu 1919. aastal. Ühed arvavad, et jätkata tuleb vanalt arengurajalt, sealt, kus areng katkes; teised soovivad välja töötada mingit erilist uut õpetust; kolmandad taha-vad jõuda järele uutele suundadele Euroopa hariduses, näiteks õpetada loodusõpe-tust *science'na* jne.

Koduloo suhtes selgeid ja kokkulepituid arusaamu veel ei ole. Seda näitab ka tal-le antud erinev ulatus õppeplaanis.

1) 1988. a leiti vajaliku olevat kodulugu õpetada vaid 1. klassis ja talle jäi varem loodusõpetusena tuntud õppesisu (4, lk 77).

2) 1991. a ilmunud katseõppekavas pakutakse kodulugu välja neljale esimesele õppeaastale, kusjuures õppekavas on kõrvuti sotsiaalne ja looduslooline käsitlus (17).

3) 1993/94. õa on ette nähtud õpetada kodulugu 5 esimesel õppeaastal (22). Kui kodulugu käsitleda nn üleminekuõpetusena, sillana kodu ja kooli vahel, siis 5 aas-tat tundub olevat selleks küll liiga pikk aeg.

Samas mõistavad L. Kivi ja M. Roosleht artiklis "Üldõpetusliku töö kavandami-ne" koduloo teemade all ühiskondlike tegevusteemasid, loodusõpetuslikud teemad jäävad selle mõiste alt välja (8, lk 40–42). M. Rute ja A. Valgma näevad kodulugu kui kodukoha loodusõpetust, mille keskne meetod on vaatlus ja mille süsteemikin-del rakendamine valmistab õpilasi ette eriti loodusõpetuse ja maateaduse edukaks õppimiseks järgmistes klassides (18, lk 40–42).

Selles mõistmise paljususes jääb ikkagi lahtiseks, mis õigustaks kodulugu nüüd ja edaspidi õppeainena. Isegi kui lähtuda sellest, et kodulugu õpetatakse 1.–2. või 1.–3. klassis, pole selge, kas on õigustatud praegusel ajal eraldi õppeainera ainult koduümbruse inimtegevuse, tehiskeskkonna ja looduse vaatlemine.

Kas ei peaks esimene loodust ja ühiskonda käsitlev õppeaine looma alused maail-ma terviklikkuse tunnetamisele, seoste nägemisele looduse, inimese ja ühiskonna vahel, kaasa aitama maailmapildi kujunemisele?

Kui seda ei tee kodulugu, milline õppeaine seda siis teeks, korrastades näiteks

Paljud mõistsid koduloo all vaateõpetust, mis paljudes Euroopa koolides levinud oli.

Vaateõpetuse metamorfoosid tegi läbi ka meie kodulugu.

Selgeid ja kokkulepituid arusaamu pole koduloo suhtes praegugi.

Kas kodulugu
ei peaks
lapsele
näitama ka,
et ta on
maailmakodanik
ning kodu
all tuleb
mõista ka
Maad?

infohulka, mida laps kogeb, kui lülitab sisse televiisori? Pole mõeldav, et ka edaspidi õpetatakse alles 10aastastele õpilastele, et see pall, mida nad igal õhtul teleuudiste alguses pöörlemas näevad, on maakeri vähendatud kujutis. Võib arvata, et algsed ettekujutused maailmast saab õpilane selleks ajaks ka ilma koolihariduse ta.

Võib-olla peaksime põhimõtteliselt muutma suhtumist koduloo mõistesse ja käsitlema selle all mitte ainult teadmisi teljelt laps— kodu— kodukoht— kodumaa, vaid näitama õpilasele, et ta on maailmakodanik ning kodu all tuleb mõista ka Maad, mitte ainult koduümbrust.

Kirjandus

1. Algkooli õppe- ja tunnikavad. Tallinn, 1921, lk 14–17.
2. Algkoolide õppekavad. Tallinn, 1928.
3. Algkoolide õppekavad. Tallinn, 1937.
4. Alklasside programmid. Tallinn, 1988.
5. A n n u s E. Koduloobibliograafia. Tallinn, 1980.
6. Eesti algkoolide õppekavad. Tallinn, 1917.
7. Johannes Kühneli järele tõlkinud Ketty Michelson–Silde. Moodne vaateõpetus ehk kodulugu. Tallinn, 1921.
8. K i v i L., R o o s l e h t M. Üldõpetusliku töö kavandamine. – Kooliuuenduslane, 1992, nr 2(63), lk 40–58.
9. Kodumaatundmise õpeviis. Töökooli seisukohalt käsitletud M. Kampmann. Tallinn, 1917.
10. K u r v i t s A. Algkool ja koolikohustus. – Kasvatus, 1920, nr 11–12, lk 33.
11. K ä i s J. Üldõpetus algkoolis. – Kasvatus, 1924, nr 8, lk 238–241.
12. M a r t i n s o n E. Ühtluskool. – Kasvatus, 1919, 5. vihik, lk 135–136.
13. Moderner Anschauungsunterricht. Eine Reformschrift. Leipzig, 1919.
14. Organisatsioonide teated. – Kasvatus, 1920, 1. vihik, lk 25–27.
15. P a r i j õ g i J. Koduloo kaitseks. – Kasvatus, 1937, nr 2, lk 82–85.
16. R u m m a J. Maateaduse õppeviis. Tartu, 1920.
17. R u m m o T., R u t e M., V a l g m a A. Koduloo õppekava 1.–4. klassile. – Haridus, 1991, nr 7, lk 32–36.
18. R u t e M., V a l g m a A. Koduloolised vaatlused kooli õpperajal. – Kooliuuenduslane, 1992, nr 3(64), lk 40–50.
19. T u r p H. Kodulugu. – Kasvatus, 1920, 8.–9. vihik.
20. T u r p H. Koduloo meetodika. Tallinn, 1921.
21. V a l l n e r A. Kodulooprintsibi rakendamisesest I ja II klassis. Tallinn, 1961.
22. Üldhariduskooli 1993/94. õppeaasta tunnijaotusplaani (õppeplaani) rakendamisesest. – Õpetajate Leht, 1993, nr 10.

Milleks meile keskkonnaharidus?

JAANUS KIILI, TPÜ bioloogia õppetooli professor

Inimene on kahe omavahel seotud evolutsiooniprotsessi tulemus. Bioloogiline evolutsioon on iseloomulik kõigile elusorganismidele ning selle käigus kujunes välja inimene kui loom oma rassilises (alamliigilises?) mitmekesisuses ning imetajate klassile iseloomulike bioloogiliste ja käitumuslike tunnustega. Kultuurilis-sotsiaalne evolutsioon on iseloomulik ainult inimesele, kuigi ka looma-riigis üldisemalt täheldatakse teatud õppimisvõimet. Siinjuures on oluline lisada, et kultuurilise ja sotsiaalse evolutsiooni tempo võib bioloogilisega võrreldes olla väga suur. Lisaks iseloomustab kultuurilist evolutsiooni sisemine kiirendus. Viimane asjaolu viitab sellele, et kultuurilis-sotsiaalselt eesrindlikumad ühiskonnad (rahvad, riigid jne) liiguvad üha kiiremini mahajääjate eest ära. Nii "leiutati" põllumajandus ligikaudu 10 tuhat aastat tagasi ning umbes sama palju on kulunud aega selle levimiseks üle maailma. Järgmiste avastuste ja leiutiste tee maailma oli aga tunduvalt kiirem: demokraatlikud ja parlamentaarsed valitsemisvormid jõudsid kõigile kontinentidele 200, mikroskeemidel põhinevad arvutid 20 aastaga. Peamiseks kultuurilist evolutsiooni kiirendanud teguriks on olnud inimeste (ühiskondade) omavahelise suhtlemise suurem ulatus ja kiirus. Selles on "süüdi" kaasaegsed side- ja teabedastamise vahendid, lõppkokkuvõttes aga rahvaste keskmise haridustaseme oluline tõus.

Läbi aegade on haridus püsinud mingil alusel, olgu selleks siis usulised vaated, tavad-traditsioonid või hoopis ratsionaalne mõtlemine. Sellest hoolimata on haridus alati teeninud kahte eesmärki: ühelt poolt propaganda mingi sotsiaalse grupi huvides ning teiselt poolt teatud sotsiaalsete väärtuste kogumi säilitamine ja kindlustamine. Neid eesmärke on läbi aegade realiseeritud kas avalikult või varjatult mingi kindla filosoofia, maailmavaate või kõlblusnormide kaudu.

Kõlblusel ning selle konkreetset avaldumisvormil — moraalil on sisemised ja välised aspektid. Neist esimesed hõlmavad meie võimet jagada kõiki maailma nähtusi, ideid, tegevusi ning tegusid headeks ja halbadeks, õigeteks ja valedeks (hinnangu andmise võime) ning koos sellega meie kui otsustajate soovi näha teatud otsustuste õigsust-vaidlustamatust. Kõlbluse sellised nn sisemised komponendid kuuluvad küll inimese loomusesse, kuid pole siiski täielikult geneetiliselt määratud. Õiglustunne ja südametunnistus kujunevad lapse arengu käigus ning sõltuvad seetõttu paljuski vanemate, sõprade või massimeediumi mõjust, nende pakutud kõlblus- ja moraalnormidest. Sellises moraalses küpsemises on nii mõnigi kriitiline periood, millel on otsustav tähendus noore inimese kujunemisel. Eriti oluliseks tuleb pidada ajavahemikku, mille jooksul nõrgeneb side kooliga, vanematega ning selle asemele asuvad väliskeskkond, uued tuttavad, sõprade või "meie grupis" valitsevad väärtusnormid.

Moraalil on ka välised aspektid. Mõned neist on seotud meie hinnangutega mitmesugustele väliskeskkonna nähtustele: valitsusele, eluasemele, ümbritsevatele looduskeskkonnale, loodusõnnetustele (maavärinad, nälg), põgenikele, sõdadele. Nii näiteks vaadeldi (ja vaadeldakse tänagi veel) epideemiat Jumala karistuseks inimkonnale, praegu võetakse seda aga suurema või väiksema ulatusega õnnetuseks, mida saab vältida. Pagulasi ja põgenikke võib käsitleda nii õnnetuse ohvritena kui ka muulastest sissetungijatena meie (väikesesse kinnisesse!) ühiskonda. Seega on **moraali välised aspektid üsna tihedalt seotud antud ajastu moraalnormidega ning selle ühiskonna tavadega, kus indiviid on sündinud.**

Eespooltoodu taustal kerkib küsimus, milline on kõlbeline alus keskkonnamoraali ja tänase keskkonnahariduse süsteemi kujunemiseks. Lihtsaim vastus on lühike — milleks rääkida keskkonnakõlblusest või —moraalist, kui keskkonnaharidust enastki pole veel olemas? Kas sedalaadi kõlblust on üldse võimalik teadlikult kujundada, kuivõrd see peaks kujunema loomuliku (ajaloolise) arengu käigus? Väidetakse ju üsna sageli, et keskkonda puudutavate kõlbeline normide kujunemine on iseloomulik sotsiaalkultuurilisele evolutsioonile, ökoloogiliste probleemide kujunemisele. Järelikult, kuna keskkonnaprobleeme varem polnud, siis ei ole meie ühiskonnas ka vastavaid ajalooliselt moodustunud normatiive. Pärnis nii see siiski pole! Ka algsetes inimühiskondades kehtis kindel tabudega reguleeritud suhe looduses-

Hariduse eesmärgiks on alati olnud nii propaganda mingi sotsiaalse grupi huvides kui ka teatud sotsiaalsete väärtuste kogumi säilitamine ja kindlustamine.

Meil tuleb kujundada keskkonnamoraali ja tänase keskkonnahariduse süsteemi.

se (2). Tänapäeval tabude süsteem enam suurelt jaolt ei tööta ning ka midagi uut pole selle asemele välja kujunenud ega kujundatud.

Tuntud USA ökoloog Aldo Leopold käsitles juba 60 aastat tagasi kõlbluse ja kesk-konnakaitse omavahelisi seoseid (5). Ta näitas, et kõlblus nii looduses kui ka ühiskonnas tähendab teatud piiranguid olelusvõitluses, sotsiaalse ja asotsiaalse käitumise eristamist, indiviidi ja ühiskonna (suurema grupi) vaheliste (sümbiootiliste) suhete korrastamist. Olelusvõitluse ja sümbioosi konkreetsete avaldumisvormidena nimetab A. Leopold poliitikat ja majandust, mis, nagu nende lihtsamad eelkäijadki, andsid üksikutele inimestele ja inimrühmadele võimaluse ekspluateerida teisi. Rahvaarvu kasvades ning töövahendite efektiivsuse suurenedes muutusid vastastikuseid suhteid reguleerivad normid üha keerulisemateks. Nii jõuti olukor-rani, kus otstarbekusele rajatud kriteeriumitest enam ei piisanud. Tuli **kujunda-da uued kõlbelised normid, et korraldada indiviididevahelisi, samuti indi-viidi ja ühiskonna vahelisi suhteid.** Selleks töötasid inimkonna helgemad pead pikka aega. Totalitaarsus ja kristluse püüavad indiviidi allutada ühiskonnale (Juhi-le, Jumalale), demokraatia seevastu kohandada ühiskonda indiviidi vajadustele. Senini pole aga kõlbelisi norme, mis käsitleksid indiviidi suhteid loodusega (maa-ga, loomadega, taimedega). Räägitakse peamiselt looduslikest ressursidest, oman-dist, majanduslikust suhtest loodusega, mis senini on olnud peamiselt kasu saami-se allikas, mitte aga miski, mille suhtes meil on kohustusi.

Seni, kuni ökoloogilisi väärtusi seostatakse tehniliste, teaduslike, majanduslike ja poliitiliste ettevõtmistega, pole edu loota.

Samas on selge, et alles teadlikult omaks võetud kõlbeliste normide arvestamine suhetes loodusega avab meile ökoloogilised võimalused, olles seega kolmandaks eta-piks inimkonna kõlbelis-moraalses arengus. Nagu väidab Adriano Buzzatti-Traverso (8), seni, kuni ökoloogilisi väärtusi seostatakse kõiksugu tehniliste, teaduslike, majanduslike ja poliitiliste ettevõtmistega, pole õiget edu loota. Sellesuunalist arengut iseloomustab evolutsioon ning kunstlikult pole võimalik seda protsessi kii-rendada, küll aga saab soodustada. Järelikult, **edukas kohalike, piirkondlike ning ülemaailmsete ökoloogiaprobleemide lahendamine eeldab ideoloogia, motiveerituse, kogu elulaadi ja maailmapildi muutumist.** Eriti oluline on saavutada nihkeid just inimeste mõttemaailmas. Viimane on, hoolimata edu-sammudest teaduses, tehnikas ja hariduses, jäänud paljuski endistviisi piiratuks küsimustes, nagu näiteks — mis on rahvuslik suurus-võimsus, kuidas korraldada ühiskonna igapäevast elu ja seda juhtida, millised peaksid olema suhted ühiskon-na eri gruppide vahel, kuidas üldse prognoosida tulevikku (8).

Ökoloogilise kõlbluse aluste ja normatiivide kujunemiseks kulub veel aega.

Areneva ökoloogilise kõlbluse võrseid võib leida paljudes uuemates ja vanemates töödes. Siiski kulub ilmselt veel üsna pikk aeg tema aluste ja normatiivide kujune-miseks. Ei maksa unustada, kui palju on läinud aega inimene-inimene ning inime-ne-ühiskond suhet korraldavate kõlblusnormide kujunemiseks/kujundamiseks. Milllest alustada, võiks nüüd küsida. Nagu on näidanud ühiskonna areng 1990. aastate alguses, on kõige "kuumemateks" küsimusteks need, mis on seotud uue kõlbe-lise sisu andmisega sellistele mõistetele, nagu rahvuslik sõltumatus, riiklikud hu-vid, rahvuslik uhkus ja rahvuse (riigi)pühad (elulised) huvid, salastatus riiklikes asjades (4). Isegi mõiste "progress" sisu vajab ümbermõtestamist — see pole enam rahvusliku koguprodukti suurus dollarites või ka tehniliste uuenduste rakendamine. Üha sagedamini näeme, et hoopis olulisem on ökoloogiline julgeolek vähemalt regionaalsel tasandil. 1963. aastal näitas Louis Feuer (3), kuidas teaduslik-tehni-lise revolutsiooni ehk industriaalühiskonnaaegne kõlblus toetub elujaatavale inime-lu käsitlusele. Seda läbib veendumus, et teadus suurendab inimlikku õnne kõige laiemas mõttes. Aluseks on mõneti idealistlik usk inimesse (kui jumalikku olendis-se, mitte aga kui looma), inimliku tunnetuse eesmärkidesse ja võimalustesse. Sel-line kõlblus oli omal ajal õige mitmel põhjusel (8):

1) ratsionaalsete selgituste abil tõrjuti tagaplaanile laialt levinud eelarvamused paljudes inimest, ühiskonda ja maailma puudutavates küsimustes;

2) õnnestus vähendada inimese vaevusi, tööpäeva pikkust ning töö muutus olu-liselt kergemaks ja tootlikumaks;

3) paranesid inimeste elutingimused, vähenes suremus ning kasvas keskmine eluiga;

4) demokraatlikud ühiskonna juhtimise vormid ning sotsiaalse õigluse printsi-ibid on laialt levinud kogu maailmas;

5) on suurenenud isiklik vabadus igapäevase elu kõige erinevates valdkonda-des, loodud tuntavalt paremad tingimused isiksuse arenguks, suhtlemiseks kultuu-riga.

Seejuures on eduga kaasnenud palju taunitavat: kadunud on harmooniline vaa- de elule; vähenenud ökoloogiline julgeolek, sest tehnika arengule pole tema kasu- tajate teadmised ja oskused ning eetiline tase järele jõudnud. Nii on saanud võima- likuks Tšernobõli tuumakatastroof, keemiarelvade kasutamine, Lahesõda, rahvuslik šovinism ja sõjad endistes sotsialismimaades ja mujal — seega kestab tehnikakultus tänaseni.

Leslie Sklair (6) eristab progressi teaduslik-tehniliste uuenduste abil (*innovational progress*) ning progressi ilma uuendusteta (*non-innovational progress*), s.o olemasolevate asjade, lahenduste säilitamine ning samaaegne täiustamine. Selles arengus ei pea ühiskonna tehniline ja kõlbeline areng käima käsikäes — sageli esi- mene edestab teist ning vahetevahel üsna tublisti. Siis räägitakse kriisist, sest keegi ei näi teadvat, kuhu võtta suund edasiliikumiseks. Tulemuseks on nn **inimese- teaduste aktualiseerumine**, suurema tähelepanu pööramine inimese kui tertviku tundmisele, tema kõlbelis-moraalsele arengule, samuti uute teede otsimine, **muut- maks inimeste mentaliteeti ja häälestatust, mõtlemise stiili ja mõttemaail- mu, esmaseid huvisid**, aga ka korraldamaks ümber ühiskonna teaduslikke, sot- siaalseid ja majanduslikke, kõlbelisi ja poliitilisi struktuure. Seega on tegu ülikeeruka ning kompleksse küsimuste ringiga, mille lahendamine eeldaks omaaegsete valgustusfilosoofide olemasolu — mõtlejate gruppi, mille liikmete hu- vid ulatuksid matemaatikast poliitikani, bioloogiast sotsioloogiani. On pikema aru- telutagi selge, et tänapäeval on selline universaalsus üsna harv nähtus ning **kogu probleemistiku lahendamine eeldab kõige erinevamate asjatundjate koos- tööd ühise eesmärgi nimel — mõtestada ja korrastada üksikinimese suht- ed oma keskkonnaga** (liigikaaslaste, ühiskonna, loodusega), s.t luua inimese ökoloogia. Keskkonnahariduse ülesanne on selliste uuringute tulemusi tutvustada, teadvustada neid inimestele, kogu ühiskonnale. Sellise uurimisgrupi moodustami- ne Eestis oleks võimalik näiteks Tallinna Pedagoogikaülikooli baasil, kaasates sin- na asjatundjaid teistestki Eesti teadusasutustest. Rahvusvaheliselt on asi tundu- valt lihtsam — on võimalik moodustada töörupe nn nähtamatu kolledži printsii- bil. Üheks selliseks on Rahvusvahelise Biopoliitika Organisatsiooni ellu kutsutud Ra- hvusvaheline Biopoliitika Ülikool, mis asutati 1991. aasta jaanuaris Ateenas toimu- nud organisatsiooni IV rahvusvahelisel konverentsil (1; 7). Mujal on probleemide lahendamisele asutud ning ilmselt oleks Eestilgi nendes küsimustes muule maail- male midagi öelda. Jätkuks vaid võimalusi, sest tahtmist näikse meie inimestel ole- vat!

Industriaal- ühiskond on vähendanud ökoloogilist julgeolekut, sest tehnika arengule pole tema kasutajate teadmised, oskused ning eetiline tase järele jõudnud.

Aktualiseeruvad inimeseteadused, otsitakse teid muutmaks inimeste mentaliteeti ja häälestatust.

On vaja erinevate asjatundjate koostööd, et mõtestada ja korrastada inimese suhted oma keskkonnaga. Uurimisgrupi moodustamine on võimalik TPÜ baasil.

Kirjandus

1. Biopolitics. The International University for the bio-environment. Vol. III: Bios in the next millenium. Ed. by Vlavianos-Arvanitis. Athens, 1991.
2. E i l a r t J. Inimene, ökosüsteem ja kultuur. Tallinn, 1976.
3. F e u e r L. S. The scientific intellectual. New York, 1963.
4. K i i l i J. Väikerahvaste poliitilisest ökoloogiast. — Akadeemia, 1989, nr 7.
5. L e o p o l d A. The conservation ethics. J. of Forestry, 1933, n 10.
6. S k l a i r L. The sociology of progress. London, 1970.
7. The International University for the Bio-Environment. Resolutions. Athens, B.I.O., 1991.
8. Буццатти-Траверсо А. Размышления о философии образования в области окружающей среды. Тенденции в образовании по вопросам окружающей среды. М., ВИНТИ, 1979, 10-17.

Lilleküla Mehhaanikakool — eile, täna, homme

Lilleküla Mehhaanikakool asub tegelikult Mustamäe alguses — Linnu tee ja Sõpruse puiestee ristmikul. Varemalt kandis ta 42. kutsekeskkooli nime, koolis õpetatakse metallitöö erialasid.

Kätte on jõudnud ümberkorralduste aeg ka kutsekoolides. Küll neid liidetakse ja lahutatakse, mõni suleb hoopis uksed.

Millised on Lilleküla Mehhaanikakooli tulevikuväljavaated, sellest pajatab kauaaegne koolijuht ENDEL HOLM.

"Ega meie muutuv aeg kutsekoolidestki ümber käi. Mõnikord ei jõua ühest ümberkorraldusest veel toibuda, kui uus korraldus käes. Aga nüüd peaks tulevikusuunised selged olema, sest juba kevadel panime ministriumis uue kooliaasta kavad paika ja on selge, et kasvame välja eestikeelseks kutsekooliks. Ah, et üllatus. Tegelikult oleme kogu aeg kahes keeles — eesti ja vene keeles õpetanud. Mullu sügisest aga ainult vene keeles. Põhjus? Lihtsalt selles, et kahele (meie ja Kopli koolile) ei jätkunud enam eesti poisse. Nii saatsime omad Koplisse, et üht täisverelist eestikeelset metallikooli hinges hoida. Endised suured liidutehased ei suutnud ju oma töötajatele enam tööd leida, mis siin veel õpi-õpetajatest rääkida. Meie poisid said koolitust ja läksid hiljem tööle ikka "Ilmarisesse" ja "Talleksisse". Nüüd on hoopis teised olud. Aga seda ma ei usu ilmaski, et Tallinnas metallitöötlemise järele nõudlus hoopis kaob.

Tulevikus on plaanis jätta pealinna kaks metallitöölise kutsekooli — meie ja Lasnamäe oma (vene õppekeelega)."

Milliseid erialasid uuest õppeaastast õpetate ja kuidas murrate praktikamured?

"Jätkame endiselt 5 erialaga, mõnel täiendamise ja kohandamise õppekavu.

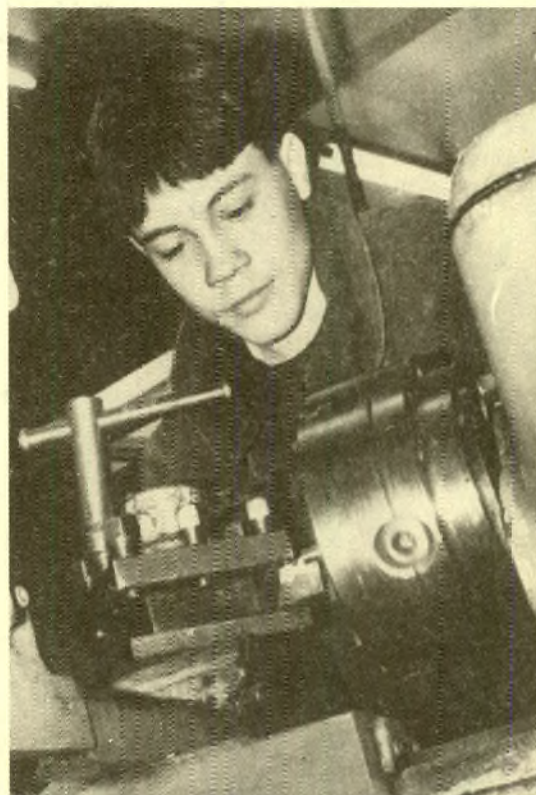
Endiselt võtame vastu (nüüd siis taas kahes keeles) metallitöölukseppi (laia profiiliga), tööstuse hoolduselektrikuid, elektri- ja gaasikeevitajaid (kõigil õppetöö 3,5 a) ning veel kahte masti pingitöölisi: metallipingitöölisi (freesia-treial) ja programmjuhtimisega pingiseadistajaid (õppetöö 4 a). Lõpetajad saavad kutsetunnistuse eriala ning lõpetatud klasside üldhariduse kohta. See viimane vajab selgitust — keskharidust vägisi peale suruda pole mõtet ja tänavale hulkuma pole me ka kedagi ajanud. Eks elu ise teeb hiljem oma korrigeeringud ja õppida pole ju kunagi hilja. Kasvõi siis, kui rohkem aru juba peas.

Nutikaid poisse nõuab eriti programmjuhtimisega pingiseadistaja eriala. Siingi on mitu võimalust: tublimad ja hakkajamad saavad seadistaja, teised operaatori kutse. Vahe on selles, et seadistaja peab peale pingil töötamise ja detailide valmistamise oskama veel kompuutrisse programme sisse sõota ja pinki töökorda seada. Operaator jälgib vaid pingi häireteta tööd ja vahetab detaile.

Tegelikult need programmjuhtimisega pingid



Endel Holm.



Rauatöö, eriti treipingil, nõuab täpset silma ja kindlat kätt.

meie uhkuseks ongi. Esimesed soetasime 4-5 aasta eest, kõige uuema 2 talve tagasi. Eesti metallikoolidel teist taolist ei ole. Isegi soomlased imestasid, kui meil külas käisid.

Varem oli lihtsam. Aitasid šeffettevõtted, kellele töölisi koolitasime. 2 pinki saime "Elektrotehnika" ja ühe "Talleksi" käest. Viimased tuli juba oma raha eest muretseda (siis küll veel rublade eest, aga 150 000 oli suur raha). Ministeeriumist pole me selleks sentigi saanud. Riigilt saame üksnes palgafondi. Araelamiseks oleme ise võimalusi otsinud — loonud sidemeid, korraldanud inimeste vahetusi, otsinud tootjaid välismaalt (ka rentinud ruume). Oleme teeninud elatist veel koostööst kooperatiivide ja väikefirmadega. Eks sinnagi on meie lõpetajaid tööle läinud, sest suured ettevõtted töötavad ju vaid poole auruga.

Teenitu eest ostame materjale ja tööriistu, et nooremad kursused töökojapraktikat saaksid. Vanematele otsime ise praktikavõimalusi ettevõtetest, kus vähegi metallitööd tehakse. Nutikamad oleme olude sunnil isegi oma kooli töökotta meistriabidena 1. kursuse poisse juhendama pannud."

Järelikult tuleb sellega ka meistritele lisakohustusi juurde. Aga kuidas kaadri komplekteerimisega olete toime tulnud, eriti veel nüüd, mil taas eesti keeles õpetama hakkate?

"Meil on enamjagu vanad olivad. Üldharidusainetega suurt muret ei ole. Olime ju veel hiljaegu kahe õppekeelega ametikool. Tegelikult on kõik õpetajad ja meistrid keeleeksami teinud, kes just millise kategoria sooritanud, on iseasi. Seda eeskätt just õppemeistrite osas. Aga nüüd, mil koondamine ja ümberkorraldused ees, on eelisseisus need, kes riigikeelt valdavad. Ent arenguruumi on kõigil. Võtame või näiteks jälle need programmjuhtimisega tööpingid. Seal juhendab meister Peter Daniel, kes tuli 3 aastat tagasi "Dvigatelist" ja suudab riigikeeles poisse juhendada. Temal on poistega hea klapp ja muidugi tubli mees. Meil on isegi oma kooli lõpetanud meistriteks ja nendel on kergem, ise koos eesti poistega õppinud, keele kätte saanud ja kool ning oludki tuttavad. Nii palju oleme siis oma poistestki kasu saanud."

Kui mullu oktoobris koos Eestimaa haridusjuhtidega Hamburgis täiendus- ja ümberõppe seminaril osalesime, siis mäletan teid ühise koolitusprogrammi asju ajamas. Kuidas koostöö alguse sai ning kui kaugele olete jõudnud?

"Eelmise aasta kevadel, kui Saksa haridusjuhid Eestis käisid, astusid nad läbi ka meie koolist. Neile siin meeldis. Hiljem, kui käisid kolleegid Hamburgist, arvasid nad, et meie kooli baasil võib rajada ümber- ja täiendusõppe keskuse. Mujal nad enamasti just kutsekoolide juures tegutsevadki. Ministeeriumis koostati koostööleping, et sakslased muretsesid meile sisse seade ja õpetavad oma juures välja rühma siniseid õpetajaid.

Sealse metallitöökooli direktor Franz Lorenz käis ka meil kohal ja koos vaatasime, milliseid ettevalmistustöid teha. Kui Hamburgis olin, käisin ja vaatasin oma silmaga keevitusseadmed üle. Lepingus on küll kõik kena, aga tegelik



Tööstusettevõtete hoolduselektrikud õpivad koolis 3,5 aastat. Alguses tuleb teha sellitöö — koostada õppesende.

elu on iseasi. Keegi niisama oma häid seadmeid käest ju ei anna. Aga meil juba eeltöö käis — 15 õpetajat ja meistrit (ka naaberkoolist, Narvast ja Sillamäelt) õppisid hoolega saksa keelt. Sügisest lähevad nad pooleks aastaks Hamburgi stažeerima.

Kevadel saabus esimene saadetis — elektri- ja gaasikeevituse töökoja sisustus. 8 keevituskaabiini said paika nädala ajaga. Töid juhtis ja aparatuuri kontrollis koostööpartnerite poolne meister.

Ega kõik viperusteta läinud. Kõigepealt transport. Leppisime Eesti Merelaevandusega agregaatide üleveo suhtes kokku, Saksa pool tasus transpordikulud. Et saadetis oli kirjas kingitusena, nõuti sadamas tollimaksu. Meil polnud seda kusagilt võtta. Kaks päeva ajasime asju ja vormistasime ministeeriumis pabereid, kus saadetis kirjas humanitaarabina. Seda ta tegelikult ju oligi. Nüüd on selles asjad ühel pool. Saab õpetajad Saksamaale stažeerima saata.

Saksa täpsusest annab tunnistust fakt, et juba kevadel päriti meie soove, kuhu meie inimesed praktikale saata, kas suurtööstusesse või väikeettevõtetesse. Seejärel koostati konkreetne koolitusprogramm, mille meie õpetajad juba varakult kätte said. Nii et üks osa pikemaajalisest koostöölepingust juba toimib.

Esialgne plaan oli avada täiskasvanute koolituskeskus juba 1994. a septembris, aga praegu ei julge selle koha pealt veel midagi lubada. Elame-näeme, kuidas esimese õpperühma ühiskoolitus laabub ja asjad edasi arenevad."

Lilleküla Mehhaanikakoolis käisid
ÜLO TIKK ja TÖNU KALLE.

Linnalaste mängukollektiivid

ENE MÄSAK, Eesti TA Ajaloo Instituudi vanemteadur

Laps ja mäng on huvitanud paljude erialade teadlasi juba mitme aastasaja vältel. Pedagoogide, psühholoogide, folkloristide, sotsioloogide, antropoloogide, arstide, filosoofide kõrval on viimaste aastakümnete vältel kasvanud ka etnograafide tõsisem huvi lapse maailmaga seotud probleemide vastu nii läänemaailmas kui ka endises Nõukogude Liidus. Käesolev töö on Eesti etnograafide üks katse lülituda sellesse teemade ringi.

Artikli eesmärk on anda lühiülevaade kambaeas linnalaste spontaanselt tekkinud mängukollektiividest ning näidata ühtlasi, mis osa on lapse elus perekonna, kooli, harrastusringide kõrval nendel mänguseltsilistel, keda laps valib ise oma lähikonnast. Käsitluse aluseks on põhiliselt aastatel 1988–1990 autori korraldatud küsitluse andmed (u 100 vastust). Võimaluse piires on silmas peetud ajaloolist aspekti, s.o näidatud mängukollektiive eri põlvkondade (lapsed, vanemad, vanavanemad) löikes. Töö pearõhk langeb kaasajale.

Mängu ja suhtlemise vajadus on lastel alati suur olnud. Harva kohtab last, kes tahab vaid üksi olla, üksi mängida. Ikka otsitakse eakaaslast, kellega koos tegutseda.

Mängukollektiivide teke.

Üldiselt valib laps oma sõbrad ise. Laste sõpruskondade tekkeks on mitmeid võimalusi. Sageli leiab laps oma lähima või lähemad sõbrad klassi- või koolikaaslaste hulgast. Ka ühised huvid ja harrastused (sport või muu) seovad tugevasti. Nende sõpradega mängitakse koos küll harvem, sest ei elata lähestikku, kuid sõpruse sügavuse ja püsivuse poolest peab enamik sellise sõbra (või sõprade) olemasolu väga oluliseks.

Eespooltoodud sõpruskondade kõrval on lapse igapäevaelus oluliselt tähtis rahuldada oma tegutsemisihaga ja mängulusti ka vahetult kodu lähedal selleks erilisi ettevalmistusi tegemata, luba taotlemata, igat vaba momenti kasutades. Mängukaaslaste leidmiseks pakub võimalusi oma õue kollektiiv, mille moodustavad lähema ümbruse (ühe maja, majade grupi, vahel isegi kogu kvartali) eri vanusega lapsed. Üks õuekollektiiv võib jaguneda mitmeks õuerühmaks, kus mängivad eraldi liivakastiealised, koolieelikud, esimeste klasside õpilased. Peatahelepanu on järgnevalt suunatud nendele õuerühmadele, kus tegutsevad koos lapsed vanuses 8–14 aastat. Sellises eas on kollektiivne tegevus eriti aktiivne, otsinguterikas, mitmekesine. Tuleb rõhutada, et 14aastaseid, aga ka 13aastaseid seob koosmäng õues üha vähem.

Kambaeas muutub mängukaaslaste sooline koosseis homogeensemaks.

Seda iga võib laste elus vaadata kui kambaperioodi, mille vältel toimuvad küllalt olulised muutused senises mängukollektiivis. Kui nooremas eas ei pöörata mängukaaslaste soole erilist tähelepanu, siis kambaeas muutub mängukaaslaste ring sooliselt homogeensemaks. Paljud tüdrukud kinnitavad, et nende huvid ei lange ühistes ettevõtmistes poiste omadega kokku ja üldse on poisid "titekad", kellega ei saa oma saladusi jagada. Mitmed poisid peavad jälle plikasid "kädistajateks", kellega koos ei saa asjalikult tegutseda. Alles kambaea vanemas astmes võib vastustes märgata huvi kasvu vastassoost mängukaaslaste vastu.

Kodulähedase mängukollektiivi olemus sõltub oluliselt objektiivsetest tingimustest — linnajaost, kus laps elab, üheeaalsete laste olemasolust lähikonnas.

Paneelmajadega rajoonides, kus lapsi palju, on kambaks liitumisel olulisemad rahvus, vanus, sugu.

Suuremad võimalused mängukaaslaste leidmiseks ja nende hulgas valiku tegemiseks on uutes paneelmajadega elamurajoonides, kus lapsi palju. Nii võib paarist–kolmest majast moodustuvast siseõues mängida kuni mitusada last, moodustades mitmeid mängukollektiive, nii suuremaid kui ka väiksemaid. Sellistes suurtes õuedes on kitsaks mängukollektiiviks (kambaks) liitumisel olulisemad rahvus, vanus, sugu, alles seejärel ühised huvid, iseloomude sobivus jm. Uutes elamurajoonides elavatelt lastelt ei ole ühtegi teadet, kus eri rahvusest lapsed looksid ühtse kambaga. Kinnitatakse, et "venkudega" koos ei mängita. Poisid lisavad veel, et vajaduse korral nendega ainult kakeldakse ja peetakse sõda (mitte ei mängita sõda!). Vaid ühel korral on mainitud, et vahel harva mängib eesti tütarlaste kambas eesti keelt kõnelev vene tütarlaps.

Ka üheeaalsete mängukaaslaste leidmine ei tekita kõrgmajadega rajoonides erilisi raskusi. Sellest tingituna on vanuseline kõikumine kambas sees suhteliselt väike

(vaid paari aasta piires). Ühtlasi mängivad suuremate majade õuedes sagedamini poisid ja tüdrukud eraldi. Vaid mõnede mängude (rahvastepalli, "Uka-uka mina prii" jt) mängimiseks võidakse omaealisi poisse mängu kutsuda või nooremaid, sagedamini kamba liikmete nooremaid õdesid-vendi "kodu" mängimiseks kampa võtta. Kuigi suurte majade vahel on üheeaalisi lapsi palju, ei kujune kambad enamasti arvuliselt suurteks. Mustamäe lapsed, kust enam vastajaid, on pakkunud kamba suuruseks keskmiselt 4-6 liiget.

Siinjuures tuleb rõhutada, et paneelmajadega linnajagude vananemisega vähe- neb neis ka mänguealiste laste arv. Põhjus on senises korterijagamise poliitikas, kus uutest majades said korterid valdavalt väikeste lastega, eeskätt paljulapselised pered. Nii oli Mustamäe laste arvukuse kõrgperioodiks 1960. aastate teine pool ja 1970. aastad. Õismäe linnajao väljaehitamise 1970. aastate lõpul ja 1980. aasta- te algul tõusis seal mänguealiste laste arv järsult. Planeeringu hajususest tingitu- na kujunesid Õismäe laste õuekollektiivid mõnevõrra väiksemateks. Seevastu Las- namäe elamute ehitustihedus on loonud võimalused suurte õuekollektiivide tekkeks.

Vanades puumajadega linnajagudes ning eramute rajoonides, kus majad väikse- mad ja paiknevad harvemalt, on meelepärase mängukaaslaste valikuvõimalused enamikul juhtudel väiksemad. Sellest tingituna mängivad siin vanus ja sugu, mõ- neti ka rahvus väiksemat rolli, kui me eespool täheldasime. Kambad nendes linna- jagudes võivad olla hoopis väikesed (paarist lapsest koosnevad), tihti aga suuremad (kuni 10 liiget) ja vanusepiirilt laiemad (kuni 4 aastat). Ka mängivad siin sageda- mini tüdrukud ja poisid ühes kambas koos. Kamp kujuneb mitte ühe ega paari naa- bermaja, vaid terve kvartali lastest. On ka piirkondi, kus lapsel ei olegi ümbrus- konnas eakaaslast. Seda kurtsid mitmed Kalamaja vanade puumajadega linnajao lapsed. Nende vanemad aga (sündinud 1950. aastail), kes kasvasid samas piirkon- nas, kinnitavad, et ümbruskonnas elas siis palju lastega peresid ja eakaaslastest puudust ei olnud. Pilt hakkas muutuma 1970.-1980. aastail, mil enamik lastega peresid said korterid "magedel".

Vanadest puumajadest (Herne ja Koidu tänavalt) on paar teadet ka eri rahvusest mängukaaslaste kohta, kus oma rahvusest laste puudumisel sõbrustavad koos ees- ti ja vene laps. Mõlemal juhul on sõprus alguse saanud juba varasest lapsepõlvest ühes majas elades.

Kui vaagida vastuseid kampade koosseisu püsivuse kohta, siis tundub, et suurte paneelmajade kambad on ebapüsivamad, kergemini ümbergrupeeruvad, kui seda väiksemate ja harvemalt paiknevate majadega rajoonides täheldada võib. Paljude omaealiste laste olemasolu õuekollektiivis loob võimaluse vahetada kampa või luua uus kamp ning jätkata mängu nendega, kellega momendil huvid ja ettevõtmised paremini sobivad. Ka minnakse siin kergemini konflikti, kartmata seejuures üksi jääda. Nii püsib osa siinseid õuekollektiive koos vaid lühiajalise mängulusti rahul- damiseks, tõelised sõbrad aga leitakse väljatpoolt õueringi. Püsivamateks kujune- vad need kambad, kus õuesõprusega kaasneb koolisõprus. Väiksemate majadega rajoonide lapsed kinnitavad, et nende kamba põhikoosseis on püsiv. Ei eitata ka tülisid kamba sees, kuid peagi lepatakse ja mängitakse edasi. Nii on kambad sage- li kasvanud oma liikmetega kokku väga püsivateks sõprusringideks ning kambae- sõprus püsib kuni täiseani. Samas vastab paneelmajades elavatest kambaeast väl- jakasvanud noortest vaid mõni üksik, et suhtleb veel endise kamba liikmetega.

Küsimusele, kas kambal on oma juht, on vastatud nii jaatavalt kui ka eitavalt. Jaatava vastuse andnud iseloomustavad liidrit kui teistest ettevõtlikumat, aktiiv- semat, vahel ka pisut vanemat kamba liiget. Kui kambal on üks ja tugev juht, ku- Juneb kamp sageli oma liidri nägu. Kui kambajuhti väljas ei ole, võivad ülejäänud kamba liikmed tihti tegevuseta igavõleda. Kui liidri ettevõtmised on suunatud posi- tiivsetest eesmärkidest, s.t genereerida huvitavaid mängu, organiseerida kamba liikmeid haaravat tegevust, on sellises kambas osalemine lapsi nii vaimselt kui ka füüsiliselt arendav. Liidri roll võib kamba liikmetele ka vastupidist mõju avalda. Kriitilisemad on mõned tagasivaated kunagise oma kamba juhi iseloomustami- sel, samuti rea vanemate rahulolematuse kamba eestvedajaga, kellega nende laps sõbrustab. Mitmed vastajad peavad kamba juhti türanniks, kes allutas kõik liik- med märkamatu oma tahtele. Sellise juhi mõju kambale peetakse suureks, mida tõestab seegi, et iga üksikliige püüdis iga hinna eest võita tema poolehoidu. Selle nimel tehti temaga kaasa nii mõnigi hiljem hukkamõistu leidnud tegu.

Enamik vastanuist eitab ühe kindla juhi olemasolu kamba tegevuse suunamisel.

Paneelmajade vananemisega kaasneb laste arvu vähenemine.

Rajoonides, kus on puumajad ja eramud, on vanusel, sool, rahuvusel väiksem tähtsus.

Paneelmajadega rajoonides on kambad ebapüsivamad kui väikeste majade juures.

Kamba juhiga seonduv.

Sageli on kambal juhtgrupp, kes teisi kaasa tõmbab. Osa kampsid mõtleb ühiselt tegevuskava välja.

Nagu rõhutatud, on huvitav ja mitmekülgne tegevus õuekollektiivis lapse iga-külgsel arengule oluline. Väga oluliseks peetakse lapse psüühika seisukohalt ka kambas valitsevat õhkkonda. Tüüsed ja väiksemaid nägemisi tuleb igas mängu-kollektiivis ette, kui aga mõni kambaliige satub "peksupoi" ossa, muutub soovitud koosmäng lapsele piinaks, soodustades enesesetõmbumist ning teistest eemal-dumist.

Vanemate
osa
mängukaaslase
valikul.

Kuigi varem väitsime, et lapsed valivad oma mängukaaslased valdavalt ise, ei saa eitada ka teatud vanematepoolset sekkumist lapse sõprade valikusse. Üldiselt kardavad vanemad, et nende laste sõpruskonda satub alkohoolikute, sulide, lõtva-de elukommetega perede lapsi, eriti kui need jätkavad kodu traditsioone. Sellelaad-seid sekkumisi esineb sagedamini vanade puumajade ja eramajadega linnaosades, kus ümbruskonnas elavate perede eraelu tuntakse hästi. Alati ei keelatud, vaid hoiatati ühest või teisest perest pärinevate laste eest. Paar last kurtsid, et perede omavahelise tüli tõttu on keelatud ka lastel suhelda. Paneelmajadega rajoonides ei tunne inimesed sageli isegi kõige lähemaid naabreid, veel vähem nende eraelu. Sel-lest tingituna on ka teateid vanemate osalemisest laste sõprade valikus vähe. Küll aga väidavad mitmed vanemad, et õigeaegne hoiatus või vahelesegamine oleks ehk ära hoidnud mõnegi halbade sõpradega kambas tehtud teo. Üks lapsevanem kinni-tab, et ta ei ole avaldanud küll mõju tütre kaaslaste valikule, kuid sooviks seda sü-dames teha. Ta näeks meeleldi, et kamp, kus tema laps tegutseb, koosneks majan-duslikult võrdsemal järjel olevatest lastest. Praegu on kambas mõõduandvad kaks tüdrukut, kes oma ülimoodsate rõivaste ja rahaliste võimalustega tekitavaid pin-geid ülejäänud nelja lapse kodus. Kaugematest lapsepõlvemälestustest selgub, et vanematepoolne sekkumine laste mängukaaslaste valikusse tulenes vahel ka sot-siaalsest ebavõrdsusest.

Laste liikumis-
vabadus on
kasvanud.

Enamik vanemaid hoiab õues mängival lapsel hoolikalt silma peal. Üldiselt piir-dub see lapse varasema mängueaga, mil laste mängumaa jääb koduõue piiresse. Kambaeas laste tegevusväli laieneb aga tunduvalt. Osa vanemaid nõuab rangelt ka selles eas loa küsimist, kui soovitakse minna kodulähiselt kaugemale. Sageli pii-sab teatamisest, kuhu ja kui kauaks minnakse. Heaks lapse ja tööolava vanema vahendajaks on sageli telefon. Enamik 8–9aastaseid lapsi, üksikud nooremadki väi-davad, et nad võivad vabalt mängumaad valida, sellest kellelegi teatamata. Üldi-selt on laste liikumispiirkond aastatega tunduvalt avardunud.

Eri
linnaajod pakuvad
erinevaid
mängimisvõimalusi.

Eri linnajaod pakuvad erinevaid mängimisvõimalusi kodu lähisest. Avarate ja la-gedate paneelmajade siseõuede kujundamisel on mõeldud vaid koolieelikutele. Ula-tuslikud muruplatsid mõne puu ja põõsaga ning asfaltteede võrguga ei inspireeri vanemaid lapsi huvitavatele eakohastele mängudele. Tihedamini mängitavate mängude skaala on üpris väike. Mängitakse (rahvastepalli, väljaviskamist, mit-meid jooksumänge, kasti- ning kummikeksu jt) sagedamini majadevahelistel sõi-duteedel, kus kõige kindlam ja laiem pind mängimiseks. Kuna need teed asuvad majade akende all, häirib laste kisa majaelanikke, mis toob kaasa pahandusi. Ja seegi laste mängumaa on aastatega jäänud kitsamaks: sõiduteede äärde pargitava-te autode arv kasvab. Nagu mitu tüdrukut rõhutasid, häirib neid õuede täielik avat-us — sinu tegevus on jälgitav sajast ümbruskonna aknast, aga vahel tahaks kaas-lastega ka omaette olla. Ainuke võimalus on minna trepikotta, harvem keldrisse, kuid sealtki ajavad täiskasvanud nad sageli välja.

Puumajadega elamurajoone sopiliste õuede, paljude kõrvalhoonete, suurte põlis-puudega hindavad lapsed mängupaigana kõrgemalt. Üks meenutus Kalamajast: "Õued siin on küll väikesed, tolmused, osa ka kivised, sageli takistab suurema arvu lastega liikumismängude mängimist õuele jääv aiaga piiratud peenramaa, kuid põ-nevaid luuremänge, peitust mängisime sageli suure pimedani." Mitmeid lapsi rõõ-mustas vanades rajoonides majadevaheliste piirete puudumine (need lammutati kampaania korras 1960. aastatel), mis avardas eriti poistele meelepärast tegevus-ruumi terve kvartali ulatuses. Enamikul eramajade piires elavatel lastel on män-gimisvõimalused eeltoodust soodsamad. Suured aiad paljude puudega, vähesõide-tavad autoteed loovad lastele turvalised tingimused huvitavalt kodu lähisest aega veeta. Siit pärinevad ka teated varjualustest, aiamaadest, kaminanurkadest, mida oma ettevõtmistes kasutatakse.

Huvitavat tegevust soodustavate teguritena nimetavad lapsed kodukoha lähe-dusse jäävat metsatukka, parki, mäge, veekogu. Sama oluliseks peetakse palliplat-

si, uisuteed, kelgumäge. Kõsitletuist on sellised tingimused vaid vähestel. Mitu teadet kinnitavad, et kamp võtab ette küllalt kaugeid retki: Mustamäelt Veskimetsa, Sütiste tee äärsesse metsa, "Vanakamäele" jm.

Üldiselt ei ole mänguhimulised lapsed väga kriitilised oma puudulike mänguvõimaluste suhtes. Ollakse harjunud mängima teatud keskkonnas ja kohanetakse vastavalt oludele. Alles oma mängumaale tagasi vaadates üllatuvad paljud, kui nigelates tingimustes oma mängu mängiti ja aega koos veedeti.

Kamba liikmed kogunevad õue erineval viisil. Kõige sagedamini minnakse õue siis, kui nähakse seal mängukaaslasi. Tihti käiakse mängukaaslase ukse taga teda välja kutsumas. Harvem lepitakse eelmisel päeval kogunemise koht ja kellaaeg kokku. Väiksemate majade juures kasutatakse kogunemiseks ka teatud signaale: nimetatud on teatud viisil vastu puud trummeldamist, kindlat vilekombinatsiooni.

Üldiselt kamba liikmed, eriti kui neid on üle kolme, üksteise kodudes ei mängi. Kui vanematelt küsida, kuidas nad suhtuvad lapse õuekaaslaste mängimisse toas, on vastus enamasti negatiivne (nii oma korteris kui ka kaaslaste juures). Keeldumist põhjendatakse rohkem sellega, et lapsed tassivad musta sisse ja ajavad toad segamini, vähem sellega, et võõraid lapsi ei usaldata oma elamisse. Vaid paar ema lubas lapsel kutsuda teatud mängukaaslasi oma korterisse ka siis, kui vanemaid kodus ei ole. Üksteise kodudes käivad mängimas või koos õppimas valdavalt kõige lähemad sõbrad õue- või koolikaaslaste hulgast.

Eespoolkäsitletu annab lühiülevaate kaasajal põhiliselt Tallinnas tegutsevatest mängukollektiividest. Neid mängukollektiive aga ajaloolisest aspektist jälgides võib väita, et kamba osa lapse igapäevaelus oli sajandi esimesel poolel tunduvalt olulisemal kohal, kui me seda hilisemal ajal täheldada võime. Lapse tegevus piirdus siis vaid kodu ja kooliga. Kui koolitöö ja majapidamisega seotud ülesanded tehtud, otsis laps kohe tegevust õues, et koos teiste lastega mängida. Tuppa tuldi alles magamamineku eel. Aegade jooksul lapse tegevusväli avardus: juurde tulid paljud huvialaringid, üldhariduskoolide kõrval spordi- ja muusikakoolid. Olgu siinjuures lisatud, et viimase paari aasta jooksul on järsult ahenenud laste võimalused osaleda huvialaringides, treeningtundides. Olulisel kohal on laste elus raadio, veel olulisemal televiisor. Huvitavaid telesaateid eelistatakse kaaslastega õues mängimisele. Aastatega on lapsed üha rohkem sulgunud tuppa. Üha harvem otsitakse kontakti õuekaaslastega. Alanenud on ka mänguhimuliste laste vanusepiir. Kui veel 1950. aastail mängisid kambas aktiivselt kaasa 14aastased, üksikud vanemadki, siis mida aeg edasi, seda vähem köidab selleealisi lapsi koosmäng õues. Vähenenud on ka vanematepoolne huvi, kellega tema laps õues koos mängib. Oluline osa on siin ka objektiivsetel põhjustel — vanemad on tööl, lapsed omapead kodus. Laste varasema iseseisvumisega on aja jooksul oluliselt vähenenud ka liikumispiirangud.

Eeltoodut kokku võttes võib öelda, et vaatamata aegade jooksul toimunud muutustele õuekollektiivides, kampade eri suurusele ja püsivusele, erinevatele mängimis- ja tegutsemisvõimalustele, vanemate sekkumisele on lähestikku elavatest eakaaslastest spontaantselt kujunenud õuerühmal, eriti kambaeas, oluline roll lapse vaba aja sisustamisel, kollektiivi kasvamisel, oma võimete arendamisel, initsiatiivi näitamisel.

Kirjandus

1. H e l a n k o R. Turun pihayhteisöt ja pihaleikit. Monisteita 21. Turku, 1969.
2. P e e s c h R. Das Berliner Kinderspiel der Gegenwart. Berlin, 1957.
3. V i r t a n e n L. Antti pantti pakana. Kouluikäisten nykyperinne. Porvoo, Helsinki, 1970.

Kamba kogunemine.

Mängukollektiivid ajaloolisest aspektist.

Intelligentsus, selle seos loovuse ja õppe edukusega

EDA HEINLA, TPÜ teadur

Ajakirja "Haridus" märtsikuu numbris tutvustasime eesti kooliõpilaste loovuse mõõtmistulemusi. Nimetatud uurimuse raames mõõdeti ka sama kontingendi, s.o 14–17a üldharidus-, kesk- ja kutsekeskkooli õpilaste intelligentsust, et selgitada loova mõtlemise komponentide võimalikke seoseid intelligentsuse struktuuri elementide ja õppe edukusega.

Intelligentsust ja loovust ei peeta ühesteks mõisteteks, kuna vastavaid võimeid mõõtvate testide tulemused korreleeruvad omavahel nõrgalt. Intelligentsus näitab eri liiki teadmiste, oskuste ja informatsiooni käsitlemise oskust, opereerimisvõimet ja loogilist järeldamisvõimet. Loova mõtlemise eesmärk on aga uue loomine, originaalsete lähenemisviiside rakendamine olemasolevate teadmiste ja oskuste baasil (4).

Mitmed uurimused viitavad loovuse sõltuvusele intelligentsusest intelligentsuskvoodi IQ tasemel alla 120. Loovad võimed on piiratud, kui IQ on 120st väiksem, sellest piirist ülalpool ei sõltu loovus intelligentsusest (2; 10; 14).

G. A. Davis väidab, et õpilaste õppe edukust mõjutab nende intelligentsus enam kui loovus.

Intelligentsust, loovust ja õppe edukust käsitlevate uurimuste alusel väidab G. A. Davis (2), et õpilaste õppe edukust mõjutab nende intelligentsus enam kui loovus. Lähtudes intelligentsuse konstantsest korrelatiivsest seosest põhiõppeainetega (matemaatika, kirjandus) ja loovuse muutuvast seosest samade õppeainetega ($r=0,35$ kuni $0,45$), oletab Davis, et loovus mõjutab õppe edukust teiste faktorite kaudu kui intelligentsus. Õpilase loova mõtlemise võime võib mõjutada tema õppe edukust intelligentsuse tasemest sõltumata.

Uurimuse metoodika

E. P. Torrance'i testiga saab mõõta nelja loova mõtlemise komponenti.

Loovuse mõõtmiseks kasutasime E. P. Torrance'i kujundliku ja verbaalse loova mõtlemise teste (13), mille kohandasime Eesti oludele. Lähtuvalt E. P. Torrance'i loova mõtlemise määratlusest (13), et see on probleemi tunnetamise ja selle lahenduste otsimise protsess, mõõdavad tema testid nelja loova mõtlemise komponenti:

- mõtlemise kiirus — mälust informatsiooni taasleidmise ladusus; ideede, mõtete ja kujutluste voolavus ning võime meelde tuletada ideid, mis vastavad antud ülesandega seonduvatele suhetele;
- mõtlemise originaalsus — uudsete ja kavalate ideede produtseerimine, tuntud ideede esitamine uuel viisil, ebataavaliste lahenduste leidmine;
- mõtlemise paindlikkus — võime genereerida mälust suurel hulgal erinevaid ideid, lülituda kiiresti ühe klassi objektidelt teistele;
- mõtlemise viimistletus ehk üksikasjalikkus — ideede täiendamine huvitavate detailidega, mille tulemusena mõtlemine muutub keerulisemaks ja täiuslikumaks.

Intelligentsuse mõõtmiseks kasutati Eesti oludele kohandatud R. Amthaueri arukuse struktuuri testi.

Intelligentsuse mõõtmiseks kasutasime Eesti oludele kohandatud R. Amthaueri arukuse struktuuri testi (7). Nimetatud testi võimaldab saada ülevaate arukuse struktuurist ning sobib kasutamiseks nii eksperimentaalsetes uurimistöödes kui ka psühholoogilistes uurimustes kontingendile 13.–60. eluaastani (1).

R. Amthaueri arukuse struktuuri test koosneb 9 alatestist, mis mõõdavad järgmisi üksikvõimeid:

- lausete täiendamine — konkreetne praktiline mõtlemine;
- ebaõige sõna väljajätmine — keelevaist, üldistav keeleline mõtlemine;
- analoogiad — kombineerimisvõime, liikuvus ja kohanemisvõime mõtlemises;
- üldmõisted — abstraheerimisvõime, mõiste moodustamine, keeleline väljendusoskus;
- arvutusülesanded — praktilis-arvutuslik mõtlemine;
- arvuread — abstraktne mõtlemine arvudega, teoreetilis-matemaatiline mõtlemine;
- kujundite valik — kujutluste rikkus, tervikut haarav kaemuslik mõtlemine, konstrueerimisvõime;
- kuubikuülesanded — ruumiline ettekujutusvõime, analüüsivõime;

■ mäluülesanded — tähelepanuvõime, võime õpitud sõnu meeles pidada (1).

Töös saadud loova mõtlemise ja intelligentsuse mõõtmistulemuste alusel koostasime kõikidele alatestidele normskaalad ja läksime üle intelligentsuskvoodile.

Intelligentsuse ja loovuse mõõtmisega samaaegselt tegime ka ankeetküsitluse, millele vastamisel märkisid õpilased oma kahe õppeveerandi keskised hinded humanitaar- ja reaalainetes.

Uurimuse kontingent

Käesoleva uurimuse raames mõõdeti intelligentsust ja kujundlikku ning verbaalset loovat mõtlemist 14–17aastastel üldhariduskooli 9. kl, keskkooli 10. ja kutsekeskkooli I kursuse õpilastel, kokku 575 noorukil (266 poissi ja 309 tüdrukut). Uurimus hõlmab suuremate linnade (Tallinn, Tartu, Pärnu, Kohtla-Järve) ja eri maakondade kooliõpilasi ning on läbi viidud 1988/89. õppeaastal.

Uuriti
575 noorukit
1988/89.
õppeaastal.

Uurimuse tulemused

Koolinoorte intelligentsus

Käesolevas töös kasutati intelligentsuse mõõtmiseks eesti oludele kohandatud R. Amthaueri arukuse struktuuri testi (7). Testiga mõõdetavate üksikvõimete iseloomustus on toodud uurimuse metoodikas. Andmetöötluse käigus koostati mõõtmistulemuste põhjal normskaalad antud kontingendile ning mindi toorpunktidele üle intelligentsuskvoodile.

Toome 14–17a eesti koolinoorte intelligentsuse tasemete jaotuse intelligentsuskvoodi alusel võrdlevalt täiskasvanute normjaotusega (vt tabel 1).

Näeme, et 14–17aastaste noorukite hulgas on täiskasvanute normjaotusest vähem keskmise intelligentsusega õpilasi ja veidi rohkem andekaid.

Et R. Amthaueri arukuse struktuuri testiga mõõdetavate üksikvõimete tasemest ülevaadet saada ja võrrelda sama testiga 20 aastat tagasi tehtud uurimustulemusi 1988. a omadega, toome andmed tabelis 1.

Toome 1970. a (6) sama vanuseastme õpilaskontingendiga tehtud uurimuse, käesoleva uurimuse ning testi autori R. Amthaueri (1) täiskasvanute intelligentsuse testi tulemused. Andmed on esitatud toorpunktides (iga alatestiga on võimalik saavutada maksimaalselt 20 punkti).

Tabelis 2 toodud 20aastase ajavahemikuga saadud R. Amthaueri arukuse struktuuri testi tulemused viitavad 14–17aastaste õpilaste intelligentsuse struktuuri-elementidest verbaalseid võimeid (eriti üldistamisvõimet) ja kujutlusvõimet mõõtvate alatestide tulemuste tõusule, kuid matemaatilisi võimeid hindavate testitulemuste langusele.

14–17a noorukite hulgas on täiskasvanute normjaotusest vähem keskmise intelligentsusega õpilasi ja veidi rohkem andekaid.

Intelligentsuskvoot	IQ protsenti jaotus	Õpilaste normjaotus	Täiskasvanute
päris andetud	alla 80	8,0	6,0
andetud	80–89	14,6	13,0
keskmised	90–110	53,0	60,0
andekad	111–119	16,7	13,0
väga andekad	120–140	7,5	6,75
geeniused	üle 140	0,2	0,25

Tabel 1

R. AMTHAUERI ARUKUSE STRUKTUURI TESTI ERINEVAID MÕÕTMISTULEMUSI (keskmised toorpunktides)

Tabel 2

Alatesti nimetus	14–18a kooliõpilased		Täiskasvanud
	1988. a	1970. a	
1. Konkreetne praktiline mõtlemine	9,4	9,1	12,7
2. Üldistav keeleline mõtlemine	9,9	8,7	12,4
3. Liikuvus ja kohanemisvõime mõtlemises	9,2	9,1	11,7
4. Üldistamisvõime	9,8	7,8	18,8
5. Praktilis-arvutuslik mõtlemine	6,0	6,5	9,5
6. Üldistav mõtlemine arvudega	8,1	8,5	9,9
7. Kujutluste rikkus	10,2	9,3	10,4
8. Ruumiline kujutlusvõime	10,4	8,1	9,4
9. Tähelepanuvõime, mälu	11,2	–	12,4

Üldistamis-
võime
arengumaa
on kõige
suurem.

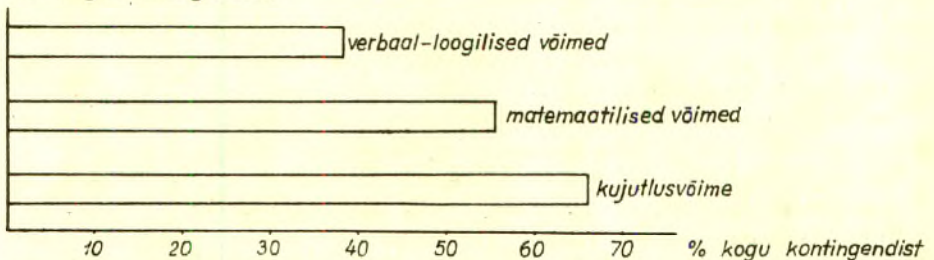
Võrreldes R. Amthaueri täiskasvanute ja 14–17a õpilaste intelligentsuse alates-
tude tulemusi toorpunktides, näeme, et osades arukuse struktuuri komponentides
(tähelepanuvõime ja kujutlusvõime) on selles vanuses saavutatud täiskasvanute
tase. Kõige olulisemalt peab arenema üldistamisvõime, kus alatesti toorpunktide
keskmine on noorukitel poole võrra madalam täiskasvanute vastavast tulemusest.
Samale tendentsile viitavad ka saksa kooliõpilaste hulgas (9) Amthaueri arukuse
struktuuri testiga läbi viidud uurimused.

Uuritud kontingendi arukuse struktuuri üldistatumaks iseloomustamiseks on int-
elligentsuse struktuuri testiga mõõdetavad üksikvõimed üle viidud kolme võime-
te koondrühma:

I) verbaal–loogilised võimed, mis ühendavad 5 alatesti (konkreetne praktiline
mõtlemine, üldistav keeleline mõtlemine, liikuvus ja kohanemisvõime mõtlemises,
üldistamisvõime ja tähelepanuvõime);

II) matemaatilised võimed (praktilis–arvutuslik mõtlemine ja üldistav keeleline
mõtlemine arvudega);

III) kujutlusvõime (kujutluste rikkus ja ruumiline kujutlusvõime). Toome jooni-
sel 1 kolmes nimetatud võimeterühmas üle keskmise ja kõrge tasemega õpilaste
osa kogu kontingendist.



Joonis 1. Õpilaste intellektuaalsed võimed (üle keskmise ja kõrgete võimetega õpilaste % kogu kontingendis).

Saadud tulemustest ilmneb, et 14–17a noorukite võimete struktuuri nõrgim lüli
on verbaal–loogilised võimed, eriti üldistusvõime, millele viitasid ka eeltoodud ala-
testide tulemused (vt tabel 1). Ka matemaatiliste võimete areng seisab ees, kusjuu-
res antud vanuses on üldistav mõtlemine arvudega tugevam kui praktilis–arvutus-
lik mõtlemine. Võimetestruktuuris domineerib täiskasvanute taseme saavutanud
kujutlusvõime.

Intelligentsuse
taset
mõjutavad
enam verbaal-
loogilised
võimed.

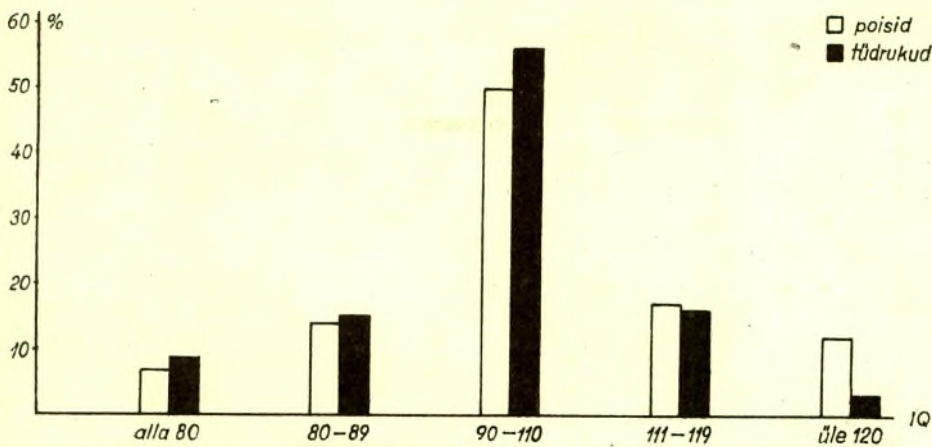
Intelligentsuse struktuurielementide omavahelised korrelatiivsed seosed näita-
vad, et eespool moodustatud võimete rühmadest mõjutavad kogu intelligentsuse ta-
set eelkõige verbaal–loogilised võimed (vastav korrelatsioonikordaja kogu intelli-
gentsusega $r=0,61$), järgnevad matemaatilised võimed ja kujutlusvõime (vastavad
korrelatiivsed seosed intelligentsusega: $r=0,55$ ja $0,45$). Võimeterühmadest on oma-
vahel tugevamini seotud verbaal–loogilised ja matemaatilised võimed ($r=0,45$). Ük-
sikvõimetest domineerib konkreetse praktilise mõtlemise ja praktilis–arvutusliku
mõtlemise seos.

Intelligentsuse varasemad mõõtmistulemused eesti kooliõpilaste hulgas näita-
vad, et poiste ja tüdrukute intelligentsuse üldtasemes puuduvad olulised erinevu-
sed, küll aga ilmnevad erinevused üksikutes struktuurikomponentides. Ka antud
arukuse struktuuritesti autori andmetel ei erine keskmine alatestide punktide
summa täiskasvanute puhul sooliselt ($M=99,16$, $N=99,14$) (1). Melhorn (9) väidab,
et 8.–9. klassis arenevad tüdrukutel kõik käesoleva testiga mõõdetud võimed kiire-
mini, eriti kujutlusvõime, 9.–10. klassis aga algab poistel kõikide võimete kiirem
tõus.

Uuritud
kontingendis
oli poiste
intelligentsus
vähe kõrgem.

Käesoleva töö kontingendil ilmneb tendents poiste veidi kõrgemale intelligentsu-
sele — poiste keskmine $IQ=99,2$, tüdrukute $IQ=96,9$ (vastavad testi toorpunktide
keskmised 84,7 ja 79,5). Samalaadsetele tulemustele viitavad ka 1984. a 15–19a
noorukite hulgas läbi viidud mõõtmised, kus poiste keskmiseks toorpunktide sum-
maks saadi 109 ja tüdrukutel 99 (3). Toome joonisel 2 käesolevas töös testitud 14–
17a noorukite intelligentsustaseme soolise jaotuse.

Joonisel 2 näeme, et 14–17a noorukitel ilmnevad intelligentsuses soolised erine-
vused intelligentsuse kõrgel tasemel (IQ üle 120). Kõrge intelligentsusega (IQ üle
120) õpilastest 3/4 on poisid (75%) ehk antud kontingendi poistest on vastav IQ tase
12%, tüdrukutest aga vaid 3%.



Joonis 2. 14-17a noorukite intelligentsuse sooline jaotus (% poiste ja tüdrukute koguarvust).

Selgitamaks võimete struktuuri soolisi erinevusi intelligentsuse kõrgel tasemel (IQ üle 120) toome eespool koostatud võimeterühmades kõrgeid tulemusi saavutanud poiste ja tüdrukute jaotuse (vt tabel 3).

	verbaal- loogilised võimed	kõrged matemaatilised võimed	kujutlusvõime
Poisid (% poistest)	5,3	21,4	23,3
Tüdrukud (% tüdrukutest)	2,3	9,7	12,6

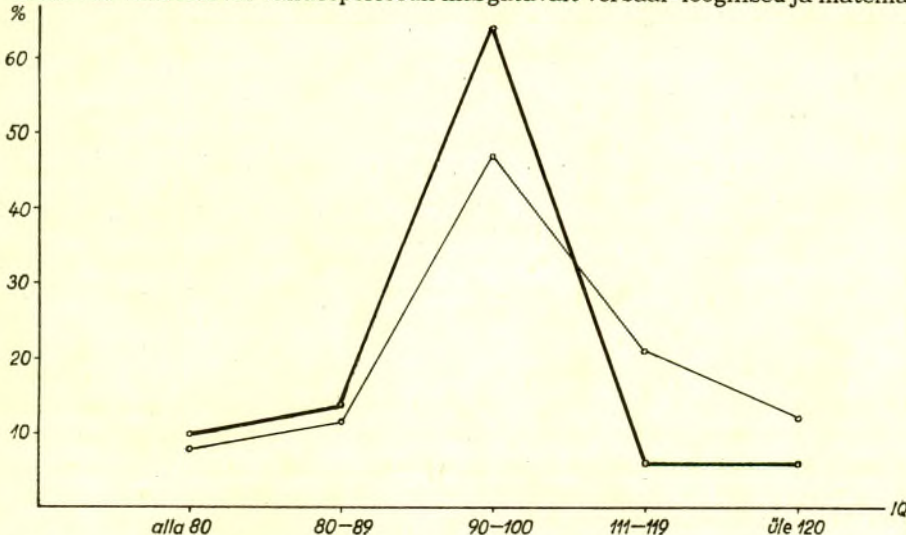
Tabel 3

Näeme, et poiste protsentuaalse ülekaalu intelligentsuse kõrgel tasemel (IQ üle 120) tagavad eelkõige nende arenenumad matemaatilised võimed ja kujutlusvõime. Lisaks kõrge intelligentsusega poiste kõrgematele matemaatilistele võimetele võime kogu kontingendi keskmiste testitulemuste kõrvutamisel täheldada poiste ülekaalu ka verbaal-loogilistes võimetes: konkreetnes praktilises mõtlemises, mõtlemise liikuvuses ja üldistamisvõimes.

Poistel on enam arenenud matemaatilised võimed ja kujutlusvõime.

Intelligentsuse vanuselise jaotuse käsitlemisel võime varasema uurimuse alusel väita, et vanuses 15.-19. eluaastani toimub noorukite intelligentsuse tasemes oluline tõus (3), mida kinnitavad ka käesolevas töös saadud testitulemused. Illustreerimaks toimuvaid muutusi, toome joonisel 3 14- ja 16aastaste õpilaste jaotuse intelligentsuskvoodi (IQ) alusel.

Näeme, et 14. kuni 16. eluaastani toimub üle keskmise intelligentsuse tasemega (IQ üle 111) õpilaste umbes kolmekordne juurdekasv. Võimete koondrühmadest arenevad vaadeldaval vanuseperioodil märgatavalt verbaal-loogilised ja matemaat-



paks joon — 14aastased; peenike joon — 16aastased

Joonis 3. 14- ja 16a noorukite intelligentsus (% antud vanuseastmest).

tilised võimed, kus üle keskmise ja kõrgete võimetega õpilaste osa tõuseb vastavalt 15% ja 13%. Nimetatud rühmade üksikvõimetest paranevad eelkõige praktilis-arvutuslik mõtlemine, üldistav mõtlemine arvudega, liikuvus ja kohanemisvõime mõtlemises.

14- ja 16aastaste noorukite võimete struktuuri sooline jaotus näitab, et kogu intelligentsuse ning eelnimetatud alateaduste tulemuste tõusu annab poiste vastavate võimete areng. Vaadeldaval vanuseperioodil tõuseb poistel intelligentsustesti toorpunktide summa keskmiselt 10,9, tüdrukutel vaid 1,8 punkti (14a poiste keskmine toorpunktide summa $x=78,3$; 16a poistel vastavalt $x=89,2$). Näeme, et poistel algab tüdrukutest varem intelligentsuse struktuuris matemaatiliste võimete ja mõtlemisselise kohanemisvõime ning liikuvuse areng — nende komponentide areng, mis eespool toodud andmete põhjal eristasid noorukite vaimsete võimete struktuuri täiskasvanute omast.

Intelligentsuse seos loovuse ja õppe edukusega

Vaatleme intelligentsuse ja "Hariduses" nr 3 toodud loovuse mõõtmistulemuste vastastikuseid korrelatiivseid seoseid ning nende seotust koolihinnetega.

Verbaalne loov mõtlemine on intelligentsusega tugevamini seotud kui kujundlik loov mõtlemine.

Käesoleva uurimuse andmetel jääb kooliõpilaste loovuse ja intelligentsuse seos ($r=0,24$) lähedaseks Eestis varem läbi viidud uurimuste andmetega, mille alusel kõigub saadud seos $r=0,15$ ja $0,32$ piires (3; 8). Loova mõtlemise kahest liigist on mitmete uurimuste alusel (13) verbaalne loov mõtlemine seotud intelligentsusega tunduvalt tugevamini kui kujundlik loov mõtlemine. Davise (2) andmetel on intelligentsuse ja verbaalse loova mõtlemise vaheline korrelatsioonikordaja $r=0,21$, intelligentsuse ja kujundliku loova mõtlemise seos $r=0,06$. Meie uurimuse andmetel ei erine eesti kooliõpilaste kahe loova mõtlemise seos intelligentsusega nii ulatuslikult (vastavalt intelligentsus ja verbaalne loovus: $r=0,19$, intelligentsus ja kujundlik loovus: $r=0,16$).

Verbaalse loova mõtlemise üksikkomponentidest seostub intelligentsusega Katzi (5) ja Torrance'i (14) andmetel enam mõtlemise originaalsus (vastavad korrelatiivsed kordajad $r=0,38$ ja $r=0,21$), mis on lähedased meie uurimuse tulemustele ($r=0,20$).

Intelligentsuse struktuuri elementidest annavad üldistusvõime, liikuvus ja kohanemisvõime mõtlemises tugevaima seose verbaalse loova mõtlemise originaalsusega ($r=0,24$ ja $0,23$). Võime eeldada, et nimetatud verbaalsete võimete edukas areng soodustab ka huvitavamate, ebatavalisemate ideede väljapakumist loova mõtlemise kaudu.

Koolihinded seostuvad enam intelligentsuse kui loova mõtlemise testi tulemustega.

Koolihinded seostuvad enam intelligentsuse kui loova mõtlemise testi tulemustega. Vastavad korrelatiivsed seosed intelligentsuse ja õppe edukusega: $r=0,24$, loovuse ja õppe edukusega: $r=0,12$. Samadele tulemustele viitavad ka varasemad eesti kooliõpilaste hulgas läbi viidud uurimused, kus saadi korrelatsioonikordajad $0,24$ ja $0,10$ (3). Ameerika vastavad mõõtmistulemused annavad õppe edukuse ja loova mõtlemise vahel kõrgema seose: Davise (2) andmetel kõigub korrelatiivne seos $0,35$ kuni $0,45$, Torrance'i (13) andmetel $r=0,28$. Seega ilmneb tendents, et õppeainete hea tundmise kaudu on usaldusväärsem otsustada õpilaste intelligentsuse kui loova mõtlemise taseme üle. Tuginedes saadud korrelatiivsetele seostele, võime oletada, et õppeainete omandamine põhineb teatud määral intelligentsuse struktuuri elementidel, vähem on siin võimalik kasutada loova mõtlemise oskust ja teisalt soodustab igapäevane koolitöö ilmselt enam intelligentsuse teatud üksikkomponentide kui loovuse arengut.

Õppeainete rühmadest annavad teadmised humanitaarainetes kõrgeima korrelatiivse kordaja verbaalse loova mõtlemise paindlikkusega ($r=0,25$). Võime eeldada, et kalduvus verbaalsele loovale mõtlemisele võib tulla kasuks humanitaarainete omandamisel.

Kalduvus verbaalsele loovale mõtlemisele võib tulla kasuks humanitaarainete omandamisel.

Kokkuvõte

Käesolevas uurimuses kasutatud R. Amthaueri intelligentsuse struktuuri testi üksikvõimete mõõtmistulemuste kõrvutamine ning verbaal-loogiliste võimete kõrge korrelatiivne seos kogu intelligentsusega viitab tendentsile, et 14–17aastaselt on noorukite intelligentsuse struktuuris tähelepanuvõime ja kujutlusvõime saavutanud täiskasvanute taseme. Verbaal-loogilistes võimetes, eriti üldistamisvõimes seisab aga ees oluline areng. Ilmselt võime noorukite intelligentsuse arengut soodustada, kui pöörame õppetöös enam tähelepanu eelnimetatud võimete arendamisele.

Toodud intelligentsuse testi tulemused viitavad antud vanuses poiste tüdrukutest veidi kõrgemale intelligentsusele. 14. kuni 16. eluaastani toimub poiste intelligentsuse kiirem areng, paranevad eriti matemaatilisi võimeid, mõtlemise liikuvust, ko-hanemisvõimet mõõtvate alateestide tulemused.

Intelligentsus seostub võrdset loovuse ja õppeedukusega ($r=0,24$), õppeedukus aga tugevamini intelligentsuse ($r=0,24$) kui loovusega ($r=0,12$). Saadud korrelatiivsete seoste alusel võime veel kord tõdeda, et intelligentsuse ja loovuse testid mõõ-davad erinevaid võimeid ning viitavad tendentsile, et edukuse alusel igapäevases koolitöös võime mingil määral otsustada õpilaste intelligentsuse taseme üle, vähem aga annavad koolihinded alust teha oletusi õpilaste loovate võimete kohta.

14-17aastaste õpetamisel tuleks enam tähelepanu pöörata verbaal-loogiliste võimete ja üldistamisvõime arendamisele.

Kirjandus

1. A m t h a u e r R. Arukuse struktuuri test. Läbiviimise ja töötlemise juhend (ees-tikeelne käsikiri). Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen, 1955.
2. D a v i s G. A. Testing for Creative Potential. — Contemporary Educational Psychology, 1989, 14, 257-274.
3. H e i n l a E. Keskkooli vanema astme õpilaste loovus, vaimsed võimed ja õppe-edukus. Kogumikus: Õpetuse tunnetuseesmärkide realiseerimisest I. Tallinn, 1986, lk 61-79.
4. G u i l f o r d J. P. Intelligence has three facets. In: Guilford, J. P. Cognitive psychology with a frame of reference. Sa. Diego, 1979, pp. 16-25.
5. K a t z A. N. Relationship of the Ammons' Quick Test of Intelligence to Verbal and Nonverbal Tests of Creativity. — Psychological Reports, 1983, 52, 747-750.
6. K e r a S. Tegevuste ja võimete osatähtsus isiksuse arengus. — Nõukogude Kool, 1972, nr 8, lk 624-629.
7. K o e m e t s E., L i i m e t s H. AS-test. Eesti oludele kohandatud. Tartu, 1971.
8. L i i m e t s H., K a l a U. Loovus omavahelistes suhetes. — Nõukogude Kool, 1971, nr 12.
9. M e l h o r n G. Intelligenz zur Erforschung und Entwicklung Geistiger Fähigkeiten. Veb. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1981, 186 S.
10. R u n c o M. A., A l b e r t R. S. The Threshold Theory Regarding Creativity and Intelligence: An Empirical Test with Gifted and Nongifted Children. — The Creative Child and Adult Quarterly, 1986, Vol. 11, 4.
11. S ö e r d J. Soolised erinevused õpilaste võimetes.— Nõukogude Kool, 1978, nr 3.
12. T o r r a n c e E. P. The Minnesota Studies of Creative Behavior: National and International Extensions. — The Journal of Creative Behavior, 1967, Vol. 1, 2, 137-154.
13. T o r r a n c e E. P. Torrance Tests of Creative Thinking. Norms and technical manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, 1974.
14. T o r r a n c e E. P. Assessing the Further Reaches of Creative Potential. — Journal of Creative Behavior, 1979, Vol. 14, 1, 1-18.

Inimsuhted koolis

MERLE LÖHMUS, TPÜ vanemõpetaja

Eesti ühiskonnas asetleidvad muudatused ja ümberkujundused kõigil ühiskondliku elu tasanditel ei jäta puudutamata ka haridussüsteemi. Enamgi: muudatused hariduskontseptsioonis etendavad kogu ühiskonna muutumise pikaajalises protsessis fundamentaalset osa.

Iga kool muutub ja areneb.

Iga kooli ette on kerkinud vajadus määratleda oma asend ja funktsioonid nii haridussüsteemis kui ka regionaalselt, maakonna ja valla tasandil. Muutuvas ja arenevas keskkonnas pole võimalik püsida muutumatuna. Ainus võimalus eksisteerida on teha seda muutudes ja arenedes. Koolisisel arendamisel on ääretult oluline adekvaatsete eesmärkide seadmine: milliseks soovitakse kujuneda, kuhu tahetakse jõuda. Eesmärgini jõudmise teid ja vahendeid pole võimalik määratleda, omamata adekvaatset pilti asjade seisust käesoleval hetkel. Oluline on kollektiivselt analüüsida kooli sisemisi tugevaid ja nõrku külgi, kujundada ühtne nägemus olukorrast, et siis, samuti üheskoos, välja töötada tegevuskava lähemaks ja kaugemaks tulevikuks. Kõrgemalt poolt teostatava kontrolli ja hindamise asemel tuleks käivitada enesehinnangu andmise mehhanism, mis toimib läbirääkimiste, nõustamise ja konsensusliku kokkuleppe kaudu.

Kooli põhiülesanne on arengutingimuste loomine ja arenguvõimaluste pakkumine õpilastele.

Kooli kui institutsiooni eksisteerimise eesmärk on tagada õppeprotsessi häireteta kulgemine, et saaks võimalikuks õpilase kui isiksuse areng, s.t kooli põhiülesanne on arengutingimuste loomine ja arenguvõimaluste pakkumine õpilastele. Õpetamine on põhiolemuselt vastastikune mõjutamine — suhtlemine: kommunikatsioon ja interaktsioon, mille eesmärgiks on toetada õpilase arengut. Õpetamis- ja õppimisprotsessi toimetegurid on inimsuhted (2).

Koolisest inimsuhete valdkond kuulub nende vajalike arendamissuundade hulka, mis kooli efektiivse toimimise seisukohalt oma põhjapaneva olulisuse juures ei nõua suuri materiaalseid kulutusi ega tingimata välisspetsialistide abi. See on valdkond, milles iga kooli kollektiiv ise oma juhtkonna eestvõtmisel saab ennast aidata, ning samas hädavajalik eeldus teiste koolisest arendusprojektide käivitamiseks.

Asjaolud, mis kas soodustavad või takistavad kooli arengut piirkondlikeks generaatoriks.

Kõnesoleva problemaatika aktuaalsust praeguses haridussituatsioonis tõestavad TPÜ Täiendõppekeskuses 1992. a septembris piirkondlike haridusametuste arenduskonsultantide kursustel läbi viidud otsingumängu "Kool kui piirkondliku arengu generaator" tulemused. Otsingumängu käigus töid arenduskonsultandid esile kooli piirkondliku arengu generaatoriks kujunemist soodustavad ja takistavad asjaolud. Soodustavate teguritena märgiti järgmisi:

- õpimotivatsiooni tõus,
- kooli sisemine soov areneda,
- õpetaja soov areneda,
- võimaluste olemasolu arenemiseks,
- detsentraliseeritus juhtimises,
- üldsuse huvi tõus kooli vastu.

Takistavad tegurid:

- autoritaarne juhtimisstiil koolis,
- kollegiaalsuse puudumine,
- puudulik demokraatiakogemus,
- oskamatus (koolisiseselt) olukorda analüüsida,
- õpetaja ainekesksus,
- õpetaja isoleeritus,
- õpetaja hoiakud,
- õpetaja motivatsioonipuudus,
- kooli ebarahuldav psühholoogiline mikrokliima,
- probleemid kooli inimsuhetes,
- lapsevanemate ükskõiksus,
- koostöötraditsiooni puudumine kodu, kooli ja valla vahel.

Inimsuhted koolis arenevad ja muutuvad koos kooli arengu ja muutustega.

Inimsuhted on kooli kui tervikustee üks osa ning seetõttu arenevad ja muutuvad koos kooli arengu ja muutumisega. Rõhu ümberasetumine aine- ja õpetajakeskselt õpetamiselt õpilase- ja protsessikesksele tingib ka suurema vajaduse mõista rühma ja töökollektiivi käitumise seaduspärasusi, neid reguleerida.

Kooliseselt võib juhtimistegevuses eristada kolme tasandit:

- 1) pedagoogiline juhtimine,
- 2) inimsuhted,
- 3) majandamine ja haldamine (1).

Pole saladus, et rea aastate vältel on koolijuht olude sunnil pidanud kõige enam tähelepanu, aega ja energiat pühendama kolmandale tasandile, s.o majandus- ja haldusprobleemide lahendamisele. Pedagoogiline, eriti aga inimsuhete valdkond on paraku jäänud tagaplaanile. Samal ajal on teada, et pedagoogiline juhtimine eeldab hästi toimivaid inimsuhteid. Soome uurija Erkki Lahdese andmetel määravad kooli töö edukuse seadusandlus (4–6%), ökoloogilis-demograafilised faktorid ja materiaalne baas (4–6%) ja inimsuhted kollektiivis (kuni 90%). Soodsad suhted kergendavad töötegemist, teevad selle meeldivaks ja muudavad inimese elu sisukamaks. Vastuolud inimsuhetes seevastu muudavad tööõhkkonna ebasoodsaks ning põhjustavad usaldamatust, mis kajastub ka õppeprotsessis. Ebakõlad inimsuhetes toovad kaasa avatuse vähenemise ja ühise probleemide lahendamise soovi kadumise. Töökollektiiv, milles pole vastastikust mõistmist, on suletud kõigele uuele, on võimetu arenema.

Inimsuhted koolis on seotud:

- 1) kooli kui terviku kultuuriga ja temas olevate eri gruppide (mehed-naised, noored-vanad, aineõpetajad jt) alakultuuridega, s.o väärtuste, normide ja rollidega töökollektiivis;
- 2) töömotivatsiooniga;
- 3) kooli psühhokliimaga.

Head suhted tagavad töötajate turvatunde, võimaldavad kergesti adapteeruda uutel töötajatel ning tõstavad kollektiivi liikmete loovust ja innovaatilisust.

Kooli psühhokliimal on otsene seos ka õppeprotsessi efektiivsusega. Õpilase seisukohalt mõjutavad õppimise tulemuslikkust õpilase enda valmisolek õppimiseks, kodused olud ja suhtumine kooli (2). Äärmiselt olulised on ka õpilase suhted õpetajate ja teiste õpilastega. Nendes suhetes-suhtumistes peegelduvad õpetajate ja kogu koolipersonali omavahelised suhted. Kooli ülesanne on kaasa aidata õpilase sotsialiseerumisprotsessi kulgemisele, kujundada õpilastes sotsiaalseid hoiakuid ja käitumisoskusi. Koolis nagu koduski on täiskasvanute omavaheline suhtlemine lapsele etaloniks ja mõjutab üldist suhtumist koolisse, ka omandatavate suhtlemisoskuste hulka ja kvaliteeti.

Õpetaja töö edukus eeldab võimalust töötada isiksust respektiivis ja tööle inustavas õhkkonnas, kontaktivajaduse rahuldamist ning otsustamisõigust oma tööd puudutavates küsimustes (2). Õpetaja vajab oma töös kogu kooli tuge.

Peale õpetajate töötab koolis veel hulk inimesi, kelle töö on kooli funktsioneerimise seisukohalt väga oluline: kantseleitöötajad, majandusosakonna-, köögi- ja meditsiinitöötajad, koristajad jt. See kategooria töötajaid võib end tunda koolis eraldatuna ja üksildasena. Kui eri töötajate gruppidele pole loodud võimalust viljakaks koostööks kogu kooli probleeme puudutavates küsimustes, tekivad eelarvamused ja ebarealistlikud ootused teiste töötajate gruppide suhtes. On väga oluline, et nimetatud rühmad võiksid ise mõjutada oma töö planeerimist ja oma tegevust puudutavate otsuste tegemist (2).

Kollektiivisese suhtlemise spetsiifiliste funktsioonidena väärivad esiletõstmist:

- inimeste kontakti- ja suhtlemisvajaduse rahuldamine,
- väikerühmade väljakujunemine,
- töötajate infovajaduse rahuldamine,
- stabiilsus- ja kindlustunde loomine inimestes,
- töörahulolu suurendamine,
- võõrandumistunde tekke ennetamine (kõrvaldamine).

Vastastikuses läbikäimises toimub arvamuste, hinnangute ja ideede üleandmine ja kokkusobitamine, uute teadmiste ja käsitlusviiside omandamine, hoiakute kujundamine ja väärtuste kinnistamine. Kõik see toimib töökollektiivi sotsiaalpsühholoogilist kokkusobivust tagava tegurina (3).

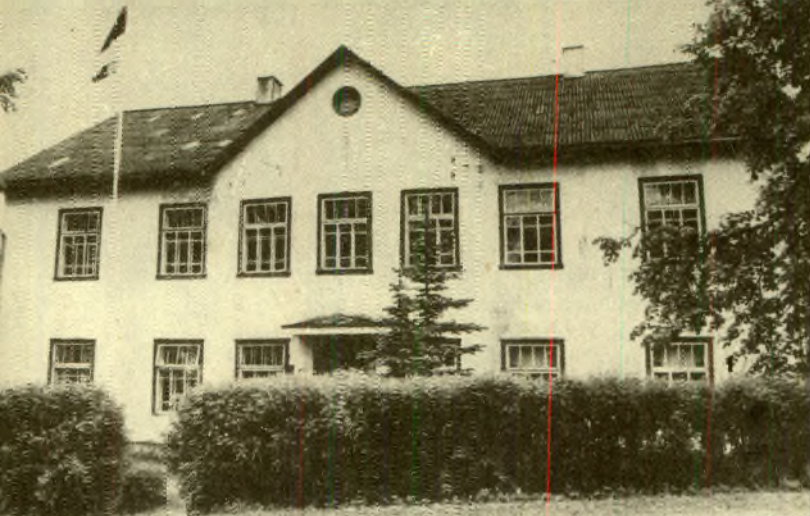
Unto Pirnes'i (4) käsitluses on grupi psühhokliima selle liikmete arvamustel põhinev kindlaskujunenud ühine hinnangute kogum. See peegeldab rühma liikmete tähelepanekuid ja tõlgendusi valitseva olukorra ja sihtide kohta töökollektiivis. Rühma psühhokliima on koostöö fenomen ning peegeldab rühma vaimu ehk moraali ja rühma meeleolu.

Rühma (kollektiivi) psühhokliima on tihedasti seotud juhi käitumisega. U. Pirnes toob välja 16 psühhokliima determinanti:

1. informatsiooni liikumine organisatsioonis,

Head suhted on eduka töö eelduseks.

Kollektiivi psühhokliima mõjutab töötulemusi, on tihedalt seotud juhi käitumisega.



Pühajärve uus koolihoone

28. mai oli Pühajärve Põhikooli perele tähendusrikas. Sel päeval jäeti hüvasti vana koolimajaga (1. foto) ja peeti uue, 214 õpilasele mõeldud hoone avamispidustused. Endine direktor **MANIVALDE KUT-SAR** (4. foto) ütles vana maja juures hüvastijätusõnad ning rääkis

uue saamisloost. Kool on Sihval ametlikel andmetel tegutsenud üle 200 aasta (20. sajandi 70. aastate keskpaigast). Käesoleva sajandi algul ehitatud koolimaja jäi 120 õpilasele ammu kitsaks. Hakati mõtlema uue ehitamisele, kuid asi nihkus paigast alles siis, kui majandi juhiks sai Kalev Raave ja Haridusministeeriumist pani öla alla aseminister Kalju Luts. Ehituse valmimi-



sele aitasid kaasa nii valla kui ka maakonna võimud, noor direktor Andrus Eensoo sai enda kanda kõik maja käikuandmisega seotud raskused.

Pühajärve koolis sündisid oma traditsioonid, omanäolisem neist vast "vaevakiviga" seotud. 1963. a lõpetajad uputasid esimestena kõigi koolimurede sümboli "vaevakivi" kevadel Pühajärve, kust järgmine lend selle õppeaasta alguses välja tõi ning ka enda andmed sinna peale jäädvustas. Nii on see ring kordunud tänaseni, esimene "vaevakivi" täis saanud ning 1963. a lennu esindajad said õiguse tuua see uue kooli juurde, kus leiab koha rajatavas kiviktaimlas (2. pildil on jäädvustatud "vaevakivi" toomine, taamal uus koolimaja).

Vanal koolimajal on oma väravatahm, uue juurde istutas tamme EV peaminister **MART LAAR**, teda abistas kooli direktor **ANDRUS EENSOO**. Puuke on pärit kooli oma metsast (3. foto).

Koolimaja õnnistas sisse Otepää kiriku koguduse õpetaja **JÜRI STEPAN**. Pärast sümbolise võtme vastuvõtmist autasustas Andrus Eensoo tublimaid ehitajaid ja maja valmimisele kaasaaitajaid. Nimekiri tuli õige pikk ja peaaegu kõik olid ka kohal.

Tervitussõnadega pöördus kohalolijate poole peaminister. Ta võrdles vanast kitsaks jäänud koolimajast uude kolimist sellega, mis on käsil kogu meie rahval ja riigil ning kinkis kooli raamatukogule paki "Kodu lugu", mille üks autoreid on ka ta ise.

Seejärel said avapidustustele tulnud õiguse siseneda vastvalminud koolimajja. Ruumikana tunduv saal (160 istekohta) mahutas vaevu pidulisi, osal tuli leppida seisukohtadega, et kaasa elada õpilaste



6



kevadkontserdile — sõnalis-muusikalisele põimikule (vt 6. foto). Noored taitlejad lustisid nakatavalt vabalt, pingeta ning silma järgi otustades lõi suurem osa õpilaspe-rest laval kaasa. Kuni meie kooli-des jätkub õpetajaid, kes õpilasi nii hästi esinema suudavad aidata, pole küll õiglane kasutada halbu epiteete, millega õpetajaid vahe-peal on üle külvatud.

Kontserdile järgnesid õnnitlused. Õnnitlejate pikka rivi alustasid Otepää koolinõunik **MIIA PALLA-SE**, Valga Maakonna Haridusame-ti juhaaja **VALERI TALU** ja kooli-nõunik **AIME OLVET**, vallavanem **TÕNIS KAUR**. Sõpruskooli esinda-jad Soomest Palonjärvelt tõid kaa-sa suure sini-must-valge narmas-tehnikas vaiba, õpilaste ühistöö, mille iga ruudu taga oli ühe õpilase hool. Pühajärvelastele kingiti ka poiste endi tehtud 5keelsed kand-led (5. foto). Rootsisist oli tulnud 6 pedagoogi, kelle soolaleivakingiks oli konteineritais koolimööblit.

Kooliperega rõõmu jagama olid tulnud küll vist kõik Otepää kandi asutused ja seltsid, aga uue kooli-maja käikuandmine ongi viimas-aastatel üsna haruldane sündmus.

VIIVI EKSTA tekst
TÕNU KALLE fotod

2. organisatsiooni funktsioneerimise tõhusus,
3. personali juhtimine,
4. personaliteenistuse efektiivsus,
5. töö tulemuslikkus,
6. tööst enesest tulenevad nõuded,
7. töö sisu,
8. tööst lähtuvad isiksuse arenguvõimalused,
9. inimsuhted töökohas,
10. inimsuhted üksikisiku seisukohalt,
11. töörühmasisene teovõime,
12. töörühma tegutsemise efektiivsus,
13. juhi kompetentsus,
14. juhi autoriteet,
15. juhi võime innustada,
16. juhi riskivalmidus.

Head psühhokliimat iseloomustavad

- vastastikune usaldus,
- arvamuste vabadus,
- avatus ja otsekoheus omavahelistes suhetes,
- mõistev ja osavõtlik suhtumine üksteisesse.

Kõige vahetumalt peegeldub psühhokliima inimeste enesetundes ja meeleolus.

Oluliseks psühhokliima indikaatoriks on kollektiivi liikmete ühistegevuse ehk koostöö laabumine. Kõige vahetumalt peegeldub psühhokliima inimese enesetundes ja meeleolus. Psühhokliima kujunemises etendavad olulist rolli ka kaudsemad tegurid: töökorralduse tase, töö meeldivus, rahulolu palga suurusega, töötingimused, juhtimisstiil, võimalus enese realiseerimiseks jms (3). Eriti tähtsad on aga otsesed mõjurid: avatus kollektiivi liikmete omavahelistes suhetes, üksteise usaldamine, optimaalne väikerühma rollide jaotus (nt tõrjutute puudumine kollektiivis) jpm.

Igas töökollektiivis on vähemalt 4 omavahel seotud inimsuhete- ja grupistruktuuri.

K. Hämäläise (2) järgi on igas töökollektiivis võimalik eristada vähemalt nelja omavahel seotud inimsuhete- ja grupistruktuuri.

1. Tööstruktuur hõlmab tööfunktsioonide määratlemist, nende jaotamist, koostöö olemust ja selles osalevaid isikuid. Korrastatud tööstruktuur eeldab kindlapiirilist tööülesannete jaotust, töö hulga, sellele kuluva aja, töötaja kompetentsuse ja palga õiged proportsioonid ning erinevaid koostöövorme ja -traditsioone kollektiivis.

2. Võimustruktuur väljendab kollektiivisisesid võimusuhteid, mille kaudu rühma liikmed mõjutavad üksteist rühma tegevust puudutavate otsuste vastuvõtmisel. Selge võimustruktuur peegeldab rühma liikmete rollidest (liidrid, toetajad, oponendid jt) tulenevaid vastastikuseid mõjutusi. Tuleb meeles pidada, et mitte alati ei ühti tööülesannetest tulenev ametlik võimustus (ka rollistruktuur) kollektiivi liikmete endi vajaduste ja eelistuste pinnal välja kujunenud mitteametliku võimustruktuuriga, seda eriti ebapädeva juhi puhul.

3. Normstruktuur moodustub normidest ja käitumisreeglitest, mis grupi (kollektiivi) liikmetele on ametlikult antud (ametlik normstruktuur) ja mis tekivad kollektiivis töötamise ajal selle liikmete sõnalisel või sõnatul kokkuleppel (mitteametlik normstruktuur). Ametlikud ja mitteametlikud tegevusjuhised moodustavad aluse erinevatele kontrolliabinõudele, mida kollektiivi liikmed rakendavad iseenda ja teiste suhtes. Mistahes grupp või kollektiiv vajab tegutsemiseks teatud tegevusjuhendeid. Ametlik normstruktuur (seadused, määrused, eeskirjad, administratiivsed juhendid) on sageli seotud võimustruktuuriga (eriti autoritaarses hierarhias) ja fikseerib õiguse nõuda antud kollektiivis teatud käitumist ning seda kontrollida (mis on lubatud ja mis keelatud, mida inimestelt eeldatakse või oodatakse). Mitteametlik normstruktuur etendab sotsiaalse kontrolli rolli. Inimeste omavahelisi suhteid käsitleva tugeva norm- või kontrollsüsteemi olemasolu näitab, et grupis puudub usaldus ja respekt nii üksteise kui ka kogu grupi tegevuse suhtes. Nii ametliku kui ka mitteametliku normstruktuuri tundmine ja järgimine on grupi liikmeks oleku üks olulisemaid tingimusi.

4. Tundestruktuur ehk emotsionaalne õhkkond peegeldab organisatsiooni traditsioone, kultuuri ja kollektiivi liikmete omavahelisi suhteid. Tundestruktuur väljendub selle liikmete vastastikustes sümpaatia-antipaatiasuhetes ning nende avaldumisvormides. Just tundestruktuurist lähtudes saab võimalikuks käsitleda kollektiivis emotsionaalsel pinnal tekkivaid konflikte. Tundestruktuuriga seotud probleemide analüüsimine üheskoos, kollektiivi kõigi liikmete osavõtul eeldab turvalist keskkonda ja sageli erapooletu eksperdi osavõttu. Oluline on ära tunda ja

aktsepteerida endas nii positiivseid kui ka negatiivseid tundeid. Kool peaks olema koht, kus seda õpitakse, kus inimestevahelist suhtlemist muudetakse tundestruktuurilt positiivsemaks, oma kaaslast austavaks ja arvestavaks. Sellega toetatakse õppeprotsessi edukaks kulgemiseks vajaliku turvalise õhkkonna tekkimist ja aredatakse õpilastes valmisolekut suhelda teiste inimestega positiivsel ja konstruktiivsel viisil. Tundestruktuuri positiivseks muutmine ei õnnestu, kui eitatakse paratamatult tekkivate negatiivsete tunnete olemasolu. Inimene saab austada ja tingimusteta aktsepteerida teist inimest vaid siis, kui ta julgeb tunnustada oma negatiivseid tundeid ja tahab nende mõistmisega tegelda.

Sassiläänud inimsuhted on üks peamisi koolistressi allikaid. Stress on kauakestev, kõigis olukordades esiletulev tugev füüsiline ja psüühiline üleväsimus, mida tahte jõul pole võimalik ületada (1). Stressi "ravi" algab iseenda, oma tunnete ja jõuvarude tundmaõppimisest. Stressiga toimetulekuks on 3 peamist teed:

- 1) avameelne rääkimine probleemidest ja raskustest,
- 2) üksteise toetamine a) emotsionaalselt (teise inimese ärakuulamine ja tema aktsepteerimine), b) kognitiivselt (info ja nõuannete jagamine),
- 3) koostöö parandamine.

Kirjanduse andmetel on sagedamini esinevad probleemid Soome koolide inimsuhtes järgmised (2):

- avatuse puudumine inimsuhtes,
- klikkide ja kildkondade tekkimine,
- kuulamisoskuse puudumine,
- suutmatus mõista üksteist,
- õpilaskesksuse puudumine,
- vähene probleemide lahendamise oskus,
- vastuseis muudatustele,
- kriitikakartus,
- oma lähemate töökaaslaste (õpetajate ja õpilaste) vähene tundmine.

Koolijuhtide täiendusõppekursustest 1992. a detsembris osa võtnud vabariigi üldhariduskoolide direktorid tõid rühmatöö käigus esile järgmisi eesti kooli inimsuhteid puudutavaid probleeme:

- kollektiivi liikmete erinev nägemus kooli eesmärkidest,
- konfliktid isikud kollektiivis,
- psühholoogia-alaste teadmiste nappus,
- subjekt-objekt suhe pedagoogilises protsessis,
- õpilaste omavahelistest suhetest tulenevad probleemid (tõrjutute olemasolu jt),
- lõhestunud isiksuste olemasolu kollektiivis,
- oskamatus analüüsida kollektiiviseseid inimsuhteid,
- atesteerimisest tulenevad probleemid,
- koondamisvajadusest tingitud probleemid,
- asjaolud, mis tulenevad õpilastest, kes ei suuda täita koolikohustust,
- määramatus tuleviku suhtes.

Koolijuhi osa pingete maandamisel ja stressi ennetamisel kollektiivis on märkimisväärselt suur: (2)

- 1) töötajate töövõime hoidmine (tunneb stressorite ja stressi sümptoomi ning ennetab neid),
- 2) toetab õpetajaid, hoiab regulaarsete mitteformaalsete vestlustega pidevat kontakti õpetajatega,
- 3) analüüsib kollektiiviseseid tundeseisundeid (2).

Kollektiivisese inimsuhte uurimiseks ja psühhokliima määramiseks on võimalik kasutada erinevaid meetodeid. Näiteks uuritakse valitsevat töömeeleolu ja selle muutusi teatud kindlal ajavahemikul (päev, nädal); rahulolu juhtimisstiili, inimsuhte, töökorralduse ja palgaoludega; selgitatakse välja meeleolu rikkuvad tegurid jms.

1992. a novembris viidi linnade ja maakondade haridusosakondade arenduskonsultantide abiga Eesti Vabariigi üldhariduskoolides läbi psühhokliima-alane uurimus. Andmete kogumiseks kasutati K. Hämäläise pakutud ja meie oludele kohandatud küsimustikku (2), mis sisaldas 27 kollektiivi psühhokliimat iseloomustavat väidet. Küsimustikule vastas 651 inimest (nii pedagoogilise kollektiivi, s.o õpetajate kui ka teiste koolitöötajate, nn abipersonali hulgast) vabariigi 32 üldhariduskoolist. Siinkohal avaldame vaid küsitluse esialgsed tulemused. Andmete detailsem töötlus pole veel lõppenud ning täpsema analüüsi tulemused (erinevate muutujate vahelised korrelatsioonid ja faktorite vahelised seosed) loodame avaldada edaspidi.

Uurimuse eesmärgiks oli saada adekvaatne ettekujutus inimsuhte probleemidest vabariigi üldhariduskoolide kollektiivides. Loomulikult ei tulene kooli psüh-

Sassiläänud inimsuhted on üks peamisi koolistressi allikaid.

Koolijuhi osa pingete maandamisel ja stressi ennetamisel on suur.

1992. a uuriti koolikollektiivi psühhokliimat.

hokliima ainult koolitöötajate (juhtkond, õpetajad, abipersonal) vahelistest suhetest ja neile antavatest hinnangutest. Samavõrra olulised on psühhikliima kujunemisel õpilaste omavahelised ja õpilaste ning koolitöötajate vahelised suhted, mis vajavad paralleelseid uuringuid. Lähtugem siiski eespoolöeldust: koolis kui õpilase sotsialiseerumiskeskkonnas on täiskasvanute omavahelised suhted ja suhtumised õpilastele etaloniks oma hoiakute ja suhtlemisoskuste kujundamisel. Uurimisel oli ka veel teine eesmärk: anda koolide kollektiividele võimalus tegelda eneserefleksiooniga. Oma koolis korraldatud küsitluse tulemused ja nende põhjal tehtavad järeldused on informatiivsed eelkõige igale koolikollektiivile enesele. Tsentraliseeritud juhtimisstiili puhul on üsna tavaline, et inimene kaotab vastutustunde ja ootab, et keegi "väljaspoolt" tuleb ja lahendab tema probleemid. Praeguseks on selge, et iga kool on omanäoline ning kooli arendada on võimalik vaid "seestpoolt", s.o kooli enda kollektiivi ühiste jõupingutuste tulemusena. Järgnevalt esitatavate tulemustega tutvumisel tuleb silmas pidada, et erinevused kooliti on suured. Üldistuste eesmärk on pigem luua taustsüsteem, mille pinnalt eristuvad iga konkreetse kooli jaoks olulised probleemid.

Küsimustikus olevad väited võib tinglikult jagada nelja suurde plokki: I Mina ja minu töö. II Suhted minu töökohas. III Koostöö minu töökohas. IV Juht ja juhtimisstiil. Selge on, et kõik neli valdkonda on omavahel tihedasti põimunud ja mõjuvad üksteist.

Järgnevalt on ära toodud erinevaid hinnanguid andnud inimeste hulk protsentides vastanute üldarvust. Ülevaatlikkuse mõttes on kokku võetud vastused "jah" ja "pigem jaa kui ei" ning "ei" ja "pigem ei kui jaa".

Tabel 1

MINA JA MINU TÖÖ

	jah, pigem jaa kui ei	ei, pigem ei kui jaa	ei oska öelda
Tunnetan, et minu töö on oluline.	83,1	8,4	8,5
Oma tööülesandeid täidan meelsasti.	96,3	3,1	0,6
Üldiselt võttes tunnen end tööl olles hästi.	92,9	6,1	1,0
Sain piisavalt eelinformatsiooni alustamaks tööd oma praegusel töökohal.	61,6	31,0	7,4
Tean täpselt, milliste tööülesannete täitmise eest ma vastutan.	89,4	8,0	2,6
Saan küllaldaselt osaleda minu tööd puudutavate otsuste vastuvõtmisel.	74,1	18,6	7,3
Saan oma tööks vajaliku informatsiooni õigeaegselt.	77,6	15,0	7,4

Tabel 2

SUHTED MINU TÖÖKOHAS

	jah, pigem jaa kui ei	ei, pigem ei kui jaa	ei oska öelda
Töökaaslaste omavahelised suhted minu töökohas on head.	85,3	10,7	4,0
Töökaaslased usaldavad üksteist.	57,6	25,3	17,1
Suhted töökaaslaste vahel on avatud ja otsekohesed.	50,9	34,8	14,3
Töökollektiivis tekkinud vastuolusid ei varjata, neid arutatakse avalikult.	49,1	37,6	13,3
Töökollektiivis ei ole tõrjutuid.	55,5	25,2	19,3

Tabel 3

KOOSTÖÖ MINU TÖÖKOHAS

	jah, pigem jaa kui ei	ei, pigem ei kui jaa	ei oska öelda
Minu koostöö töökaaslastega sujub hästi.	90,5	2,5	7,0
Erinevate tööühmade koostöö laabub hästi.	64,9	15,9	19,2

	jah, pigem jaa kui ei	ei, pigem ei kui jaa	ei oska öelda
Juht ei pane pahaks, kui alluva arvamus erineb tema omast.	53,7	29,4	16,9
Juhiga võib rääkida muustki kui tööasjadest.	84,8	7,2	8,0
Juht kohtleb alluvaid õiglaselt.	70,5	13,7	15,8
Alluvatel on piisavalt võimalusi ise planeerida oma tööd, juhid annavad vaid üldisi suuniseid.	88,6	8,5	2,9
Minu töökohas soositakse loovat ja innovaatilist töössesuhetumist.	74,3	12,5	13,2
Minu töökohas väärtustatakse töö tulemuslikkust ja efektiivsust.	67,6	16,2	16,2
Minu töökohas osatakse hinnata häid töötulemusi.	73,9	12,4	13,7
Minu töökohas on reegleid, mille järgimist nõutakse rangelt.	65,3	25,1	9,6
Minu töökohas omistatakse tähelepanu ainult tööle, mitte inimestele.	21,8	65,5	12,7
Puudulik ülesannete planeerimine ja töö organiseerimine minu töökohas raskendab töötegemist.	29,3	59,3	11,4
Otsuste vastuvõtmisel on selge, kes vastutab nende elluviimise eest	67,9	22,5	9,9
Minu töökohas järgitakse täpselt tööjaotust inimeste vahel.	50,7	28,9	20,4
Üldiselt on informatsiooni levik minu töökohas sujuv ja kiire.	67,1	24,6	8,3

Torkab silma, et kõige enam positiivseid hinnanguid on saanud üldise töörahulolu ja enesetundega seotud, kollektiivi tundestruktuuri kuuluvad väited (oma tööülesandeid täidan meelsasti, üldiselt võttes tunnen end tööol olles hästi). Küllalt kõrgelt on hinnatud ka koostööd töökaaslastega, vastutuse tunnetamist ning võimalust osaleda oma tööd puudutavate otsuste vastuvõtmise ja oma töö planeerimisel (vt tabel 1 ja 3). Kõige enam negatiivseid hinnanguid anti suhete plokki kuuluvatele väidetele töökollektiivis tekkiivate vastuolude lahendamise ja suhete avatuse ning otsekohesuse kohta (vt tabel 2). Ka leiab üle kolmandiku vastanutest, et eelnev informeeritus praegusele töökohale asumisel polnud piisav (vt tabel 1), ning ligi üks kolmandik, et tööjaotust inimeste vahel ei järgita täpselt (vt tabel 4). Viimast fakti võib tõlgendada mitmeti, nii vajakajäämisena tööstruktuuri täpses määratletuses kui ka väga hea ja ladusa koostööna, kus täpsed piirid tööülesannete jaotamises polegi vajalikud. Milline tõlgendus õigeks osutub, peaks selguma edasisest analüüsist iga konkreetse kooli osas eraldi.

Nagu juba eespool märgitud, on käesolev uurimus vaid koolisest arendusprotsessi käivitada aitavaks tõukeks. Selge on, et inimsuhete tasandil probleeme jätkub ning kord alustatuna peaks koolisisesest arendamisest kujunema pidev protsess.

Kirjandus

1. H ä m ä l ä i n e n K. Koulun johtaja ja koulunkehittäminen. Jyväskylä, 1986.
2. H ä m ä l ä i n e n K., S a v a I. Koulun ihmisuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki, 1989.
3. K i d r o n A. Suhted töökollektiivis. Brigaaditöö, Tallinn, 1988.
4. P i r n e s U. Kehittyvä johtajuus. Keuruu, 1988.
5. T ü r n p u U. Kool peab arenema seestpoolt. — Haridus, 1993, nr 2, lk 26–31.

Õpetame väikelastele kompositsiooni

TIJU MÖLDER, Mustamäe Laste Loomingu Maja kunstiringi juhendaja

Kompositsiooni (kunstiteose ülesehituse) õpetamisel peab arvestama, et seda ei saa dikteerida, sest kompositsioon ja looja isikupära, individuaalsus on lahutamatud.

Õpetaja saab õpilast juhendada, teades, et on olemas hulk komponeerimise põhimõtteid, mis kehtivad iga kunstitöö loomisel. Järgnevalt käsitleme neist tähtsamaid.

1. Püst-(vertikaalne) ja põik(horisontaalne) formaat

Sobiv formaat suurendab kunstiteose emotsionaalset mõju ja toob esile selle sisu.

Püstformaat sobib, kui tahetakse rõhutada tõusu kõrgusse, pikkust, kaugust, tihedust, otseku vaadet läbi kitsa akna.



Põikformaat rõhutab laiust, avarust, vabadust, hõredust, laialivalguvust.



2. Paberipinna suurus ja selle täitmine

Tühi pind võib olla üks kompositsiooni element. See ei ole sama, mis pinna mõtteta tühjaksjätmine. Joonistame väikest printsi tühjas kõrbes. Väike figuur suurel pinnal mõjub haprana ja üksikuna. Suur figuur, mis täidab suurema osa paberipinnast, jätab võimsa mulje.



3. Peamise mõiste

Sisukas töö nõuab suurt süvenemist. Õpetaja saab siin aidata, suunates õpilast mõtlema, mis on pildis kõige tähtsam, miks ta selle joonistas, mida väljendada tahtis. Sellele peamisele peaks leidma pildil ka hea sobiva koha (see ei tähenda pildi keskkoha).

Siin on palju võimalusi. Peamise motiivi paigutamisest võib oleneda kogu pildi sisu.



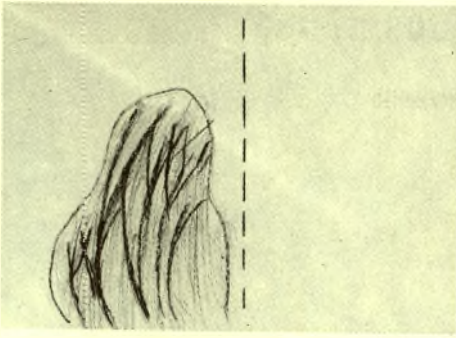
TUULEVANA

TUULEVANA TÖÖ

4. Pildi tasakaal

Väikelaps joonistab üsna sageli paberi alumisele servale. Puud, majad, autod, inimesed — kõik reas pildi alumisel serval. See võib olla lapse nägemus. Siin võiks õpetaja teha lapsele ettepaneku pilti veel täiendada. Võib-olla joonistada juurde suur huvitavate pilvedega taevast, vihma- või lumesadu, linnuparv vms. Nii saavutab lapse töö tasakaalu. Laps joonistas muti paberi alläärele. Nüüd võiks joonistada ülespoole muti koopa nii, kuidas ta seest paistab.

Kui laps joonistab puu või põõsa pildi ühele poo-

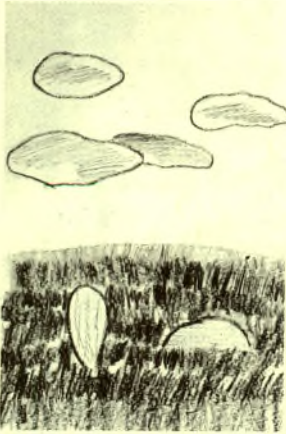


lele, siis pilt jaguneb mõtteliselt pooleks. Siin ei aita nõuanne, et joonista pildi teisele poolele veel üks põõsas või puu. Paremini seoks töö tervikuks diagonaalne suund. Miks mitte põõsas viimasajus?



5. Kompositsiooni suund ja meeleolu

Kunsteose kompositsiooni ülesehitamisel valdavalt kas vertikaalsetele, horisontaalsetele, diagonaalsetele (kalduvatele) joontele saavutatakse erinev sisu. Eri suundades joontel on erinev tunnetuslik mõju.



Horisontaalne suund väljendab rahu.



Vertikaalne suund väljendab tõusu, pürgimust.

Neid kompositsioonivõtteid kasutatakse üksikult siiski üsna harva, vastasel korral muutuks töö igavaks, staatiliseks ja üheplaaniliseks.

6. Kompositsioon ja rütm

Kompositsioonirütm rõhutab olulist ja loob meeleolu. Regulaarne, korduv rütm ei ole väikesele lapsele iseloomulik ja lähedane mõiste. Sellega tutvume koolieas. Ometi võiksime ka väikelapsele rütmimõiste lähemale tuua.

Joonistame jälgede pildi jutu põhjal. *Lume peal*

hüpples rõõmus jänkuke. Järsku tuli talle meelde, et ema teda juba ammu koju ootab. Pistis jooksmata kodu poole. Korraka märkas hunti. Nüüd läks õige kiireks, suurte hüpetega kargas ta edasi. Põõsast hüppas välja veel teine jänes — tema vennake. Koos kiirustasid nad kodu poole. Armas paks jänkumamma jooksis neile vastu. Jänese poisid kargasid jooksu pealt ema sülle. Ema viis nad koju.



Rütmimõiste saab arusaadavaks, kui esitame lapsele tuttavaid, elulisi näiteid. Lapsed jooksevad ringmängus. Korraka läheb ühe lapse käsi lahti. Kujutame lapsi, kuidas nad kõrvale kalduvad, mõned jooksevad kokku, mõni jääb hoopis eraldi. Seda situatsiooni võiks kujutada ka kriipsposse joonistades, peamine, et tuleks huvitav rütm.

Kõikidele väikestele poistele meeldib joonistada autosid. Rütmiülesanne on seegi, kui kujutame liiklusummikut või autode võidusõitu, mõned autod tihedalt kõrvuti, üksteise taga, kaugemalt mitmes suunas hõredamalt autosid tulemas. Nii saame kompositsiooni — rütmi abil lapse fantaasiat arendada.

7. Kompositsioon ja töö vormistamine

Lapse valmis töö lõplikul vormistamisel tuleb ette, et seda on vaja mõnest servast väiksemaks lõigata, kärpida.

Lapsele peaks selgitama, miks me nii teeme. Katame selle osa tööst, mille peaks ära lõikama, valge paberiga. Näitame pilti lapsele ja kuulame ära tema arvamuse. Kui ta mõistab, et on vaja lõigata, siis lõikame. Kui ei, siis peaksime enne selgitama, mida pildi kärpimine sisule juurde annab. Laps peab tundma, et ta on lõpuni oma töö ja loodud kompositsiooni autor. See annab talle enesekindlust ja tahtmist veel uutki kunsteost ette võtta.



Diagonaalne suund väljendab liikumist, erutust, väljendusrikkust, uljast meeleolu.

Lapse looming on osa temast endast. Kui õpetaja armastab last, siis austab ta ka lapse loomingut. Iga laps on erinev ja seepärast on tema loodu kordumatu. Laste äravahetamisi sarnased tööd annavad tunnistust õpetaja pealiskaudsusest, autoritaarsusest, selles on tunda dikteerimist.

Süveneme lapse töö mõttesse. Tundes neidki kompositsioonivõtteid, millest eespool kirjutatud, võime toetada last sisuka töö valmimisel.

Märkus: Artikli näidised on 137. Lastepäevakodu laste ja Mustamäe Laste Loomingu Maja õpilaste tööd.

Kunstiõpetuse võimalusi läbi loodusprisma

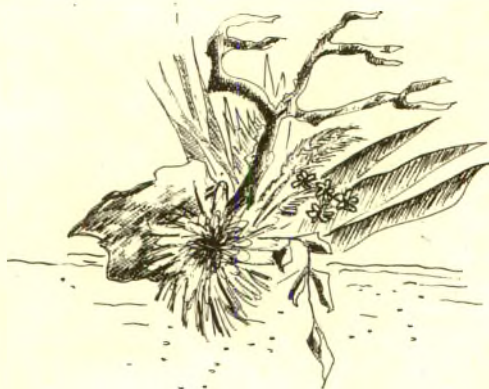
KÜLLI LAUER, Viljandi 4. Keskkooli algklassiõpetaja

Sissejuhatus

Kunstiõpetusega tegelemine on algklassiõpetajale hädavajalik. See avardab lastega suhtlemist, rikastab nii õpetajat kui ka õpilast.

Kindlasti kujuneb kunstiõpetus maal ja linnas erinevaks.

Viljandi looduskaunis ümbrus lausa kutsub ennast avastama ja loomingus jäädvustama. Seda enam, et algklassiõpilased vajavad vahel koolimajast väljaviimist. Laps peab ise saama tajuda looduse mitmepalgelisust, vahetult käega katsuda või oma silmaga näha liiva, kivikesi, lilli, päikesehelki lainetel või sinetavat metsaviirgu kauguses, mille kaudu avarduvad teadmised ning suurenevad oskused ise luua.



KUNSTIÕPETUS JA AASTAAJAD

SÜGIS

Sügisel alustan sageli jalutuskäiguga vanade puude alla. Korjame oksti, kõrsi, viimaseid lilli. Koolimaja taha liivaribasse torkame siis igaüks oma kompositsiooni, järgides nõuet, et see oleks igast küljest vaadeldav ja koosneks kolmest tasandist. Õpetan eemaldama liigset, mis pole silmale kena ja risustab kompositsiooni. Hiljem hindame ja analüüsime tööd ühiselt.

Kui tahan teha looduslikust materjalist kleetõid, lähen lastega parki või metsa ja õpetan valima lehti ning raage. Seejärel ootan nädalat paar, et kõik jõuaksid kogutu korralikult ära kuivatada. Ka paberile kleebituna saavad kompositsioonid väga kenad. Järgime õhulisuse printsiipi, et valitud materjal oleks tõesti nägus ja seda ei kuhjataks kokku liiast. Igas töös peaks olema üks pilkupüüdev element — särav lill või leheke.

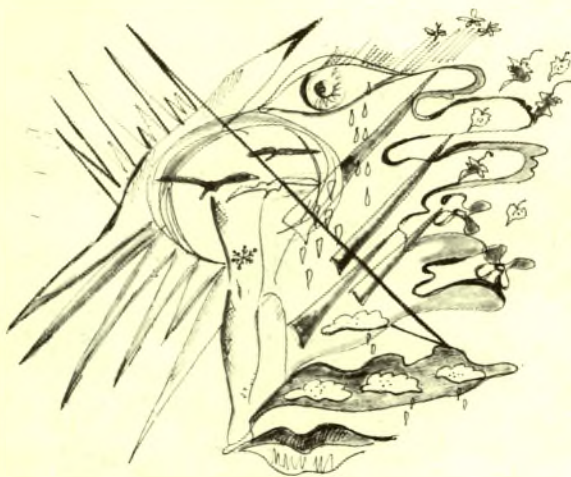
Jälgime alati aastaaja mitut arengujärku. Ki-

revas rütis sügise maalimisele eelneb lühem vaatluskäik. Värvirikka pildi saab teha tumedale alusele, kui sinna maalida väike metsatukk kõige erinevamatest puudest: kase kuld koos säravvalge tüvega, vahtra lõõm, mille kõrval kuuskede tume kontrast ja pöösaste erinevad toonid. Pintsli tõmmete asemel võib kasutada tupsutamislõõke.



Hilissügisel käime vaatamas nukraid, alasti jäänud puid, mis helehalli taeva taustal moodustavad võimsa krooni. Lastele saab selgitada, mismoodi ühed oksad edasi hargnevad järjest peenemateks harudeks, nii et tekib tohutu võrguna näiv võra. Hiljem valmib sarnane puu paberil tuši- või pliiatsijoonistusena.

Kuidas aga joonistada tunnet, meeoleolu, muljet mõnest sügishetkest? Luban sel juhul kokku põimida igasuguseid detaile, kujundeid, mis sümboliseeriks tundeid. Vihmapiisad kuhjuvad nutujõeaks, pihk püüab viimast kiirt, ka arusaamatud kujundid, kõik läbisegi... Fantaasial on vaba voli.



TALV

Põhjamaa pikk talv surub õpilased ruumi ja tihe side loodusega ähvardab katkeda. Ometigi võiks nüüdki märgata selget talvapäeva, mil lumi on valguslaikudes sädelema lõõnud. Siis käimegi otsimas valge lume erinevaid toonivarjundeid, et seda klassis taas värve segades paberile panna. Iga hang tuleb värvida pisut eri tooni, ka lumememm ei ole enam lihtsalt üleni valge...

Lumemõnud on lastele hästi teada. Selle põhjal olen õpetanud kujutama inimfiguure liikuvana ja erinevates asendites. Töövahenditena sobivad hall taustpaber, must rasva- ja valge koolikriit. Figuurid loome ovaalidest, kusjuures teeme eelnevalt katsetusi tahvlil ja proovilehel. Selgitan lastepäraselt inimese anatoomiat.



JÕULUD

Jõudes jõuluaega, sean ka siis eesmärgiks leida side loodusega. Kuhjame klassi ilusaid igihaljaid oksa, millest saab põimida näiteks jõulupärge. Hiljem sobivad need kaunistama nii klassi kui ka kodusid. Hea, kui aluseks on traatvõru. Kergelt põimuvad kadakaoksad, ka elupuu- ja männioksad läbisege pohlavartega on toredad, ümber pärja põimime linnid ja õelilli.

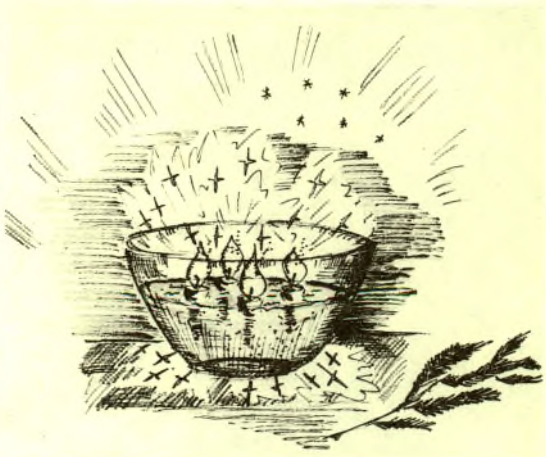
Õpetan kaunistama kodu välisust, kuhu sobib riputada kellukesti, mis tehtud tavaliste lillepot-

tide ümber pandud hõbepaberist. Nendele lisaks seame jälle oksa ja linte.



Kinkimiseks võib aga valmistada nn jõulupusa, mis koosneb kuivatatud okstest, puhmastest, kusjuures põhitoeks jääb üks suurem dekoratiivne oks. Sinna juurde võib siduda piparkooke ja häid soove pisikestel kaardikestel.

Looduslike kaunistuste kõrval ei tohi jõulujal puududa küünal. Valmistame siis ujuvaid küünlaid. Vaha sulatan ja valan poolikutesse munakoortesse, hoides niidist keeratud tahti keskel. Saadud küünlad tuleks asetada klaaskaussi vette ulpima. Küünlasära võimendamiseks soovitan lastel kodus asetada kaussi alla suurem peeglitükk.

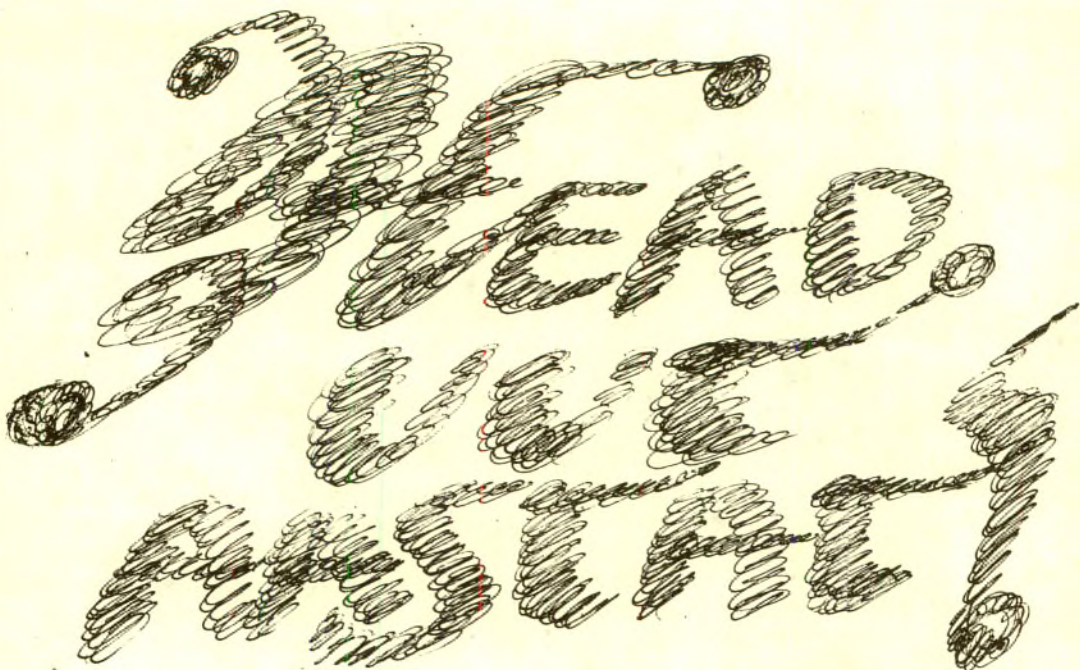


Püüan lastele selgitada jõulude sisugi looduse abil — see on valguse võit pimeduse üle ning igas koduski peab seepärast helendama tuli. Räägime muistsetest kommetest ja uskumustest.

Kui talv on lume- ja sularohke, läheme kooli parki lumefiguure tegema. Kahtlemata kujunevad suurepäraseks kogu kooli võistlused.

Jääpurikad, lumehelbed, jäätunud oksad jms annavad tohutult inspiratsiooni dekoratiivseteks töödeks. Samas olen lastele õpetanud ka dekoratiivset kirja talvistel kaartidel, kus kiri jääb ühtlasi ka kaunistuseks.

Näiteks tuisukiri, purika- ja lumepallikiri.



KEVAD

Varakevade esimesed lilled väärivad tähelepänu. Iga õie puhul püüan selle iseärasusi lahti rääkida, joonistan palju tahvlile. Huvitav töö tuleb lillekompositsioon paberi keskel olevasse sõõri või ovaali.



Kevadel algavad taas joonistus- ja maalimistunnid looduses vahetu vaatluse järgi. Parimad paigad on lossimäed, järvekallas ja isegi kooli ümbrus. Vastavalt laste võimekusele tuleb anda ülesandeid.

Põnevaks kujunevad tunnid Viljandi järve kaldal. Jaotan lapsed rühmadesse ja selgitan pinnareljeefi mõistet. Lapsed joonistavad liivale piirjoone loodava töö ümber. Selle sisse joonistavad ühiselt mõne lihtsa kujundi. Kõrgreljeefi puhul kannavad nad kujutatava olendi või eseme kõrgemate või esilekerkivamate pindade peale liiva juurde (näol: nina, lõug, põsed jne). Madalreljeefi tehes aga tuleb süvendada kõik kujutatavat ümbritsev, nii kerkib see pinnast kõrgemale. Täienduseks korjame teokarpe, kive ja veetaimi.



Lõpetuseks

Lapsed peavad osa saama elavast loodusest ja kõigest ümbritsevast väljaspool kooli. Maailm on lapsele tervik, kuid ta ei oska seda lahti seletada ega ise edasi anda, kui õpetaja teda seejuures ei aita.

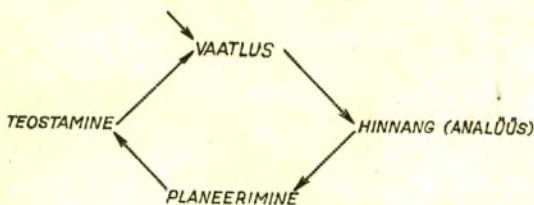
Kasvataja vaatlejana

SIRJE UNT

Ükskõik mis tööd inimene ka ei tee, peab ta alati tehtut analüüsima ja oma tööle hinnangu andma. Ilma selleta ei saa edasist tööd planeerida. Ka iga lasteaiatöötaja peab oma tööd analüüsima ja hindama, võttes aluseks selle tulemuslikkuse kriteeriumid. Kriteeriumid tulenevad eesmärgist ja seepärast on lasteaias oluline näha, kuidas iga laps ning rühm tervikuna on arenenud. Proovides seda kindlaks määrata, ollaksegi teel töö hindamisele. Konkreetseid mõtteid laste vaatlemiseks ja oma tööle hinnangu andmiseks pakub välja rootsi psühholoogide LENA RUBINSTEIN REICH'i ja BODIL WESEN'i raamat "OBSERVERA MERA!" ("VAATLE ROHKEM!").

Alljärgnevas tutvustan selle raamatu mõningaid meie oludele kohandatud ideid, mis võiksid kasvatajaid abistada.

Analüüsi ja hinnangute aluseks võetakse konkreetsed kirjeldused toimunust. See lähteformatsioon kogutaksegi vaatluste abil.



Vaatlus on teadlik, kindla eesmärgiga süstemaatiline tegevus. Vaatlused ei tohi olla juhuslikud, sest juhuslikel faktidel ei pruugi mingit tähtsust olla.

Last, tema käitumist ja arengut mõjutavad väga paljud faktorid: kasvatajate tööviis, ruumid, mänguasjad, lähi- ja välismiljö, lasteaiatöötajad, rühmakasvatajad jm. Kui tahetakse saada töö hindamiseks tervikpilti, peavad need kõik vaatluse all olema, neil kõigil on toimuva oma tähendus.

Vaatlusmeetodi peab igaüks ise leidma, sest kõigile ühtviisi sobivat pole olemas. Soovitatav on lasteaias kasutada jooksvat protokoll, päevikut, vaatlusskeeme ja ka kaudseid meetodeid, nt intervjuud ning ka laste joonistusi.

Jooksva protokolliga tegemisel kirjeldatakse oma sõnadega seda, mis toimub teatud aja jooksul. Tähtis on kirjeldada toimuvat nii detailselt kui võimalik (analüüsivõime). Kõike tõlgitsetakse järk-järgult hiljem.

Päevik on üldnimetus nendele tähelepanekutele, millest tehakse kirjalik kokkuvõte hiljem.

Päevikusse kirjutamise sagedus sõltub sellest, mida vaadeldakse.

Vaatlusskeeme saab edukalt kasutada siis, kui vaatlused piirduvad mingi kindla tegevusega (nt koosmäng rühmas). Enne on vaja läbi mõelda, mida tahetakse vaadelda, ja teha teatud tabel või mingi skeem, mida vaatluse ajal saab lihtsalt täita. Silmas peab pidama, et ka neid sündmusi, mis tabelis ei kajastu (tabeli tegemisel ei nähtud neid ette), aga on siiski olulised, analüüsimisel arvesse võetakse.

Intervjuude ja joonistuste abil võib jälgida lapse minapildi kujunemist, mõistete arengut ning kommunikatsioonivõimet. Ka lapse näiliselt arusaamatule käitumisele võib anda seletuse intervjuu.

Soovitatav on, et ühte teatud asja vaatleksid eri inimesed erineval viisil. See on parim võimalus koguda analüüsiks ja hindamiseks vajalikku informatsiooni.

Alljärgnevaid vaatlusprogramme võib igaüks täiendada ja muuta, aga ka ise uusi välja mõelda. Küsimusedki on vaid üks võimalikest variantidest. Last on kõige parem ja ka kõige õigem tundma õppida mitte isoleerituna, vaid rühmas, teiste laste hulgas.

Rollimängude vaatlemisel on soovitatav teha mängust **jooksev protokoll**. Et teada saada, mis mängus toimub, on vaja järgmist infot.

Mis rolle lapsed võtavad ja saavad?

Kuidas lapsed rolle jaotavad?

Kuidas nad oma rolli mõistavad?

Kuidas nad saavad aru soorollist ja täiskasvanu rollist?

Kes on mängus juht?

Kas juht vahetub?

Kuidas juht toimib?

Kas rolli staatus mängus peegeldab lapse staatust rühmas?

Kuidas viiakse mängu edasi?

Kuidas lahendavad lapsed mängus konflikte?

Millised lapsed teevad ettepaneku ja otsustavad, mida hakatakse mängima?

Milline laps on järgija ja ootab, mida sõbrad valivad?

Keda võetakse mängu, kes jääb välja?

Mida teevad täiskasvanud?

Laste mängu jaotust vaadeldakse ka **tegevuste skeeme** kasutades.

Võib vaadelda üht või mitut last ühel päeval kolmel ajahetkel mängu ajal. Eelnevalt on vaja teha nt järgmiste jaotustega tabel:

Lapse nimi	Aja-hetk	Milline mäng?	Milline roll?	Kellega? Kus?
ANU	1. 2. 3.			

Kasutada võib järgmisi küsimusi.

1. Mida lapsed teevad? Milline on tegevuse valik? Kas on vaja, et keegi sekkuks ja mõjutaks tegevuste valikut? Miks?

2. Milline on aktiivsuse aste? Kui aktiivne on laps? Kas on mõni laps, kes lihtsalt käib ringi ühe juurest teise juurde?

3. Kas on erinevusi poiste ja tüdrukute tegevuste valikus? Millised? Mis mõjutab laste tegevuste valikut?

4. Milline on koosmäng? Kes kellega mängib? Kas mõni laps on mängust väljas?

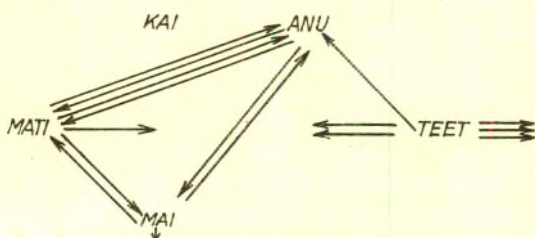
5. Milline tähtsus on mängu ajal? Kas on mängu erinevusi enne- ja pärastlõunasel ajal?

Teise variandina võib v a b a t e g e v u s e vaatlemisel kasutada tabelit, kuhu eri tegevusi märgitakse varem kokkulepitud sümbolitega:

Aeg		10.00 – 10.30		
Nimi				
ANU				≡
MAI			#	#
MATI		⋯	Z	⋯
TEET		Z	Z	LL
KAI		≡	≡	≡
Z	- mängib ehitusmängu			
	- mängib rollimängu			
#	- meisterdab			
≡	- joonistab, maalib			
⋯	- jookseb sihitult ringi			
LL	- vaatab pilte, loeb			

Siin tuleb valida tegevuste kategooriad (ehitusmäng, rollimäng, meisterdamine, joonistamine jm). Üuemängudeks on soovitatav valida teised kategooriad. Teha valmis tabel, käia läbi kogu rühm ja märkida, mida teeb üks laps, teine, kolmas jne. Nii jätkata mängu lõpuni. Küsimused võivad olla samad, mis eelmise skeemi puhul.

Kui tahetakse teada, milline on k o o s t e g e v u s v ä i k s e m a s g r u p i s, kus lapsed istuvad ühises tegevuses, võib joonistada **kontaktide skeemi**. On vaja joonistada, kuidas lapsed istuvad ja märkida, kes kellega räägib.



Kui laps pöördub kogu grupi poole, märgitakse noolega, mis näitab keskele. Kui on tegemist egotsentrilise kõnega, märgitakse noolega väljapoole.

Vaatlus mõõdab verbaalset koostööd grupis.

Kes lastest räägivad üksteisega?

Kes kelle poole pöördub?

Kes jääb kõrvale?

Kas keegi juhib vestlust või tegevust?

Antud näites on väljaspool vestlust KAI. Kas see tähendab, et ta on ka väljaspool gruppi? Sellise skeemi tegemisega ei märgita pilkude ja žestide vahetamist. Seetõttu on vaja kohe pärast vaatlust ülestähendusi täiendada mõnede kirjeldustega meeleolu, pilkude, žestide jms kohta.

Lapse m o t o o r s e s t a r e n g u s t a n d m e t e saamiseks on kõige õigem vaadelda last loomulikus situatsioonis, tegevuses (eriti mängu ajal) ja teha **kokkuvõtlikke märkmeid**. Eesmärgiks võib seada üld- või peenmotoorika vaatluse.

Mis liigutusi laps valitseb hästi?

Mis liigutus lapsel ebaõnnestub või on talle raske?

Kas laps teeb mõnd erilist liigutust eriti palju?

Kas laps väldib mõnda tüüpi liigutusi?

Võiks jälgida ühe lapse päeva ja analüüsida, kuivõrd on planeerimisel arvestatud lapse liikumisvajadusi, kuivõrd stimuleeritakse lapse mootorikat.

Laste mootorikaga seoses on soovitatav teha ka kohavaatlusi. Milline ruum, milline ruumi osa stimuleerib lapsi rohkem liikuma? Jne.

Lapse k ö n e o s k u s e l e saab kõige paremini hinnangut anda, kui kuulata last vabalt ja spontaanselt rääkimas. Kõnest tervikpildi saamiseks peab last kuulama eri olukordades (mängu, eri tegevuste, rutiinsituatsioonide ajal) ja mingil moel registreerima selle, mida laps ütleb või räägib. Kõnevaatluseks sobib ka rahulik vestlus mõnest lapsele hästituntud raamatust või sisukast pildist. Soovitatav on kõne salvestada, et hiljem võiks vestlust tähelepanelikult kuulata.

Milliseid sõnu laps kasutab?

Kui varieeruv on sõnavara?

Kas ta kasutab palju omadussõnu?

Milline on lapse lauseehitus?

Milline on lapse hääldus ja intonatsioon?

Kas lapse keel funktsioneerib nii, et tema vajadused rahuldatakse?

Kindlasti peaks täiskasvanu jälgima ka oma kõnet ja mõtlema, millise keelesituatsiooni ta loob kasvataja rollis.

Lapse ja täiskasvanu dialoogidel on suur tähtsus. Parimas kõnearengu eas väikelastel koosnevad need dialoogid sageli nn koodsõnadest, millest täiskasvanu peab nii palju kui võimalik

aru saama. Laps tahab rääkida kodus sellest, mida ta kogeb lasteaias, ja vastupidi. Lapsele on see väga pingeline, kui täiskasvanu temast aru ei saa, ta muutub kartlikuks ja kurvaks. Seepärast on soovitatav koostada lihtsaid sõnavaralehti lapse sõnavara kohta, nii on võimalik määrata ka nn koodsõnade hulka. Nt: pepe — seep, sussid, saapad, pidžaama; enn — onu, õun; apike — apelsin; enge — elevant jne.

Kindlasti peaks paluma ka lapsevanematel teha sõnavaralehti ja neid siis vahetada. See oleks silla ehitamine lasteaias ja kodu vahele.

Koodsõnade kogumine annab kasvatajale infot, millised sõnad peaksid tema kõnes rohkem kõlama, et lapse sõnavara rikastuks. Parima ülevaate sellest, kui kaua lapsel kulub mõistete kujunemiseks aega, saab kõigi pikema aja jooksul tehtud tähelepanekute, vaatluste ja arvamuste, mis lapse kohta tehti, hindamisel. Mõistete kujunemine läbib lapse arengu kõiki aspekte ja seetõttu on spetsiifiliste vaatluste tegemine raske. Soovitatav on jälgida last ja tema toimetulekut päeva jooksul. Eriti tähtis on üles märkida, mis küsimusi laps esitab, kirjeldada, kuidas lapsed lahendavad probleeme, kuidas nad eksperimenteerivad ja manipuleerivad erinevate esemetega, kuidas nimetavad seda, mida kuulevad, näevad, katsuvad, nuusutavad ja maitsevad. **Jooksva protokoll** tegemine r oll i m ä n g u s t aitab näha, kuidas laps kasutab ja esitab erinevaid mõisteid, samuti seda, kas teatud sisuga ühistegevus on mõjutanud mõistete kasutamist mängus.

Laste intervjuerimine võib anda infot, mida lapsed on õppinud, kuidas nad on aru saanud olukordadest, milles nad viibivad, või missugune on laste erinevate küsimuste arutamise viis. Nt lapse arvamus selle kohta, miks ta peab käima lasteaias, võib täiskasvanul aidata mõista lapse käitumist lasteaias. Laps, kes usub, et ta on seal selleks, et mängida, vahest ei mõista, miks ta peab töötama mingi materjaliga või istuma ühistegevustel. Mõned üldised nõuanded intervjuerimiseks.

Tuleb valida vaikne koht ja aeg, mil keegi ei sega.

Küsimused on vaja enne valmis mõelda, aga laste vastuste suhtes tuleb olla tähelepanelik ja küsimusi esitada nii, et kujuneks pigem vestlus kui intervjuu.

Kui laps ei taha vastata, peab seda respekteerima.

Soovitatav on kasutada magnetofoni. Märkmeid on vaja teha selle kohta, mis, võib arvata, mõjutab lapse vastuseid, ja lapse kõnekeele kohta.

Lapsi võib intervjuerida üksikult või rühmiti (kõige enam 2–3 koos).

Intervjuude analüüsimisel peab olema teadlik piirangutest, mis on tingitud lapse verbaalsetest ja kognitiivsetest võimetest.

Oluline on teada, et laste vastuseid juhib tundlikkus selle suhtes, mida nad arvavad, et täiskasvanu vastustes ootab. Samuti lähtub laps vastustes enda seatud oletustest. Täiskasvanule võib vastus näida täiesti väär, kuid lähem analüüs näitab, et laps arutleb täiesti loogiliselt, kuigi lähtuvalt (täiskasvanu jaoks) vigasest hüpoteesist. Ka ruumide suurus ja sisustus mõjutavad lapse käitumist. Suured ruumid tõstavad kehalist aktiivsust, väikesed ruumid soodustavad konfliktide teket. Vaatluseks võib lasteaias välja valida ühe koha või toa, mida on vaja täpsemalt tunda õppida (nt tahetakse teada, miks selles ruumi osas tekib viimasel ajal palju konflikte või kas teatud ruum stimuleerib laste motoorikat jne). Siis tuleb mõne aja jooksul tähelepanelikult jälgida, mis selles ruumis või ruumi osas toimub, teha märkmeid ja arutleda ning analüüsida vaatlustulemusi. Mõned korrad igal aastal on kasulik vaadelda, kas ruume kasutatakse läbimõeldult. Need vaatlused on aluseks nii keskkonna kui ka materjalide hindamisel.

Võib kasutada ka **vaatlusskeemi**.

1. Joonistada lihtne rühmaruumide skeem.

2. Käia vaba tegevuse ajal ringi ja märkida skeemile (nt initsiaaliga), kus iga laps või täiskasvanu on.

3. Korrata vaatlust (nt iga 15 min järel) 3–4 korda, kasutades märkimiseks iga kord eri värvi või lisada initsiaali juurde vaatluskorda tähistav number.

Vaatlusele järgneb analüüs.

Kas kasutatakse kõiki ruume (ruumi osi)? Kui ei, siis miks?

Kas on olemas täiesti eraldatud koht?

Kus on lapsed? Kus on täiskasvanud?

Kas on lapsi, kes tiirlevad kogu aeg täiskasvanu ümber?

Kas on lapsi, kes hoiduvad alati täiskasvanust eemale ja millest see sõltub?

Kas segavad mõned eeskirjad (kui neid on) lapsi ruumide kasutamisel?

T ä i s k a s v a n u v a a t l e m i s e l l a s t e a i a s on peaaegu sama suur tähtsus kui laste jälgimisel. Need vaatlused on tihedalt seotud. Et täiskasvanu ei unustaks, milline mõju on tal lastele, milline tähtsus on ta oma käitumisel, on kasulik teha enesevaatlusi. Üks paremaid viise on **e n e s e a n a l ü ü s m a g n e t o f o n i a b i l**.

Soovitatav on lindistada ennast erinevate tegevuste ajal ca 15 min. Lasteaed ei ole ideaalne lindistusstuudio ja õigem on kasutada magnetofoni vaiksemate ning paiksete tegevuste puhul, muidu on raske kuulates midagi aru saada. Kuuldut analüüsides peaks pöörama tähelepanu alljärgnevale:

Dialoogidele täiskasvanu ja lapse vahel.

- Kuidas stimuleeritakse lapsi küsimusi esitama?
- Kes lastest pöörduv täiskasvanu poole?
- Kuidas selgitatakse/vastatakse lapsele?
- Kas hääletoon muutub mõne lapsega rääkides?

Linti kuulates peaks kasvataja jälgima, kas ta teeb keelevigu, annab lastele lubadusi, mida ei suuda täita, jagab lastele pidevalt käsked ja keelde vms.

Kuuldut tuleb kasutada oma pedagoogiliste võimete arendamisel.

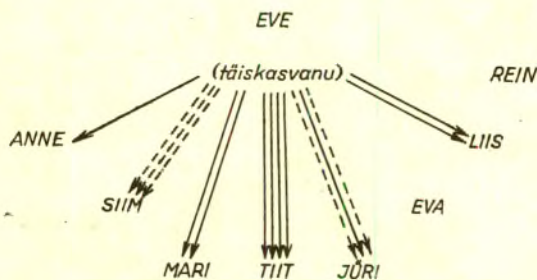
Kindlasti ei tohi unustada, et lindistamisel kaovad kõik nägemismuljed (kehakeel, mitte-verbaalne suhtlemine).

Eneseanalüüsiks sobivad ka ühistegevuste vaatlused. Teatud lastel on justkui eriline kiirgus ja neile pühendavad palju aega nii täiskasvanud kui ka teised lapsed. Lapsed, kes on enesesulgunud, kes nagu kaovad teiste laste hulka, saavad vähem kontakte täiskasvanutega. Seetõttu on kasulik vaadelda täiskasvanu ja lapse koostegevust.

Üks variant võiks olla selline, kus ühistegevuse ajal märgitakse üles need lapsed, kes esitavad küsimusi või kommenteerivad. Seejärel tõmmatakse maha nimi, kes sai vastuse või reageeringu täiskasvanult. Nii tehakse ühistegevuse lõpuni.

- Kes lastest oli kõige aktiivsem?
- Kes ei saanud üldse vastust?
- Kas oli lapsi, keda polnud ühistegevuse ajal üldse kuulda? Miks?
- Kes olid aktiivsemad, poisid või tüdrukud?
- Milliste teemade puhul domineerivad poisid ja milliste puhul tüdrukud?
- Kas lapsed, kes seekord vastust või reageeringut ei saanud, unustatakse ka teistes tegevustes? Mida selle vältimiseks teha?

Teise variandi puhul tehakse joonis selle kohta, kuidas lapsed ühistegevuse ajal istuvad. Kui täiskasvanu esitab lapsele küsimuse või reageerib positiivselt, joonistatakse nool. Kui täiskasvanu annab käsu, korralduse või keelab, joonistatakse katkendlik joon.



- Kas on tähtsust sellel, kus laps istub ühistegevuse ajal?
- Kas laps, kes istub otse täiskasvanu ees, saab rohkem kontakte?

Kas laps, kes istub kõrval, jääb sageli tähelepanuta?

Kas on lapsi, kes saavad palju korraldusi, käsked? Mida annab ühistegevus nendele lastele? Kuidas seda muuta?

Ükskõik mida ja kuidas ka ei vaadelda, peab üht konkreetset vaatlust kordama vähemalt 3–4 päeval, et saada küllaldane alus analüüsiks ja hindamiseks. Analüüsida ei tohi pärast ühekordset vaatlust. Vaatluspäevad võivad, aga ei pea järgnema üksteisele.

Analüüsimisel ja hindamisel on vaja lähtuda neljast küsimusest.

- Mida analüüsitakse ja hinnatakse?
- Mis eesmärgil ja kelle jaoks hinnang antakse?
- Kuidas analüüsitakse ja hinnatakse?
- Kes analüüsib ja hindab?

Hinnangute kaudu tõstab pedagoog oma kompetentsust. See puudutab teadmisi laste vajadustest ja arengust, keskkonnast, kus lapsed asuvad, ning meetodilisi oskusi.

Arendage välja oma vaatlusviisi! Ärge võtke endale korruga liiga palju ülesandeid! Alustage millegagi ja laiendage vaatlust järk-järgult! Jõudu ja tahtmist konkreetsete ja süsteempärase vaatluste tegemiseks!

Rahvamuusika ja lapsed

MALL KLAAS, Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja

Tallinna Pedagoogikaülikooli korraldusel toimus 11. ja 12. mail rahvusvaheline kollokvium "Rahvamuusika osa lapse isiksuse arengus". Ürituse mõtte algatas dotsent Maie Vikat, ajendiks muljed mulluselt ISME kongressilt Jaapanis. Külalistena osalesid teadlased ja õppejõud Jaapanist, Soomest, Norrast, Rootsist, Taanist, Saksamaalt ja Leedust.

Kollokviumi avas helilooja **Veljo Tormis**, kes ka eeslauljana regilauluga "Veere, veere, päevakene" kogu üritusele soodsa tooni kätte andis.

Ingrid Rützel mõtestas ettekandes "Folkloori osa isiksuse arengus" folkloori kui suhtlemisvahendit, põlvkondade kogemuste vahendajat ja alalhoidjat, mille edasikandmisel tekib inimeste vahetu, partnerlusel põhinev, ühistunnet loov ja inimrühma siseseid suhteid reguleeriv suhe. Folkloori esitaja on kaaslooja, esitus aga loov eneseteostus.

Kuna eesti talupojamiljööds osales laps kõiges, kasvas ta laulude, mängude, juttude, vanasõnade, kommete, tavade, rituaalide, töö, käsitöö ja looduse mõjul, õppis varakult kõike ise tegema ja ise vastutama ning kujunes sel viisil täisväärtuslikuks ühiskonna liikmeks. Ingrid Rützel tekkannet ilmestasid videosalvestused vanaema hälli- ja hüpituslauludest lapselapsele.

Psühholoog **Aino Lunge** teema "Emotsionaalne areng lapsepõlves" käsitlus oli äärmiselt huvitav lapse tundeelu arendamise seisukohalt. Väide, et tundmustes määratakse inimese sügavaim inimlik väärtus, on ajendanud uurima tundeelu arengut vastündinust alates. Kui alguses on mõnu- või ebamugavustunded, mis seotud vastündinu eluliste vajadustega, siis imikul hakkab kujunema kiindumustunne, mis saab tulevikus kõigi tema edaspidiste suhete mudeliks. 45–60 min pärast lapse sündi on kõige mõjuv lapse suhe vanematega. Kiindumus kujuneb kolmes etapis: 3 elukuuni saab last rahustada igaüks, 6. elukuuni keskendub imik perekonnaliikmetele, ka kõige väiksematele, 6–9kuuselt tekib aga tõeline kiindumus.

Ema ja lapse suhet peetakse unikaalseks inimsuhteks, kusjuures ka ema kiindumus ei pruugi olla kõigisse lastesse ühesugune — sage li on see tugevam esmasündinusse. Lahusolekut emast kuni 3. eluaastani peetakse lubamatuks. Lapsele on tähtsad nii ema mängulisus (laulud,

jutukesed) kui ka isa füüsiline tegutsemine (hüpitamine, võimlemine). Parim on mõistagi tevikk perekond — ema, isa, õed, vennad ja vanavanemad, kes kõik rikastavad omapoolselt last. Kiindumustunde tekkel tuleb arvestada lapse temperamenti, tema soove, isikupära ja armastada teda sellisena, nagu ta on.

Kiindumustunde tekkimatus või rikkumine võib viia tagajärgedeni, mis on tunnuslikud skisofreeniale; samuti süütunde puudumine, vae sed emotsioonid, väike sõnavara, sümbolite hiline mõistmine, kooliküpsuse pidurdus. Kindel kiindumus tagab aga edaspidi suurema sotsiaalse pädevuse, suurema aktiivsuse ja usalduse inimeste vastu.

Huvitav fakt selgus ettekandest seoses tunde kasvatusega väikelapseeas. Et 3. eluaasta paiku on ümbritseval keskkonnal üha suurenev mõju lapsele, siis jaapanlaste vastavatest uurimustest on selgunud imikute ja väikelaste muusikaelistused. Kõige meeldivamaks osutus klassikaline muusika (Vivaldi, Beethoven), siis poplaulukesed ja alles seejärel lastelaulud. Professor Suzuki väitel muusika pehmedab hinge, parandab iseloomu. Varajane tegelemine muusikaga väljendub isegi lapse välimuses — silmasäras, näoilmes, elavuses.

Kahjuks ei mahtunud napi aja raamidesse koolieelse ea ja algklassilaste tunde kasvatuse küsimused.

Leiv Ramfjord Norrast kõneles rahvamuusikast koolieelses eas laste hulgas. Ta viitas rikkalikele laulumängude kogudele, mida palju kasutatakse. Väikelapse fantaasiaküllus ja mängimisvajadus on aluseks heli-, sõna- ja liikumisloomingule ja seetõttu on folkloor oma muinasjutulisuse, ilu ja lootustega parimaks materjaliks. Palju kasutatakse legende ja muinasjutte, mida loominguiliselt dramatiseeritakse, õhutades lapsi looma helitaustu, eri karakteriga tegelaskujusid, liikumisi, laule, tantse, rütme ja riime. Kasutatakse magnetofoni, et laps saaks oma loomingu kuulata.

Kuulajatele jäi elavalt meelde ettekannet näitlikustav lugu kolmest kitsest, kes metsast väljudes üle jõe pidid minema, et jõuda mägedesse rohtu sööma. Aktiivne auditoorium väljendas sugestiivse ettekandja õhutusel mitmesugusel moel tuule vihinaid, vihmapladinaid, müris tamist ja välku, imelinnu häälightsusi, suure keskmise ja väikese kitse eri tempodes kõndimisi, dialooge suure karvase Trolliga, kes elas sil-

la all jne. Sellised improvisatsioonid on kordu-
matud ja haaravad kõiki lapsi-loojaid. Usuta-
vasti said saalis viibinud impulsi sellelaadseks
tegutsemiseks eesti folkloori baasil.

Marita Lindahl Rootsist kõneles teemal
"Mudilased ja muusika lasteaias". Ta analüüsis
ja kirjeldas, kuidas 1–2aastased lapsed laste-
aias olustikuga tutvuvad, milliseid aspekte eristavad
ja kuidas kohanevad. Võrdlevalt jälgitakse küm-
ne lapse arengut, kusjuures viis neist osalevad
iga päev lasteaias muusikaringis. Selle rühma
muusikatundi oli võimalik jälgida videolt. Lap-
sele, kes oli häiritud psüühikaga, egotsentriline,
meeldis väga muusikaline tegevus, mis võimal-
das väljendada aktiivsust ja loovust. Teine laps,
kes ei kohanenud lasteaias ja igatses ema järe-
le, rahunes vaid muusikatunnis. 3kuulise pas-
siivse kuulamise järel hakkas aga ka ise kaasa
tegutsema ja sellest ajast meeldis talle ka las-
teaias käimine. Kolmanda lapse reageering
muusikale ja osalemine väljendus tagurpidi pöö-
ratud nukuvankri liigutamises häällaulu rüt-
mis. Viiest lapsest kolm laulsid kaasa. Tegevus
toimus põrandal ringis istudes, saateinstrumen-
diks kitarr.

Albina Katinieni Leedust pidas ettekande
eelkooliealiste muusikalisest arendamisest rah-
valaulude baasil. Ta toonitas lapsele sobiva dia-
pasooni tähtsust ja iga lapse häälele omase kõr-
guse arvestamist tema lauluvõime arendamisel.
Ettekannet ilmetasid magnetofonilt kuulnud
5–6aastaste leedu laste laulud, milles eestlaul-
jale järgnes 2hääline rühm, 2. hää kulges tert-
sis. Kuulati ka Leedu laste laulukonkursi võit-
jaid, kes esinesid Leedu Raadio ja TV orkestri
saatel.

Taanlase **Kirsten Kjaeri** teaduslikule uuri-
musele põhinev muusikaline arendusprogramm
0,5–8aastastele lastele võimaldab arendada lap-
si kolmes etapis nii kehaliselt kui ka vaimset.
Suunatakse lapse motorset, emotsionaalset,
lingvistilist ja sotsiaalset loomingu arengut.

Laulmisel ja liikumisel peetakse silmas lapse
suutlikkust, lähtudes temale sobivast tempost,
mõistetavast sõnavarast, lähedastest teema-
dest. Tähtsaks peetakse laste tahet ja osavõttu.
Kunstilise kogemuse mõju lapsele peetakse olu-
liseks ja folkloori mõju eriliseks, eriti, kui see
kandub lasteni vanemate ja vanavanemate kau-
du.

Maie Vikati ettekande "Rahvalaul ja lapsed"
peamine mõte oli aktsentueerida rahvalaulu
olulist osa tänapäeval lapse arendamisel, rah-
vuslikkuse tunnetamisel, tasakaalu leidmisel.
Eriline roll selles on meie sajanditepikkuse tra-
ditsiooniga regilaulul, mis kätkeb endas esiva-

nemate elutarkusi ja –kogemusi, on laulmiseks
lihtne ja haarav. 1989.–1992. a Pedagoogikaüli-
koolis korraldatud uurimuse põhjal (412 3–
7aastase lapse suhtumisest rahvaloomingusse
ja arenguintensiivsusest) selgus, et folkloorne
materjal pakub tänapäeval suurt huvi, seda ka
tagasihoidliku arengutasemega laste juures.
Katsematerjaliks kasutati regilaule, didaktilisi
ja laulumänge, lasteriime ja liisulugusid. Rah-
valaul ja –mäng köitsid lapsi, need omandati ül-
latava kerguse ja kiirusega. Katserühma tule-
mused olid positiivsed iseseisva laulmisvõime
kasvu, diktsiooni selguse, häälevarjundite kasu-
tamisoskuse ja emotsionaalse väljenduslikkuse
osas. Lapsi võlus rahvaluule sõnamängulisus,
huumor ja kõlailu. Tekkis soov omandada kodu-
koha murret, seda nii lastel, pedagoogidel kui ka
lapsevanematel.

Ettekandja sooviks jäi, et rahvaloomingu–ala-
sed harrastused jätkuksid ja laieneksid.

Esimese tööpäeva õhtut sisustas laste folkloori-
ansambel "**Piibarid**" **Toivo Luhatsi** juhtimi-
sel. Staažikate liikmete, osavate mängumeeste
ja pillimeistrigi kõrval esines kindlalt pöhirühm
lühemaid mehi, kes kõik pärit Tallinna 4. Kes-
kooli 4.b klassist ja ansamblesse astunud siirast
soovist koos musitseerida. Laste mängumõnu ja
lustlikkus nakatas ka saalisviibijaid, aplaus las-
tele ning nende raugematu energiaga juhile ei
tahtnud lõppeda.

Kollokviumi teine päev algas külalistele Tal-
linna 79. Lasteaias, kus juhataja **Malle Peebo**
tutvustas kasvatustöö põhimõtteid rahvuskul-
tuurist lähtuvalt ja muusikakasvataja **Sirli Bo-
goslovski** näitas kahes muusikatunnis selle töö
suurepäraseid tulemusi. Emotsionaalseis, te-
maatiliselt seostatud, tempokais ja rikkaliku
metoodilise arsenaliga tundides äratas tähele-
panu laste aktiivne osavõtt ja tegutsemisrõõm.
Jäi meelde laste hea lauluoskus, rütmikindlus,
osav reageerimine erinevatele muusikaliste
kujunditele ja dünaamikale, ilus liikumine, väl-
jenduslikkus ja loov fantaasia. Rahvamuusika
on neile lastele omaseks muutunud, sellest tun-
takse rõõmu ja rahuldust.

Lasteaiast naasnuid ja kõiki kollokviumist
osavõtjaid ootas Ametiühingute Maja fuajees
kohtumine Õpetajate Maja laste folkloorian-
sambliga **Õie Sarve** juhatusel. Külalistele
pakkus huvi eesti rahvalaulude ja –mängude
jälgimine ja eriti osavõtt neist.

Seejärel asuti kuulama üht oodatumat ette-
kannet **Fumiko Fujitalt** teemal "Muusikalise
käitumise areng Jaapani lasteaias laste
hulgas". Ettekandja on uurinud muusikakasva-
tuse toimet lasteaeades ja jõudnud järeldusele,
et kõik lapsed on musikaalsed ja arenevad su-

heldes teiste lastega. Jälgiti kahtkümend 3–4aastast last kahe aasta jooksul (1991. ja 1992. a). Põhimõtteks oli, et lapsed tunneksid end vabalt, väljenduksid intuiitiivselt ja areneksid ilma erilise õpetuseta. Laste hulgas võis eraldada 3 gruppi: nn rääkijad, lauljad–rääkijad ja lauljad, kusjuures keskmisse gruppi kuulus enamik lastest. Arengus jälgiti lapse eneseväljenduse intensiivsust, hingamistsükli pikkust ja jaapani keele helistruktuuri kasutamist. Pöörati tähelepanu kõne muusikaalsusele, jälgiti teksti lugemise rütmilisust jne. Laste muusikaline areng toimus kahe aasta jooksul mitmes kategoorias: vali rääkimine, dramatiseeritud ilmekas rääkimine, seemine laulmine ja laulumängudes osalemine ning muusikaliste fraaside laulmine fragmentidena. Kõiki eelloetletud võimeid peetakse muusikaalsuse ilminguiks. Seoses emakeele omandamisega oma kultuuri kontekstis saadakse üha enam teadmisi ka muusikast ja arenevad muusikalised võimed. Toetatakse veendumusele, et kõigis lastes on muusikaalsust.

Erling Skafte-Pedersen Taanist käsitles rahvamuusikat ja –traditsiooni varases lapsepõlves ning nende osa lapse kasvatamisel. Muusika funktsioon on muutunud seoses muutustega perekonnas ja ümbritsevas elukeskkonnas. On tekkinud uued traditsioonid. Ettekandja töö välja kultuuritraditsioonide väärtusi ja eesmärke. Taanis on tuntav mere mõju folkloorile. Laulumänge kasutatakse rohkesti ka tänapäeval aegumatute teemade, lihtsate meloodiate ja nende rütmikuse tõttu. Rahvalaul lauldakse spontaanselt ka tööde ja tegevuste saatteks, näiteks voolides, maalides. Oluliseks peetakse improviseerimisvõimet, loominguilisust, keha ja hääle valdamise oskust. Ei taotleta ideaalset esitust, olulisemaks peetakse osavõtu rõõmu.

Inkeri Ruokonen Soomest rääkis rahvamuusika osast üliõpilaste ettevalmistamisel kasvatajateks, kellel on erinevad võimed ja vaid üksikutel oskus mõnd instrumenti mängida. Olakse seisukohal, et rahvamuusika osa muusikakultuuris ja hariduspildis on suur. Õpitakse põhjalikult tundma oma rahvalaulutraditsioone ja rahvapille ning innustatakse üliõpilasigi looma lihtsa meloodiaga rahvalikke laule lastele. Kollokviumi auditoriumil oli võimalik neid laule kaasatoodud kassetilt ka kuulata. Lasteaegades on põhimõte, et atmosfäär oleks laululembene, lasteriimid ja folkloor igapäevanähtus ja lülitatud kõikidesse tegevustesse. Ollakse seisukohal, et igas inimeses on olemas sõnad ja meloodia ning väikelapski leiutab laule tegutse- des, mängides, voolides jne.

Ave Kumpas, staažikas laste laulupedagoog ja muusikakasvataja, kõneles teemal "Rahva-

muusika mõju varases lapseas". Olles naasnud 1990. Helsingis toimunud ISME kongressilt, asus ta seal tärganud ideed ellu viima ja asutas beebide muusikarühma. Rühmas alustasid tegetsemist 4–7 kuu vanused beebid koos emadega. Kasutati valdavalt rahvamuusikat ja –laulu. Kahe ja poole aastase töö tulemusi kokku võttes tõi ettekandja esile nüüdseks 3aastaseks saanud laste arengu näitajad võrdluses 4aastaste rühmaga, kes polnud "beebide koolis" käinud. Üldarengus on 3aastased jõudnud 4aastaste tasemele, viisipidamises aga saadud absoluutne tulemus, 4a vaid 2 viisipidajat. Beebikooli lapsed on sõbralikud, nende keskendumisvõime on suurem, loovus aga eriliselt kiiduväärt — teevad ise laule ja ütlevad selgesti sõnu, liiguvad vabalt ja rütmikindlalt. Muusikalised eelistused on neil rahvamuusika kasuks. Ave Kumpase seisukoht on, et rahvamuusika on juba sündides laste sees, seda on vaid vaja aidata välja tuua. Tema hinnangul arenesid ka beebide emad muusikaliselt, kahest emast said koguni viisipidajad, kuid kõigile muutus rahvalaul lähedaseks ja väärtuslikuks.

Armsaks lõpetuseks vanaema ettekandele oli väikese Katrini laul, milles ettekande teema tõelist ja elavat kinnitust leidis.

Kollokviumis osalejail oli võimalik jälgida beebide muusikatundi videolt, kuhu on salvestatud beebide 5kuuline arengulugu.

Kollokvium lõppes **Voldemar Kolga** juhitud diskussiooniga, mis kujunes üllatavalt aktiivseks. Diskuteeriti muusikaõpetajate ja –kasvatajate professionaalse ettevalmistuse ja folkloori osa üle selles. Avaldati seisukohti, et ettevalmistuseks piisab vaid folkloori põhjalikust tundmisest ja rahvapillide valdamisest, teisalt toonitati professionaalsuse kriteeriumina klaveri kui põhiinstrumendi valdamist. Skandinaaviamaades pööratakse suurt tähelepanu plokkflöödi, kitarril, kandle ja viiulil kasutamisele.

Positiivse ilminguna selgus, et viimastel aastatel on meiegi õppeasutustes üha enam hakatud tähelepanu pöörama folkloorialasele ettevalmistusele ja sellealasele täiendusõppele, millest suunda toetab ka toimunud rahvusvaheline kollokvium.

Folkloori osa lapse isiksuse arengus seoses emakeele ja selles peituva sõnumiga leidis diskussioonis erilise rõhu.

Peeter Põld 115

Põld, Peeter Siegfried Nikolaus (12.VII 1878 Jõhvi v. — 1.IX 1930 Tartu), eesti koolitegelane, klerikaalse suuna esindaja eesti pedagoogikas; Eesti Rahvameelse Eduerakonna, hiljem Eesti Rahvaerakonna liidreid. Lõpetas 1906. a. Tartu ülik. usuteaduskonna; a-st 1927 sama ülik. au-dr. Oli 1908–18 Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi tütarlastegümnaasiumi dir., 1918–25 Tartu ülik. kuraator, 1925–27 prorektor, a-st 1920 ühtlasi pedagoogikaprof.; 1926–30 Eesti Karskusliidu esimees. P. on emakeelse kooli rajajaid (ENE 6, lk 302).

ENEt tsiteerime siinkohal sellepärast, et seal on kõige lühemalt avaldatud selle erakordselt viljaka töömehe suhteliselt lühikese elutee olulisemad etapid. (Lisama peaks, et ta oli ka esimene Eesti Vabariigi haridusminister 1918. a, esimene e e s t l a s e s t audoktor Tartu Ülikoolis). 12. juulil möödus 115 aastat eesti pedagoogika teerajaja sünnist. 10. juunil peeti Tartus ja 11. juunil Tallinnas Tartu Ülikooli, Tallinna Pedagoogikaülikooli ja Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi eestvõttel Peeter Põllu mälestuspäevi. Ettekanded ja ettekandjad andsid ülevaate Peeter Põllu väga mitmekülgsest, laiahaardelisest ja tulemusrikkast tegevusest ühiskonnategelasena, rahvuskooli ja rahvusülikooli organiseerijana, rahvusliku pedagoogika

arendajana: Peeter Põld oma ajastute esindajana (H. Palamets); Peeter Põllu tee pedagoogikasse (A. Elango); Peeter Põld ja Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Gümnaasium (V. Rehema); Peeter Põld Eesti Vabariigi hariduskorralduse rajajana (I. Kopso); Peeter Põld esimese eestikeelse pedagoogikaajakirja toimetajana (H. Harro); Peeter Põld — rahvusülikooli organiseerijaid (T. Ilomets); Eesti Vabariigi esimene pedagoogikaproffessor Peeter Põld ja tänapäev (M. Tuulik); Peeter Põllu elu ja tegevus (A. Kits); Peeter Põld teoloogina (M. Tilk). Peeter Põllust kui isast rääkis Peeter ja Helmi Põllu lasterikka pere (3 poega ja 8 tütart) 6. laps Toomas Põld, kes on praegu eesti koguduse praost Saksamaal.

Mälestuspäevadeks anti välja P. Põllu "Valitud tööd" I ja II osa (seega on P. Põld esimene eesti pedagoogikateadlane, kelle valitud tööd ilmunud). Esimesed eksemplarid pälvisid TÜ rektor P. Tulviste, poeg T. Põld, kogumiku koostamisel suure vaeva näinud H. Muoni ja teised, kelle osa P. Põllu elutöö taas avalikkuse ette toomisel suurem.

Väga sisutiheda Tartu-päeva sisse mahtus peale ettekannete veel Peeter Põllule pühendatud näituse avamine TÜ raamatukogus ja Peeter Põllu mälestamine Pauluse kalmistul. Tallinna Pedagoogikaülikoolis oli avatud P. Põllu kirjavara, tema elu ja tegevust kajastav näitus.

Hetk Peeter Põllu päevade avamiselt Tartu Ülikooli aulas 10. juunil. Vasakult esimene P. Põllu poeg Toomas Põld.



Peeter Põllu koolkond eesti pedagoogikas

ALEKSANDER ELANGO, pedagoogikakandidaat, dotsent emeritus

Tartu Ülikooli esimene pedagoogikaproffessor Peeter Põld tegi ise, hoolimata suhteliselt lühikesest ajast, mil ta oma õppetooli juhatas (14. sept 1920 — 1. sept 1930), silmapaistvat uurimistööd, eriti eesti kooli ajaloo alal, ja ergutas ka oma õpilasi teadustööle. Neljal tema õpilasel (A. Roos, A. Elango, E. Oissar, A. Kurvits) valmisid P. Põllu juhendamisel ja enam-vähem tema näidatud suunas magistritööd, viienda, A. Koorti erialaks oli küll filosoofia, kuid ta uuris ka pedagoogika probleeme. Kõiki neid võib käsitleda teatud määral ühtse koolkonna liikmetena. Pedagoogika ja pedagoogilise psühholoogia alal valmis magistritööid ka pärast P. Põllu surma, aastatel 1930–1940 (A. Pärl, A. Aret (Kallits), F. Olup, T. Künnapas, M. Meiusi, L. Kalling-Kant jt), kuid need kirjutati peamiselt professor K. Ramuli juhendamisel ja nendel puudub P. Põllule omane suunitlus.

Alfred Koort (26.02.1901 — 28.09.1956) sündis ja kasvas Viljandis käsitöölise perekonnas. Alghariduse omandas ta kodulinnas, keskkooli Tartu Kommerts-koolis, mille lõpetamise järel 1919. a asus Tartu Ülikoolis õppima filosoofiat ja pedagoogikat. Ülikooli lõpetas 1924. a magistrikraadiga filosoofias teemal "Keel ja mõtlemine" (professor W. Schmied-Kowarziku juhendamisel). Seejärel täiendas ta end kolm aastat ülikooli stipendiaadina filosoofia alal Göttingenis ja Pariisis. 1934. a kaitses ta Tartu Ülikoolis doktoriväitekirja teemal "Zur Logik des Typusbegriffs" (1). Õpetas ülikoolis filosoofiat ja pedagoogikat õppeülesandetahtjana (1927–1934), dotsendina (1934–1938) ja professorina (1938–1941, 1944–1951 ja lühemat aega 1956. a), oli pedagoogikakateedri juhataja (1940–

1941 ja 1944–1945), loogika- ja psühholoogikakateedri juhataja (1947–1952) ja rektor (1944–1951). Aastatel 1952–1956 oli A. Koort Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia professor, mõnda aega ka kateedri juhataja, aastast 1946 ENSV Teaduste Akadeemia akadeemik.

1920. aastatel rikkastas A. Koort üliõpilasena eesti pedagoogilist kirjandust W. Jamesi, W. Jerusalemale, W. A. Lay ja J. Payot' teoste tõlgetega. Tema esimene uurimus pedagoogikas käsitles P. Põllu elu ja pedagoogilisi vaateid (2). Ta analüüsis P. Põllu seisukohti hariduse, naiste hariduse ja koolikorralduse küsimustes. Pikema arutelu objektiks oli P. Põllu arvamus uuenduspedagoogikast, eriti kasvatuses eesmärgistatusest. Ka tema asus seisukohal, et kasvatusel peab olema kindel objektiivne eesmärk. Tuginedes P. Põllu publikatsioonidele ja käsikirjadele, arvas temagi kasvatuses olevat kriisiolukorras ja tõstis esile usulis-eetiliste vaadete revideerimise vajalikkuse.

Esimesena Eestis käsitles A. Koort põhjalikumalt J. Dewey (1859–1952) vaateid kasvatuses (3). Ta tõstis esile J. Dewey tähtsust filosoofina, kes on viljastanud ka pedagoogilist teooriat ja praktikat. Seejuures rõhutab ta J. Dewey pööretetanud mõju reformpedagoogika tekkimisele ja arengule. A. Koorti arvates on J. Dewey oma õpetusega laste huvist ja isiklikust kogemusest kui uute teadmiste omandamise eeldustest paremini kui Lääne-Euroopa pedagoogid põhjendanud isetegevus- ja aktiivsuskooli psühholoogilisi aluseid (3, lk 227), samuti õpilaskollektiivi tähtsust sotsiaalses kasvatuses — laps otsivat seltskonda ega saavat oma aktiivsust kusagil mujal paremini ra-



◀ Avasõnad ütles Tartu Ülikooli rektor professor Peeter Tulviste.

▲ Peeter Põllu koolkonna esindaja dotsent emeritus Aleksander Elango rääkis teemal "Peeter Põllu tee pedagoogikasse".



Laulsid Tartu M. Härma nimelise Keskkooli tütarlapsed Riho Leppoja taktikepi all. Kool asub ENKS Tütarlaste Gümnaasiumile ehitatud hoones ja on seega viimase otsene järeltulija.

kendada kui omaealiste kollektiivis (3, lk 225). A. Koort peab oluliseks, et J. Dewey on oma peateosele pannud pealkirjaks "Democracy and Education", millega on rõhutatud, et demokraatia on eelistatuim ühiskonnakord, mis võimaldab kõigil kodanikel võrdsetel tingimustel osa saada sotsiaalsetest hüvedest, sealhulgas ka haridusest (3, lk 228).

A. Koorti artiklis leiavad tähelepanu J. Dewey vaated üld- ja kutsehariduse vahekorrale, mis avaldasid tugevat mõju Eesti keskkooli kujunemisele 1920. aastatel. J. Dewey teatavasti eitas varajast kutseharidust ja soovitas seda gümnaasiumiastmel seostada üldharidusega.

A. Koort ei nõustu J. Dewey seisukohtadega tevikuna. Nagu P. Pöld, nii arvab temagi, et kasvanudiku praktiline tegevus, aktiivsus ei hõlma kasvatust tevikuna. Noore inimese väline aktiivsus vajab tasakaalustamist vaimse keskendumise, kontemplatsioonina, täiskasvanute autoriteedile tuginevat järelemõtlemist oma taotluste ja saavutuste üle. Eluväärtuste süvendatud omandamine võivad toimuda ainult sel teel (3, lk 230).

A. Koorti enda pedagoogilised veendumused tulevad kõige selgemini esile ettekandes, mille ta pidas kooli uuenduspäeval Tartus 19. augustil 1936 (4).

Ta jagas arvamust, et temaaegne eesti kool oli tündinud arvukatest uuendusetepanekutest, n.ö "ära metooditsetud". Mitte kõik, mis uuenduspedagoogika nime all esitatakse, ei kannu igavese töö märki (4, lk 240). Paljud uuendusvoolud on ehitatud tühja, elutusse ruumi, ilma et oldaks teadlikud eeldest, mis neid kannavad. Mõni kaugemale, kui lubavad kasvatusmaailma üldised seadused. Mitmed uuendusetepanekud, nagu üldõpetus, projektide meetod, daltoniplaan on ainult osaliselt põhjendatud. Tema arvates on noorsoo vaimne pale keerulisem, kui mõned uuendusetepanekute tegijad arvasid. Kuid ta ei pea õigeks tagasipöördumist vana kooli juurde (4, lk 241).

Nagu P. Pöldki, peab A. Koort kasvatusel lõppeesmärgiks noore põlvkonna kasvatamist üksikisikust kõrgemal seisvate objektivsete väärtuste kandjaks. Niisugusteks väärtusteks võivad olla teadus, kunst, religioon, rahvus, riik jne (4, lk 244).

Isiksus saavutab oma elu mõtte ühiskonnas. Sellepärast on autonoomse isiksuse kasvatamist vaja täiendada sotsiaalse kasvatusena, kollektiivisuse, anduva teo ja autoriteedi tunnustamise kasvatusena, arvestades seejuures muidugi kasvanudiku omapära (4, lk 242). Uuenduspedagoogika põhiprintsiipi "lapsest väljuda" ei pea A. Koort päriselt ekslikuks, sest kasvatada saame ainult siis, kui me armastame noort, arvestame tema isiksusepäraseid püüdlusi.

A. Koorti arvates kohtame uuenduspedagoogikas huvitavaid ja väärtuslikke ettepanekuid õppetöö korraldamise kohta. Kuna enamik nendest on kasvanud välja algkoolis saadud kogemustest, siis tulevat olla ettevaatlik nende kriitikata rakendamisel vanematel kooliastmetel (4, lk 249). J. Käisi Eestis arendatud individuaalsest tööviisist arvab A. Koort, et see on seatud avarale alusele, hästi läbi mõeldud ja hoidub äärmuslikest võtetest (4, lk 257).

1930. aastate lõpul avaldas A. Koort kaks tähelepanavat teost filosoofia valdkonnast: "Sissejuhatus filosoofiasse" (1938) ja "Kaasaegsest filosoofiast" (1938).

Pärast sõda A. Koort pedagoogikaga ei tegelnud, välja arvatud lühike Tallinnas oldud periood.

Ants (kuni 1936. a Hans) Roos (6.04.1885 — 11.04.1962) sündis Paides käsitöölise perekonnas. Alghariduse omandas Türi kihelkonnakoolis, algkooliõpetaja kutse Tallinna linnakoolis, küpsuseksami sooritas eksternina Pärnus (1910). Seejärel õppis ta Peterburi Ülikoolis germaani filoloogiat ja filosoofiat (1910, 1913–1917). Revolutsioonilise tegevuse pärast üliõpilaskonnas saadeti ta kolmeks aataks Arhangelski kubermangu asumisele



TÜ raamatukogus avati Peeter Põllu elule ja tegevusele pühendatud näitus.

(1910–1913). Ülikooli lõpetas Tartus, kus omandas *mag.phil* astme pedagoogikas (1927). Magistritöö teemaks oli "Rahvuslik kasvatus koolis" (5). Emigratsioonis olles täiendas end Massachusettsi Ülikoolis (Bostonis) 2aastastel pedagoogika ja psühholoogia kursustel.

Eesti Vabariigis võttis A. Roos elavalt osa ühiskondlikust tööst, valiti Ajutise Maanõukogu ja 1937. aastal Rahvuskogu Esimese koja liikmeks, oli Eesti Õpetajate Liidu juhatuse liige.

Õpetajana töötas A. Roos mitmes alg- ja keskkoolis, direktorina Tallinna Õpetajate Seminaris (1919–1925). Viimaselt kohalt tagandas Roosi Sisekaitse ülem, süüdistus — nõrk poliitiline kasvatustöö seminaris. Pärast seda oli ta kutsevaliku nõuandja juhataja Tartus (1925–1928) ja I Tütarlastegümnaasiumi direktor Tallinnas (1928–1944).

1944. aastal emigreeris A. Roos Saksamaale, kus oli mitmes pagulaste laagris gümnaasiumiõpetaja ja direktor. 1949. a siirdus ta USAsse New Yorki, kus osales aktiivselt pagulaste hariduselus. Andis välja Eesti maad ja rahvast tutvustava 53andilise õppevahendi eesti pagulaste koolidele ("Kas tunned maad, mis Peipsi rannal") ja 46andilise kiriõpistu mõõda maailma laiali paisatud eesti lastele Eesti maast ja kultuurist.

Pedagoogilises teoorias pooldas A. Roos üldiselt reformpedagoogikat. Kuid kasvatus eesmärgi suhtes asub ta samal seisukohal kui P. Pöld. Kasvatust defineerib ta teadliku mõjuavaldusena kasvandikule kavatsusega teda harida, kasvatada (6, lk 87). Laps areneb paljude sisemiste ja väliste tegurite mõjul; kasvatus ülesanne on neid tegureid ühes suunas liikuma panna. Seda suudab ainult nisugune kool, kus ei ole iga päeva jaoks nelja–viit ainet ette kirjutatud, /.../ kus lapsi kellaga klassi ja klassist välja ei aeta, kus inimeses ka loojat nähakse (6, lk 59). Sellegipärast pooldas A. Roos kõlblusõpetust iseseisva õppeainena, kuid hoiatas selle õpetamisel kaldumast verbalismi (7, lk 337).

Kõlblusõpetuse ja kogu kasvatustöö lahutamatuks osaks peab A. Roos karskuseõpetust. Aktiivse karskustegelaseks oli ta seisukohal, et kool peab õpilaste silmad avama alkoholihädadohu nägemiseks, kuna rahva hulgas ses suhtes palju eksi arvamusi esineb. Väärarvamuste kummutamiseks tuleb kasutada kõiki õppeaineid, mitte ainult kõlblusõpetust (6, lk 57). Karskusõpetust iseseisva õppeainena ei pea ta vajalikuks.

I gümnaasiumiõpetajate kongressil 3. apr 1929 pidas A. Roos ettekande teemal "Keskkooli kasvatustlikke küsimusi ja nende lahendamise võimalusi". Ta väitis, et keskkooliealine noorsugu elab läbi raskeid kriise, mis on seotud sugulise küpsemise ja maailmavaatelite otsingutega. Seejuures vajab noor inimene autoriteetse, noorsoo psüühikalt hästi tunda kasvataja abi, ühtlasi tuleb respektierida noorsoo autonoomsuse taotlusi: noortele tuleb võimaldada tegutsemist oma ringides, eelistades üldsihilisi õpilasringsid. Ta oli väheseid eesti pedagooge, kes pooldas noorsooliikumist.

Eriti põhjalikult käsitles A. Roos rahvusliku kasvatusprobleemi, mis oli tema magistritöö teema. Rahvust peab ta kaua kestnud ajaloolise protsessi tulemuseks. Selle liikmeid liidab rahvustunne, rahvuslik eneseteadvus (5, lk 62). Ka eesti rahval on oma rahvuslik iseteadvus. Seda on vaja hoida ja arendada. A. Roosi arvates väljendub eesti rahva hing eriti laulus, luules. Seepärast tulevat koolis laulukultuuri eriti arendada (5, lk 159).

Vaimseid jõude, millest kasvab tõsine patriotism, ei kasvatata A. Roosi arvates mitte suuresõnaliste rahvuslike fraaside abil, vaid sel teel, et rahvuslikud väärtused noortele lähedale tuuakse ja armsaks muudetakse (5, lk 173). Tuginedes saksa pedagoogi R. Lehmanni sõnadele, ütleb ta, et "kes isamaa heaks töötab, sel pole aega ega tahtmist /.../ isamaaga asjata uhkustada".

Üksik inimene realiseerib ennast ainult niipalju, kuipalju ta on oma rahvuse liige. Sellepärast saab

rahvustunnet kasvatada ainult rahvuslikult hinges-
tatud kollektiivis. Kui meil pole kavatsust ega jul-
gust praeguseid koole muuta individualismi kultu-
veerimise kohtadest sotsiaalse andumuse kasva-
tamise kohtadeks, ühekülgse intellektualismi
viljelamise kohtadest mitmekülgse praktilise hu-
manismi kasvatamise kohtadeks, siis petame en-
nast igavesti meie nn "reformidega" (5, lk 162).

A. Roos on jätnud sügavaid jälgi eesti noorsoo
demokraatlikku kasvatusse ja õpetajate etteval-
mistamisse. Märkimisväärne oli tema osa ka pagu-
luses. Sõjaeelses Eestis Vabariigis võttis ta aktiiv-
selt osa pedagoogiliste teadmiste levitamisest.
1930. a avaldas koostöös oma juhendaja Peeter
Põlluga teose "Jean Jacques Rousseau. Elulugu.
Pedagoogilised vaated. Emile", milles Rousseau
elu ja pedagoogilisi vaateid käsitlev osa on tema
kirjutatud, samuti on katkete valik "Emile'ist" tema
tehtud. Aastatel 1919–1922 oli ta ajakirja "Kasva-
tus" toimetaja, ühtlasi avaldas ta mõned populaar-
sed brošüürid pedagoogilistel teemadel (Tulevik
on meie teha. Tln, 1922; Temperamendid ja nen-
de tähtsus kasvatases. Tln, 1923; Kas usuõpetus
või mitte? Tln, 1923).

Edgar Oissar (30.03.1899 — 28.10.1977)
omandas keskhariduse Viljandi Poeglaste Güm-
naasiumis ja kõrghariduse TÜ filosoofiateaduskon-
nas, mille lõpetas 1928. a magistrikraadiga peda-
googikas. Magistritöö teemaks oli usuline kasva-
tus. Oli 1929/30. õppeaastal Võru
Ühisgümnaasiumi direktor ja õpetas pedagoogika
ajalugu Võru Õpetajate Seminaris. 1930. aastal
jätkas ta Haridusministeeriumi stipendiaadina
õpinguid Berliini, 1931–1933. a Göttingeni Ülikoolis,
kus omandas doktorikraadi väitekirjaga "Die
politische Erziehung". Töötas seejärel Tallinnas
pedagoogika ja psühholoogia õpetajana Koduma-
janduse Instituudis, Pedagoogiumis jm. 1934–
1936. a oli ta Haridusministeeriumi kutseoskuse
osakonna sekretär ja 1936. a Õpetajate Koja pea-
sekretär. Pärast 1940. aastat töötas E. Oissar Tal-
linna Tehnikaülikooli (Poliitehnilise Instituudi)
teaduslikus raamatukogus ja TA raamatukogus.

E. Oissar oli vabariigiagekses Eestis ainukene
pedagoog, kes süvenenemalt käsitles poliitilise
kasvatuse küsimusi. Ta avaldas Göttingenis kaits-
tud doktoriväitekirja Eestis 1936. aastal (8).

Asudes sel ajal saksa pedagoogikas domineeri-
nud liberaal-demokraatliku suuna positsioonidel
(nagu ka tema juhendaja H. Nohl), käsitles ta pi-
kemalt selle suuna peamiste esindajate G. Kersch-
ensteineri, Fr. W. Foersteri, H. Lietzi jt vaateid
noorsoo poliitilise kasvatuse alal. Põgusa ülevaa-
te andis ta ka marksistliku ja natsionaalsotsialistli-
ku pedagoogika seisukohtadest selles küsimuses.
Tema käsitus jääb objektiivse deskriptiooni raa-
midesse, autoripoolsed hinnangud puuduvad. Ta
ise ütles oma teose kohta, et see pole usutunnis-
tus, vaid objektiivne ülevaade probleemist ja selle
lahendamiskatsetest (8, lk 4).

Kuigi poliitilised ideoloogiad on suurel määral
rahvusvahelised, peab E. Oissare arvates iga rah-
vas oma noorsoo poliitilise kasvatuse küsimused
lahendama ise oma maa ja ajastu kohaselt (8, lk
5). 19. sajandi lõpul vohanud liberaaldemokraatli-
kud teooriad kutsusid esile egoistliku individualis-
mi. Noorsugu langes karmide kogemuste ja pettu-
miste tõttu resigneerununa fantastikasse, isolee-
rus rahvast või kaldus senist poliitilist korda
eiravasse radikalismi. Pedagoogikas tõdeti, et
noore inimese jõududel ei tohi lasta tühjas ruumis
("väljaspool aega ja ruumi") ekselda, vaid neile tu-
leb anda ülesandeid, mis seoksid suurte vaimsete

objektiivteetidega, nende hulgas ka riigiga (8, lk 9–
10). Võimuvahetus, mida sotsialistid taotlesid, ei
tooks parandust, sest "kriisi põhjused on hingelist
laadi". On vaja mitte revolutsiooni, vaid kasvatust
(8, lk 12). Kasvatuse aga saab olla edukas ainult
siis, kui ta põhjeneb kindlal maailmavaatel, mida
kehastab konkreetne riik (8, lk 51).

Riigivõimu iseloom muutub aegade jooksul, vas-
taval sellele peab muutuma ka kasvatuse. Poliitil-
ine kasvatuse pole mingi abstraktne mõiste, vaid
teatud riigi poliitilisele struktuurile vastav süsteem
(8, lk 134). See asjaolu piirab pedagoogilist auto-
noomiat, mis oli omane liberaaldemokraatlikule
ühiskonnakorrale ja muudab kasvatustöö eriti ras-
keks: ühelt poolt tuleb kaitseda laste õigust oma elu-
le, teisalt arvestada kehtivat poliitilist võimu. Eriti
raske on see olukord totalitaarses parteiriigis, kus
pole võimalikud mingid alternatiivid (8, lk 126). Po-
liitilise kriisi aegadel tabab kriis ka kasvatust, ilma
et ta omalt poolt sündmuste käiku mõjustada
saaks; mis alles lahendust ootab ega veel kristal-
liseerunud vormi ei oma, sellel pole pääsu kooli (8,
lk 126). E. Oissar tsiteerib sellega ühenduses E.
Sprangerit: "Riiki ei saa rahvakoolist lähtudes üm-
ber kujundada."

Kui riigil ei ole selget poliitilist ideaali, rahvast liit-
vat tulevikuplaani, siis pole ta ka kasvatuse suhtes
liikumapanevaks jõuks. "Kui poliitilisel elul on stiili,
siis on seda ka kasvatusel," väidab E. Oissar (8,
lk 129).

Võtnud omaks saksa filosoofi W. Dilthey peda-
googikas rajatud liberaaldemokraatliku elufilosoo-
fia suuna, asetab E. Oissar mitte ainult poliitilises
kasvatases vaid kasvatases üldse keskele koha-
le elamuse. Ta konstateerib rahuldustundega, et
Eesti Vabariigis kehtinud alg- ja keskkooli õppe-
kavades leiab elamus piisavalt tähtsustamist, kuid
selle rakendamise meetodikat pidas ta vähe are-
nenuks (8, lk 129).

Elamust ei saa sunniviisil esile kutsuda, küll aga
saab selle tekkimist pedagoogiliste vahenditega
soodustada (9, lk 594). Töö- ja kunstipedagoogi-
ka kasutab tööka, et iga elamus otsib väljendust.
Tekib kolmikaste: elamus — väljendus — mõistmi-
ne. Mõistmine tugedab elamust. Arendades laste
kunsti, usuelu jms mõistmist, laiendame nende
elamuste skaalat. Mõnes õppeaines on esiplaanil
elamuste väljendamine (joonistamine, kirjandid,
muusika, kehaline kasvatuse), teistes kunstiteoste
ja muude väärtuste mõistmine (9, lk 597).

Järgnevalt annab autor konkreetseid juhendeid
elamusprintsipi rakendamiseks õppetöös.

E. Oissar kirjutas oma väitekirja ja mitmed artik-
lid aastatel, mil tema juhendaja Göttingensis (H.
Nohl) ja saksa pedagoogika üldse oli libisemas
natsionaalsotsialismi arenguteele. Selle tunnuseid
on märgata E. Oissare arutlustes poliitilisest kas-
vatusest, kui ta räägib juhi tähtsusest riigipoliitikas
ja kasvatases. Eriti sügavaid kummardusi Hitleri
ees ta siiski ei tee.

1930. aastatel avaldas E. Oissar ajakirjades
"Kasvatuse" ja "Eesti Kool" artikleid pedagoogilistel
teemadel: Tartumaa algkoolide lõpetajate kutse-
soovid. — Kasvatuse, 1928, lk 399–408; Kuueaasta-
ne keskkool. — Kasvatuse, 1929, nr 6, lk 262–264;
Mõtteid keskkooli reformist. — Kasvatuse, 1930, nr
5, lk 237–242; Kool Nõukogude Venemaal. — Kas-
vatuse, 1931, nr 3, lk 123–125 ja nr 4, lk 166–172;
Psühhopaatiliste laste kasvatamine. — Pedagoogi-
line aastaraamat I, 1932; Kasvatuse probleem
moodsas karistuse täideviimises. — Kasvatuse,
1933, nr 3, lk 125–133. Need on kirjeldava või re-
fereeriva iseloomuga. Kui autori isiklik seisukoht

ilmsiks tuleb, siis on see kaunis lähedane P. Põllu töödes avaldatud vaadetele. 1936. a ilmus E. Oissar tõlkes P. Põllu lemmikteos F. W. Foersteri "Kool ja iseloom" (Trt, 1936).

Pärast sõda uuris E. Oissar eesti aabitsate ajalugu ja nende koostamise põhimõtteid (1971, käsikiri TA raamatukogus), eesti bibliograafilisi teatmeteoseid (1963, käsikiri TA raamatukogus), koostas ülevaate Eesti kooli arengust 1918–1940 (käsikiri TÜ teaduslikus raamatukogus ja Eesti Pedagoogika Muuseumis). Tartu Ülikoolis 1802–1917 kaitsitud väitekirjadest (Trt, 1973), F. Tuglase teoste bibliograafia aastani 1962 (käsikiri TA raamatukogus). Teadaolevatel andmetel koostas E. Oissar 1950. aastatel monograafia J. Fr. Herbarti elu ja pedagoogiliste vaadete kohta; andmed selle käsikirja saatuse kohta puuduvad.

Nagu eeltoodust nähtub, oli E. Oissar väga produktiivne kirjamees pedagoogika valdkonnas, tema energia elu viimastel aastakümnetel kulus siiski peamiselt refereerivate, deskriptiivsete või registreerivate materjalide koostamisele.

Aleksander Kurvits (12.11.1885 — 1.04.1970) sündis ja kasvas Sangaste valla taluperes. Sai alghariduse kodukandi valla- ja kihelkonnakoolides, pedagoogilise hariduse Tartu Õpetajate Seminaris (1901–1905) ja Peterburi Õpetajate Instituudis (1909–1912). 1918 astus ta Tartu Ülikooli füüsika-matemaatikateaduskonda, 1922 läks üle filosoofiateaduskonda, mille lõpetas 1928. aastal. Magistritöö pedagoogikas teemal "Autoriteet ja vabades kasvatuses" valmis aastal 1930. Töötas tsaariajal õpetajana kõrgemates algkoolides Eestis ja Venemaal, oli Tartu maakonna, hiljem Tartu linna koolide inspektor (1919–1944), pärast sõda lühemat aega vene keele õpetaja Tartu Õpetajate Seminaris ja Tartu Õpetajate Instituudis.

A. Kurvits paistis silma ennekõike praktilise koolimehena: õpetajana, õpetajate juhendajana (koolide inspektori ametis), pedagoogiliste teadmiste levitajana (Koduse Kasvatuse Instituudi juhatause esimehena (1936–1940)). Oma teosega "Õpetaja kooliuuenduse kandjana" (10) ja artiklitega ajakirjas "Eesti Kool" püüdis ta abiks olla pedagoogiliste probleemide lahendamisel. Avaldatud artiklitest võib mainida järgmisi: Õppe- ja kasvatustöö lähendamine õpilastele. – Eesti Kool, 1935, nr 2, lk 52–56; Tööjuhatus, töövihik ja õpik. – Eesti Kool, 1937, nr 3, lk 137–144; Autoriteedist, isikuautoriteedist ja distsipliinist õpetaja kutse-etiika seisukohalt. – Eesti Kool, 1937, nr 6, lk 372–382; Eeldusi ja aluseid ühiskondliku ja rahvusliku kasvatuse süvendamiseks. – Eesti Kool, 1939, nr 5, lk 280–284. 1937. aastal koostas ta koos arst V. Hioni ja koolijuhataja E. Tasaga "Õpilase isiksuse arenemise lehe", mis erines teistest, sisaldas ka õpilase terviselehe ja andmeid tema kehalise arengu kohta.

Teoreetilise pedagoogika probleemide lahendamisel asus A. Kurvits selgesti rõhutatud autoriteedipedagoogika seisukohal. "Lapse areng algab autoriteedi tunnustamisega ja sõnakuulmisega /.../ Ilma autoriteedi tunnustamiseta kasvandiku poolt pole kasvatus mõeldav." Kool tõuseb ja langeb koos õpetaja autoriteediga. Kui tahame tõsta kooli, peame A. Kurvitsa arvates tõstma õpetaja autoriteeti. Õpetaja ei võiks siiski jääda õpilastele liiga kaugeks, kuid ei või muutuda ka seltsimeheks, sest kasvatuse mõju on seda suurem, mida enam on kasvataja kasvandikest vaimset üle (11, lk 156).

Kõrvuti autoriteediprintsiibiga möönab A. Kurvits

siiski kasvandiku õigust väärtusi autonoomselt valida. Iga kasvandik püstitab endale eesmärgi. Seejuures peab ta end tundma valitud väärtuste, eesmärkide autonoomse kandjana (11, lk 40). Kasvataja peab aitama neid eesmärgi õilistada ja kasvandiku toetama võitluses nende realiseerimise eest. Noor inimene ise igatsevat niisugust juhtimist (12, lk 48). Oluline on märkida, et A. Kurvitsa arvates ei ole väärtuste valikul määrav mitte kasvandiku looduspärane "mina", vaid ühiskonna poolt tunnustatud ideaalid. Nende poole püüdlemine andvat elule mõtte ja eesmärgi (11, lk 16). Hiljem, kui "ülevaaltpoolt" hakati intensiivselt propageerima rahvuslikku ja riiklikku kasvatust, arvas A. Kurvits, et väärtuste valikul tuleb kasvandiku autonoomiat siiski piirata. "Kasvatus peab alati seisma rahva ja riigi teenistuses. /.../ Muud väärtused tuleb subordineerida rahvuslikule kasvatusele, eriti rõhutades autoriteeditunnet silmapaistvate riigitegelaste suhtes (Autoriteedist, isikuautoriteedist ja distsipliinist... – Eesti Kool, 1937, nr 6, lk 373).

Oma aja pedagoogilisse uuendusliikumisse Eestis suhtus A. Kurvits skeptiliselt. Reforme koolis ei tulevat teostada enne, kui õpetajaskond on selleks ette valmistatud (11, lk 72). Töökooli põhimõtete, kaasa arvatud individuaalse tööviisi juurutamine toovad kaasa õpilaste ülekoormamise kirjandite, jooniste, diagrammide, tabelite ja muu taolise, mille pedagoogiline väärtus jäävat sageli küsitavaks. Paremaid tulemusi andvat õpilaste tööstili täiustamine, mida tegelikus koolitöös vähe silmas peetavat. Ka kirjalikke tööjuhendeid, niisamuti liikuvaid lugemikke A. Kurvits ei pooldanud.

Nõukogude võimu ajal tegeles A. Kurvits peamiselt aiandusega ja sordiaretusega oma aias.

P. Põllu koolkonda kuulus ka **A. Elango**, kelle magistritöö "Õpilaste omavalitsus pedagoogilises teoorias ja praktikas" (1927) ja mitu artiklit valmisid P. Põllu juhendamisel, kuid neid on juba varem analüüsitud (H. Rannap. Aleksander Elango pedagoogilised vaated. – Pedagoogiline aastaraamat 1990. Trt, 1991, lk 5–16).

Kokku võttes võib tõdeda, et P. Põllu ideeliseid suunatud ja tegelikult juhendatud uurimused olid oluliseks panuseks pedagoogilise mõtte arengusse sõjaeelse Eesti Vabariigis. Nendes käsitletakse paljusid probleeme, mis tänapäevalgi on aktuaalsed.

Kirjandus

1. K o o r t A. Beiträge zur Logik des Typusbegriffs. EV Tartu Ülikooli Toimetused. B. (Humaniora) XXXVIII (1936), lk 1–136 ja XXXIX (1938) lk 139–263.
2. K o o r t A. Prof. Peeter Pöld pedagoogina. – Eesti Kirjandus, 1930, nr 12, lk 561–582.
3. K o o r t A. John Dewey pedagoogika alused. – Eesti Kool, 1935, nr 5, lk 175–181 ja nr 6, lk 225–230.
4. K o o r t A. Kasvatuse ja õpetuse põhiprintsiibi kujunemisest uuenduspedagoogikas. – Kasvatus, 1936, nr 6, lk 239–259.
5. R o o s H. Rahvuslik kasvatus koolis. Tartu, 1927. Käsikiri TÜ Teaduslikus Raamatukogus, dissertatsioonide osakonnas.
6. R o o s H. Karskusõpetuse võimalustest. – Kasvatus, 1929, nr 2.
7. R o o s H. Kõlblusõpetuse õppetund. – Kasvatus, 1928, nr 7.
8. O i s s a r E. Die politische Erziehung. Tartu, 1935.
9. O i s s a r E. Elamus õppetöös. – Eesti Kool, 1938, nr 9, lk 593–601.
10. K u r v i t s A. Õpetaja kooliuuenduse kandjana. Tartu, 1932.
11. K u r v i t s A. Autoriteet ja vabades kasvatuses. Tartu, 1930. Käsikiri TÜ Teaduslikus Raamatukogus dissertatsioonide osakonnas.

Peeter Põld ja Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Gümnaasium

VALVE REHEMA, ÕPUI liige

Möödunud sajandi kuuekümnendatel aastatel tegid majanduslikud edusammud eestlastele võimalikuks ka parema hariduse omandamise. Baltlaste uus teooria, et nii väike rahvas ei suudagi ajaloos püsida, peab ühte sulama mõne suure (s.t saksa) rahvaga, tõi koolidesse saksastamispuu. Samal ajal taheti venekeelsetes riigikoolides eestlasi venestada (2, lk 49).

Rahvusliku liikumise üks juhte J. Hurt pidas rahvuse säilitamise võimsaimaks teguriks emakeelset kooli — kui väikesel rahval pole eeldusi riiklikuks võimsuseks, piisab seda vaimukultuuriks ja haritud eluks. Oma ettekandes 1869. a "Tartu pedagoogilisel õhtul" põhjendas ta emakeelse õpetuse vajadust: 1) ainult emakeelne õpetus suudab haarata õpilase vaimu ja südant, hoides seda oma rahvaga; 2) võõrkeeles õppimine pidurdab üldist arengut, õpitu ununeb kiiresti; 3) emakeelne kool harib ka rahva kirjavara (2, lk 50). J. Hurda koolisüsteemis oli juba II astmes (kihelkonnakoolis) ette nähtud emakeelne eraldi õpetus poeg- ja tütarlastele.

Eesti Aleksandrikooli üritus ei täitnud rahva lootusi, sest sealgi valitses "ametlik keel ja käsi, võõras vaim ja siht, ... mis rahva iseolemise õigust eitab ja riigi päärahvaga ühtesulamist nõuab", kirjutas Peeter Põld 1916. a oma kooli kümneaastase tegevuse aruandes (1, lk 4). Aleksandrikoolis jäi eesti keel vaid õppeaineks.

Eesti noor intelligents toibus venestamise esimesest hoobist kiiresti. Tõusis uuesti oma kooli soov. Ebaõnnestusid küll J. Hurda, Peeter Hellati ja Oskar Kallase reaalkooli idee rakendamine 1895. a ning J. Tõnissoni katse 1901. a korraldada H. Treffneri erakooli ümber vene õppekeelega eesti keskkooliks. Sama saatust tabas ka lätlaste üritus. Sellest hoolimata jätkati visalt. 1905. a revolutsioon lõpetas venestuse toodud piirangud, valitsus taipas, et rahvusliku vähemuse tahet ei saa ignoreerida. 19. aprillil 1906. a andis Vene Riigiduuma loa avada kohaliku õppekeelega erakooli.

Võimalust kasutades püüdsid baltisakslased avada siin kähku saksakeelseid koole, mõeldes eesti tütarlaste ümberrahvastamisele (1, lk 6). See kiirustas eestlasi tegevusele. "Postimees" alustas emakeelse kooli propagandat. J. Tõnisson, O. Kallas ja P. Põld otsustasid kooli asutamiseks kasutada Bergmanni abiraha ja Karl Arraku testamendiga noorsoo kasvatamise otstarbeks määratud 20 000 rubla, mis oli sel ajal "kuulmata summa" (1, lk 7).

Peeter Põld oli juba oma üliõpilasaastate lõpu poole seadnud endale eesmärgi asutada emakeelne erakool Rakverre. Järgnenud poliitilised sündmused aga andsid võimaluse enamaks (3, lk 31).

*

Eesti Üliõpilaste Seltsi koondunud eestimeelsed mehed Tõnisson, Kallas ja Põld otsustasid luua Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi, mille põhikiri valmis lõplikult 1906. a kevadel ja saadeti kohe Riiga registreerimiseks. Kuna emakeelset gümnaasiumil polnud lootat riigikooli õigusi, arvati õigemaks asutada kool tütarlastele, kelle vanemate silmis sel asjaolul tundus olevat vähem tähtsust. Teiseks peeti oluliseks just eesti emade kasvatamist, sest nendest sõltub uue põlvkonna mentaliteet enam kui isadest. Kahe kooli jaoks polnud jõudu, sega kooli loeti sel ajal liiga radikaalseks uuenduseks (1, lk 7). 18. juunil 1906. a kogunes palju rahvast Eesti Põllumeeste Seltsi avarasse näitusehoonesse, kus J. Tõnisson kõneles eesti kooli tähtsusest naiste kasvatamisel, viimase kursuse üliõpilane P. Põld põhjendas emakeelset kooli kui ainsat loomulikku ning gümnaasiumi ülemõpetaja O. Kallas esitas kooli eelarve kalkulasiooni, õpikute hankimise probleemid jm. Enamik kuulajaid kiitis kooli loomise mõtte heaks, kuigi leidis kahtlejaid eesti keele võimalustes õppekeelena, kardeti jõuka rahva eelistamist, soovitati alustada vaid algõpetusega.

Seltsi registreerimisel sama aasta 30. juunil käis P. Põld asutajate volinikuna Riias vabameelse õppekonna kuraatori Levšini jutul. Levšin andis kooli avamiseks häid lootusi. Tartus koostati juulikuus kooli põhikiri, kuid kuni selle kinnitamiseni nõutati luba III järgu kooli käimapanekuks (1, lk 8). Selle alusel hakati juba juulikuul lõpus õpilasi vastu võtma (II) ettevalmistusklassi ja 1. klassi. Esimesed vastuvõtteksamid olid 19. augustil "Vanemuise" ruumides, paari nädala pärast ka kooli oma ruumides Jaani (praegu Ülikooli) t 24. Õppetöö algas 1. septembril 48 eesti tütarlapsel. Seltsi abiesimehe Anton Jürgensteini avapalvuse järel kõneles koolijuhataja dr Oskar Kallas kooli eesmärkidest ja tähtsusest. Oli sündinud esimene eestikeelne gümnaasium.

Peeter Põld lõpetas 1907. a Tartu ülikooli teoloogiakandidaadi kraadiga. Talle pakuti võimalust valmistuda professoriks, kuid sisemine veendumus kallutas ta pedagoogikasse (3, lk 32). 1908. a veebruaris sõitis ta Šveitsi ja Põhja-Saksamaale, et tutvuda sealsete uute pedagoogiliste vooludega ja isiklikult saada uudset juhtivatelt haridustegelastelt. Naasnud sama aasta sügisel, võttis ta endale osa koolijuhataja ülesandeist. 1909. a aprillis kinnitati P. Põld ametlikult koolijuhatajaks. Sellel kohal töötas ta 10 aastat.

Kooli õpilaste arv oli mõne aastaga kiiresti kasvanud üle 200. Selleks ajaks oli kool kolunud avaramatesse ruumidesse. Tiigi t 74 oli lisaks 5 klassisiruumile kasutada 2 väiksemat saali, üks laulu-, teine võimlemistundideks, ühtlasi jalutuspaigaks

vahetundides. Aasta-aastalt üüriti klassiruumede juurde, nii et lõpuks oli kooli kasutada terve 3koruselise majatiibi. Ruumid olid soojad, kuid pimedavõitu ja vähese ventilatsiooniga. Õppetööd häiris kõige enam müra ja helide läbikostmine ühest klassist teise, eriti laulmise ja võimlemise tundidest (5, lk 4). P. Põld seadis endale eesmärgiks saada koolile oma maja. 1908. a osteti Tähtvere mõisalt, 1910. a dr H. Koppelilt ja J. Tõnissonilt kooli jaoks ca 1 ha maad. 1912. a kuulutas Soome arhitektide klubi välja koolimaja projekteerimiseks võistluse, kuid laekunud projektidest ükski ei sobinud. Lõpuks koostas arhitekt Georg Hellat projekti, mille alusel hakati maja ehitama 1914. a juunis. Puhkenud maailmasõjast hoolimata viidi ehitis samal sügisel katuse alla. Augustis 1915 kavatseti sisse kolida, kuid Moskvast saabumata detailide tõttu jäi ehitamine pooleli. Oktoobris võeti aga ruumid Austria sõjavangide, hiljem sõjaväeosade majutamiseks. Alles Eesti Vabariigi ajal, pärast P. Põllu siirdumist ülikooli võidi 1920. a kolida uude koolimajja Viljandi t 3 (praegu J. Tõnissoni t 3) (1, lk 20–21).

Kooli juhtimisel lähtus P. Põld oma tööekspidamistest seni omandatud pedagoogiliste põhimõtete alusel. Kõige olulisemaks kujunes õpilaste arendamine emakeelse õpetuse kaudu, tütarlastest oma rahva haritud naiste, emade kasvatamine. Selle kõrval pidas ta tähtsaks rakendada ajakohast reformpedagoogikat, mis arvestaks iga õpilase individuaalset loomust.

Muidugi ei olnud töötingimused nii head, et kavandatu realiseerimine oleks kulgenud kergelt. Suurimat rõõmu valmistas emakeeles õppimise võimalus nii õpilastele, nende vanematele kui ka õpetajatele. Side kodudega kujunes tihedaks, õppeainete omandamine läks ladusalt.

Raskusi valmistas eesti oma pedagoogikateaduse puudumine. Kooli loojatel oli soov teha kõike teisiti ja paremini kui enne, aga selgust veel ei olnud. Ka ühiskond oli alles kujunemisjärgus. "Ei saa kool seltskonda, uut põlve luua, vaid enne peab ühiskond kooli looma, mille abil ta ennast edasi istutab, oma soovitatavat olemist jätkab," kirjutas P. Põld 1916. a kooli 10. aastapäeva ülevaates (1, lk 24). Uute pedagoogiliste põhimõtete rakendamist kammitseis sügavalt juurdunud ametliku kooliseaduse ja –korralduse arvestamise vajadus. Esiteks olid pedagoogid ise saanud "kroonuliku" hariduse, teiseks pidi kooli põhikiri arvestama ametlikku õppeainete, nende õpetamise eesmärkide ja programmide nõudeid. Isegi õpikud olid kohustuslikud. Muidugi oli igal sammul vaja arvestada koolivalitsuse ülemate nõudeid nii pedagoogide valiku kui ka kooli eksisteerimise huvides.

Omaette probleemiks kujunesid materiaalsed olud. Rahaliseks sissetulekuks oli põhiliselt õppemaks (veel maksujõulise kõrgusega), mis tingis võimalikult arvuka õpilaskontingendi. Siiski pidid mõned õpilased vaesuse tõttu koolist loobuma. Piiratud rahalise võimalused tingisid väga erinevas vanuses õpilaste vastuvõtmise ja klassidesse ühendamise, mis muidugi tegid raskeks õpilastele

esitavate nõudmistega reguleerimise ja ühtlustamise. Raha saadi ka annetustena ning korjandustega ja ENKS–lt 3000–5000 rbl aastas. Riigilt ega omavalitsustelt ei tohtinud abi küsida. Õpetajatele püüti siiski kindlustada enam–vähem normaalne palk.

Kõigist raskustest hoolimata jäi kool püsima, lõpetanud olid suutelised sooritama lõpueksamid kroonugümnaasiumi 7. kl ulatuses, enamasti head tulemustega. Suurem osa lõpetanud tegi seda Peterburis, kus neisse suhtuti erapooletumalt, huimansemalt (3, lk 100). Õigustuse leidis reformpedagoogika rakendamine, kuid P. Põllule iseloomuliku kasvatus eesmärgistamisega. Eesmärgita kasvatus jääb jõuetuks, vähe tulemusi andvaks (5, lk 78). P. Põld arvas, et siis, kui kasvatus eesmärgid kujuneksid vaid lapse tahte järgi, ei saaks nõuda kasvatajalt vastutust. Olles ise sügavalt usklik inimene, asetaski P. Põld lapse suunamisel esikohale religioossed väärtused (4, lk 10). Töökooli põhimõtete järgi äratati juba algklassides laste huvi ümbritseva elu vastu, vaadeldi asju ja nähtusi, avaldati oma mõtteid ja tundeid jutus, joonistamises, voolimises, dramatiseeringus, laulus, mängudes (1, lk 28). 3. ettevalmistusklassist alates laienes kodulugu kodumaatundmisele, korraldati õppekäike ja katseid. Kasvatusküsimustes tõstis P. Põld esile indiviidi vastutust enese ja ühiskonna ees, vabanemist orjalikust eestkostest ja hoolitsuse ootamisest, tugeva enesedistsipliini kujundamist. Sellega taotles ta tõelise distsipliini saavutamist, kasutamata karistamist.

Õppetöö korraldamisel pidas P. Põld oma ajast etteulatuvalt vajalikuks õppeainete valimise võimalust, eriti vanemates klassides. See tõstaks huvi õppimise vastu ja muudaks õppimisprotsessi meeldivaks. Ta kritiseeris programmide ülepaisutamist teoreetilise materjaliga, eelistades praktiliste oskuste väljakujundamist. Sealjuures pööras ta tähelepanu ka kutseharidusele, mis Eestis tolleaegsetes oludes peaaegu puudus (3, lk 32). Õpetaja ülesanne oli õpilastes oma ainega huvi äratada ka iseseisva uurimise ja eneseharimise vastu. Selleks pidi iga õpetaja, eriti klassijuhataja, hästi tundma õppima iga üksikut õpilast, et talle individuaalselt läheneda, luua perekondlikke kontakte.

Õpetajaskond oli kooli eksisteerimise esimestel aastatel kaunis püsiv. Hoolimata pensioni- ja haiguskindlustuse puudumisest ning riigikoolide õpetajate veidi kõrgemast palgast jäid pedagoogid P. Põllu arvates kooli just patriotismi ja idealismi tõttu. See kujundas erinevate vaadete ja inimete ühistele eesmärkidele suunatud tegevuse ja kollektiivsustunde, mis sidus neid kooliga (1, lk 15). Ka Eesti Noorsoo Kasvatuse Selts usaldas pedagooge, ei surunud peale oma tahet, arvestas kooli soove ja ettevõtmisi. Majandusküsimusi otsustasid eestseisus ja kuratoorium, millesse seltsi ja lapsevanemate esindajate kõrval kuulusid koolijuhataja ja 2 õpetajat. Pedagoogilise töö küsimused jäid vaid õppenõukogu kompetentsi.

P. Põllu koolijuhatajaks oleku ajal olid tema abi-

deks (inspektrissideks) Antonie Epler (1906–1910), Linda Nigol (1910–1913), lühikest aega Rosalie Villmann ja Elisabet Luiga (alates 1913). Õpetajaskonna komplekteerimisel pööras P. Pöld tähelepanu nii inimese eruditsioonile, erialateadmistele, pedagoogivõimetele kui ka taatele aidata kaasa eesti haritud naiste kasvatamisele. Nii töötasid koolis emakeeleõpetajatena Mihkel Kampmann ja Villem Grünthal–Ridala, matemaatikutena Jaan Sarv ja Hans Valk, saksa keelt õpetasid Paula Koppel ja Elisabet Luiga, vene keelt Sinaida Dormidontova, ajalugu Emma Asson, looduslugu Harald Laksberg ja Artur Bach, joonistamist kunstnikud Kristjan Raud ja Rudolf Lepik, võimlemist Helmi Pöld ja Aino Hyppönen, usuõpetust Jaan Varik ja P. Pöld, vene õigeusulistele preestrid Nikolai Beshanitski ja Michail Bleive, pedagoogikat H. Laksberg ja P. Pöld. Peaaegu kõik nad on saanud eesti pedagoogika ajaloos tuntuks.

Kool alustas 1906. a 1. septembril tööd 48 õpilasega, kes kevadeks jõudsid 2. klassi. Juba järgmisel sügisel lisandusid 1. ettevalmistusklass ja paralleelklassid nii 1. kui ka 2. klassile, sest õpilasi oli juba 159. Ka järgnevatel aastatel avati paralleelklasse, 1910. a isegi kolmas ettevalmistusklass, kuhu võeti 7aastasi tüdrukuid, kelle õpetamisel kasutati moodsat töökooli metoodikat. Mai kuus 1913 lõpetas esimene lend 7. klassi. Haridusministri loal avati samast sügisest täiendusklass neile lõpetanutele, kes valmistusid naisgümnaasiumi 7. kl riigieksamiteks (1, lk 10).

Esimestel tööaastatel oli õppemaks teiste koolidega võrreldes küllaltki odav (15–20 rbl semester). Järgnevatel aastatel maksu küll veidi tõsteti, kuid lapsevanematele jäi see siiski soodsaimaks võimaluseks. Kooli võisid astuda ka tavalisest veidi vanemad tüdrukud, mis omakorda soodustas õpilaste arvu tõusu. Ja loomulikult oli suurele osale vanematest oluline harukordne võimalus anda oma lapsele emakeelne haridus. Õpilaste arv tõusis pidevalt kuni 1912. aastani. Siis oli neid 389. Järgnevatel aastatel aga lahkus koolist õpilasi rohkem, kui uusi juurde tuli. Põhjuseks pidas P. Pöld ise ikaldusaastat (1913), uut õppemaksu tõusu ja emakeelse kooli uuduse taandumist (1, lk 12). Teisalt andis õpilaste vähenemine klassides positiivse tulemuse: õppeedukus paranes. Sõjaraskustest hoolimata hakkas õpilaste arv siiski tõusma — 11. tegevusaastal oli õpilasi 425 (1, lk 13).

Pärilõult oli enamik õpilasi Tartust ja selle ümbrusest (esimestel aastatel üle 80%), Lõuna–Eestist tuli umbes 15% ja Põhja–Eestist ning väljastpoolt Eestimaad umbes 5%. Sotsiaalselt koosnesult oli enamik õpilasi talunike, väikekaupmeeste ja käsitöölise peredest (60–70%), tööliste ja teenistujate (10%), keskmise sissetulekuga (majao-manikud, haritlased) kodudest (10–20%). Jõukate vanemate (mõisnikud, töösturid, suurärimehed, arstid) lapsi oli 5–10%. Seega ei pidanud paika etteheited, nagu oleks kool loodud vaid rikka rahva lastele.

Koolijuhatajana töötamise ajal oli P. Pöld kooli ideoloogia kandjaks, eesti hariduse aluste ja sihti-

de otsijaks. Et noori suunata rahvuslusele ja kõrgele eetilisele elus, pidas ta vajalikuks nii iseenenda kui ka kõigi pedagoogide isiklikku eeskujut. "Vaevalt on hilisematel generatsioonidel võimalik kujutleda seda vaimu ja ühtekuuluvustunnet, mis valitses tolaeagses koolis," kirjutab vilistlane Liis Juske (3, lk 108). Talutarest tulnud tüdrukuid kasvatati järjekindla ja kaugemale tulevikku suunatud eesmärgiga, et eesti haritud kodus valitseks rahvuslik vaim. P. Pöld on õpilaste mälestustes kajastunud heatahtliku, rahuliku, õiglase, usaldava, autoriteetse, kodumaa hüvanguks tööle andunud suure isiksusena (3, lk 108). Vilistlased meenutavad uhkustundega, et kooli hakati peagi kutsuma "Põllu kooliks" ja õpilasi "põllulilledeks" (5, lk 17). Paljudes meenutustes rõhutatakse ka P. Põllu võlvat mehelikku välimust ja ilusat lauluhäält, mida võidi kuulda nii koolis klassiõhtutel kui ka koos koolijuhatajaga seltskonnas viibides. Nimelt tutvustas Pöld vanemate klasside tüdrukutele seltskonnas käitumist ja vestlemist ning kutsus neid EÜSi või muude seltside koosviibimistele kaasa, on meenutanud I lennu vilistlane Alide Volmer-Tamm. Koosviibijate palvel olevat P. Pöld oma ilusa häälega meelsasti laulnud kas "Tule koju, armuke", "Ma olen väikene postimees" või "Ei saa mitte vaiki olla". Oma laulu saatis ta ise klaveril.

"Peeter Põllu isiksus, tema siiras ausameelsus, kelle sõnade ja tegude vahelt iialgi ei vilksatanud ebakõla, oli isiklikukski sümboliks rahvuslike ideede taustal. Noored, enamasti maalt pärit tütarlapsed olid nagu mustamullamaa, milles taimed löid lopsakalt kasvama. Need noored kandsid rahvuslikku võitlusmeelsust ja vaimu ka suurtesse rahvahulkadesse, olles kaljukindlal veendumusel, et ainult eesti rahval on õigus oma põlise kodumaa pinnal teostada enesemääramist," kirjutas Helmi Mäelo Torontos välja antud koguteoses (3, lk 67).

Kirjandus

1. Eesti Nooresoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Keskkool 1906–1916. Tagasiwaade kümneaastase tegewuse pääle. Kokku seadnud Peeter Pöld, koolijuhataja. Tartu, 1916.
2. E l a n g o A. Jakob Hurt võitluses emakeelse rahvahariduse eest. – Nõukogude Kool, 1987, nr 1, lk 48–51.
3. Kool ja meie. Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Gümnaasium 1906–1944. Toronto, Kanada, 1976.
4. Pedagoogiline aastaraamat 1990. Tartu Ülikool, Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts, Tartu, 1991.
5. T a e v S. (kooli vilistlane). Meenutusi meie koolist ja ajast. Käsikiri Tartu 2. Keskkooli muuseumis.

P. Põllu "Valitud tööd" on ilmunud

P. Põld Valitud tööd I. Tartu, 1993, 180 lk.
P. Põld Valitud tööd II. Tartu, 1993, 260 lk.

Suurima heameelega võime tõdeda, et veel üks lõik professor P. Põllu loomingust on jõudnud laiemale lugejaskonnale. Tema "Eesti kooli ajalool" (Tartu, 1992) ja "Üldisele kasvatusõpetusele" (Tartu, 1993) on nüüd lisandunud kaheköiteline kogumik P. Põllu valitud töödest. Raamat ilmus Tartu Ülikooli väljaandena, koostajaks H. Muoni.

Käesolevaga on lugejale tehtud kättesaadavaks need Peeter Põllu kirjutised, mis ilmunud aastail 1907–1929 perioodikas, koguteostes või eraldi väljaannetena.

Nagu saatesõnas märgitud, on tekstide valikul silmas peetud nende teaduslikkust ja seda, mil määral need pakuvad huvi tänapäeva lugejale. Seega on kindlustatud praktiliselt kõikide kõnesolevate küsimuste aktuaalsus ka praegusajal.

"Valitud tööde" esimesse ossa on paigutatud peale toimetuskolleegiumi saatesõna ka Jaan Tõnissoni 1930. a ilmunud mälestusartikkel "Peeter Põld kui isik ja töömees". A. Elango on kirjutanud ülevaate Peeter Põllu elust, pedagoogilisest tegevusest ja pedagoogilistest vaadetest. P. Põllu loomingust on esimeses osas, toodud valik 1907.–1917. a ilmunud artiklitest, teise köitesse jääb hilisem loominguperiood aastatest 1918–1929.

Ühiste kaante vahele on koondatud 38 artiklit — lai teemadering. Tinglikult võiksime selle materjali alusel tuua välja olulisemad P. Põllu huviobjektid olnud küsimused. Nendeks oleksid eesti hariduspoliitika, võitlus emakeelse õpetuse eest ja rahvusliku kooli loomine, karskusõpetus ning usuõpetus. Jõudes järeldusele, et karskuskasvatus tuleb ühendada teiste õppeainetega, toob ta näiteid, kuidas seda oleks võimalik teha usuõpetuse, loodus-

õpetuse, lugemise ja reaalinete tundides (vt "Karskustöö koolis").

Põhjaliku ja huvitava käsitluse kõrgkooliprobleemidest annab P. Põld artiklis "Meie kõrgema hariduse poliitika". Väga kaasaegsetena kõlavad tema arutlused kõrghariduse suundadest, ülikooli autonoomias ja rahvusliku ülikooli kujundamisest.

Artiklis "Tartu Eesti ülikooli esimene kümme aastat" on pedagoogikaproffessor andnud ülevaate ülikooli kujunemisest aastail 1918–1928. Samasuguse 10aastase perioodi iseloomustuse on ta andnud ka Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi tütarlaste keskkooli tegevusest (1906–1916), mille direktoriks ta oli.

Ka mitmetes koolikorralduse küsimustes on P. Põld pidanud vajalikuks kaasa rääkida (vt artiklid "Kuidas meie keskkooli uuendada?", "Õpilaste koolitöö hindamisest numbritega"), samuti õpetajate ettevalmistamises.

Kõikidele artiklitele on omane P. Põllu särav ja kaasakiskuv etuslaad. Võrdlusena saame ette kujutada paljude teiste maade haridusprobleemidest. Samuti võime veenduda, kuivõrd hästi tundis Põld käsitletavate probleemide klassikuid, nt John Dewey'd ja Georg Kerschensteinerit kui töökasvatuse nõudjaid kehtiva õppimis- ja teadmiskooli vastu. J. H. Pestalozzit kui rahvakooli ülesannete sõnastajat jne.

Kõige sellega püüdis professor P. Põld oma ajastu eesrindlike pedagoogilisi ideid eesti ühiskonda evitada. Ja ta saavutas väga olulist, nagu väidab A. Elango oma sissejuhatavas artiklis: "Ta vabastas eesti pedagoogilise mõtte tardumusest, millesse see oli sattunud."

KARMEN TRASBERG,
TÜ pedagoogikakeskuse magistrand

P. Põllu päevadel esinesid Valve Rehema ja Hillar Palamets.

EDUARD SAKI fotod



Tagasipilk Kevade tänavasse*

ARNOLD LAUGUS

10. Mõõdusid näärid. Saabus uus aasta. Talvigi hakkas lõpule jõudma. Märkamatult lähenes märts ja me valmistusime koolis naistepäeva tähistamiseks. Sellel aastal oli kavatsus päeva pidulikumalt korraldada. Algatajaks oli juhtkond.

"Meie majas on nii palju naiskolleege ja nad kõik töötavad ennastsalgavalt," alustas paar nädalat enne naistepäeva õppealajuhataja, kes oli kutsunud kõik meesõpetajad enda juurde nõupidamisele.

Vaatasime üksteisele arusaamatult otsa, keegi ei mõistnud, milleks meid oli kutsutud.

"See on juhataja mõte. Palusime teid siia selleks, et ühiselt meestega plaani arutada. Kõik olete nii energilised — küll õppetöös, kasvata-mises, isetegevuses — ning töö nagu lendab. Meie perest on kujunenud suurepärase kollektiiv nii üksteise abistamises kui ka perekonnaelus," alustas Kaugva temale omast pikka sissejuhatust. Tõsi, tööd me tegime kõik, kuid mida ta mõtles üksteise perekonnale abistamises? Siin ta küll vist eksis. Kuid mine tea! Vaatasin juhuslikult Molleri otsa, kelle nägu värvus üleni punaseks nagu keedetud vähil. Vaata, kuhu ta sihtis, kaval rebane!

Õppealajuhataja isegi vist taipas, et sissejuhatuse ja õpetajate kiitmine oli nagu viltu läinud ja võis äkki kedagi riivata. Ma võitlesin naeruga, aga sõbra nägu oli nii viril, kurde täis nagu sündinud tallekesel.

Kaugva püüdis asja parandada, lisades: "Ma ei mõtle siin midagi muud, kui et olete jõu ja nõuga oma naiskolleege abistamas. Nüüd aga tuleb 8. märts ja teeme koolis õpetajate vahel peo või kohviõhtu ning tähistame päeva pidulikult. Juhataja räägib edasi..." Ja Kaugva vaikus väikese hingeldusega, kuna Moller pühkis samal ajal rätiga vaevahigi, mis ta laubal pärle-nas.

"Ma arvan sedasama. Oleme kõik tõsiselt tööd teinud ja vajaksime nüüd ka väikest pausi, kus kogu koolipere võiks viibida ühisel peolauas," jätkas Raatman.

Kuulasime kõik vaikides, sest nüüd oli selge, milleks meid siia oli kutsutud.

"Pealegi tähistab naistepäeva eel üks meie lu-gupeetud kolleeg, Väina 50aastast sünnipäeva ja 25aastast tööjuubelit. Seome selle ühte nais-tapäevaga. Kas olete nõus?"

"Nõus!" vastasime kooris nagu esimese klassi lapsed.

"Siis oleme kokku leppinud. Nüüd arutame or-ganisatsioonilist külge. Kõigepealt on meil tar-vis ettekandeid, seega peame tülitama jälle meie sõnakunsti- ja muusikameistreid." Juha-taja vaatas mulle ja Mollerile otsa.

"Ma mõtlen, et Laaneste ja Moller seavad kava kokku, kuna Pudiverele on mul eraldi pal-ve, et te midagi talle laulaksite. Meie juubilar armastab ise ka muusikat ja laulu. Kas te ei võiks talle tervituseks laulda mõnda vanemat lüüriulist laulu, mis noorusaega meelde tule-taks?"

Pudivere tegi algul küll tõrjuva liigutuse ja ahmis nagu kuivale jäänud kala õhku, muutu-des näost punaseks, kuid siis nähtavasti mõtles ümber ja küsis muigavalt: "Ja mida ma peaksin talle laulma?"

"Ikka armastusest ja inglihäälega, sest piiga-dele on see sama, mis kitsele kusi," tuli Tamka ettepanekuga välja.

"Seda laulad sina talle," vastas kolleeg tõsi-selt.

"Mina laulaksin küll, aga ma laulan üksipäi-ni nelja häälega ja seda on raske siis kuulata," vastas Tamka naerdes. (Mehel ei olnud laulu-häält ja ajas vale joru.)

"Kahju, et Trulla ei ole mees, tema laulaks tal-le alles mõne vägeva aaria," arvasin mina.

Jälle pühkis Moller laupa ja isegi kõhatas. Taipasin, et olin puudutanud mehe hella kohta.

Pudivere oli nõus laulma Väinale ta lemmik-laulu "Õrn õõbik, kuhu tõttad sa?". Sellega koos-olek lõppeski ja me lahkusime. Vihjasin teel kol-leegile teatud tagamõttega: "Valmista siis hästi ette ja laula meie lapsukesele ka õõbiku hääle-ga!"

Mees vaatas mulle pika pilguga otsa ja vastas nägu krimpsutades: "Või veel! Vaat, kus mul õõbik väljas! Laulaksin talle parema meelega "Hall hanekene, kuhu tatsad sa?"

*

Naistepäev oli käes. Kogunesime peolaua taha, mis oli kaetud õpetajate tuppa. Laual olid suupisted, ka koduõlu, mille pruulijaks olin mina. Ei puudunud ka vägijoogid, nagu ikka peolauas.

Enamik õpetajaid olid juba tulnud. Juhataja käis muheldes ringi, samuti ka Kaugva, kes korraldajatele heldelt kiitust ja komplimente jagas. Peaaegu kõik olid kohal, puudusid ainult päeva-kangelane ja Trulla. Meie, mehed olime parajas mee-leolus, maitstes vahetevahel kapakalja, mis oli vahutav ja nektaritaoline jook, pisut kange-võitugi.

* Algus "Hariduses" nr 1.

"Õobik laseb ennast kaua oodata," arvas Tamka ja hakkas äkki kõhima.

"Küllap linnukene tipib oma uutest ummiskingades ega jõua nii ruttu kohale," lausus Puidvere, kuid lisas siis proosaliselt, "võiks juba kord ennast kohale vedada, mul on päris hundiisu."

Äkki käis kihin-kahin: tulebki! Kuid see ei olnud tema, vaid hoopis Trulla, kes kirevas lillelis tualteis sisenedes tuletas peoleod meelde. Madam tuli lõõtsutades ja tal oli kolm roosi käes. Kolleeg tervitas meid kõiki kättpidi ning meie, mehed, õnnitlesime teda naistepäva puhul. Molleri juurde jõudes aga ulatas talle suure žestiga lilled, lausudes valjusti: "Ole hea, pane need nüüd ka vette!"

Mees jäi talle juhmit otsa vaatama, kuna ta nägu virildus üsna hapuks.

"Kuhu need tuleb panna...? Ja mis toapoiss mina tal olen," nohises ta valjusti.

"Igaühel pole au daami roose hoida," vastas Tamka.

Nägin, et kolleeg pidas aru, mida nendega teha. Siis aga muigas äkki, läks akna juurde ja torkas need ühte purki, millel oli silt "Mulgikap-sad".

Nüüd saabus juubilar, üleni roosas, Kaugva käevangus, kolleeg viis ta lauda määratud kohale. Kobisime kõik istuma, sest pidu võis alata. Lauale olid pandud isegi nimekaardid, seega võis igaüks oma koha leida. Märkasini, et minu kõrvale oli määratud Vee. Kes sellega küll hakkama sai? Siis tekkis äkki väikene sagin. Nägin, kui Moller tahtis oma kaarti Tamkaga ära vahetada, kuid juba oli Trulla juures ja noomis: "Mis sa veiderdad, sinu koht on siin. Tamka kõrval on Ründva." Taipasin kohe, see oli Trulla töö. Päris taibukas naine ja huumorimeelega inimene, kui istusin oma lauanaabri kõrvale, kes oli nii nooruslik, lapselik ja kellega ma olin argipäevadel koolielu küsimusi arutanud. Miks siis mitte viibida ka peolauas tema juures. Istusime igaüks oma kohale, kes heameelega, vabatahtlikult partneri kõrvale, kes aga vastutahtmist temale määratud platsi. Või siis maailmas jõuab kõikide inimeste soove alati täita! Ma olin igatahes rohkem kui rahul. Trulla oli tasunud mulle selle pisikese teene kuhjaga.

Juhataja alustas kõnet. Märkasini, et Väina oli temast vasakul, Puidvere aga paremal pool. Jah, juubilar oli täna õnneseen: sai istuda seal, kuhu süda igatses. See-eest aga mõni teine oli hoopis kusagil eemal laua teises otsas ja pidi aina kuulama Tamka kohatut nalja ning kärsitult nihelema, nagu oleks istmiku peal koeranael või sipelgapesa.

Raatman rääkis südamlilikult õpetaja Väina elust ja tööst. Kuidas ta veerand sajandit tagasi tuli noore õpetajana esimest korda kooli ja nüüd on sellest möödunud kakskümmend viis aastat. Kuulsime, et ta oli töötanud juubilariga ühes koolis ning nad tundsid teineteist juba

ammu. Kui kõne lõppes, andis juhataja Puidverele märku, see kõhatas hääle puhtaks, tegi hea näo (kuigi mina nägin selle taga veel teist nägu, mis ei olnud sugugi nii leebe) ja alustas oma "Õrna õobikut".

Meie armastatud kolleeg laulis tõesti hästi ja emotsionaalselt ning mulle tundus, et tema oli see õige laululind, mitte aga juubilar, kes tuletas rohkem kohevil vaud meelde. Ebaõobik istus väga kaamana ja reserveerituna ning laulu lõppedes pärlendas ta laup higest, pühkis isegi pisaraid. Mul oli kaasvõitlejast kahju. Vaesed üksikud naiskolleegid, milliseid tundeid teie üle elate, mil teistel on perekonnad või kallimad ja nad võivad oma röömu nendega jagada. Kellega aga jagate teie oma elamusi ja muljeid? Ka Puidvere oli ilmselt liigutatud, sest ta asus südamlilikult ja sundimatult oma partnerit teenima. See oli temast väga kena. Pea vastu, kolleeg, ja jäta vähemalt täna õhtulgi talle selline mulje, et ta ei ole unustatud ega üksi. Eks homme päev kummutab selle nagunii. Jäägu vähemalt sellest õhtustki heledam niit tema üksluisesse halli elukangasse!

Ettekanded vaheldusid ja kõik olid ülevas meeleolus. Isegi Moller naeris jälle ja oli lõbus, ehkki Trulla istus peaaegu ta põlvedel. Peolauas juhtub mõndagi. Siis aga tuli õhtu üllatus: Trulla tänas kõiki meesõpetajaid naiste nimel tähelepanu ja peo eest ning kandis ette ühe uue aaria, mis olevat tema loodud ja pühendatud tänutäheks meeskolleegidele. See oli lüüriline lugu ja koosnes peamiselt sõnadest: "Sind armastan, sind armastan..."

Armastust oli loos mitukümmend korda ja jätkus igale mehele kuhjaga. Ettekandja pilgud puhkasid ainult ühel, kes oli aga päris parajas peotujus ja sõi laulu ajal isuga marineeritud heeringat ega hoolinud suurest armastusest ühtigi. Öeldakse, et armastus pidi tulemagi kõhu kaudu.

Pidu lõppes ja igaüks pidi, tahes või tahtmata, oma partneri koju saatma ning nõnda see sündiski. Seda ei saanud aga aru, kas Moller saatis Trullat või Trulla Mollerit. Väikene vahejuhtum tumestas lõpumeeleolu.

Äkki hüüdis meie primadonna hüsteeriliselt: "Issand, kes see nii häbemata oli ja mulle kingitud roosidel nupud ära noppis?" Vaatasime õnetule naisele otsa ja märkasime, et see oli tõesti sündinud: tal oli peos ainult kolm vart, kuna nupud ujusid kapsapurgis.

"Äkki kõrrelõikaja tegi," arvas Tamka elutargalt.

"Häbemata inimene. See on tema töö!" Ja esimest korda ma nägin kolleegi nägu, kuidas see muutus vihast otse lillaks. Küll püüdis õnnetu Tamka ennast süüst puhtaks pesta, kuid kahtlus jäi ikkagi temale. Ei ole hea olla edeva suuga!

Trulla rahunes alles siis, kui Moller poollallutades lubas talle uued roosid osta, ja mitte enam

kolm, vaid terve sületäie. Kas ta seda lubadust täitis, ei tea, kuid nad läksid päris lõbusalt kahekesi, nagu läheksidki lillekauplusesse.

11. Taas on maikuu. Uus kevad. Lapsed vabanevad koolist ja meil — õpetajatel — on nagu kahju, et peame oma kasvandikest lahku- ma pikemaks ajaks.

Juhataja lõpuaktuse kõne tundus mulle erinev- vana mõõdunudkevadisest. Tehes kokkuvõtteid kaheaastasest tööst, märkis Raatman meie saa- vutusi õppeedukuses, korras ja distsipliinis. Ta tänas kõiki pedagooge ennastsalgava töö ja vae- va eest. Märkasin ta hääles siiski varjatud pes- simismi, tema sõnavõtted olid alati olnud nii op- timistlikud. Kas andis väsimus tunda või ei ol- nud tema tervis enam hea?

Väljas oli päikesepaisteline, soe ja tuuline maipäev. Lahtistest akendest lendasid liblikad ruumi ja avar auala oli täis valguselaike, mis pee- geldusid ja helendasid puhtasküüritud parke- til. Päevitunud nägudega poisid istusid vaikselt, kuulates suure tähelepanuga kõnet. Esimest korda meie noore noore ajaloo valitses ruumis absoluutne vaikus, juhataja hääles oli midagi isalikult hella, mis täna tungis õpilaste süda- messe. See oli meelde jääv päev, kordumatu, nagu kõik koolielus.

Kui aktus lõppes, toodi õpetajatele lilli. Sellis- ed on kaunimad silmapilgud, mille pärast mak- sabki õieti õpetaja olla!

Lahkusime igaüks oma kasvandikega klassi- desse, et anda tunnistused ja saata lapsed suve- vaheajale.

Ma ei lahkunud veel päriselt neist, sest otsus- tasime korraldada sellel aastal Pudiverega ka- hepäevase ekskursiooni Lõuna-Eestisse. Meil oli buss juba tellitud ja sõit kindlaks määratud. Siis aga äkki ärasõidu eel tuli Väina palvega, kas ta ei võiks sõita meiega kaasa Tartu. Nägin, kuidas kaasvõitleja otsmik tõmbus kipra nagu Mollerilgi ja mees jäi äkki tõsiseks.

Mis teda nii häiris, oli mulle algul mõistmata, sest ma ei näinud kolleegi palves midagi erilist. Aga sagedasti jääb algul mõni asi märkamatuks ja alles hiljem selgub selle õige eesmärk. Seepä- rast vastasin ise sõbra eest: "Mis siis ikka, ruu- mi peaks jätkuma." Väina nägu säras rõõmust, nagu oleks kaasasõiduga võitnud loteriil peavõi- du, aga Pudivere mornitses, nagu oleks kaota- nud korteriorderi, ja vastas kuidagi nokkivald: "Aga me sõidame hoopis Viljandisse." Naine oli kahevahel: kas peitus selles vihjes keeld või oli see nali!

"Ma sain Laaneste jutust aru, et pidite ikka Tartust läbi sõitma."

"Muidugi lähme, ta teeb nalja."

"Eks me nüüd pea minema, kui meil on kaa- sas neiukenne, kes Tartusse kibeleb minna."

Sellega jutt lõppeski, aga kui Väina oli läinud, lisas sõber mossitades: "Pidi nüüd see lops veel juhtuma, pool sõidumõnu on mokas. Olen enne-

gi nende mutikestega sõitnud ja tean, kuidas see lõpeb, alati on midagi juhtunud."

"Mis seal ikka. Tuleb meiega Tartu ja läheb oma teed."

"Arvad või?! Kui see juba kord kaasa kobib, ei siis ole loota, et temast lahti saad. Passi teda kui pilpa peal..." arvas kolleeg elutargalt.

Ma ei mõistnud tema pessimismi, sest mulle pakkus lugu teatud huvi ja elevustki, millest ma muidugi talle ei rääkinud.

Sõit oli määratud järgmisele päevale ja buss oli tellitud "Estonia" ette, et poleks jälle mõnd uut juhuslikku kaasasõitjat, sest meie majas oli neid mitu.

Olime Pudiverega varakult kohal, kuid poisid tulid veelgi varem. Ja seal istus juba meie Tar- tu-sõitjagi kahe suure kohvri ja sumadaniga.

"Nüüd on pakkunud oma terve liikuva ja liiku- mata inventari ning istub kui kagu," poetas mees pahurana oma arvamuse.

"Ära tee väljagi ega lase sellepärast tuju rik- kuda," lohutasin teda.

Pudivere püüdis isegi naeratada, kui Väina meile õhetava näoga vastu ruttas.

Masin tuli ja poisid hakkasid üksteise võidu sõidukis kohti hõivama. Aitasime oma daamike- se peale ning kobisime ise ka masinasse. Läks sõiduks lahti. Meiegi tuju paranes, kuna laste reibas meeoleu nakatas kõiki. Väina oli lahke ja hoolitsev perenaine: tal oli igasuguseid suu- pisteid kaasas ja hakkas meid kohe kostitama. Isegi pudel koduveini oli kohvris. Sõime võilei- bu ja rüüpasime tassidest märjukest, mis laste teada pidi morss olema. Koolmeister pole kerge olla, kuna nende igapäevane elu ja tegevus on pidevalt spektris.

Ka poisid pakkisid oma "ahvid" välja ja hak- kasid neid isukalt hävitama. Terve buss oli nagu suur söögilaud. Imelik, et reisimisel on alati kõi- ge olulisem — söömine!

Meie tujul polnud enam midagi viga (minul ei olnud see ennegi halb), aga Pudivere meeoleu muutsid Väina võileivad heaks. Jah, armastus tuleb kõhu kaudu!

Lõunaks jõudsime Tartusse. Pärisime siis ääri-veeri, kus kolleeg maha tahab minna, et teda siis raskete pakkidega kohe treppi sõiduta- da.

Kaasvõitleja vastas aga üsna rahulikult: "Ega mul ole kiiret, las kohvrid olla esialgu bussis, ma tulen ka teiega linna peale kaasa, eks hiljem ole aega lahkuda."

Läksime kolmekesi ees, rühm rahutuid ja ele- vil poisse järel. Märkasin, et sõber oli jällegi tõ- sine ja ega juttki enam nii sobinud. Küll pakkus Väina talle igasuguseid küpsiseid, kooke ja krõ- binaid, kuid ei aidanud midagi. Mis sa pagari- lastele ikka enam saia pakud, kui kõhud juba kõvasti paremat täis.

(Järgneb.)

■ 17.-18. mail toimus Eesti Rahvusraamatukogus rahvusvaheline kooliraamatukoguhoidjate seminar, millest võtsid osa Soome Haridusministeeriumi kultuurinõunik **Anneli Äyräs**, Häme maakonna koolivalitsuse inspektor **Raija Haapsaari**, raamatukoguhoidjad Lahtist **Seija Pohjalainen** (ka kommentskooli õpetaja) ja **Sirkku Blinnikka**. Külalised rääkisid Soome ja teiste Põhjamaade kooliraamatukogude töökordadest, probleemidest, kooli- ja rahvaraamatukogude koostööst Soomes, edaspidistest plaanidest ja taotlustest, Eesti ja Soome raamatukogude koostöövõimalustest.

Eesti kooliraamatukogude olukorrast rääkisid Eesti Lasteraamatukogu kooliraamatukogude konsultant **Maie Karindi**, ministeeriumi raamatukogunõunik **Tiiu Valm** ja palju teiste koolide raamatukoguhoidjad. Eesti probleemidest tähtsaim on asjaolu, et raamatukogud on muudetud õpikute laoks ja raamatukoguhoidja ei saa enam oma põhitööd teha. Puudub raamatukogude põhimäärus, mis sätestaks kooliraamatukoguhoidjate ülesanded. Probleemiks on ka ruumikitsikus ja uudiskirjanduse ning perioodiliste väljaannete ostmiseks kokku kuivanud summad. Räägiti ka kooli- ja rahvaraamatukogude koostööst, raamatukogutöö nüüdisajastamisest — katalogiseerimissüsteemist, fondi sisestamisest arvutisse ja raamatukogude lülitamisest ühtsesse arvutivõrku (mida meil ei ole ega niipea ka tule). Edaspidi tahetakse Soomes nende süsteemide toimimist oma silmaga näha.

Seminarist osavõtjad pöördusid oma ettepanekutega asjaomaste instantside poole, et saada probleemidele lahendust.

■ 18. juunist 11. juulini 1993 oli Eesti Näituste Sinises paviljonis väljas üle-eestiline õpilastööde näitus kolmel viimasel aastal tehtust. Oma taieseid

eksponeerisid iga tüüpi keskkõppeasutused, erikoolid, huvimajad, loomeringid, lasteaiad, süvaõppega ja kunstikoolid, andes ülevaate meie kunstiopetuse, tütarlaste käsitöö ja poiste tööõpetuse tasemest, mis on endiselt kõrge. Näituse peakunstnik Malle Säsi oli väljapaneku kujundanud esteetiliselt nauditavaks vaatepildiks. Näituse avas kultuuri- ja haridusminister Paul-Eerik Rummo, ta tänas õpetajaid tehtu eest ja sponsorit "Eesti Näitused", kes ruume võimaldas.

■ 22. juunil võttis Eesti Vabariigi president Lennart Meri Kadrioru lossi aias vastu 121 (kutsutud oli 150) keskkaridust andvate koolide paremat lõpetanut. Kohal viibisid kultuuri- ja haridusminister Paul-Eerik Rummo, kantsler Veikko Jürisson jt haridusjuhid. President pidas kõne ja soovis noortele õnne. Seejärel andsid president ja minister lõpetanutele üle mälestusmedalid. Õpilaste nimel tänas Tartu 5. Kk kuldmedalimees Rait Raal. Losi eestrepil tehti ühispiilt ja võeti piknikulaua ääres einet.

Samal päeval toimus ka kõrgkoolide (samuti rakenduskõrgkoolide) 50 parema lõpetanu vastuvõtt. Kohal viibisid kõrgkoolide rektorid või esindajad. President pöördus kõnega noorte poole ja andis neile edasi oma parimad soovid. Tervitussõnad ütles ka kultuuri- ja haridusminister Paul-Eerik Rummo. Kõrgkoolide lõpetanud said mälestusmedalid, tehti ühispiilt ja koguneti aeda kaetud laua äärde.

Mõlema vastuvõtu aegu laulis segakoor "Noorus" Raul Talmari dirigeerimisel ja mängis akordionistide ansambel Venda Tammanni juhtimisel.

MAIMO KALMET

HARIDUS

Education

SEPTEMBER 1993

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF CULTURE AND EDUCATION

LEMBIT TÜRNPUU. Adult education should be more parish-centered.

In a democratic society everybody has to stand up for himself. The only way to do this is to move from simple schooling to continual and total learning. This should be done by setting up of a proper adult education system, creating motivation for studying and making people realize the necessity of continual learning.

PEEP LEPPIK. Essentials of Learning for Instruction (Ideas from a book).

In 1992 an Estonian translation of the book "Essentials of Learning for Instruction" by R. M. Gagne and M.P. Driscoll was published. The author of the article gives a summary of the book and deals with figurative coding of information as well as considering the specific signal systems of students in the study process.

LIIS SAVISAAR. The concept of social studies.

Different interpretations of the term social studies from 1917 to 1993.

JAANUS KIILI. Who needs environmental education? The relations between an individual and the environment (his own species, society, nature etc.) need to be clearly interpreted and regulated, i.e. the ecology of an individual is to be created. The task of environmental education is to familiarize people with the results of such investigations and make everyone aware of them.

Lilleküla Technical College — past, present, future.

Interview with a school headmaster. Endel Holm about current activities, plans for the future and co-operation with German colleagues.

ENE MÄSAK. Playgroups of city children.

A short summary of the formation of spontaneous playgroups among city children; the role of playmates whom the child himself has chosen from his closest surroundings; reasons for the choice.

EDA HEINLA. Intelligence and its influence on creativity and progress at school.

A summary of research carried out with 575 teenage students based on a) tests for figurative and verbal creative thinking by E.P. Torrance (adapted for Estonian habits of life) measuring the speed, originality, flexibility and elaboration of thinking, b) R. Amthauer's test for the structure of intelligence and c) the average marks of students in humanities and sciences.

MERLE LOHMUS. Relations between people at schools.

The psychological climate and work results at schools depend on the relations between people there. The article also discusses some drawbacks in Finnish schools and gives the results of research work carried out in 27 Estonian basic schools in 1992 concerning the psychological climate.

TIIU MÖLDER. Teaching composition to small children.

Some suggestions on how to guide the young learner to follow the principles of composition when creating art.

KÜLLI LAUER. Exploring the possibilities for teaching art and crafts through the prism of nature.

Elementary school children in beautiful Viljandi observing nature, drawing and making handicrafts.

SIRJE UNT. Nursery school teacher as an observer.

Ideas based on the book "Observera mera" by two Swedish psychologists Lena Rubinstein Reich and Bodil Wesen on how to carry out observations in the kindergarten.

MALL KLAAS. Folk music and children.

The author gives a summary of reports presented on an international colloquy "The Role of Folk Music in the Development of a Child" on the 11. and 12. of May 1993. Participants came from Japan, Finland, Norway, Sweden, Denmark, Germany, Lithuania and Estonia.

ALEKSANDER ELANGO. The school of Peeter Põld in Estonian pedagogy.

The pedagogical work and principles of work of the students of Peeter Põld (Alfred Koort, Ants Roos, Edgar Ais-sar, Aleksander Kurvits).

VALVE REHEMA. Peeter Põld and the Girls Grammar School of the Estonian Youth Education Society.

Peeter Põld as the founder, teacher and headmaster of the Girls School for the Estonian speakers.

KARMEN TRASBERG. "Anthology" by Peeter Põld now published.

The article introduces the following collections: P.Põld "Anthology I" (180 pp.) and "Anthology II" (260 pp.) published by Tartu University in 1993.

ОБРАЗОВАНИЕ СЕНТЯБРЬ 1993

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Л. ТЮРНПУУ. Обучение взрослых в во-
лостях.

В демократическом обществе каждый стоит сам за себя. Для этого необходим переход к постоянному и повсеместному обучению. Важно организовать обучение взрослых, создать мотивацию учебы, и потребность в постоянном учении.

П. ЛЕППИК. Суть учебы и обучение. (Неко-
торые размышления по поводу
одноименной книги.)

В 1992 году в переводе на эстонский язык вышла книга Р.М.Ганне и М.П.Дрисколля "Суть учебы и обучение" (Essentials of Learning for Instruction). Автор знакомит с произведением, останавливается на образном кодировании информации и на учетывании в преподавании специальных сигнальных систем учеников.

Л. САВИСААР. Понятие краеведения.

Различные толкования понятия краеведения в эстонском образовании с 1917 года до се-
годня.

Я. КИЙЛИ. Зачем нужно экологическое
образование?

Необходимо осмыслить и упорядочить взаимоотношения отдельного человека с окружающей средой (ближними, обществом, природой), т.е. создать экологию человека. Задача экологического образования озна-
комить отдельных людей и все общество с
результатами подобных исследований.

**Лиллеколаское механическое училище -
вчера, сегодня, завтра.**

Интервью с руководителем школы Эндедем Хольмом о его деятельности, планах, сот-
рудничестве с немецкими коллегами.

Э. МЯСАК. Игровые коллективы го-
родских детей.

Краткий обзор игровых коллективов, спон-
танно возникающих в компаниях городских
детей; какова роль товарищей по играм, кого
выбирает ребенок, что влияет на выбор.

Э. ХЕЙНЛА. Интеллигентность, ее связь с
творческим потенциалом и успехом в
учебе.

Краткое изложение опроса 575 подростков,
в котором были использованы тесты Э.П.То-
рранса на творческое образное и вербаль-
ное мышление (с измерением скорости
мышления, оригинальности, гибкости, отто-
ченности или обстоятельности), тесты
Р.Амтауэра на структуру сообразительности
и средние баллы учеников по гуманитарным
и реальным предметам.

М. ЛЫХМУС. Человеческие отношения в
школе.

Психологический климат и трудовые резуль-
таты в школе зависят от человеческих
взаимоотношений. В статье приведены
проблематика финских школ и результаты
исследований в сфере психологического
климата, проведенных в 1992 году в 27 эс-
тонских школах всеобщего образования.

Т. МЁЛЬДЕР. Научим детей искусству
композиции.

Рекомендации, как направлять ребенка, что-
бы выполнялись принципы композиции, не-
обходимые при создании художественного
произведения.

К. ЛАУЭР. Возможности художественного
обучения сквозь призму природы.

Об учениках начальных классов, которые на
лоне прекрасной природы Вильянди в любое
время года наблюдают, рисуют, мастерят.

С. УНТ. Воспитатель как наблюдатель.

Основные на книге шведских психолог Лены
Рубинштейн Рейх и Бодил Весен "Ob-
servera mera!" ("Наблюдай больше!") идеи,
как организовать наблюдения в детском са-
ду.

М. КЛААС. Народная музыка и дети.

Автор делает обзор докладов, зачитанных 11
и 12 мая с.г. на международном коллоквиуме
"Народная музыка как часть развития
личности ребенка". Участниками кол-
квиума были представители Японии,
Финляндии, Норвегии, Швеции, Дании, Гер-
мании, Литвы и Эстонии.

А. ЭЛАНГО. Школа Пеэтера Пылда в эс-
тонской педагогике.

Педагогическая деятельность и основы тру-
да учеников П.Пылда.

В. РЕХЕМА. Пеэтер Пылд и женская
гимназия Общества воспитания молодого
поколения.

Пеэтер Пылд как один из основателей, пре-
подаватель и директор эстонской женской
школы.

К. ТРАСБЕРГ. Избранные труды П.Пылда
изданы.

Статья знакомит читателя со сборниками
П.Пылда, выпущенными отдельными
изданиями Тартуским университетом в 1993
году.



täiendav klassiväline muusikaõpetus klaveritundide ja mudilasringi näol (õpetajad HELI LUTS ja ANDRES VAHSALU). Ministeeriumis on kinnitatud kooli oma õppeplaan. Alternatiivkooli nimetusele ei pretendeerita ega ühtegi suunda otseselt kopeerita, kuid õpetaja peab olema otsija ning võtma alternatiivmetoodikatest selle, mis talle sobib ja mida võimalik ellu viia. Opetajate valikul (soovijaid oli palju) arvestati, et kandidaat oleks aldus enesetäiendamisele, musikaalne (peaaegu kõik mängivad klaverit, 3 klassiruumis on piano), eeliseks oli noorus (tööle võeti ka TPU tudengeid). Opetajad on tööpoolest jätkanud eneseharimist, populaarne on osavõtt Carl Orffi meetodika kursustest, aga otsijale leidub teisigi võimalusi. 2. klassi seinal äratas tähelepanu omapärane tabel, selgus, et õpetaja ENE HIIETU õpetab Freinet' järgi. Opilastele kindlasti huvitav, õpetajalt aga suurt lisatööd ja loovust nõudev. Kaantele ei mahtunud tore kunstõpetuse tund 2. klassis, mida aqdis õpetaja KATRIN REHEMAE. Pildile ei ole jäänud ka direktor JAAN KULVERI, kelle osa uue omäolise kooli kujundamisel, loovate otsingute toetamisel on vastuvaidlematult suur.

● Mine võta kinni, kust algab ja kuhu lõpeb kooli maa. Harku järve vabaõhulava on kaeulatuses ja vahetundidel üks laste meelispaiku.

VIIVI EKSTA tekst
TÖNU KALLE fotod



HARIDUS

Hind 3 EEK Indeks 78 189

