

HARIDUS

NOVEMBER

11 — 1993





Suvmälestus Tõrva Keskkoolest

Mida teab lääne-eestlane tõrvalasest? Küllap seda, et Tõrva asub Lõuna-Eestis, viimastel aegadel vaesemaks peetud ja mõneti unustatud



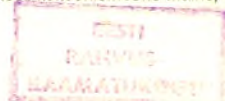
Valgamaal, ehkki loodus on lubanud sealmail aretada krahv Bergil kuulsa Sangaste rukki, sealsed metsad-orud-mäed meelitavad ligi turiste, sportlasi, puhkajaid ning viimasel ajal ka endisi omanikke oma valdusi tagasi saama. Tõrva on kena linnake mitme järve ja Ohne jõega, roheline ja hubane — ideaalne kodukeskseks eluks.

Koduvalise elu üks keskpunkt asub koolis. Peaaegu EV vanune Tõrva Keskool tähistas eelmise aasta novembris oma 75. aastapäeva, aga haridust anti seal varemgi — Tõrva alevis töötas sajandi algul 2 algkooli — Linsi kool ja vene kirikukool. Tõrva Kõrgema Neljaklassilise Algkooli Avamise ja Toetamise Selts hakkas 1914. a tegelena keskkõppeasutuse rajamisega. 1917. a sügisel avati erakool, millest kasvas 1922. a riigikooli õigustes reaalgümnaasium.

Et kool asus algul üüritud ruumides, hakati 1922. a Vanamõisa järve ja Ohne jõe vahelisel alal ehitama uut koolimaja (K. Burmanni projekt) ning kahe aasta pärast kolis osa klasse sisse. Tõrva Gümnaasiumiks nimetatud koolis oli reaali- ja humanitaarharu. 1940. a need kaotati. 1937-1938. a ehitati välja 3. korrus, võimla ja duširuumid. 1943. a muudeti kool Saksa sõjaväehaiglaks ning kui 1944. a 60% Tõrva linnast maha põletati, jäi koolimaja küll alles, aga rüüstati ja fondid hävitati. Sõja järel töötas kool 8komplektilisena. (1985/86. õa oli 25 komplekti.) 1960. aastate koolireform muutis kooli tööstuskoolilaadseks õppeasutuseks. Opetati traktoristi-masinisti, aednik-brigadiri, ehitaja-maali, müüja, piimandustöölise-laborandi eriala, lisandus veel autoõpetus, mis on jäänud praegusessegi õppeplaani, andes ABC-kategooria autojuhiloa.

Kooli kasvades käis õppetöö mitmes majas ja kahes vahetuses, seepärast alustati juurdeehitusega (1975–1979). (Esikaane sisekülje fotolt paistab, kuidas vana külge liidetud maja sobitub loodusesse.) See andis 19 uut õpperuumi, söökla, valmisid uus katlamaja ja alajaam ning 1981. a 24 korteriga õpetajate maja. Ajakohane võimla, töökojad, garaažid ja internaat jäid ehitamata ning selle otsa komistab kool praegu — tuleb ruume üürida ja jälle töötada mitmes majas.

Paarkümmend aastat Tõrva Keskkooli juhtinud Adu Sepp, kelle ajal tehti juurdeehitusi ja kujunes välja kooli kultuurilembene maine, läks pensioni-



EESTI KULTUURI-
JA HARIDUS-
MINISTERIUMI
PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

LI AASTAKÄIK

TOIMETUSE
KOLLEGIUM
V. AAVA, V. EKSTA

(ajakirja
toimetaja)
V. HAAMER,
F. KUPP,
A. MEERITS,
A. PAAVO
J. ORN,
T. PENJAM
(vastutav
toimetaja)
H. RANNAP,
A. SAVIK,
J. SEPP
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
29. 10. 1993.
Trükiarv 1700.
Arvutiladu.
Kiri Century Schoolbook
Trükipoognaid 8,0
Tingtrükipoognaid 6,24
Arvestuspögnaid 8,4
Tellimise nr 4551.

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

KOOLUENDUSE TEEL

- 2 Kas Eestis on hariduspoliitiline vaakum?
(P. KREITZBERGI sõnavõtust hariduspoliitika seminaril.)
- 5 A. REINMAA Tagasivaateid edasiminekkuks Eesti
eripedagoogikas.

SILMARING JA VAATENURK

- 10 K. ALTERMANN, M. BERESTOWSKI Pedagoogiline
haridus ja keeleõpetus Goethe tekstide kaudu.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 12 M. TOOM, P. PÄRNAPUU Bioloogia Rootsi põhikoolis.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 14 A. LUNGE Lapse kiindumuskäitumise kujunemine ja
seda mõjustavad tegurid.

UURIMÜSI, ÜLDISTUSI

- 19 M. REIDOLF Lapse ja täiskasvanu suhetest eesti
lastekirjanduses.
- 24 H. LUBI Õppematerjali hindamine tagasisideme kaudu.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 26 H. LAST Õpilaste hinnangud õpetajate tegevusele.
- 31 L. TALTS, M. PILLE 5. klassi õpilaste kohane:nisraskused.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 34 L. EPNER Kirjandusolümpiaad 1993.
- 37 K. JÕULU Nobeli preemia laureaadi Knut Hamsuni
romaan "Maa õnnistus" koolitundi. (Järg.)
- 40 M. ZILMER, U. KOKASSAAR Biomembraanide teema
bioloogi tundides.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 44 M. LEHTLA Lastepäevakodu muutuv asjas.

AJALOOLEHEKÜLGEDELT

- 46 J. KIILI 150 aastat zooloogiat Tartu Ülikoolis.
- 50 A. PÕLDVEE Eestimaa konsistoriumi kooliaruanded
1691. ja 1693. aastast.

TÄHTPÄEVI

- 56 Eerik Jaanvärk 100. (J. TUISK.)

MEIE TERVIS

- 58 M. KULL Suhtumine oma tervisesse ja terviseõpetusse.

PUHKEVEERUD

- 61 A. LAUGUS Tagasipilk Kevade tänavasse. (Järg.)

Kas Eestis on hariduspoliitiline vaakum?

Tallinna Pedagoogikaülikooli kasvatusteaduste teaduskond korraldab käesoleval õppeaastal iga kuu viimasel kolmapäeval seminare, kus arutatakse põhilisi strateegilisi läbimurdepunkte hariduses. Esimesel seminaril septembri viimasel kolmapäeval arutati Eesti hariduspoliitikat, mille ümber on palju segadust ja möödarääkimist, puudub ideoloogiline ja terminoloogiline vundament. Esimese seminari vastu valitses suur huvi, rohkesti oli osalejaid TPÜst, TÜst, kohal olid KHM ja Riigi Kooliameti esindajad, ka paljud hariduskoondiste juhid ja koolijuhid.

Ü. VOOGLAIU ettekanne keskendus hariduspoliitika fundamentaalsetele küsimustele. Hariduspoliitika suundi maailmas käsitles J. ORN, sõlmprobleemina tõstis ta esile *vastutuse ja vastutustunde*. I. UNDI esinemise keskseks märksõnaks kujunes *võrdsus*. P. KREITZBERG keskendus tänase Eesti hariduspoliitika aktuaalsetele küsimustele. Alljärgnevalt lühiülevaade P. Kreitzbergi ettekandest, milles ta selgitas, miks meil on hariduspoliitiline vaakum ja milles see seisneb. Ettekandja põhitees oligi — Eestis on endiselt hariduspoliitiline vaakum.



Poliitika algab sealt, kus ei ole ühest lahendust, kus on tegemist suuna valikuga.

Eestis ei ole head eeldused poliitiliseks väitluseks. Miks? Me endiselt otsime tõe kui teatud tunnetatud paratamatust, ainuõigeid kriteeriume nähtustele, ainuõiget käsitlust, ainuõiget definitsiooni, et seda siis kuskilt poodiumilt teatada ja lõpetada kõik vaidlused. Kui vaidlema hakame, läheme kindlasti riidu ja arvame, et keegi meie hulgast on halba kavatsustega. Meie suur erinevus Läänemaailmast on selles, et tahame kõike lahendada konfliktideta. Tegelikult algab poliitika sealt, kus ei ole ühest lahendust, kus on tegemist suuna valikuga. Pole ühtegi objektiivset kriteeriumi, mille alusel otsustada, kus on õigus. Sellepärast ongi poliitikat ja poliitilisi parteisid vaja. Igal parteil on oma metodoloogia, oma käsitlus. See teeb poliitika teravaks, asjad keeruliseks ja on üks põhjus, miks Eestis hariduspoliitikat ei ole. Oodatakse, et keegi tark mees ütleks, kuidas asjad olema peaksid. Tegelikult on need aga nii, nagu ise otsustame.

Uusajal valitseb mõtteviis — vabadus on tunnetatud paratamatus. Tegelikult ei ole valikuvabadus mingi tunnetatud paratamatus, on väga palju variante, kuidas edasi minna. Teadlased on üks kontingent, kes võib Eesti hariduse kohta arvamust avaldada, aga poliitika saab sündida ainult laiaharidusringkondade osavõtul. Teadlastel pole mingit võimalust demokraatlikult poliitikat teha. Eesti hariduses on realiseerunud ekspertlähenedamine: midagi ei ole vaja arutada, targad eksperdid ütlevad, mida teha.

Miks meil hariduspoliitikas vaakum on?

Arvatavasti on üks põhjus selles, et me vaatleme demokraatiat kui mingit fikseerunud kooselamise vormi. Näide — Rootsi on demokraatlik riik, võtame demokraatlikud lahendused neilt. Aga demokraatia tähendab tegelikult seda, et me ise räägiks kõik läbi. Otse ületoomine on meie jaoks täiesti ebademokraatlik. Demokraatia ei ole mingisugune fikseerunud elamise viis, vaid tegelikult protsess, kus kõik saaksid kaasa rääkida, vähemalt osaliselt. Kõige lihtsamalt võikski demokraatiat defineerida nii: kõik saavad osa võtta asjade, mis neid puudutavad, otsustamisest.

Haridusseadus on väga drastiline näide meie demokraatiast — inimesed ei saanud selle loomisel kaasa rääkida. Täna seminaril oleksime pidanud arutama, kuidas võis juhtuda, et parlamendis võeti vastu haridusseadus, millele haridustegelased vaidlevad vastu, ilma et neil oleks võimalust olnud seadust nähagi.

Meil on oma hariduspoliitika arendamiseks ilmselt kolm võimalikku teed. Esiteks: pöördumine tagasi 1939. ja 1940. aastasse. Väga paljud vanema põlvkonna esindajad seda ka teevad. Aga Voldemar Pinn kirjutas kunagi väga õigesti —

Välismaa malli ülekandmine Eesti tingimustesse on meie jaoks täiesti ebademokraatlik.

Meil on oma hariduspoliitika arendamiseks kolm võimalikku teed.

maailm on muutunud, elame täiesti teises situatsioonis, tagasipöördumine ei ole võimalik.

Teine variant (mida me praegu massiliselt kasutame): toome üle. Käime välismaal, kutsume eksperte välisriikidest ja imestame, et nad ei suuda meile midagi olulist öelda. Väga sageli ei taba nad, tundmata meie olusid, tagapõhja.

Kolmas variant on kõige raskem, aga viiks meid hariduspoliitikani — peame end ise määratlema. Esimene probleem on haridusotsustuste mehhanismide tegemine. On päevselge, et haridus ei saa teha mingeid äkkpöördeid. Järelikult peab meil olema mingi stabiilne mehhanism üle parteide, parteidevaheline organisatsioon. Paljudes maades on selleks rahvuslik haridusnõukogu. See garanteerib stabiilsuse, sõltumata valitsusest. Seega on esimene probleem, mis vääriks tõsist arutelu — millised otsused ja milliste mehhanismidega langetada. Näiteks: kuidas võtta vastu õppekava, kes peavad selles osalema. Et me seda puhtalt ekspertotsustega ei teeks ja et pärast ei selguks — õppekava ei käivitu. Lääne-Euroopa kogemus on näidanud, et kokkuvõtteid läbirääkimiste pealt on viinud palju suuremate kulutusteni.

Kõneleja juhib tähelepanu hoiakutele, mis takistavad õpetajatega kontakti võtmast. Arvatakse, et see raiskab aega ja raha, tulemuseks on "jututoad". Õpetajaid alahinnatakse.

Kui inimesed ei võta osa reformi ja poliitika kujundamisest, osutub nende elluviimine üsna ebaefektiivseks. Osalus- ja otsustusmehhanismide üle tuleks mõelda: millised peaksid olema mehhanismid tähtsate otsuste tegemiseks, hariduse pidevuse säilitamiseks. Kui ameerikased tegid siin seminari, oli õpetlik kuulda, et USAs ei ole võimalik vastu võtta halba haridusseadust, sest see käib läbi ametiühingute ja õpetajate organisatsioonide. Parlament ei riski sellega, et üks väike grupp töötab seaduse välja, läbi räägitakse kõikvõimalike organisatsioonidega.

Me rõhutame liialt asjaolu, et poliitika on kompetentsi valdkond. Kui tahame osalust, ei maksa arvata, et poliitika on mingite kriteeriumide järgi valmis tehtud, selle saab selgeks õppida ja poliitikat tegema asuda. Kui kompetentsusega liialdatakse, poliitikat ei sünni. Kompetentsus on suhteline. Igasuguse kompetentsuse taga on teatud väärtussüsteem, teatud hinnangud, hoiakud mingis suunas mõelda.

Hariduspoliitikat ei tohiks ajada nii, nagu keskajal ladina keelt õpetati: pähe õpiti kohutav hulk sõnu, mille tähendusest keegi aru ei saanud. Poliitika terminoloogia peab olema selline, mis viib kommunikatsiooni väga laiade hulkadega.

Hariduspoliitilised debadid on raskendatud ka Läänes, ei maksa arvata, et seal on kõik väga korras. Põhjus on sama, mis meilgi — majandus domineerib niivõrd muude eluvaldkondade üle, et surub kõik debadid maha. Peamine mure on, kuidas panna hariduspoliitika turumajandust teenima. Muud haridusprobleemid kipuvad vaateväljast välja jääma. Sama on meilgi.

Mõned konkreetset Eesti hariduspoliitilised probleemid

■ Oleme väikerahvas ja tahame oma identiteeti säilitada. Kas ikka tahame? See, mis praegu toimub, on orjuse ümberdelegeerimine idast läände. Teeme seda hämmastavalt kergemeelselt. Arvan, et Platoni definitsioon on praegugi täiesti eluline — ori on see, kes järgib teiste eesmärke. Sisuliselt kutsume siia Läänest eksperte, et nad ütleksid meile, kuidas olla eestlane, kuidas panna kokku õppekava, mis teeb meist eestlased. See on ju naeruväärne. Tegelikult on kõik haridusotsustused mingi mõjuga meie identiteedile. Ei ole puhast haridusotsustust. Selles mõttes peaksime püüdma need ise teha. Lääne inimesed ütlevad, et meil on kolossaalsed võimalused uut moodi teha. Neil on kõik juba nii fikseerunud, et isegi pisikeste muudatuste sisseviimine nõuab tohutuid pingutusi. Paljud pakuvad abi meie haridusuuenduses mõne radikaalse ideega kaasalöömiseks tingimusel, et meie oleksime algatajad. Paraku kipub sageli nii olema, et nemad on algatajad ja meie neegrid, kes aitavad kive laduda.

■ Haridusministeeriumi tööd olen jälginud kahe valitsuse ajal. Meil on monoliitne valitsus, mis tähendab seda, et haridusministeerium annab finantsvaidlustes alati alla — oma ülesannet näeb olemasolevate viletsate finantside allajagamises ja ongi kogu hariduspoliitika. Hariduse seisukohalt on monoliitne valitsus erakordselt halb nähtus. Kes luges E. Tiidu artiklit, saab aru, et on ainult mõne aasta kü-

On vaja paika panna osalus- ja otsustusmehhanismid tähtsate haridusotsustuste tegemiseks.

Eestis praegu toimuvad protsessid sunnivad muret tundma eestlaste kui väikerahva identiteedi pärast.

Haridusministeerium peaks võitlema hariduse eest.

simus, mil TÜ ja võib-olla ka TPÜ võimekamad õppejõud otsivad endale kohad välismaal. Minister ja ministeerium peaksid võitlema hariduse eest, mitte olema monoliitne lüli valitsuse ahelas.

Maakoole ei tohi diskrimineerida.

■ Maakoolide probleem on väga tõsine. Kui jõustub määrus, mille kohaselt maksmata hakatakse õpilaskohtade eest, tähendab see maakoolide erakordset diskrimineerimist ja lööki hariduse võrdsuse printsiibile. Nii tekitatakse olukord, kus maakeskoolide haridustase jääb mittevõrreldavaks linnagümnaasiumist saaduga. Eesti identiteedi üks tunnus on, et elame hajutatult, meie kultuuripotentsiaal on regionaalselt küllaltki hästi jaotunud. Löök selle pihta oleks löök identiteedi pihta.

Põhikoolist väljalanguse peatamisega tuleb kohe tegelema hakata.

■ Põhikooli esmaülesanne on, et lapsed kooli lõpetaksid. Ühe loetud statistika põhjal on väljalangus põhikoolist ühes õppeaastas ca 5000 õpilast, kelle kohta pole selge, kuhu nad lähevad. See on niisugune poliitiline probleem, millega peame kohe tegelema hakkama. Olulisem kui kohustuslik keskharidus, sest haridustee pooleli-jätmisest kasvab uus probleemidering, mis kuritegevuse näol läheb meile kallimaks maksmata kui raha suunamine põhikooli. Läänemaades on see ammu selge.

■ Hariduse võrdsuse problemaatika on poliitilistel parteidel täiesti läbi arutamata.

■ Kutseharidus on praegu turumajandusega sidestamata ja toodab seetõttu suures määral töötute kaadrit.

Kõrgkoolide autonoomia on hüpertrofeerunud.

■ Demokratiseerimise tähe all tekkis kõrgkoolide suur autonoomia. See on hüpertrofeerunud ja takistab hariduse normaalset funktsioneerimist. Näiteks: TÜ otustab ise, missuguseid spetsialiste ja kui palju ette valmistada. Arstide esindus ülikooli nõukogus on nii võimas, et arstiteaduskonda vastuvõtt ületab vajaduse. Tänu autonoomiale on eelarve ülikoolisiseselt kõige salastatum dokument. Väliselt on õppeasutused saavutanud küll autonoomia, kui palju on autonoomiat või demokraatiat aga asutusesiseselt, on probleem, millega ei tegelda.

Venelaste kiire assimilatsioon eestlaste hulka võib ohustada eestlaste identiteeti.

■ Vene õppekeele koolide eesti õppekeelele ülemineku idee tundub tervikuna väga kahtlase väärtusega. Taotleme venelaste kiiret assimilatsiooni eestlaste hulka. Kas me ei mõtle sellele, et toimub ka vastupidine assimilatsioon? Sakslased olid palju targemad — tõlkisid piibli eesti keelde ja arendasid eesti kultuuri taotlusega mitte lasta eesti matsidel rikkuda sakslaste identiteeti.

Need on probleemid, mille üle P. Kreitzbergi arvates on vaja kiires korras arutlema hakata ja seisukoht võtta.

Tagasivaateid edasiminekuks Eesti eripedagoogikas

ANTS REINMAA, TÜ filosoofiateaduskonna dotsent

KILDE MEIE ERIPEDAGOOGIKA LÄHIAJALOOST

Tänavune aasta on Eesti eripedagoogikale mõneti tähtpäevahõnguline. 1. septembril täitis 25 aastat kõrgema eripedagoogilise hariduse andmise algusest Eestis. 1968. a avati tollases Tartu Riikliku Ülikooli ajaloo-keeleteaduskonnas vastuvõtt defektoloogia erialale. Sisseastujatel tuli kirjutada kirjand ning sooritada suulised eksamid eesti keelest ja kirjandusest, NSV Liidu ajaloo ning bioloogiast. Vastu võeti 25 statsionaarset üliõpilast. Õppeplaani kohane studium kestis 5 aastat.

Ehkki meie eripedagoogika ajaloo teadaolevad lätted ulatuvad enam kui sajandi taha, on just viimase 25 aasta kestel toimunud määrav tähendus nii meie eriõpetuse tänasele kui ka homsele. 1968. a tähtsustub tagasivaates eelkõige sellega, et pandi alus arengupuuetega laste õpetamiseks–arendamiseks kõige kompetentsemate spetsialistide ettevalmistamise süsteemi väljaarendamisele; anti tuge eripedagoogika–alasteks teadusuuringuteks Eestis; astuti sammuke inimeste arengupuuetega seonduvate probleemide sotsiaalse teadvustamise valulisel teel. Kuigi eriala avamise peamise eesmärgina nähti kvalifitseeritud kaadri koolitamist tööks alamõistlike laste ja kõnehälvikutega, oli see tegelikult hoopis laiemas tähenduses.

Samas, nii uskumatu kui see ka ei tundu, oli Eesti–poolne vastuseis uue eriala avamisele märkimisväärne. Tookordsed Eesti NSV haridusjuhid nägid kõrgharidusega defektoloogide ettevalmistamise ainuvõimalusena nende koolitamist Moskva ja Leningradi pedagoogilistes instituutides. Üksnes NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastavad määrused, mis kohustasid liiduvabariikide haridusministeeriume korraldama pedagoogilist ettevalmistust defektoloogia erialal, andsid tõe selleks ka Eestis. Eriala avamisele aitasid kaasa mitmed nimekad pedagoogikateadlased (Heino Liimets, Enn Koemets jt) ning tegevpedagoogid (logopeed Ester Lepik, koolijuhid Arkadi Reigo, Albert Kilk, Heino Klaas jt).

Defektoloogiaosakond alustas ajaloo–keeleteaduskonnas tööd pedagoogika ja metoodika kateedri suunamisel. Selle kateedri tollase juhataja akadeemik Heino Liimetsa asjatundlikku toetust vajati nii üleliiduliste õppeplaanide kohandamisel kui ka igapäevase õppetöö korraldamisel. Tavapärastele alustamisraskustele lisas probleeme Eesti pretsedent. Nimelt oli üleliiduliselt välja kujunenud defektoloogide ettevalmistamine 4aastase õppeajaga õppeplaanide alusel. Ettevalmistus toimus pedagoogiliste instituutide defektoloogiaosakondades. Meie alustasime defektoloogiaosakonnaga ülikoolis, 5aastase õppeajaga. Nüüd, 25 aastat hiljem, võib kindlata, et kaalutlused eriala avamiseks just Tartu Ülikoolis olid igati põhjendatud. Üksnes ülikoolil oli ja on praegu Eestis ainsana defektoloogide erialaseks koolitamiseks vajalik õppebaas. Eripedagoogide ettevalmistus eeldab väga mitmete erialade spetsialistide (arstiteadlased, psühholoogid, pedagoogid, keeleteadlased, filosoofid, sotsioloogid, juristid jt) koostööd ja erialast pädevust. Osakonna töötamine ülikoolis on loonud rohkesti eeldusi defektoloogide paremaks erialaseks ja üldkultuuriliseks ettevalmistamiseks. Suur on olnud teadusliku uurimistöö osakaal nii üliõpilaste kui ka õppejõudude igapäevatoos.

Esimestel tegevusaastatel oli üks keerulisi ülesandeid erialaainete õpetamine. Õppeplaani kohaselt tuli nende õpetamist alustada II kursusel. Samal ajal puudusid Eestis vajaliku ettevalmistusega õppejõud. Seegi fakt näitab tookordsete haridusjuhtide tõrjuvat hoiakut eriala väljaarendamise suhtes. Tagantjärele on raske otsustada, kas tegemist oli asjatundmatuse, pealiskaudsuse või lihtsalt avantüürismiga, kui avati eriala, ilma et oleks erialase ettevalmistusega õppejõude. Olukorraga püüti päästa praktikute kaasamisega. Logopeediat kutsuti õpetama mittekoosseisulise õppejõuna filoloogiharidusega tegevlogopeed Ester Lepik. Tema oli ka osakonna esimese õppeplaani üks koostajaid. Mõningaid erialakursusi kutsuti õpetama külalislektorid Moskvast.

1971. a lõpetasid väitekirja kaitsmisega Moskvast aspirantuuri Karl Karlep ja Vladimir Vääränen. K. Karlepi uurimus käsitles abikooli õpilaste õigekirjavigu, V. Vääräneni oma abikooliõpilaste omavahelist suhtlemist. Eesti esimesed pedagoogi-

Viimasel 25 aastal on määrav tähtsus ja tähendus eesti eriõpetuse tänasele ja homsele.

25 a tagasi nägid Eesti NSV haridusjuhid kõrgharidusega defektoloogide ettevalmistamist ainuvõimalikuna Moskva ja Leningradi pedagoogilistes instituutides.

1968–1972 — TRÜ
defektoloogia-
osakonna
töölerakendamise
periood.

Uut etappi eriala
arengus märgib
aasta 1972.
Moodustati
eripedagoogika
kateeder.

kakandidaadid eripedagoogika erialal asusid tööle vanemõpetajatena TRÜ pedagoogika ja meetodika kateedris. Logopeedia ja emakeele õpetamise erimetoodika kursusi hakkas lugema K. Karlep. V. Väärneni õpetatavateks aineteks said oligofrenopedagoogika ja selle teadusharu ajalugu ning diagnostika.

Aastaid 1968–1972 võib vaadelda kui defektoloogiaosakonna tööerakendamise perioodi. Iga-aastase uute üliõpilaste vastuvõtuga moodustus statsionaarne üliõpilaskond. Alustati 6aastase õpiajaga kaugüliõpilaste vastuvõttu.

Uut etappi eriala arengus märgib aasta 1972. Statsionaarne osakond oli saavutanud täiskomplektsuse — üliõpilasi õppis I–V, kaugüliõpilasi I–III kursusel. Loo-giliseks sammuks oli kateedri loomine. Nii moodustatigi 1972. a ajaloo-keeleteaduskonnas eripedagoogika kateeder. Kateedri loomine oli tähenduslik väga mitmes mõttes, eelkõige aga

- üliõpilaste erialase ettevalmistuse ajakohastamiseks;
- eripedagoogika-alaste teadusuuringute tegemiseks;
- eriala õppejõudude järelkasvu kujundamiseks;
- arengupuuetega laste õpetamiseks vajalike õppe-metoodiliste materjalide ja õp-pekirjanduse loomiseks.

Kateeder alustas tööd 4,5 koosseisulise õppejõukohaga, mida täitsid pedagoogi-kakandidaat V. Väärnen (kateedrijuhataja aastatel 1972–1977), meditsiinidoktor Viktor Särgava (0,5 kohaga), pedagoogikakandidaat Karl Karlep, filosoofiakandi-daat Enn Koemets ja õpetaja Viivi Neare.

1973. a toimusid ülikoolis juhtimisstruktuuri muutused, mis puudutasid ka de-fektoloogiaosakonda. 1973. a 1. septembrist reorganiseeriti ajaloo-keeleteaduskond kaheks iseseisvaks teaduskonnaks. Moodustatud ajalooteaduskonna koosseisu hak-kama kuuluma defektoloogiaosakond ja selle tööd juhtiv eripedagoogika kateeder, kus oli sealtpaale 5 õppejõukohta.

1973. a said
defektoloogidiplomi
16 TRÜ lõpetajat.

1973. a on tähenduslik selleski mõttes, et TRÜ lõpudiplomi said esimesed 16 de-fektoloogia eriala lõpetanud. Aastatel 1973–1993 on Tartu Ülikoolist saanud eripe-dagoogika-alase kõrghariduse 629 lõpetanut, neist 383 päevaõppes ja 246 kaugõp-pes.

ERIPEDAGOOGIKA KATEEDRI TEGEVUSEST AASTATEL 1972–1992

On ilmne, et kateedri kahekümne aasta töö eri tahud vajavad hoopis põhjalikumat analüüsi, kui siinkohal pakutav. Ka mõnedes varasemates artiklites (2; 4; 5; 6) on kateedri töösuunad leidnud vaid osalist kajastamist. Arvestades kateedri tegevuse põlvfunktsionaalsust, on see üsna loomulik.

1972. aastast
kujunes kateedri
üheks põhisuunaks
eripedagoogika-
alane uurimistöö.

Alates loomisest 1972. a kujunes kateedri töö üheks põhisuunaks eripedagoogi-ka-alane uurimistöö. Abiõpetuse otsestest vajadustest tulenevalt on see keskendu-nud mitmetele otsestele rakendussuundadele. Nii on üheks juhtivaks uurimissuu-naks kujunenud erididaktikate teoreetiliste aluste täpsustamine ja arengupuuetega laste õpetuseks vajalike erimetoodikate väljatöötamine. Tähelepa-nu keskendamine neis uuringutes esmajoones emakeele õpetamise (lugema ja kir-jutamise õpetamise) küsimustele on loonud tugeva aluse teistele erididaktika-alas-tele uurimissuundadele. K. Karlepi ja tema juhendatute uurimuste tulemusel on välja töötatud emakeele õpetamise programmid ja mitmed õppematerjalid (töövihi-kud, õpikud, sealhulgas abikooli aabits) abikoolidele. Üksikartiklitena on publitsee-ritud enamik emakeele õpetamise erimetoodika põhiseisukohti. Nende uurimuste teaduslik väärtus on tõestatud pedagoogikadoktori teadusliku kraadi omistamise-ga K. Karlepile Tartu Ülikooli Pedagoogikanõukogu poolt 4. märtsil 1993. a (11).

Samas valdkonnas, keeleõpetuse ja kõnearenduse problemaatikaga, on olnud seo-tud kateedri koosseisulistest õppejõududest Kaja Plado ja Marika Padriku, osali-selt ka Ülle Toome ja Tiit Puigi uurimistöö. Ka Jaan Kõrgesaare kandidaaditöö on uurimus abikooli 1.–2. klassi õpilaste kõne aktiveerimisest.

Teistest erididaktikatest on uuritud matemaatika õpetamist (Viivi Neare, Eha Viitar) ja looduslooliste ainete korrektsioonilisi võimalusi (Ants Reinmaa).

Hälvikõpilaste omavahelisi suhteid, isiksuse ja käitumise iseärasusi on kateedri õppejõududest uurinud V. Väärnen, E. Viitar, T.–K. Aunapuu ja T. Puik. Need uurimused on andnud väärtuslikku teavet õppe- ja kasvatustööks.

Koolieelses eas hälvikute õpetamise-kasvatamise erinevad probleemid on olnud uurimisaineks V. Neare, Ü. Toome ja T. Puigi mõnedes töödes. Põhitähelepanu on pööratud koolieelikute kõne arendamisele, arvutamisoskuste kujundamisele, män-gu arengut stimuleerivatele võimalustele.

Oluliseks uurimissuunaks on olnud erivajadustega õpilaste õpioskuste, sealhul-

gas enesekontrollioskuse kujundamisega seonduv. Publitseeritud uurimistulemused (A. Reinmaa, K. Karlep) veenavad võimalustest arendada erivajadustega õpilastel arvestatavad oskused nii oma tegevuse planeerimiseks kui ka selle kontrollimiseks.

Teadustöö tulemusi on õppejõud regulaarselt publitseerinud artiklitena, samuti esinenud ettekannetega teaduskonverentsidel. Alates 1978. a on Tartu Ülikooli Toimetiste sarjas ilmunud seeria "Töid defektoloogia alalt". Toimetiste üldnumeratsioon on eripedagoogika-alaste kogumike numbrid 450, 521, 559, 605, 636, 678, 712, 738, 783, 826, 874, 907. Arvukalt on kateedri õppejõududel ilmunud artikleid eestikeelses pedagoogilises perioodikas.

Järjepidev on olnud õppejõudude töö õppe-metoodiliste materjalide väljatöötamisel ja uuendamisel. Samas pole suur töökoormus võimaldanud keskenduda erialaainete õpikute kirjutamisele. Küll on aga mitmed õppejõud (K. Karlep, V. Neare, A. Reinmaa) olnud tegevad eriõpetuseks vajalike õppematerjalide (programmid, õpikud, töövihikud) koostamisel.

Paljudi kavandatust on aastatega jäänud teostamata. Selle peamiseks põhjuseks on olnud püsiv disproportsioon tegemist vajava ja selleks rakendatud inimeste arvu vahel. Ehkki aastatega kasvas õppejõukohtade arv kateedris, jäi see kõigil aegadel alla optimaalse. 12–13 õppejõule-teadurile kavandatud tööle on kateedri eraldatud vahendid võimaldanud rakendada enamikul ajast 6–7 õppejõudu, lühemal perioodil 8–9 õppejõudu. Seetõttu on Eestis käesoleval ajal teadusuuringuteta ja teaduskaadrita mitmed vajalikud eripedagoogika valdkonnad, nt tüfopedagoogika. Seda tõsiasi on põhjust rõhutada, aitamaks mõista aastaid püsinud vastuolu kateedri esitatud ideede ja eriala arengukavade ning nende tegelike realiseerimisvõimaluste vahel. Sotsiaalselt kandvaid ideid on meie eripedagoogikateadlastel olnud märgatavalt rohkem kui ühiskonnal võimalusi nende elluviimiseks.

Kateedri 20 tegevusaasta jooksul on põhikohaga õppejõude olnud kokku 14, nendest 6 defektoloogiaosakonna vilistlased. Hoopis laiem on olnud nende isikute ring, kes kateedri tegevust on toetanud oma põhitöö kõrvalt. Märkimisväärset toetust on kateeder leidnud baaskoolidelt, –lasteaedadelt, –lastekodudelt ja logopeediateenistusest. Mittekoosseisulistele õppejõudude tööd oleme vajanud eelkõige erialapraktikumide (logopeedia, ainemetoodikad) ja pedagoogilise praktika läbiviimisel. Koostöö lasteasutustega on laabunud eelkõige tänu nende juhtkonna orienteeritusele ühistegevusele.

Õppetöö korraldamisele, sealhulgas üliõpilasuuringute läbiviimisele on alati kaasa aidanud Tartu 1. Eriinternaatkooli direktor Helgi Klein, õppealajuhatajad Reeli Mišiniene ja Riho Rodima, Tartu Kroonuaia Kooli direktor Tiina Kivirand ja õppealajuhataja Ana Kontor, Tartu 11. Põhikooli direktor Sirje Hänni, Tartu Sanatoorse Kooli direktor Krista Eller, Tartu 2. EIK direktor Liia Helemäe ja õppealajuhataja Anne Kõiv, väikelastekodu "Käopesa" juhataja Hilja Reek, Kosejõe Kooli direktor Vello Saliste, Tallinna Kristliku Kool-Kodu direktor Milli Kikkas jpt.

Omaette perioodina võib vaadelda kateedri töös aastaid 1987–1992. Muutused Eesti sotsiaalpoliitilises elus avaldasid otsust mõju kogu ülikooli tööle. Eriala püüti sisuliselt uuendada uute õppeplaanide koostamisega. Ajalooteaduskonna Nõukogus 1988. a kinnitatud õppeplaan oli samm edasi. Selle õppeplaani ideestik lõi eeldused üliõpilaste diferentseeritumaks erialaseks ettevalmistuseks. Senine, ilmselt mõneti liialt abikoolikeskne ettevalmistus sai hakata muutuma enam eriõpetusele kui tervikule orienteerituks. Samas on see õppeplaan üks vastuolulisemaid. Ehkki see polnud õppeplaani koostajate soov, pidid veel 1988. a õppeplaani olema NLKP ajalugu, teaduslik kommunism jt tookordsed kohustuslikud õppeained. Mõnevõrra õnnestus vähendada nende õppimise ajalist kestvust. Endiselt pidi alles jääma ka marksismi-leninismi riigieksam.

Nimetatud vastuolud õnnestus järgmise, 1990. a vastuvõetud õppekavaga peaaegu kõrvaldada. Ajalooteaduskonna Nõukogus 21. märtsil 1990. a kinnitatud õppekava traditsioonilisi "punaseid aineid" ei sisalda. Uut kvaliteeti pakkuvana on selles õppekavas planeeritud üle 450 tunni valikainete õppimiseks. Sisulisi uuendusi väljendab ka lõpetamisel omistatav kvalifikatsioon "Eripedagoog. Logopeed". Samas oli ilmne, et selleski õppekavas ei õnnestu realiseerida kõiki neid demokraatlikes haridussüsteemides järeleproovitud ideid, mis vääriskid juurutamist ka meil. Ülikooli kui terviku juhtimisstruktuuri ja õppetöö korralduse uuenemine polnud teinud senisest süsteemist veel läbimurret. Küll aga liiguti järk-järgult põhimõtte-

Teadustöö tulemusi on publitseeritud nii pedagoogilises perioodikas kui ka 1978. a alates Tartu Ülikooli Toimetiste sarjas.

Järjepidevalt on kateedri õppejõud välja töötanud ja uuendanud õppe-metoodilist kirjandust: õpikuid, töövihikuid, programme.

Märkimisväärset toetust on leidnud kateeder baaskoolidelt, –lasteasutustelt, logopeediateenistusest.

Omaette perioodina kateedri töös tuleb käsitada aastaid 1987–1992.

Kinnitati uus õppekava.

liste uuenduste suunas. Kui ülikoolis võeti vastu otsus seniste kateedrite töö reorganiseerimiseks, oli meie esitatud projekt üks esimesi.

1. jaanuarist 1992. a taastati Tartu Ülikoolis filosoofiateaduskond. Filosoofiateaduskonnaks ühinesid senised iseseisvad filoloogiateaduskond ja ajalooeaduskond, selle koosseisus ka eripedagoogika kateeder. Kateedrijuhataja A. Reinmaa algatusel valmis uue õppekava projekt ning 2 korralise professuuri moodustamise põhjendust. Nimetatud projektid leidsid toetust ja kinnitust TÜ Nõukogus. Senise kateedri baasil otsustati moodustada eripedagoogika eriala 2 õppetooli: hälvikupedagoogika õppetool ning logopeedia ja emakeele didaktika õppetool. 1992. a juunis valiti hälvikupedagoogika korraliseks professoriks J. Kõrgesaar, logopeedia ja emakeele didaktika korraliseks professoriks K. Karlep. 31. augustil 1992. a toimus eripedagoogika kateedri viimane koosolek. Kateedri tegevus otsustati lõpetada. TÜ rektorile esitati kinnitamiseks järgmine õppetoolide koosseis:

Avati kaks
õppetooli.

1. hälvikupedagoogika õppetool: professor J. Kõrgesaar, dotsendid V. Neare, A. Reinmaa ja E. Viitar;
2. logopeedia ja emakeele didaktika õppetool: professor K. Karlep, lektor Kaja Plado, assistent Marika Padrik.

Ettepaneku kinnitas rektor oma käskkirjaga alates 1. veebruarist 1993. a.

Kateedri
tegevusperioodi
vältel võeti vastu
11 aspiranti.

Kateedri üks tööloik oli töö aspirantidega. Tegevusperioodi vältel võeti aspirantuuri 11 inimest. Neist 2 olid statsionaarsed aspirandid (A. Reinmaa ja M. Padrik). Seoses aspirantuuri reorganiseerimisega magistriõppeks suundusid viimased aspirandid M. Padrik ja V. Laiapea magistriõppesse. Neile lisaks võeti magistriõppesse eripedagoogika alal 1992. a 8 ja 1993. a 6 edasiõppijat.

Nõukogudeaegse aspirantuuri töö, kui selle tulemust hinnata väitekirjade kaitsmise arvu alusel, oli väheefektiivne. TÜ aspirantidest on pedagoogikakandidaadi väitekirja kaitsnud A. Reinmaa ning mittestatsionaarsed aspirandid Eve Kärner ja Ene Mägi (töötab eripedagoogika professorina Tallinna Pedagoogikaülikoolis). Pole kahtlust, et paljudel juhtudel jäid uurimused väitekirjadeks vormistamata nende kaitsmisega seotud raskuste tõttu. Arvestades üleiluliselt kehtivaid nõudeid kaitsmisnõukogudele, puudus Eestis võimalus eripedagoogika-alaste väitekirjade kaitsmiseks. Meile lähimad kaitsmisnõukogud olid Leningradis ja Moskvast. Mõistagi pidi väitekirja olema esitatud vene keeles. Alates 1992. a on eripedagoogika-alaste uurimuste kaitsmine võimalik Tartu Ülikoolis.

SIHISEADEID LÄHITULEVIKUKS

Viimastel aastakümnetel on kõigis kultuurühiskondades kasvanud vajadus eripedagoogilise abi järele. Jõudsalt on arenenud arenguliste erivajadustega laste õpetamise-arendamise teooriad, kogutud ja süstematiseeritud mahukat empiirilist materjali (3; 7; 10). Tutvumine lääneriikides tunnustatud autorite töödega, mis järk-järgult on muutunud meie eripedagoogidele kättesaadavamaks, on olnud tähendusliku-hariva väärtusega väga mitmes mõttes. Ühelt poolt on saanud selgeks, et eriala teooria tundmises pole meil põhjust häbeneda. Teisalt peaks erinevate riikide eriõpetuse sisu ja korralduse põhjalikum tundmine aitama väärtustatult mõista senise arengu positiivseid külgi meil ning otsida lahendusi meie probleemidele.

Väga oluline on
säilitada eesti
eripedagoogika ja
eriõpetuse senised
saavutused.

Käesoleval ajal, kui Eesti haridust nagu enamikku eluvaldkondi krabistab tootlaine rahuapuudus, on väga oluline säilitada meie eripedagoogika ja eriõpetuse senised saavutused. On oluline, et erivajadustega laste ja täiskasvanute haridusvajadusi tunnetaksime nii nagu muid loomulikke sotsiaalseid vajadusi. Paljudel ametnikel tuleb vabaneda arusaamast, nagu toimuksid need hariduskulutused mõne teise sotsiaalse grupi arvel. Veel kord vajaks läbiarutamist kogu eriõpetuse finantseerimise korraldus. Seda eriti rakenduva omavalitsusreformi tingimustes. Järjekordselt soovitan kaaluda kõigi erivajadustega õppijate hariduskulutuste tsentraalset (riigieelarvelist) finantseerimist (n-õ baasfinantseerimisena omavalitsuste taotlusel vastavalt kehtestatud normatiividele), millele võiks/peaks lisanduma finantseerimine kohalikest eelarvest. Veel mõnda aega pakub jätkuvat tõsist arutlusainet Eestile optimaalse eriõpetuse korraldus. Õigupoolest pole argumenteeritud diskussiooni selles osas toimunudki. Siin-seal on probleemidesse süvenematult kritiseeritud ühe või teise erikooli tööd. Mõned, harilikult oma ametikoha pärast muretsevad asjatundmatud ametiisikud, on lubanud erikooli(d) sulgeda. Eripedagoogidena oleme seisnud vastu mõtlematutele, probleemide näilist lahendust pakkuvatele otsustele. Tahan siinkohal veel kord rõhutada, et selline seisukohavõtt ei tähenda meiepoolset "...lõputut erikoolide kaitsmist", nagu mõnedel aruteludel on väidetud. Arvan, et erikoolid ei vaja mingit väljastpoolt tulevat, nende te-

Läbiarutamist
vajab eriõpetuse
finantseerimise
korraldus.

gevust õigustavat kaitset. Oma sotsiaalset funktsiooni avavad nad kõige veenvamalt oma igapäevatööga. Et elu arenedes vajab ka see muutmist, on loomulik. Küll aga on vaja jätkuvalt kaitsta eriõpetuse juhtideede realiseerimist. Oluline on kindlustada võimetekohane õpetus kõigile erivajadustega lastele. Õpetus ja arendustöö peab indiviidis välja arendama eeldused võimalikult iseseisvaks eluga toimetulekuks. 1990. a, pärast naasmist täienduskoolituselt Kanadas, esitas siinkirjutaja Haridusministeeriumile nn eriõpetuse paindliku õppekorralduse kava. Selle projekti juhtideed osunduvad tõsisele ettevalmistustööle tingimuste loomiseks üleminekuks eriõpetuse senisest suuremale integreerimisele tavaõpetusega. Neile, kes asjatundmatult opereerivad terminiga "integreeritud õpetus", soovitan lugeda kasvõi ühtki asjakohast trükist (nt 1). Meil pole sajandivahetuse eel mingit õigust tõugata Eesti eriõpetus n-õ pseudointegratsiooni. Õpetuse-kasvatusest jäänud indiviidid on uute sotsiaalsete probleemide allikaks.

Äärmiselt oluline on, et jätkuks oma tööd igakülgset tundvate haritud spetsialistide ettevalmistus. Tartu Ülikooli eripedagoogikaosakonna uued õppekavad (8) on koostatud ühelt poolt vastavat rahvusvahelist kogemust (9), teisalt meie riigi vajadusi arvestades. Eripedagoogilist diplomiharidust omandades on üliõpilastel valida 2 peamine, hälvikupedagoogika või logopeedia vahel. Kraadiharidust on võimalik omandada magistriõppes (4 semestrit) ja doktoriõppes (8 semestrit).

Meie eripedagoogika areng sõltub suuresti sellest, millised tingimused on tulevikus teadusuuringuteks. Seejuures pole jutt mõistagi mingist kohapealsest jalgrata leiutamisest. Eripedagoogika on eelkõige rakendusteadus. Kaasaegsed, tasemeõpetus võimaldavad õppevahendid ja õppe-metoodiline kirjandus saab kujuneda üksnes asjakohastele teadusuuringutele toetudes (10). Ka rahvusvaheliste teadusuuringute tulemusi saab juurutada läbi vastavate rakenduseksperimentide.

Päevakorda jääb endiselt eripedagoogika ja eriõpetusega seonduvate küsimuste igakülgne avalikustamine. Selles osas peaks tööpõld olema avar kõigile massikommunikatsiooni lülile. Tähelepanuvääriv on erivajadustega isikute huve väljendavate ühenduste (Eesti Kurtide Ühing, Invaühing, Eesti Vaimsete Puuetega Isikute Tugiliit, Eesti Logopeedide Liit, Eesti Eripedagoogide Liit jt) avaliku arvamuse kujundamine.

Järk-järgult on avardunud meie erialasidemed kolleegidega teistest riikidest. Senniste abisaajate rollist peaksime kujunema koostööpartnereiks. Selleks on meil olemas eeldused tunda erialaselt toimuvat globaalselt ja tegutseda tulemuslikult oma kohapealsete probleemide lahendamisel.

Kirjandus

1. Integrating special education. Oxford: Black Well, 1985, 230 p.
2. K a r l e p K. 20 aastat TRÜ defektoloogiaosakonda. Koolireform ja korrektsiooni tõhustamine erikoolides ja koolieelsetes erilasteasutustes. Tartu, 1988, lk 7–13.
3. M o n t g o m e r y D. Special Needs in Ordinary Schools: Children with learning difficulties USA: Nichols Publishing Company, 1990.
4. N e a r e V. Eriõpetuse tänasest ja homsest. – Haridus, 1990, nr 10, lk 8–10.
5. R e i n m a a A. Eripedagoogika ja eriõpetus Eesti haridusmaastikul. – Haridus, 1992, nr 7/8, lk 2–5.
6. R e i n m a a A. Tartu Ülikool defektoloogiaeriala õppe-teaduskeskusena aastail 1969–1988. Tartu Ülikooli Ajaloo küsimusi XXII(2). Tartu, 1989, lk 15–26.
7. Special Education in Denmark. Copenhagen, 1979, 220 p.
8. Tartu Ülikool. Filosoofiateaduskond. Oppekavad. Tartu, 1992, 91 lk.
9. The International Encyclopedia of Curriculum. Pergamon Press, 1991.
10. The Special Education Handbook. Open Univ. Press, 1991.
11. К а р л е п К. Обоснование содержания и методики обучения родному языку во вспомогательной школе. Доклад по опубликованным работам автора по совокупности на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Тарту, 1993, 62 с.

Oluline on kindlustada võimetekohane õpetus kõigile erivajadustega lastele.

TÜ eripedagoogikaosakonna uued õppekavad on koostatud rahvusvahelist kogemust ja Eesti vajadusi arvestavalt.

Eripedagoogika areng sõltub sellest, mis tingimused on tulevikus teadusuuringuteks.

Päevakorra jääb eripedagoogika ja eriõpetusega seonduva igakülgne avalikustamine.

Pedagoogiline haridus ja keeleõpetus Goethe tekstide kaudu

KLAUS ALTERMANN, TPÜ kasvatusteaduste õppetooli professor, pedagoogikadoktor
MEELI BERESTOWSKI, TPÜ saksa keele kateedri lektor

Sai alguse uus
kateedritevaheline
koostööviis.

Kõrgkoolireform endistes sotsialismimaades nõuab tulevaste pedagoogide õpetamisel nii sisulisi kui ka vormilisi muudatusi. Selle ülesande püstita-sime endile Tallinna Pedagoogikaülikoolis, kus käesoleva aasta veebruaris sai alguse täiesti uus kateedritevaheline koostööviis. Järgnevas artiklis tahaksime informeerida lugejat sellest koostööst, mis püüab ühendada pedagoogikaalast haridust ja kommunikatiivset saksa keele õpetust. Samuti tutvustame oma eksperimendi esimesi tulemusi.

Alustuseks mõned seletused selle koostöö tekkeloo kohta. Saksa keele eriala tudengite keeleõpetuse hulka kuulub töö tekstiga, mis hõlmab nii sisulist kui ka keelelist analüüsi. Paljudel esimese kursuse tudengitel, kes õpivad saksa keelt põhiainaena, on olemas hea keeleoskus. Nii võime juba esimestel semestritel kasutada õppetekste õpikutest "Themen-3", "Moderner deutscher Sprachgebrauch" jt. Samuti loeme tekste ajalehest "Presse und Sprache", mille artiklid on väga aktuaalsed ja informatiivsed. Tekstitöö peamine eesmärk — tekstiproblemaatika vaba arutelu — jääb aga tihti saavutamata. Taolist vaba diskussiooni ei ole üliõpilased varem keskkoolis harjutanud ega oska endale tihti ette kujutada, kuidas diskussioon peaks kulgema. Nii kirjutatakse teise kursuse üliõpilane peale meie esimest kollokviumi: "Ma pole kunagi varem osalenud sellises töövormis. Nüüd arvan, et selline vorm on hea, küllalt pingeline ja samuti arendav." Aastakümnete vältel ei hinnatud Eestis vaba arutelu ei emakeeles ega võõrkeeles. Ka paljud õppetekstid ei ole diskussiooni arendamise seisukohalt produktiivsed.

Seda olukorda arutasid detsembris 1992 eesti germanistid Meeli ja Andre Berestowski koos saksa kolleegide professor dr Klaus Altermanni ja dr Peter Villwockiga ning tekkis idee oma püüdlused ühendada.

Otsustasime
üliõpilastele
analüüsida anda
klassikalisi
pedagoogilisi tekste.

1. Otsustasime edaspidi üliõpilastele analüüsimiseks anda klassikalisi pedagoogilisi tekste. See meetod ajendab üliõpilasi aktiivsele keelelisele tegevusele. Oleme klassikalise kirjanduse sagedama kasutamise poolt võõrkeeletunnis. Töötades tekstidega, mis esteetilises mõttes viimistletud vormi ja sügava struktuuri poolest esile tõusevad, suureneb tudengite huvitatus (4, lk 90; 5, lk 49).

2. Võõrkeeledidaktika vaatleb õpetatavat keelt kui objekti, kui "ainet", mis tunni jaoks ette valmistatakse. Põhimõtteliselt lähtutakse sellest, et "aine" keel on formaalselt ja sisuliselt mõistetav, didaktilistel eesmärkidel jagatav ja seega edasiantav. Kirjanduslikku teksti iseloomustab alati teatud sõnades väljendamatute osa, mis alles omaenese kujutlusvõime, filosoofia, fantaasia ja pedagoogikateadmiste, omaenese subjektiivse elamuse kaudu muutub lugejale omaseks. Me peame üliõpilastele looma vaba ruumi, mis võimaldab neil fantaasiarikkalt kasutada seda "sõnadena väljendamatut" ja keelt üldse (3, lk 394).

Töövormiks
valisime
kollokviumi.

Oma töö vormiks valisime kollokviumi, mille käigus omandatakse partnerit arvestava, sisult demokraatliku diskussiooni mängureeglid. See ajendab osavõtjaid aktiivsele vaimsele tegevusele. Tudengite jaoks saab teksti sisulise külje käsitlemine esmaseks ülesandeks, samal ajal kui keelelised vormid "teadvuse perifeeriasse" kodeeritakse (2).

Goethe-tekstid, mis me valisime pedagoogiliseks, keeleliseks ja kasvatusajalooliseks uurimiseks, on võetud "Wilhelm Meisteri õpi- ja rännuaastate" neljast peatükist, milles kirjanik loob utoopilise pildi pedagoogilisest provintsist.

Eesmärk on Goethe
pedagoogiliste
mõtete
interpreteerimisega
näha romaanis
tervikut.

Muidugi oleks kaheldav taoline katkendite eraldi vaatlemine, kui see segab lugejat romaani mõistmisel. Meie eesmärk on aga Goethe pedagoogiliste mõtete interpreteerimisega näha romaanis tervikut. Teksti ühtsust ja ilu tunnetatakse alles siis, kui tullakse toime selle pedagoogilise ideestiku mõistmisega.

Ainult korduva lugemise ja põhjaliku aruteluga jõuame romaani ideede rikkuse-ni. "Wilhelm Meisteri õpi- ja rännuaastaid" nimetas Goethe ise didaktiliseks romaaniks (1, lk 7). Millised kirjanduslikud tekstid sobivad veel paremini tulevaste õpetajate keeleliseks, pedagoogiliseks ja filosoofiliseks arendamiseks?

4. Igas filosoofias on oma pedagoogiline iva. Goethe seadis oma loomingule juba varakult sellise universaalse eesmärgi. Kuigi ta jäi pedagoogilisest praktikast eemale, oskas ta antud eluvaldkonna ideederikkust enda jaoks avastada. Juba lapsena oli ta vaimustatud Comeniuse "Orbis pictusest" ja "Wilhelm Meisteris" leiame arvukalt vihjeid "Didaktika magnale", eriti "Öpikirjas". Rousseau "Emile" oli Goethele sama tähtis kui "Uus Héloise". Sõprus Basedowi, Herderi, Fr. A. Wolfi, Wilhelm von Humboldti ja Schilleriga aitas kaasa Goethe pedagoogiliste vaadete väljakujunemisele. Herderi "Koolikõned" ja "Humanistlikud kirjad", Wolfi "Consilia", Schilleri "Esteetilised kirjad", Humboldti "Mõtisklused" ning Goethe "Wilhelm Meisteri õpiaastad" on ühise püüdluse dokumendid, mis pidid rajama saksa rahvusliku humanistliku hariduse uue vundamendi. Goethele jäi aga sel perioodil võõraks tolle aja suurim pedagoog Johann Heinrich Pestalozzi. Ta ei olnud nõus Pestalozzi seisukohtadega, mis puudutasid ühiskonnaprobleeme, sotsiaalseid kriise. Mida rohkem tolleaegne Euroopa Prantsuse revolutsiooni mõjul poliitiliselt ja sotsiaalselt lagunes, sedamööda muutusid ka need probleemid Goethe jaoks aktuaalseteks. Juba "Wilhelm Meisteri õpiaastate" kaheksandas peatükis vaatleb Goethe humanistliku hariduse ja ühiskondliku kriisi vahelist seost. Pärast Napoleoni langust sai pedagoogiline mõttevahetus Pestalozziga Goethele tähtsaks.

Pedagoogilised ideed kuuluvad igasse filosoofiasse.

Me ühendame oma töös tekste, mis pärinevad eri peatükkidest, kuid kuuluvad sisuliselt kokku. Nende interpreteerimine on raske, kuid viljakas. Me mitte ainult ei leia teed Goethe pedagoogilise pärandi juurde, vaid suudame mõista ka romaan terviklikkust (1, lk 8).

Meie esimene kollokvium näitas, et mida rohkem meie, õppejõud, tegeleme koos tudengitega möödunud aegade loominguga, seda paremini näeme ja mõistame ka tänaseid Eesti pedagoogilisi probleeme.

Üks osa tudengitest suhtus algul skeptiliselt õppetöö uude sisusse ja vormi. Kuid pärast põhjalikku tekstide lugemist mõistsid nad sügavamalt loetu problemaatikat ning suhtumine eelseisvasse kollokviumi muutus positiivseks. Üliõpilased esitasid diskussiooniküsimused ja juhtisid ise ka kollokviumi.

Kollokvium 2. märtsil 1993 õnnestus täielikult. Aktiivselt ja sundimatult võtsid üliõpilased sõna, kasutades tekstide lugemisel õpitud väljendeid. Paljud julgesid avaldada oma isiklikku arvamust ja seda arutelu käigus tõestada. Üliõpilane Jaana Pärna: "Ma usun, et kollokvium on parim õppetöövorm, mida olen kogenud kahe aasta jooksul Pedagoogikaülikoolis. Ma ei liialda, kui pean seda väga heaks algatuseks. Lõpuks on meil võimalus vabalt võõrkeeles rääkida ja oma arvamusi avaldada. Nii arenevad meie keeleoskus ja esinemisjulgeus. Olen kindel, et iganädalased seminarid, mille käigus saab kas või kord nädalas vabalt rääkida, on väga kasulikud, sest ainult nii saame võõrkeele perfektse oskuse. Ma olen igatahes väga rahul."

Kollokvium õnnestus täielikult.

Me jätkame seda tüüpi seminare ja kollokviume ka edaspidi. Tudengid ei õpi nii mitte ainult paremini saksa keelt, vaid tegelevad ka Goethe klassikalise pärandiga ja saavad teada palju uut pedagoogika valdkonnast. Just selles näeme positiivseid külgi saksa keele ja pedagoogika kateedri vahelises koostöös. Keelt õppides mõtlevad tudengid ka oma tulevasele õpetajakutsele. See tõstab tulevaste saksa keele õpetajate sisemist motivatsiooni. Arvestades olemasolevaid ühiskondlikke eeldusi ja tingimusi Eestis, on sellel suur tähtsus. Kuna antud eksperimendil on meie ülikooli jaoks praktiline tähtsus, nägime vajadust ka teoreetiliselt läbi uurida ja põhjendada eksperimendi tulemusi Meeli Berestowski magistratöös. See eksperiment peaks kokku langema nii saksa keele kui ka pedagoogika kateedri eesmärkidega, kuna kajastab nüüdisaegse ülikooli mõtlemis- ja tegutsemisviisi. Ainult nii õnnestub meil koolitada häid keeleoskajaid ning tõelisi õpetajaid. Neid aga vajab Eesti praegu ja järgnevatel aastatel väga.

Tudengid ei õpi ainult saksa keelt, vaid tegelevad ka Goethe klassikalise pärandiga ja saavad teadmisi pedagoogikas.

Kirjandus

1. Flitner W. Pädagogische Texte. Düsseldorf, München, 1962.
2. Kovyk B. Zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. — Fremdsprachen, 1983, N. 3, S. 31–35.
3. Müller H. Plädoyer für eine Pädagogik der Phantasie. Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. München, 1985.
4. Weber H. Literaturunterricht als Rezeptionsgespräch. Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. München, 1985.
5. Weinrich H. Interview. Praxis des neusprachlichen Unterrichts. Berlin, 1983.

Bioloogia Rootsi põhikoolis

MAIE TOOM, TÜ lektor, bioloogiakandidaat,
PILLE PÄRNAPUU, TÜ üliõpilane

Meil püütakse kehtivat bioloogia kooliprogrammi paremaks teha, kaasajastada. Enne aga, kui hakata selles olulisi muutusi tegema, on õpetlik uurida ja analüüsida, mida tehakse samal alal naaberriikides.

Nii huvitas meid, kuidas on korraldatud bioloogia õpetamine Rootsi põhikoolis. Neil, nagu Eestiski, on 9klassiline põhikool (*grundskola*). Arvestades õpilaste ealisi iseärasusi, eristatakse alg- (1.–3. kl), kesk- (4.–6. kl) ja kõrgemat astet (7.–9. kl). Õppeainete valimik ja õppeplaanidki on koostatud vastavalt neile kolmele astmele (4).

Bioloogia moodustab koos keemia ja füüsikaga loodusteaduslike ainete rühma.

Õppeplaaniga on määratud kas ühe või terve ainete rühma nädalatundide arv. Bioloogia moodustab koos keemia ja füüsikaga loodusteaduslike ainete rühma. Erinevalt meie tavakohasest õppeplaanist antakse Rootsi omas nädalatundide arv vaid antud vanuseastme kohta tervikuna. Lisateave täpsustab ainult, mitmendast klassist millise õppeainega peaks alustama. Kõik see jätab igale koolile vabaduse jagada ise tundide arvu klasside lõikes. Vastavalt 1992. aasta uuele õppekavale on nüüd põhikooli kõrgemas astmes endise diferentseerimata loodusõpetuse asemel omaette õppeaineteks bioloogia, füüsika ja keemia (5).

Õppeplaanis on palju tähelepanu pööratud teadmiste kasutamisele igapäevases elus.

Bioloogia õpetamise eesmärgid Eesti ja Rootsi põhikoolis on ühetaolised — õpetuslikud, oskusi arendavad ja hoiakuid kujundavad. Nii meil kui ka neil antakse põhikooli õpilastele teadmisi loodusest, iseendast ja inimõigust loodusele. Õpitakse tundma tavalisi taimi ja loomi. Tutvutakse kohalike elukooslustega, nende koosseisu, struktuuri ja funktsioneerimisega. Õpilased saavad teadmisi looduse kasutamise võimalustest ja ka hädadohtudest, mis peituvad inimese tegevuses. See kasvatab õpilastes lugupidamist kõige elava vastu. Nad hakkavad mõistma looduskeskonna säilitamise vajadust. Rootsi kooli õppeplaanis on palju tähelepanu pööratud teadmiste kasutamise võimalusele igapäevases elus, samuti loodus- ja keskkonnakaitsele.

Nii õppeplaani kui ka tööplaani jäätavad õpetajale palju valikuvõimalusi.

Lisaks eesmärkidele on Rootsi põhikooli õppeplaanis toodud põhimõisted, mis on vajalikud aine õpetamisel. Needki on jaotatud vaid kolme astmesse. Põhimõisted piiravad õpetatava aine sisu ja mahu. Õppeplaani nõudeid täpsustab tööplaani. See on napisõnaline ja jätab õpetajale palju valikuvõimalusi, kuidas ja mida ta konkreetselt õpetab.

Õpetaja peab tundma kohalikku loodust, teadma keskkonnakaitse probleeme.

Loodusteaduslike ainete õpetamine ei ole üksnes teoreetiline. Klassitundidele lisanduvad ekskursioonid, väli- ja laboratoorsed tööd, tehakse katseid. Sellise õpetustöö käigus õpivad õpilased kasutama tööjuhendeid, koostama aruandeid vaatlustest ja katsetest. Nii arendavad nad oma võimeid, õpivad tunnetama probleeme, leidma neile lahendusi, katsetama ja hindama saadud tulemusi. Kõik see eeldab Rootsi põhikooli bioloogiaõpetaja head ettevalmistust. Tal peavad olema laialdased teadmised biologiast, kuid need ei tarvitse olla põhjalikud. Samuti peab bioloogiaõpetaja tundma kohalikku loodust, teadma keskkonnakaitse probleeme.

Bioloogiaõpikute valik on suur.

Võrreldes Rootsi omaga on meie põhikooli bioloogia programm täpsem, detailsem. Õpetajal on vähe valikuvõimalusi. Koolis on kõige olulisem teadmiste andmine, vähem tähelepanu pööratakse oskuste ja hoiakute kujundamisele.

Järgnevalt tutvusime Rootsi põhikooli bioloogiaõpikutega. Need on hea trükitehnoloogilise kvaliteediga. Õpitav aine on hästi liigendatud, rohkesti on fotosid, jooniseid ja skeeme. Hästi illustreeritud õpikud suurendavad õpilaste huvi aine vastu, soodustavad õpitava paremat mõistmist ja omandamist. Võrreldes Eestiga on bioloogiaõpikute valik suur. Neid annavad välja erinevad kirjastused. Millist õpikut kasutada, sõltub koolist ja õpetajast. Põhikooli kõrgema astme õpetaja võib valida sobiva õpiku vähemalt kolme raamatu hulgast (vt kirjanduse loetelust 1; 2; 3).

Eelnevast selgub, et ühe õpiku kirjutamisest ja koostamisest võtab osa terve autorite kollektiiv. Meil on iga bioloogiaõpiku autoreid vaid üks või kaks. Nendest paljud ei ole tegevad põhikooli õpetajatena. Küllap seepärast ei oska nad alati arvestada õpilaste ealisi iseärasusi, tegeliku elu nõudeid. Õpikute tekst kipub meil olema faktirohke ja liialt teaduslik.

Rootsi põhikooli kõrgema astme bioloogiaõpikud sisaldavad kolme aasta jooksul õpitavat materjali. Ühiste kaante vahele on koondatud peatükid botaanikast, zooloogiast, inimese anatoomiast ja füsioloogiast, ökoloogiast, evolutsioonist jne. Arvame, et kolme õppeaastaga muutub üks raamat väga omaseks, seda sirvitakse ja loetakse korduvalt. Kas seetõttu ei vähene teiseks või kolmandaks aastaks huvi õpiku ja selles sisalduva vastu? Teisest küljest, korduvalt raamatut lehitsedes ja lugedes jääb õpitav aine paremini meelde, skeemid ja joonised silme ette. Hea on varem õpitud korrata. Täienduseks õpikuile on neilgi kasutusel töövihikud.

Lugedes Rootsi bioloogiaõpikuid, selgub, et neil pole niisuguseid süstemaatilisi botaanika ja zooloogia kursusi nagu meil. Ka puudub neil terviklik inimese anatoomia ja füsioloogia õpetus. Küll aga saavad Rootsi õpilased paremaid ja elulähedasmisemaid teadmisi seksuaalsusest, inimese sigimisest, narkootikumide kahjulikust toimest. Palju on juttu tervislikest eluviisidest ja keskkonnakaitsest. Erinevalt meist tutvuvad Rootsi õpilased juba põhikoolis geneetika ja evolutsiooniõpetusega. Samuti jätkub õpikuis ruumi ökoloogiaprobleemide käsitlemiseks, elukoosluste tutvustamiseks. Puudutatud on populatsiooniökoloogia ja etoloogia küsimusi. Kõik see peaks soodustama organismide vaheliste seoste mõistmist, ülevaate saamist loodusest kui tervikust.

Uurides Eesti põhikooli bioloogia programmi ja õpikuid, kujuneb arvamus, et meie õpilaste teadmised botaanikast ja zooloogiast on põhjalikumad. Vastavalt uuele bioloogia programmile õpetatakse meil juba 6. klassis terve õppeaasta vältel Eesti elukooslusi (6).

Võrreldes veel zooloogia õpetamist, märgime, et Rootsi õpikuis antakse vaid lühike ülevaade hõimkondadest ja neisse kuuluvatest loomadest. Selgroogsete puhul pööratakse tähelepanu ainult nendele tunnustele, mis on antud klassi kuuluvatele loomadele iseloomulikud. Näiteks peatükis "Linnud" on järgmised alajaotused: "Tiivad", "Kopsud ja õhukotid", "Nägemine" ja "Linnulaul" (1). Esitatava lühidusest tulenevalt on Rootsi õpikuis suuri lihtsustusi. Näiteks jaotatakse kalad söörsuudeks, köhr- ja luukaladeks. Tegelikult ei kuulu söörsuud kalade hulka, vaid moodustavad omaette klassi. Botaanika osas räägitakse tsüanobaktereist vetikate peatükis, mitte aga bakterite juures (2). Hoolimata suhteliselt vähesest tähelepanust süstemaatikale, on määratletud mõisted "liik", "perefond" ja "sugukond". Seejuures on antud ka näideteks valitud taimede ja loomade ladinakeelsed nimed (3). Meil ei tehta üheski põhikooli õpikus juttu ladinakeelsetest taim- või loomanimedest.

Erinevusi bioloogia õpetamisel Rootsi põhikoolis, võrreldes Eesti omaga, on palju. Selle tulemusena saavad Rootsi õpilased vähem teadmisi botaanikast ja zooloogiast, küll aga peaks neil olema terviklikum ettekujutus loodusest.

Põhikooli 7.–9. klassi õpikud sisaldavad kolme aasta jooksul õpitavat materjali.

Rootsi õpilased saavad vähem teadmisi botaanikast ja zooloogiast, küll aga terviklikuma ettekujutuse loodusest.

Kirjandus

1. Andreasson B., Bondeson L., Forsberg K., Gedda S., Luksepp K., Zachrisson I. Biologi för högstadiet – stadietbok BIOS. Stockholm, 1986.
2. Carlsten A., Linnman G., Linnman N., Wennerberg B., Rodhe G. NO-Biologiboken. Uppsala, 1991.
3. Jonsson R., Moen J., Carlen S.-O., Fält B., Berggren H. Biologi för grundskolans högstadium. Malmö, 1986.
4. Läroplan för grundskolan. Stockholm, 1988.
5. Tõldsepp A. Uuendusi Rootsi üld- ja kutsehariduses. – Haridus, 1993, nr 4, lk 23–26.
6. Üldhariduskooli programmid. Bioloogia VI–XII klass. Tallinn, 1992.

Lapse kiindumuskäitumise kujunemine ja seda mõjustavad tegurid

AINO LUNGE, psühholoogiakandidaat

Kiindumus väljendub kiindumuskäitumises ja täidab kaitsefunktsiooni.

Lapse kiindumuskäitumise eesmärke on tuua ema enda juurde või emale lähenemine, järgnemine. Esimesel juhul on aktiivne ema, teisel laps.

Kiindumusel on mitu arengufaasi.

Kiindumus tekib 6.–9. elukuul.

Kiindumus on emotsionaalne, naudingut pakkuv suhe kahe inimese vahel, mida iseloomustab soov säilitada lähedus teineteisega. Kiindumus on valikulise iseloomuga ning kiindumusobjekti läheduses olemine on meeldiv ja rahustav. Kiindumus väljendub spetsiifilises kiindumuskäitumises ja täidab kaitsefunktsiooni (4; 8; 14).

Lapse kiindumuskäitumist põhjustavad tegurid:

- lapse enda olukord — nälg, valu, külm, haigus, väsimus jm;
- ema käitumine — ema puudumine, lahkumine;
- keskkonnas toimuv — võõras inimene, ohtlik sündmus.

Lapse kiindumuskäitumise jagab J. Bowlby (4) signaalseerivaks käitumiseks (naer, nutt, muud hääliitsused), mille eesmärk on tuua ema lapse juurde (see käitumine nõuab emapoolset aktiivsust), ja lähenemiskäitumiseks (järgnemine, klammerdumine), mille eesmärk on emale lähenemine, järgnemine. Aktiivne on laps.

Kiindumus ei ole iseloomulik ainult lapsepõlves, vaid kestab läbi elu. Muutuda võivad kiindumusobjekt ning käitumisviis. Haiguse, õnnetuse ja hädaohu korral otsib ka täiskasvanud inimene lähedase ja usaldusväärse inimese lähedust (4).

Kiindumuse uurimine kasvas välja psühhoanalüüsist ja intensiivistus eriti 1960. aastatest. Nüüdispsühholoogias on see populaarne, sest ühiskond on muutunud keerukamaks, kasvanud on inimsuhete hulk.

Etoloogide uurimused näitasid esimestel sünnijärgsetel päevadel toimuva interaktsiooni olulist mõju edaspidisele käitumisele.

On andmeid lastekodulaste halvast ettevalmistatusest ja kohanematusest edaspidises elus.

Perekond ei ole alati võimeline looma lapsele optimaalseid arengutingimusi (puuduvad teadmised, kogemused, psühholoogiline ettevalmistus).

Kiindumuse määratlemisel on mitu erinevat lähenemist:

evolutsiooniline — toetub psühhoanalüüsile ja etoloogiale, vaatleb kiindumust instinktiivse protsessina (1; 4). Ema-lapse suhe on unikaalne, ainulaadne, erineb kõigist teistest suhetest. J. Bowlby nimetab seda monotroopiaks. M. Klaus ja J. Kennell (10) arvavad, et vanemad saavad korruga kiinduda ainult ühte beebisse, s.t et kehtib ka vanematepoolne monotroopia. Näitena toovad nad vanemate raskusi oma kaksikutesse lastesse kiindumisel; väidavad, et tavaliselt eelistatakse esmasündinut.

interaktsiooniline lähenemine — peab kiindumuse kujunemise aluseks õppimisprotsessi. Kiindumus areneb interaktsiooni käigus (5).

kognitiivse arengu teooria kohaselt eeldab kiindumuse kujunemine teatud kognitiivsete võimete olemasolu, laps peab olema võimeline eristama inimesi ja aru saama objekti jäävusest (on olemas ka siis, kui teda parajasti kohal ei ole) (14).

Kiindumuse kujunemine teeb läbi mitu arengufaasi (vt 4; 14). Esimene — **asotsiaalne staadium** — on sünnist 6. kuni 12. nädalani. Sel perioodil käitub laps kõikide inimestega ühteviisi: ta orienteerub läheduses olevale inimesele, jälgib teda, naeratab, lakkab nutmast, kuuldes inimhäält või nähes nägu. Sel perioodil saab last rahustada iga inimene.

Teises — **diferentseerimata kiindumuse faasis** — 6.–12. nädalast kuni 6.–7. kuuni eelistab laps inimeste seltskonda, protestib lahutamisel ükskõik kellest, aga käitumine ema suhtes on juba sõbralikum kui teiste suhtes.

Kolmas on **spetsiifilise kiindumuse faas** — 6. kuust kuni 3. eluaastani. Laps püüab säilitada lähedust emaga, protestib, kui ta emast lahutatakse. Kujuneb ka kiindumus teistesse pereliikmetesse. Võõrastesse suhtumine on ettevaatlik.

Neljas on **mitmese kiindumuse faas**. Pärast spetsiifilise kiindumuse kujunemist kiindub ka teistesse lähedastesse inimestesse, väheneb sõltuvus emast. Tekib kiindumusobjektide hierarhia.

Kiindumuse keskmiseks tekkeajaks peetakse 6.–9. elukuud. M. Rutter (20) väidab, et see toimub 7kuuselt (kõikumine võib olla 3,5 kuni 15 kuud).

Üldlevinud on ka arvamus, et kui lapsel ei ole olnud püsivat kontakti ühe konkreetse inimesega esimese kahe-kolme eluaasta jooksul, s.t ei ole kujunenud kiindumust, siis on edaspidi igasuguste lähedaste suhete loomine raskendatud, kui mitte võimatu (4; 20).

Kiindumuse kujunemise märkideks on lähedust otsiv käitumine, võõraste kartus ja uurimisaktiivsus. Kiindunud laps ilmutab ema juuresolekul uurimisaktiivsust. Ema ei tohiks last selles tegevuses takistada, vaid peaks teda julgustama. Kui aga ema lahkub lapsest, kel on kujunenud kiindumus, muutub laps rahutuks, tekib ärevus ja kartus ning ta protestib nutuga. Niipea kui laps on võimeline liikuma, püüab ta emale järgneda (4).

Märgid, mis näitavad kiindumuse kujunemist.

Separatsiooniärevus (ärevus ema lahkumisel) on suurem, kui ema lahkumine on äkiline, laps on võõras ümbruses või kui ema lahkub väga harva (4; 14).

Teine hirmureaktsioon on võõraste kartus. Ettevaatlik ja kartlik suhtumine võõraste ilmneb tavaliselt 8. elukuul. Selle tekkeae on sõltuvuses esiteks kiindumuse tekkeajast (võõraste kartus tekib mõne aja möödudes peale kiindumuse kujunemist); teiseks inimeste hulgast, kellega laps tavaliselt kokku puutub — mida enam on inimesi, kellega ta suhtleb, seda hiljem tekib võõraste kartus (4).

D. Schafferi (14) järgi sõltub lapse reaktsioon võõrale (kas lihtsalt ettevaatlik suhtumine või nutt ja põgenemine) sellest, kas läheduses viibib tuttav inimene (ema süles ei karda), kas ta on võõras või tuttavas ümbruses (kodus on hirm väiksem), kas võõras käitub pealetükkivalt või mitte (annab lapsele aega harjumiseks või ei). Oluline on ka lapse enese seisund. Väsinud ja haige laps võõrastab enam kui terve ja virge.

Üldiselt loetakse nii võõra kartust kui emast lahutamise ärevust sünnipärasteks reaktsioonideks, mis aitavad kaitsta last ohtude ja ebamugavuste eest, tagavad hooldaja läheduse (14).

Lapsel on tavaliselt üks peamine kiindumusobjekt, see on ema, kellele lisanduvad nn asendavad kiindumusobjektid (isa, õed-vennad, vanaema). Kiindumusobjektide seas kujuneb välja teatud hierarhia. Erutatuna, haigena otsib laps peamist kiindumusobjekti, asendajad tulevad siis, kui läheduses ei ole seda peamist või kui laps on heas tujus ja tahab mängida.

Lapsel on peamine ja nn asendavad kiindumusobjektid.

Emotsionaalsed suhted kujunevad tavaliselt pereliikmetega. Isegi väga väikese pereliikme juuresolekul väheneb hirm ja kurvastus ("Kahekesi kartagi on julgem, kui vapper olla üksinda"). Peredes, kus nii isa kui ka ema töö käivad ja võrdset lastega tegelevad, on mõlemal peaaegu võrdne võimalus saada primaarseks kiindumusobjektiks.

Kui lapsel puudub võimalus luua kiindumussuhe inimesega, võib ta luua kiindumussuhte mõne asjaga (lutipudel, kaisukaru vmt), mille lähedus on lapsele eriti oluline, kui ta on väsinud, haige või kurb (4).

Mida kindlam on kiindumus primaarsesse figuuri, seda suurema tõenäosusega loob laps sügavaid emotsionaalseid suhteid ka teiste inimestega. Eriti oluliseks tuleb pidada kiindumussuhet isaga, kuna lisaks sellele, et isa võib olla adekvaatne hooldaja, tagavad ema ja isa lapsele eri liiki stimulatsiooni (emad hooldavad, isad mängivad rohkem).

I. Kiindumuse kujunemist mõjustavad eelkõige mitmesugused sotsiaalse keskkonna tegurid.

■ Ema omadused:

- ema temperament (kannatlik ja rahulik või närviline ja kannatamatu);
- ema eelnev kogemus (kuidas teda kasvatati, kas on tegemist esimese või mitmendal lapsega).
- Kultuuris levinud arvamused laste kasvatamisest (4; 20).

Lapsed jälgendavad vanemate käitumist. Seega on väga oluline, kuidas ema suhtleb lapsega. Kindla kiindumuse kujunemiseks on vajalik ema sensitiivsus, s.t et ema reageerib adekvaatselt lapse signaalidele (kui laps tahab sülle, siis ema võtab ta sülle), et stimulatsiooni tase vastab lapse momendiseisundile (kui laps on väsinud, siis ema ei hüpita teda), et suhtlemissituatsioon lahendatakse täielikult (hoiab last piisavalt pikalt süles, et rahuldada see vajadus). Ärahellitamise hirm on asjatu. Hellitatud laps on rahutu, nõudlik, temaga on raske toime tulla, hakkama saada. Need omadused aga esinevad enamasti mitesensitiivsete emade lastel. Kui esimesel poolaastal rahustati last kiiresti, siis teisel poolaastal ta nutab vähem.

Ema sensitiivsust mõjutab omakorda see, kas tema rasedus oli soovitatav, samuti suhtumine lastesse üldse (4; 11). Soovitava raseduse ja üldise positiivse suhtumisega ema on sensitiivsem.

M. Klaus ja J. Kennelli (10) järgi on varasel emotsionaalsel sidemel lapsega oluline mõju vanemate sensitiivsusele ja vanemate kiindumuse kujunemisele. Esimene sünnijärgne tund on lapse ja vanemate kiindumuse kujunemisel eriti oluline. R. Wolff (16) kirjeldab beebi kuut teadvuse astet, mis varieeruvad sügavast unest karjumiseni. Esimese sünnijärgse tunni jooksul on laps 45–60 minutit neljandas, s.t rahulikus olekus. See on virgeseisund, milles laps on võimeline suhtlema ümbru-

Kiindumuse kujunemist mõjustavad sotsiaalse keskkonna tegurid.

Kiindumuse tekkeks on vajalik ema sensitiivsus.

sega. Silmad on avatud, pöörab pead hääle suunas. Hiljem on laps rahulikus olekus ainult lühikesi perioode. Seega on laps ideaalselt ette valmistatud esimeseks kohtumiseks oma vanematega kohe pärast sündi. Sensitiivne periood ei piirdu esimese sünnijärgse vanemaga, see hõlmab vähemalt kolm esimest päeva, mil vanemad peaksid saama lapsega koos olla. See aitab vanematel kiiremini häälestuda lapse individuaalsusele ja kohaneda lapse vajadustega. Mida rohkem võimalusi on vanematel kontaktiks lapsega esimestel sünnijärgsetel tundidel ja päevadel, seda hoolitsemamad on vanemad edaspidi (11; 14).

Emasensitiivsust mõjutavad tegurid.

Emasensitiivsust mõjutavad veel mitmesugused tegurid. Olulisim neist on terve ja õnneliku perekonna olemasolu. Isa puudumisel muutub ema roll paratamatult suuremaks. Isad mõjutavad imikuid ka kaudselt emale pakutava toetuse kaudu. Selgub, et emad naeratavad lastele isa juuresolekul sagedamini kui tavaliselt. Õed-vennad aitavad tutvuda asjade maailmaga, on lapsele imiteerimisobjektiks. Kui pereelu on korrast ära, kannatab ema pideva stressi all ning ta ei suuda adekvaatselt reageerida lapsele. Ema närvilisus ja ebakindlus, kandudes üle lapsele, suurendab veelgi emal taolist käitumist ning ta võib oma viriseva ja ülinõudliku lapse hoolitusse jätta (2; 14; 20).

■ **Lähedane kehaline kontakt emaga, eriti esimese 6 kuu jooksul.** See on lapse peamiseks rahustamise vahendiks, samuti on ema sel ajal lapsele peamiseks stimulatsiooniallikaks, kuni laps ise ei ole võimeline liikuma ega iseseisvalt stimulatsiooni otsima (2; 4; 20).

Emalapse läheduse kindlustavad puudutus (selle abil võtab ema lapse omaks) ja pilkkontakt (emad tunnevad end lapsega kindlamalt seotud, kui laps on silma vaadanud; pimedalapse puhul tunneb ema algul võõristust). Lapsele meeldib sündimisest peale inimnäos vaadata silmi. Oluline on hääletoon – lapsega suheldes kasutatakse alateadlikult kõrget hääletooni, kuna laps on eriti tundlik kõrge sagedusega helide suhtes. Lapsenutt põhjustab emal lausa füsioloogilisi muutusi, ajendab hooldama. Näiteks 54 ema 63st tundis rinnas pakitsust vastsündinu nälgakisa kuulates.

Emahoiak lapse suhtes tekib juba raseduse ajal.

■ **Vanemate isiksus.** Emahoiakud lapse suhtes tekivad juba raseduse alguses. Lootesse suhtumisega on seotud emarolli aktsepteerimine. Eriti oluline on vanemate enesehinnang. Adekvaatse enesehinnangu puhul toimub ema ja isa rolli aktsepteerimine edukalt. Madal enesehinnang seostuvat koguni vaenulikkusega lapse suhtes (10).

■ **Vanemate käitumine** (stimulatsiooni hulk, tüüp, kestus). Vanemad täiendavad teineteist, sest käituvad lapsega erinevalt. Emad mängivad rohkem visuaalseid, verbaalseid mängu, s.o feminiinne mängustiili. Maskuliinne mängustiil sisaldab rohkem füüsilist stimulatsiooni. Isad mängivad enam taktiilise kontaktiga mängu. Kui aga 18kuustel lastel lasti valida mängupartner, siis valisid lapsed enamasti isa (7). Võimalik, et sellepärast, et isa on tavaliselt vähem kättesaadav. Stressisituatsioonis, aga ka valikuvõimaluse puhul poeb laps ema sülele (ema kättesaadavus ohutsuutsioonis). Oluline on järjepidev stimuleeriv interaktsioon vanemate ja lapse vahel (4; 13; 15).

Kiindumuse kujunemist mõjutavad füüsilise keskkonna tegurid.

II. Kiindumuse kujunemist mõjutavad ka füüsilise keskkonna tegurid.

Kodu mõjub värvide, lõhnade, asjade kaudu (mänguasjad, majatarbed). Laps tuleks ümbritseda parimaga, mis meil on (tõelise kunsti ja muusikaga). Juba 5kuused imikud eelistavad kuulata klassikalist muusikat (Beethoven, Vivaldi jt). Ebameeldiva müra kontrollimatus tekitab lapses abitusetunde. Ülerahvastatus väsitab last, ta ei soovi suhelda. Kiindumuse kujunemisel peetakse oluliseks lapsele stimuleeriva ja huvitava kasvukeskkonna loomist, samuti turvalisuse tagamist ning lapse füsioloogiliste vajaduste eest hoolitsemist (4).

Kiindumuse kujunemist mõjutavad lapse individuaalsed iseärasused.

III. Kiindumuse kujunemine oleneb veel loomulikult lapse individuaalsetest iseärasustest. K. Lorenzi arvates juba ainuüksi beebile omane peakuju kutsub esile vanemliku hoolitsustegevuse. Lapselikke jooni (kõrge laup, suured silmad, ümarad nõjooned) hinnatakse meeldivamateks (14). Erinevalt reageeritakse aktiivsetele ja passiivsetele lastele. Laps, kes algatab ise tegevust ja reageerib rõõmsalt emapoolsele initsiatiivile, kutsub emas esile positiivse suhtumise, adekvaatsema reageeringu. Kui laps on passiivne (nutab vähe, on väheliikuv) kaldutakse last hoolitusse jätma. Kui ta on aga üliaktiivne ning ülitundlik, siis valmistab tema enustamatu käitumine emale raskusi ning ta kaldub teda kas üle- või alahooldama (4; 13; 14). Lapse normaalseks arenguks on vaja, et ema reageeriks paindlikult lapse nõudmistele ning armastaks last tingimusteta. Sellisena, nagu ta parasjagu on (6).

Kiindumuse kujunemist takistavad separatsioon ja deprivatsioon. **Separatsioon** Kiindumuse kujunemist takistavad separatsioon ja deprivatsioon. (kui ema läheb tööle, reisi- le vm).

J. Bowlby (3) eristab emast lahutamisel kolme faasi lapse käitumises: 1) protestifaas – laps on ärritatud, nutab, püüab emale järgneda, lükkab kõrvale kõigi teiste lähenemiskatsed; 2) meeleheitelise faas – käitumises ilmneb lootusetus, laps sulgub endasse, on passiivne, ei esita teistele nõudmisi; võivad ilmneda varasemale eale iseloomulikud käitumisviisid, regress (pöidla imemine jms); 3) kiindumuse lakka- mise/kustumise faas – laps hakkab huvituma ümbrusest, võtab vastu ümbritseva- te inimeste hoole ja näib, nagu oleksid asjad korras, kuid ema naasmisel ei pruugi laps teda üldse ära tunda, võib jääda ükskõikseks ning emast vaikselt ära pöördu- da. Ema ei tohiks sellest ehmuda ega nõuda, et laps kohe väljendaks oma armast- tust. Lapsele on vaja anda aega harjumiseks ning aegamisi taastada endised suhted.

Separatsioon ei pruugi alati olla kahjulik, kui on tagatud normaalne asendus- hooldus ja ema kompenseerib oma päevase puudumise, tegeldes lapsega rohkem õhtuti või nädalalõppudel. J. Bowlby (3) arvates on eriti ohtlik lapse pikemaajali- ne emast lahutamine ajavahemikus 3.–6. elukuuni, mil laps õpib eristama ema teis- test, samuti 1. eluaasta teisel poolel, mil kiindumus emasse on alles kujunenud.

Separatsioon võib olla täielik või osaline. Ammusest ajast on köitnud psühholoo- gide huvi juhtumid ise kodunt ära jooksnud metsistunud laste, loomade röövitud "hundilaste" või keskkonnast täielikult isoleeritud lastega. Küsimuse asetus ise on igivana. Vana ja keskaja kroonikakirjutajate legendides on palju filosoofilisi ja pe- dagoogilisi mõtisklusi sel teemal. Ühiskonnast isoleeritud (ainult toideti, ei räägi- tud nendega) laste vaatlemisega püüti teada saada, millist keelt nad kõnelema hak- kavad, millised käitumisnormid on kaasa sündinud. Selliseid "katseid" on teinud Egiptuse vaarao Psammetich I 7. saj e.m.a., samuti saksa keiser Friedrich II. Val- litsejad nägid asjatut vaeva – kõik lapsed surid, sest nad ei suutnud elada amme- de helluseta.

K. Linné toob oma "Looduse süsteemis" 1735. a ära 10 juhtumit "metsiku inime- se" kohta (tumm, neljajalgne, pikkade juustega).

Osalise isolatsiooni puhul on tegemist stiimulite piiratusega keskkonnas, vane- matel ei jätku lapse jaoks aega või nad pole võimelised lapsega emotsionaalseid suhteid looma, vahel ka julmuse ja hooletuse tõttu (18). Näiteks identsed kaksikud poisid elasid 18. elukuust kuni 7. eluaastani sotsiaalses isolatsioonis psühhopaati- lise kasuema ja debiilse isa tõttu. 7aastaselt olid nad 3aastase lapse arengutase- mel. Kõne oli vaene, viletsa artikulatsiooniga, suhtlemisel kasutasid nad põhiliselt žeste; mäng oli väga primitiivne. Lapsed olid kasvanud maailmast eraldatuna, kee- latud oli viibida maja puhastes tubades, elasid väikeses kütmata kambris, maga- sid põrandal, karistati piitsuga, ainsateks mänguasjadeks olid mõned toas olevad telliskivid. Kui selgus, et tegemist on kriminaalse hooletusse jätmisega, paigutati poisid kliinikusse, siis lastekodusse, hiljem lapsendati. Uurimisega tuvastati, et las- te vaimne, kehaline ja emotsionaalne alaareng ei olnud sünnipärane. Olukord mõ- nevõrra paranes. Kaksikud suutsid sellisele isolatsioonile paremini vastu panna, kui oleks suutnud üksik laps.

A. Freud ja S. Dunn (19; 21) uurisid kuut kontsentratsioonilaagris kasvanud last, kes vabanesid sealt 3aastasena. Keegi ei tea, kui vanad nad olid, kui emast lahu- tati. Kuid hoolimata raskest lapseeast, ei olnud nad psüühiliselt arenemata. Neil ilmnis ebatavaline kokkukuuluvustunne, soe suhtumine üksteisesse. Arvata võib, et tihedad omavahelised suhted aitasid üle elada ema puudumise.

Psühholoogid, kes on analüüsinud selliseid "loomulikke eksperimente", jagune- vad kahte gruppi. Ühed väidavad, et lähedase inimesega suhtlemise puudumine varases lapseas on parandamatu, teised seevastu, et õige kasvatusel on võima- lik paljutki kompenseerida.

Üks on aga kindel, pikaajaline separatsioon kasvab üle deprivatsiooniks. **Depri- vatsioon** on seisund, mille puhul lapse elulised vajadused on oluliselt rahuldama- ta. L. Yarrow (2) eristab 1) **sensoorset** deprivatsiooni – rahuldamata on stimu- leerimisvajadus, lapsega tegeldakse vähe; 2) **sotsiaalset** deprivatsiooni – lapsel puudub pidev kontakt inimestega; 3) **emotsionaalset** deprivatsiooni – sotsiaalne keskkond on lapse vastu ükskõikne.

Deprivatsiooni all kannatavad sageli pere purunemisel orvuks jäänud lapsed, val- laslapsed (ema üksi ei suuda tagada vajalikku stimulatsiooni), hooldusasutustes kasvavad lapsed, ebanormaalsetes kodustes tingimustes kasvavad, hooletusse jae- tud lapsed (18).

Separatsiooni ja deprivatsiooni tagajärjed ei ole loomulikult kõikidel lastel ühe-

Separatsioon võib olla täielik või osaline.

Pikaajaline separatsioon kasvab üle deprivatsiooniks.

Separatsiooni ja deprivatsiooni tagajärjed pole kõigil lastel ühesugused.

Mida kauem kestab deprivatsioon, seda rängemad on emotsionaalsed ja käitumishäired.

Kiindumussuhte kujunemise sensitiivne periood on 5.–6. elukuust 3. eluaastani.

sugused. Ei ole olemas ühetaolist muutumatut selgepiirilist "deprivatsiooni sündroomi". See on individuaalne, mis oleneb kõigepealt lapse vanusest. J. Bowlby (4) peab emast lahutamist kõige hukatuslikumaks 6. elukuu ja 1. eluaasta vahel, kui kiindumus on alles kujunenud. Sellest tuleneb, et lapsendama peaks lapse enne 6. elukuud, kui ta pole veel jõudnud kiinduda oma emasse. Tähtis on lapse sugu. Poisid on kergemini haavatavad, kohanevad halvemini, nende sotsiaalne areng lastekodu või haigla tingimustes halveneb veelgi. Tüdrukud on stressikindlamad, neid hellitatakse rohkem. Aga poisid vajavad samuti hellust. Siin on analoogia tuntud katsega, kus rott silitati iga päev üksainus kord ja sellestki tõusis roti stressikindlus. Poja pead võiks ju mitu korda päevas silitada. Lapse temperament mõjub täiskasvanu ja lapse interaktsiooni kaudu ("see laps on mind algusest peale ärritanud" ja seepärast saab teistsuguse kohtlemise osaliseks). Aktiivsed lapsed on võimalised ise endale hankima vajalikku stimulatsiooni.

Mida kauem aga kestab deprivatsioon, mida suurem on emotsionaalne ja sensoorne defitsiit, seda rängemad on emotsionaalsed ja käitumishäired. Küsimusele, kas tingimuste muutudes on võimalik paranemine, andsid lootust Harlow'le (9; 12) katsed sotsiaalses isolatsioonis kasvanud ahvidega (vt ka 17). M. Rutteri (13) arvates on paranemine võimalik, kui keskkond täielikult muutub lapsepõlve jooksul ning lapsel on võimalus luua püsiv emotsionaalne ja sotsiaalne suhe ühe konkreetse inimesega. Aga 1. eluaastal alanud ja 3 aastat kestnud deprivatsiooni tagajärgi sotsiaalses, emotsionaalses ja intellektuaalses arengus on raske ületada (14). Sel on kaugeleulatuvad tagajärjed. Skisofreenia geneesis on üheks teguriks leitud olevat emast lahutamine lapsepõlves.

Kiindumussuhte kujunemise sensitiivne periood on 5.–6. elukuust 3. eluaastani. Kui sel perioodil laps ei kiindu ühte inimesse, siis edaspidised suhted on häiritud (20). Hiljem on selle tulemuseks valimatud sõprussuhted, puuduv süütunne, sotsiaalse kohanemise häired, vaesed emotsionaalsed väljendused, üldine emotsionaalne ebaküpsus, intellektuaalse ja verbaalse arengu häired, vaene sõnavara, sellest algklassides halb kirjutamis- ja lugemisoskus, 6aastaselt ei ole need lapsed sageli kooliküpsed.

Kõigest sellest järeldub, et deprivatsioon ei tohi kaua kesta. Lapse usaldus maailma vastu on vaja taastada. Kindel kiindumus seostub edaspidi suurema sotsiaalse kompetentsusega, aktiivsuse ja usaldusega teiste inimeste vastu. See suhe on muudeliiks kõigile edaspidistele suhetele.

Kirjandus

1. A i n s w o r t h M. D. Infant–Mother Attachment. In: Readings in Developmental psychology. Ed. J. Gardner. Toronto, 1982.
2. A i n s w o r t h M. D. Further Research into the Adverse Effects of Maternal Deprivation. In: Child Care and the Growth of Love. Ed. J. Bowlby. Harmondsworth, 1985, 191–235.
3. B o w l b y J. Child Care and the Growth of Love. Harmondsworth, 1985.
4. B o w l b y J. Attachment and Loss. Vol. I. Attachment. Harmondsworth, 1987.
5. B r a z e l t o n T. B. Behavioral Competence of the Newborn Infant. In: Readings in Developmental Psychology. Ed. J. Gardner. Toronto, 1982.
6. C a m p b e l l R. Tingimusteta armastus. Tallinn, 1991.
7. C l a r k e–S t e w a r t K. And Daddy makes Three. – Child Development, 1978, 49, 466–478.
8. D w o r e t z k y J. Introduction to Child Development. 1987.
9. H a r l o w H., D o d s w o r t h R., H a r l o w M. Total social Isolation in Monkeys. In: Readings in Developmental Psychology. Ed. J. Gardner. Toronto, 1982.
10. K l a u s M., K e n n e l l J. Maternal–Infant Bonding. St. Louis, 1976.
11. L i e b e r t R., W i c k s–N e l s o n R., K a i l R. Developmental Psychology, 1986, 123–143.
12. N o v a k M., H a r l o w H. Social Recovery of Monkeys Isolated for the First Year. In: Readings in Developmental Psychology. Ed. J. Gardner. Toronto, 1982.
13. R u t t e r M. Maternal Deprivation Reassessed. Harmondsworth, 1974.
14. S c h a f f e r D. Developmental Psychology: A Theory, research and applications. 1985, 424–465.
15. W h i t e B., W a t t s J. Important Characteristics of Primary Caratakers. In: Issues in Child Psychology. Ed. D. Rogers. Monterey, 1977.
16. W o l f f R. Observations on Newborn Infants. – Psychosom. Med. 1959, 21, 110–118.
17. А й н с в о р з М. Обратим ли эффект депривации? В: Лишенные родительского попечительства. М., 1991, 161–165.
18. Л а н г м е й е р И., М а м е й ч е к З. Техническая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
19. П р и х о ж а н А. М., Т о л с т ы х Н. Н. Дети без семьи. М., 1990.
20. Р а т т е р М. Помощь трудным детям. М., 1987.
21. Ф р е й д А. Разлука с матерью. В: Лишенные родительского попечительства. М., 1991, с. 144–154.

Lapse ja täiskasvanu suhetest eesti lastekirjanduses

MALLE REIDOLF, Tartu Õpetajate Seminari algõpetuse osakonna juhataja

Sissejuhatuse asemel

Peaaegu kogu maailmas arvatakse, et väikestele inimestele tuleb anda "väikest" kirjandust, et seda peab, nagu ütles saksa kirjanik Erich Kästner, kükitades kirjutama. Laps olla ei tähenda ju olla alamõduline või rumal ja mõistmatu. Laps on inimene oma loomulikus arengujärgus, ta on sealjuures isiksus, kes ainukordsena siia maailma sündinud (4). Tihti ei viitsi aga täiskasvanu lapse maailma sisse vaadata.

Pole sugugi ükskõik, millised on inimese esimesed raamatud. Need kujundavad tema tunde- ja mõttemaailma, annavad eeskuju edasiseks eluks, iseseisvaks eluks täiskasvanuna.

Pole sugugi ükskõik, millised on inimese esimesed raamatud.

Laps ja täiskasvanu tänapäeva Eestis

Suured ühiskondlikud muutused, mis toimusid Eesti elus pärast 1940. a — kogu elanikkonna maksimaalne töölerakendamine, naiste ja meeste võrdõiguslikkus ning sellega seoses ka naiste hoopis suuremad töökohustused ja pretensioonid ühiskonnas, kasvatuse ühiskonnastamine — kõik see on tekitanud paratamatu kõrvalnähtusena teatud vaakumseisu lastes.

1970. aastate lõpus ja 1980. alguses olime uhked nentima, et Eestis töötab 97% tööjõulisest elanikkonnast. E. Niit juhtis juba 1978. a tähelepanu sellele, mida toovad endaga kaasa need suured protsendid, eriti emade tööhõives.

Nooremad lapsed käivad enamasti lasteaias või siis annavad eri vahetustes töötavad vanemad neid nagu teatepulki käest kätte. Laste elu emotsionaalne taust on kahtlemata juba selle läbi kõvasti muutunud.

Ka kodus on vanematel märksa vähem aega helluseks lapsele, kui seda oli vanaaegses kodus, kus talitas ema ja tihtipeale ka vanaema. Tänapäeva vanaema käib harilikult veel tööl või kasutab oma vanaduspuhkust enese vaimseks täiendamiseks (10). On kadumas talupoeglikule kultuurile omane elamisstiil.

On kadumas talupoeglikule kultuurile omane elamisstiil.

Meie lastekirjanduses (ja ka elus) domineerib nn tordikarbivanaema (K. Merilaasi termin), kes tuleb ainult pühadeks või sünnipäevaks külla, tordikarp näpus. Laps aga elab, võti kaelas (L. Hainsalu termin). Koduukse võti. Kodu on pahatihiti muutunud kohaks, kust saab süüa ja puhtad rõivad selga ja kus saab öösel rahus magada (kui saab). Kodu emotsionaalne osa on lapse emotsionaalsuse kujunemise ja tunnetusaja olulistel aastatel nõrgenenud (10). Pole siis ime, et laps unistab vanavanaemast, kes oleks nii vana, et tööl käima ei peaks, kes istuks radiaatori kõrval, villased sokid jalas, kudumistööd ümberringi ja kes kooliuudistest pajatavale lapsele aina kordaks: "Räägi veel, tütrekene?" (3.) Kui aga sellist vanavanaema pole, ja enamasti ju pole, siis võtab laps rõõmuhõiskel vastu Karlssoni, kes lapse hinge mõistab, või Pipi Pikksuka, kes on nii tugev ja nii vapralt iseseisev, nagu ka tema olla tahaks. Nii muutub kujuteldav tegelane, ebareaalsete omadustega kangeline, lapsele omamoodi toeks ja kaaslaseks, keda ta ju tegelikult vajab.

Lapse ja täiskasvanu suhted kaasaegses eesti lastekirjanduses

Lähtume teesist, et lastekirjandus on täiskasvanu ja lapse tajumislaadi kohtumine. Tartu Ülikooli professor Karl Muru on oma loengutes korranud: "Kunstivääratliku lastekirjanduse võimalikke tunnuseid ongi see, et tabatakse korraga nii last kui täiskasvanut."

Lastekirjandus on täiskasvanu ja lapse tajumislaadi kohtumine.

Meie praegusele ajale on iseloomulik huvi süvenemine lapse kui isiku vastu.

Lapse ja täiskasvanu suhted kaasaegses eesti lastekirjanduses võiks klassifitseerida järgmiselt.

■ Suhted on heatahtlikult pinnapealsed, kusjuures täiskasvanu jaoks on laps naljakas nähtus, kes reageerib aeg-ajalt elule teisiti, kui tema seda ootab.

Missugused on lapse ja täiskasvanu suhted eesti lastekirjanduses?

Lapse elu vaadeldakse kõrvalt ja kõrgemalt. Täiskasvanut köidab mõni pisiseik lapse tegevuses, mis suurele inimesele tundub naljakas. Seda laadi lühijutte ja luuletusi esineb ohtrasti meie lastekirjanduses. Siia kuulub küllalt palju kergesti sün-

divat ja niisama kergesti kaduvat lastekirjandust. Tekib mulje, nagu oleksid lastele kirjutatud tekstid ainult tarbeväärtuslikud ega peakski pakkuma kunstielamust. Lapse ja täiskasvanu **tajumislaadi kokkupuude** sellistes tekstides on väga õrn ja põhjalikumalt käsitlemist seda laadi suhted ei vääri.

■ Suhted on **ideaalsed või ideaalilähedased**. Näidatakse seda, mida meie elus on veel vähe, kuigi peaks olema rohkem. Laps on võrdväärne, seejuures igati arvestatav partner täiskasvanule. Siin toimub lapse ja täiskasvanu tajumislaadi **täielik kokkusaamine**.

■ Suhted on niisugused, nagu need olla ei tohiks, aga paraku ometi on. Need on valutava südamega kirjutatud lasteraamatud. Kriitika on raamatuid väga erinevalt vastu võtnud. Neid on kohati mõistetud, kohati mitte. Sellistele raamatutele on ette heidetud masendustunde tekitamist lastes (mida ju kirjandus teha ei tohiks!).

Nendes teostes tundub adressaadiks olevat rohkem täiskasvanu kui laps. Siin domineerib **täiskasvanu tajumislaad**.

Suhete peegeldusi praegusaegses eesti lastekirjanduses

Praegusaegse eesti lastekirjanduse põhjal on arvatud, nagu oleks täiskasvanute ja laste suhetes midagi korrast ära: lapsed tegutsevad tihti omapäi, isadest-emadest eraldi. Täiskasvanud olevat meie kirjanduses nagu taustaks, nad sekkuvat laste ellu vaid siis, kui autori pakutav sündmustik seda tungivalt nõuab.

On see siis tõesti nii?

Meie tänaseid vanemaid on kasvatatud pikka aega teadmises, et **inimese elus on kõige tähtsam töö**. Kodu ja perekond olid ühiskonna silmis väga teisejärgulised nähtused. Seda meeldivam on, et Eestis on ikka ja alati olnud lastekirjanikke, kes on hinnanud tugevat perekonda, üksteisemõistmist ja -hoidmist ning turvalist kodutunnet.

Päikeseline pool

Kodu ja perekond
E. Niidu loomingus.

E. Niit, meie paremaid lastekirjanikke, ütleb ise oma juubeliintervjuus (13.07.1988), et ta on pidanud enda ülesandeks **kodu olulisuse, kodu ainuolemise rõhutamist ning emaduse aussetõstmist** iga päev, iga tund, iga viiv. Oma loominguga kaudu rõhutab ta, et kodu on eeskätt vaimsus, tööekspidamine, kokkukoolustustunne.

1970. a ilmus E. Niidult "**Triinu ja Taavi jutud**" (1977. a "Triinu ja Taavi uued ja vanad lood"). Selles (tegelikult aabitsa tarbeks koostatud) raamatus on täisperekond: ema, isa, Triinu, Taavi, Teet ja kaks paari vanavanemaid, lisaks veel kass ja koergi. **Ja üle kõige on soe valgus**. Selles peres mõistetakse üksteist, aidatakse, õpetatakse (kui vaja), olemata kordagi pealetükkiv. Lugege näiteks lk 39, kuidas taat ja memm memmeks ja taadiks hakkasid (11). Kas olete ilusamat lugu lugenud? Lisaks vaimukale sõnamängule ja toredale algriimile leiame siit armsa ja eeskujupakkuva perekonnaloo. E. Niit ütleb ise: "Laps tahab avastada iseennast ja saada selgust inimsuhete arutus ja ebaseaduspärasest tihnikus" (10).

Samasugune sügav teineteisemõistmine on E. Niidu ajalisel veidi varem ilmunud raamatus "**Pille-Riini lood**". Ainult siin mõistavad teineteist lõpuni Pille-Riin ja vanaisa. Õpetajast ema peab kodus vihikuid parandama, ka kirjanikust isal ei jätku lapse jaoks alati aega. Siis tulebki vanaisa, just siis, kui laps teda kõige enam vajab.

Lastekirjandusega käib paratamatult kaasas **rohkem või vähem didaktilisust**. E. Niidul on haruldane anne kasvatada last nii, et kasvatatav sellest ise arugi ei saa. Niit ei ütle kunagi lapsele: "Tee nii!". Tema toimib ikka põhimõttel — meie teeme nii.

*Me ka, me ka
peseme end veega.*

*Me ka, me ka
puhtaks saame seega (9, lk 2)*

või

*Unetunnil te me häält ei kuulegi,
meid võib vabalt lasta kas või Kuulegi (9, lk 23).*

Imeilusalt luulet poetiseeritud lapsepõlvemaast pakub E. Niit oma kogumikes "Midrimaa" ja "Oma olemine, turteltulemine".

Ilusaid eeskujusid pakub ka Eno Raua, meie rahvusvaheliselt tuntuima lastekirjaniku looming. Paari viimase aastakümne jooksul pole üles kasvanud ükski eesti laps ilma E. Raua "**Sipsikuta**". Sipsiku idee — kõneleva nuku idee — pole pärast Buratinot küll uus, uudne on aga osav balansseerimine fantastika ja reaalsuse pii-

"Sipsik" — eesti
laste bestseller.

rimail. Sipsik ärkab ellu, sest Mart valmistab teda õe 5. sünnipäevaks **nii suure armastusega**. Ainult armastus on see, mis muudab kõik elavaks. "Sipsiku" väärtuseks, tema külgetõmbejõuks ongi lapse mängumaailma ilukirjanduslik mõtestamine, millel ei puudu ka täiskasvanuile määratud nn teine plaan. "Sipsik" on lastebestseller heas mõttes.

Lapse sügavat mõistmist ilmutab ka **Leelo Tungal** oma lasteluules ja –proosas. Tema vooruseks on lapse sisemistele probleemidele ja muredele **naiselikult tundlik reageerimine**.

Paneme ühes emaga

õhtuti rullid pähe.

Meie ka ühes temaga

mehele enam ei lähe (18, lk 25).

Ja kui laps ükskord suureks kasvab, "jäävad väikeseks isa ja ema" (18, lk 23) ning lohutuseks saab teadmine, et 7 aastat vanema õe jaks jääb kauges tulevikus järjest väiksemaks. Ju se siis praegu probleemiks on!

Lapse ja täiskasvanute suhete negatiivne peegeldus

Ema paneb kõrva taha

kallist lõhnaõli.

Lapsele näib pikk ja paha

täna lapsepõli (6, lk 18).

"Uskumatu!" hüüatab nii mõnigi täiskasvanute hulgast. Meie lastekirjanduses on saanud peaaegu tavaks kujutada väikesi lapsi ikka eluröömsatena, armsatena ja süütult naljakatena, nagu nad suurtele paistavad. Ja kuigi viimase aja eesti lastekirjandusse on ilmunud ka kurbi lapsi, kipuvad nende kurbuse põhjused ja sellest ülesaamise viis taas lähtuma täiskasvanu arusaamistest.

Viivi Luige "Tubased lapsed" ja **"Kolmed tähed"** on kirja pandud seestpoolt, lapse poolt lähtudes, nii et kohati tekib illusioon, nagu oleks kirjeldatav maailm võõrastavalt suur ja kohmakas. Viivi Luige tubane laps on ülitõsine ja tugevalt arenenud tegelikkusetajuga. Tema tubased lapsed loevad E(N)E–st raamatutarkust.

Kes need tubased lapsed üldse on? Need on linna suurte majade lapsed, enamikus üksiklapsed. Nad on **alailma üksinda kodus**. Nad käivad, koduvõti paelaga kaelas. V. Luige raamatus ei kohta me kordagi sõnu "õde", "vend", "sõber", "vana-isa", "vanaema". Neid lihtsalt pole, isa ja emagi on raamatus rohkem puuduvate või käske–keelde jagavate või oma asjadega tegelevate tegelastena (16).

Emal läks ära poodi,

õue pääl uitab laps.

Õu läheb isemoodi,

just nagu jubedaks (6, lk 17).

Õu läheb jubedaks, võõrad poisid teevad keldrisse tuld ja kui isa–ema kodus on, peab laps jälle üksi olema, sest vanemad tülitsevad omavahel.

Üheski luuletuses pole suhtumissoojust. Eriti torkab soojuse puudumine silma ema ja lapse suhetes. Ema tegeleb oma asjadega, ema elab oma elu ja laps jälgib teda kõrvalt, madalalt, oma elu seest,

sest et mu emal on mahti

anda ainult kas vitsa või musi (7, lk 21).

See on mängulustita laps, keda pori sisse paterdamagi peab ema ise ajama. Tegelikult on ta väike täiskasvanu, keda "suured keelavad vaid". Kodu on täis igasuguseid asju, kuid...

mõnda asja on ülearu

ja mõni on väga üksik (7, lk 13).

Tihti on ka lapsed vaid asjad ja sealjuures väga üksi. Seda röömustavam on aga kätte võtta V. Luige uut aabitsat. Siin on olemas kõik see, mille puudumise eest V. Luik meid oma luuleraamatutes hoiatab. On perekond, on lapsed, kellele õpetatakse targalt suureks saamise kunsti (armastust, sõprust, halastust jms).

Võib tekkida küsimus, kas koduseinte viltuvajuriist on ainult naised märganud.

Mihkel Muti "Französisch" on nukker lugu naerva maskiga. M. Mutt vaatleb irooniliselt vanemate elu tühisust. 6,5aastasest Rainer–Gregorist tahetakse ime-last teha. Isa–ema jälgivad kiivalt iga poisi liigutust, et avastada seal enneolematuid kunsti–, muusika– või keeleandeid. Paraku edutult. Vanemad ei suuda taibata, et ka nende enese haridus ja vaimsus on eeltingimus laste haritusele. Rainer–Gregor on veel hea laps. Mis on aga see, mis headest lastest teeb halvad inimesed? (19.)

Samalt autorilt on ilmunud teinegi nukker lugu **"Näärivana"** — seekord vane-

Elu pahupool eesti lastekirjanduses.

... Viivi Luige
"Tubastes lastes".

... Mihkel Muti
"Französischis" ja
"Näärivanas".

mate lahkuminekust. M. Mutt on püüdnud näidata intelligentset (?) lahutust ilma tülide ja stseenideta.

"Nägin, et isa-ema kušetil oli ainult üks padi. Riulist oleks nagu raamatuid vähemaks jäänud. Ronisin toolilt alla ja tõmbasin ükskõik lauasahleid välja — muist olid tühjad, ühest avastasin ema nõelte-niidikarbi. Läksin suurde tuppa ja vaatasin kappi. Pintsakuid ja särke polnud, samuti lipse ja trakse. Astusin vannituppa — üks hambahari oli vähem, üks käterätt samuti. Ja pika varrega hari, millega selga pesti. Esikus polnud kingalusikat ega vihmavarju. Ja midagi oli nagu veel puudu" (8, lk 40).

See on läbi lapsesilmade saadud esmamulje ema-isa lahkuminekust. Kõik on justkui korras, ainult et "midagi oli nagu veel puudu". Ja see "midagi" on isa.

Kuigi autor püüab meile tõestada, et lapse jaoks nagu polekski midagi hirmsat juhtunud, elab laps oma pingeid välja üsna intensiivselt. Tassis teed segav väikevend Tõnis ütleb suuremale vennale: "Nüüd segan ma nii kõvasti, et isegi isa kuuleb!" (8, lk 50.)

Isa asemele on asunud onu Riho. Ja isa tuleb lastele külla ainult näärivanana, pärast seda, kui päris näärivana (onu Riho) on juba ära käinud.

On hirmus, kui isa muutub näärivanaks, kes vaid kord aastas lastele külla tuleb. Raamatuparadoks seisnebki selles, et **kahju on võrdsest nii isast kui ka lastest**. Mõlemad igatsevad teineteise järele.

Tulevaseks perekonnaeluks kasvatab last kodu. Meie tuleviku perekonnad on nende laste luua. Kust võtavad nad aga eeskujusid?

Ent Mihkel Mutt pole ainuke mees, kes elule realistlikult näkku vaatab. Olgu selle tõestuseks **Ott Arderi ja Hando Runneli lasteluule**.

Ott Arder jälgib elu ühetoalises korteris, kus ema järjekordselt kala praeb, isa järjekordselt ületunde teeb ja lapsel on õigus ainult televiisorit vaadata, et ta "ei tolgendaks jalus" (1, lk 18). Omamoodi tõsine on ka väikemehe probleem — suurte peale peab vaatama alt üles:

Ja selge see, et nõnda kael jääb kangeks.

Kuid suured tahavad, et kangekaelsus langeks (2, lk 4).

Huvitav on Runneli ühe luuleraamatu pealkiri "Mõtelda on mõnus". Ehk ongi mõtlemine lapseas mõnusam kui suurest peast — siis võib mõnest asjast mõtlemine vägagi raske olla. Praegu kasvõi rahast.

*Rikkad ei räägi kunagi rahast,
nemad mõtlevad rahast kui pahast.*

Mina mõtlen rahast kui heast.

Raha võtaks muist muresid peast (15, lk 24).

Runneli realism on äärmiselt rahulik. Runneli luuletused ei kopeeri lihtsalt lapse juttu, vaid fikseerivad lapse mõtlemisprotsessi, mis on ühtlasi maailma avastamine.

*Ma tunnen väikest Urmast,
kes ükskord mõtles surmast
ja küsis, mille pärast
peab suureks saama laps* (14, lk 3).

PEIDUS POOL

Silvia Truul on ühel noorteraamatul kena pealkiri — "Peidus pool". Eks meie igaühe elus ole oma peidus pool, mida eri põhjustel püütakse varjata, teinekord olematukski arvata.

Juba sadakond aastat tagasi nentis parun Münchhausen, et Venemaal olevat õilasjoomakunstis "tõeliselt kunstiline tase" saavutatud. Kahjuks on eestlastegi tase sel alal küllalt kõrge. Viimaste aastate lastekirjandus on alkoholismiga seotud problemaatika peidust välja toonud.

"Isa tukkus rinnutsi söögilaual, kapsasupp ta ees taldrikus näis olevat ammugi jahtunud" (17, lk 78). Selline pilt alkohoolikust isast või kasuisast pole meie lastekirjanduses ammu enam erandlik, küll on aga viimased aastad toonud lasteraamatuisse alkoholimaiaid emad (L. Tungal "Kirju liblika suvi"), vanemad(!) (M.-L. Laherand "Hannese sünnipäev") või lausa sopajoodikuist sõbrad (A. Pervik "Kallis härra Q").

Leelo Tungal kasvatab teose käigus ema kenasti ümber. Eraldi tahaks aga rääkida kahest viimasena nimetatud lasteraamatust.

"Hannese sünnipäev" sai 1985. a lastekirjanduse võistlusel I auhinna. Psühholoogiharidusega autor jutustab erandliku loo mereäärsest kolkakülast. Hannes elab oma vanaemaga, keda ta "eideks" kutsub, päris kenasti. Päevad jagunevad õnnistatud ja äraneetud päevadeks. "Õnnistatud päevadel oli majas leib, või ja purgi-

Realism Ott Arderi
ja Hando Runneli
lasteluules.

Eesti
lastekirjandusse on
ilmunud
alkoholismi-
problemaatika.

supp, ning sellega ühes alati ka magusapudel eide aseme kõrval toolil" (5, lk 4). 9aastane poiss ei oska veel lugeda, ta ei käi kooliski. Poiss ise on oma eluga väga rahul. "Head tädid" tulevad aga poisile ja vanaemale appi. Vanaema paigutatakse vanadekodusse, Hannes lastekodusse. Kõik oleks nagu korras, aga...

Kas meie, täiskasvanud, teame alati, mis on lapsele hea? 7aastane Saara A. Perviku raamatus "Kallis härra Q" on aga "kogu ema elu ära rikkunud". Meremehest isa ja lauljannast ema elavad oma elu, emal sealjuures "elu veel elamata" ja seda suuresti Saara pärast. Pole siis imestada midagi, et alkohoolikust eksdoktor Hunger ja skisofreenikust kunstnik Endel last rohkem mõistavad kui ema ning et seesama laps on sügavasti kiindunud oma voodihaigesse vanaemasse ja äsjaleitud vanemasse õesse.

1982. a nentis Aino Pervik: "Laps on ka tänapäeval laps ja temasse tuleb suhtuda kui arenevasse olendisse. Laps ei ole täiskasvanu minimudel" (13).

10 aastat hiljem, 1992. a pakub ta aga meile lapse, kelle elukogemuste ja -tarkuse ees meie, täiskasvanud kahvatume. See laps on pööraselt iseseisev ja hakkaja ning teab... "vähemalt viit moodust, kuidas ennast odava raha ja vähese vaeva ära tappa" (12, lk 33).

Katkestame siinkohal.

Kokkuvõtte asemel

Kokkuvõte jääb ära. Aeg ise teeb selle siis, kui meie tänased lapsed on täiskasvanuks saanud. Kas oskavad nemad sellisest lapsepõlvest tulnuna luua inimsõbraliku ja isiksusekeskse ühiskonna? Sellise ühiskonna loomist tuleb aga alustada lastest. Loodetavasti saab lastekirjandus üheks oluliseks teguriks selles protsessis.

Kuidas seda teha? Vastuse annab V. Luik:

On olemas kolmed tähed:

taeva-, kirja- ja raha-.

Kirja omadest hoolid vähem,

kuid päris selged on raha-.

Taevatäht torkab õesse haava

ja kirjatäht sulle ei kõnele.

Mispärast nad ometi saavad

häädeks sõpradeks mõnele? (6, lk 3.)

Püüdke siis teha nii, et kirja- ja taevatähed saaksid meie lastele sõpradeks ja tähendaksid neile oluliselt enam kui rahatähed.

Kirjandus

1. A r d e r O. Meie tuba. – Pioneer, 1980, nr 2.
2. A r d e r O. Mine metsa. Tallinn, 1986.
3. K a s s A. Ulla unistused. – Nõukogude Naine, 1986, nr 2.
4. K r u s t e n R. Kommentaar uuemale lastekirjandusele. – Reede, 16.03 1990.
5. L a h e r a n d M.-L. Hannese sünnipäev. Tallinn, 1986.
6. L u i k V. Kolmed tähed. Tallinn, 1987.
7. L u i k V. Tubased lapsed, Tallinn, 1979.
8. M u t t M. Näärivana, Tallinn, 1986.
9. N i i t E. Karud saavad aru. Tallinn, 1967.
10. N i i t E. Mängulisusest eesti viimase aja lastekirjanduses. Rmt: Laps vajab head raamatut. Tallinn, 1978.
11. N i i t E. Triinu ja Taavi uued ja vanad lood. Tallinn, 1977.
12. P e r v i k A. Kallis härra Q. Tallinn, 1992.
13. P e r v i k A. Lastekirjandus 1981. – Looming, 1982, nr 2.
14. R u n n e l H. Mõtelda on mõnus. Tallinn, 1982.
15. R u n n e l H. Taadi tütar. Tallinn, 1991.
16. T o o m e t T. Laps ja täiskasvanu Viivi Luige uuemas luules. – Sirp ja Vasar, 18.02 1983.
17. T u n g a l L. Pille, Madis ja teised. Tallinn, 1989.
18. T u n g a l L. Vana vahva lasteaed. Tallinn, 1988.
19. V i l m e r O. Mida teha vanematega. – Sirp ja Vasar, 9.07. 1983.

Õppematerjali hindamine tagasisideme kaudu

HEIKI LUBI, TPÜ dotsent, tehnikakandidaat

Vimastel aastatel on korduvalt rõhutatud üliõpilaste iseseisva töö tõhustamise vajadust. Põhjenduseks on toodud mitmeid argumente: isiksuse loominguiliste võimete mitmekülgse arenemine, parem valmidus enesetäienduseks, ümberõppeks jne. Iseseisvalt töötada saab aga siis, kui vastav õppematerjal on olemas. Seepärast on paljudes ainevaldkondades vaja selleks otstarbeks kas õppematerjali koostada või olemasolevat kohendada.

Tekkis vajadus kontrollida õppematerjali.

Ka käesoleva artikli autoril oli koostatud õppeaines *hüdraulika* loengukonspekt, mis vastas tööõpetuse õpetajale ettenähtud õppeprogrammile. Seoses iseseisva töö osatähtsuse suurenemisega oli vaja kontrollida selle efektiivsust. Nii saigi olemasolevale loengukonspektile lisaks koostatud täiendav õppematerjal — ülesannete kogu (1), kus iga teema kohta oleks vähemalt üks ülesanne. On ju ülesande lahendamise oskus tõenduseks, et loengu teoreetilist materjali on õigesti mõistetud ning ollakse võimelised seda ka praktiliselt kasutama. Samas sunnib konkreetsetele probleemidele vastuse otsimine läbiloetud õppematerjalisse tähelepanelikumalt suhtuma. Võib muidugi väita, et see on rakendusliku kallaku eelistamine, kuid alakirjutanu tähelepanekud lubavad väita, et alles pärast selle taseme omandamist on üldistava iseloomuga aine teoreetilisel käsitlusel mõtet. Kuna probleem on mitmetahuline ja igal seisukohal omad eelised ja puudused, pole vast ainuõiget retsepti mõtet otsidagi. Seda enam, et iga kord tuleb arvestada ka õpilaskontingendiga, kellele antud õppematerjal on ette nähtud. Tavaliselt lähtutakse teadmistest, mis kõrgkooli sisseastujal peavad olema. Kuivõrd selline arvestus aga vastab või ei vasta tegelikkusele, näitab igapäevane praktika.

Küpses mõtte pedagoogilise eksperimendi läbiviimiseks üliõpilaste iseseisvast tööst õppeaines *hüdraulika*, kus üliõpilaste käsutuses olid loengukonspekt ja sellele vastav ülesannete kogu.

Üliõpilased töötasid loengukonspekti ja ülesannete koguga.

Iga üliõpilane pidi lahendama kõik kogus toodud ülesanded (muidugi oma variandile vastavate arvvaärtustega). Iga ülesande lahendamisele eelnes vastava teoreetilise materjali iseseisev läbilugemine loengukonspektist.

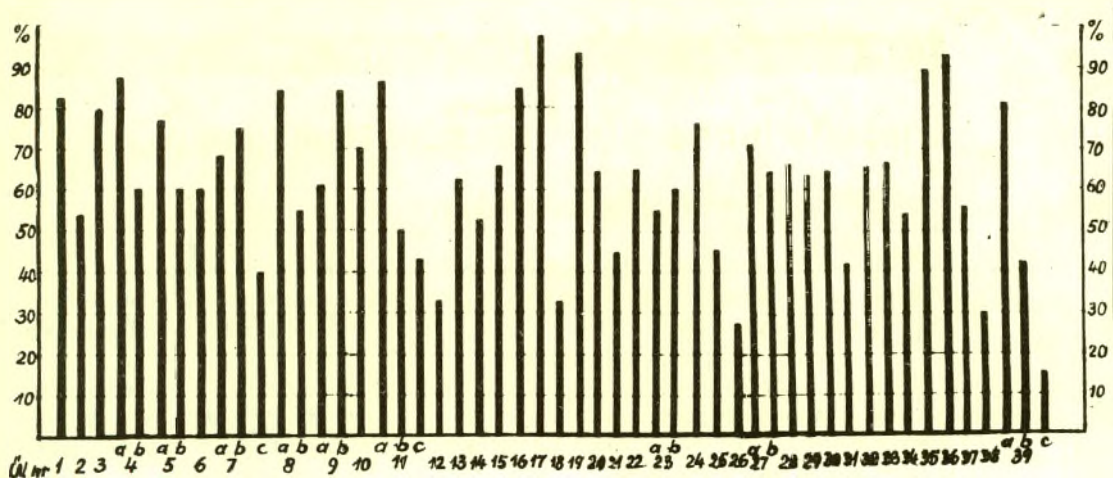
Experimendi käigus fikseeriti katseprotokolli iga üliõpilase nime järel, kas vastus oli õige või vale. Õige vastuse korral tähendas see tulemuseni jõudmist esimesel katsel. Kui tulemus oli vale, jätkas üliõpilane vea otsimist kuni uue tulemuse saamiseni. Kui see oli õige, märgiti tema nime taha: tulemus saavutati teisel katsel. Kui tulemus oli jälle vale, jätkus vea otsimine kuni õige saavutamiseni. See tähendas, et katseprotokolli märgiti talle nüüd juba kas 3., 4. vm katse. Katseprotokolli märgiti iga eksimuse korral ka vea iseloom või põhjus.

Selline eksperiment võimaldas fikseerida üliõpilaste toimetuleku iseseisva töö tingimuses, hinnata ülesannete raskusastet ja loengukonspekti kvaliteeti (avastada puudujääke andmetes, kontrollida teksti ühest mõistmist, leida võimalikke trükivigu jne).

Ülesannete raskusastme hindamise aluseks võiks võtta iga ülesande puhul esimesel katsel õige tulemuseni jõudnud üliõpilaste arvu. Taoline tulpdiaagramm ongi esitatud joonisel 1.

Loomulikult sõltub sellise statistilise materjali usaldatavus katsealuste arvust, arvutusel saadud tulemusest protsentides ja selle täiendarvust. Mida suurem on katsealuste arv, seda suurem on statistilise tulemuse usaldatavus. Täpsema informatsiooni sellekohase statistilise andmetöötluse kohta leiab lugeja professor A. Kõverjala koostatud ülevaatlükust trükisest (2).

Analüüsides saadud eksperimendi tulemusi, oli eeskätt vaja vigu mingil määral süstematiseerida. Antud töös liigitati need mitteolulisteks arvutusvigadeks ja mingil põhjusel tekkinud süstemaatilisteks vigadeks. Viimaste hulka kuulusid näiteks vead, mis olid põhjustatud eksimistest pikkus-, pinna- ja ruumiühikute teisendamisel, või näiteks vead rõhuühikute teisendamisel (MPa \leftrightarrow mmHg jt). Taoliste vigade korduv esinemine näitab, et kuigi materjal peaks füüsikakursuses olema läbi



võetud ja kinnistunud, tuleks see siiski loengukonspektis süstemaatiliselt esitada. Samuti näitas eksperiment, et ei tunta nurkkiiruse ja pöörlemiskiiruse omavahe- list seost.

Oluliseks järelduseks tehtud uurimusest võiks pidada sedagi, et paljud üliõpila- sed ei ole suutelised hindama saavutatud arvutustulemuse suurusjärku. Seda tões- tasid ilmekalt 10-, 100- või 1000kordsed eksimused vastustes.

Kogetu lubab järeldada, et senine õppesüsteem on ilmselt ületähtsustanud tee- made teoreetilise osa käsitlust, mistõttu praktiliste küsimuste lahendamisel ei ole üliõpilased küllalt vilunud ega oska ka kriitiliselt suhtuda saavutatud tulemustes- se.

Eksperimendi tulemused näitasid, milles on olemasolevaid õppematerjale edas- pidi vaja täiendada ja kuidas õppemetoodilist tööd korraldada, et õpilaskontingen- dilt saadava tagasisideme kaudu olemasolevat õppematerjali paremaks muuta.

Vigade analüüs näitas, et senises õpetuses on ületähtsustatud teemade teoreetilist käsitlust.

Kogetu aitab täiustada õppematerjale.

Kirjandus

1. L u b i H. Hüdraulika IV (ülesannete kogu). Tallinn, TPedI, 1991, 54 lk.
2. К ы в е р я л г А. Вопросы методики педагогических исследований (часть II). Таллинн, 1971.

Õpilaste hinnangud õpetajate tegevusele

HERBERT LAST, Koeru Keskkooli õpetaja, ÜPUI liige

Sageli väidetakse, et õpilaste-õpetajate suhted on halvenenud, pole aga avatud probleemi olemust tänaseid kooliolusid arvesse võttes. Seetõttu asuski artikli autor 1992. a algul uurima, kuidas õpilased hindavad oma õpetajate õppe-kasvatustlikku tegevust.

Õppe- ja kasvatustöö efektiivsus ei sõltu üksnes õpetaja ainealasest meisterlikkusest, vaid paljude muude tegurite kõrval ka õpetaja ja õpilase vahel valitsevatest suhetest, pedagoogi suhtlemiskultuurist ning õpetaja suutlikkusest õpilasi häälestada loovale tegevusele.

ÕPETAJA ÕPPE-KASVATUSLIK TEGEVUS

Samavõrd kui pedagoog õpetab ainet, kujundab ta vaimset inimest, kes loob oma keskkonna ja suhted ümbritsevatega, on valmis paindlikuks ja tolerantseks osalemiseks ühistevuses. Õpetaja tagab õpilastele ka soodsa õppimiskliima.

Õpetaja ei saa olla ainult teadmiste andja.

Paar näidet õpilaskirjandeist teemal "Meie õpetajad". 8. kl noormees: "Mulle meeldib kehaline seepärast, et seal on hea õpetaja, kes kuulab su ära, saab joosta ja igasugu mängu mängida." Samas märgib ta: "Mulle ei meeldi matemaatika sellepärast, et õpetaja on kuri, ei seleta ja kogu aeg õiendab. Ei saa isegi rahulikult kirjutada ega mõelda."

Õpetaja ei saa olla ainult teadmiste andja, ta peab olema motiveerija, õppeprotsessi hindaja ning toetaja. Suhtesse õpetaja-õpilane peab tulema rohkem otsekohesust, koostööd, suhtlemist positiivses õhkkonnas (8, lk 74-78).

Sellise õpetamise puhul peab õpetajal olema piisavalt kindlust uute õpetamisviiside suhtes, et usaldada õpilasi, samuti usku nende võimetesse. Õpetaja roll uuenevas koolis on hoopis teine ja raskem kui traditsioonilise õppeviisi korral. Loomingulise õppeviisiga uuemeelses koolis on õhkkond, milles on palju mõistvat suhtumist ja õpilase ärakuulamist.

11. kl neiu kirjutab oma õpetajast: "Õppetunnis on ta väga hea, õiglane, tema jaoks ei ole lemmikuid. Oma tunde võtab alati tõsiselt, materjali käsitleb põhjalikult. Omab head huumorimeelt, tema tundides on vaba õhkkond, kõik sujub ladsalt. Ka see on hea, et ei ala- ega ülehinda kedagi."

Inimkeskne lähenemine eeldab muutusi õpetaja mõtlemises ja õpilastesse suhtumises.

Inimkeskne lähenemine eeldab muutusi õpetaja mõtlemises, eluviisis, suhtumises õpilastesse, head demokraatia tundmist. Kool on aga üsna konservatiivne. Seetõttu on mõistetav tegevõpetaja Made Torokoffi mure: "Iga reform jääb õhku rippuma, ei toimi, kuni ei toimu reformi põhilises: õpilase-õpetaja suhetes" (9).

Huvipakkuv on ÜPUI liikme E. Saluveeri uurimus "Õpilaste ja õpetajate vaheliste konfliktide põhjusi keskkooli vanemas osas". Uurija laskis õpilastel kirjeldada eredamaid koolikonflikte, säilitades kirjutaja anonüümsuse (7).

Tuleb nõustuda uurimuse autoriga, et õpilastepoolsed hinnangud ei tarvitse 100%liselt õiged olla, ent ka pool tõde on ikkagi tõde.

Uurimus sedastas, et õpetajad on kinni vanas, välistatud on tunnis huumor kui pinge lõdvendamise ja tõsise töö juurde asumise viis (näiteks tunni häälestavas osas). Enamik konflikte leiab aset tunnis, mistõttu kaotatakse väärtuslikku aega ja langeb õppijate töömeeleolu. Vähe mõtleavad õpetajad sellele, kuidas klassi mikrokliimat parandada.

Õpetajad ei tunne hästi õpilaste käitumise motive.

Koolielu näited viitavad, et õpetajad ei tunne hästi oma õpilaste käitumise motive ega oska nende käitumisele adekvaatselt reageerida.

Th. Gordon annab oma raamatus "Teacher Effectiveness Training" hea ülevaate õpilaste tüüpilisest käitumismudelist. Toome ära põhilise.

Aktsepteeritud (meelepärane) **käitumine** tunnis: õppija töötab rahulikult, aitab kaasõpilasi, järgib tööjuhendit, otsib ise lisamaterjali, väärtustab õpitut enda jaoks.

Mitteaktsepteeritud (vastuvõtmatu) **käitumine** puhul õppija häälitseb, et segada kaasõpilasi töötamisel; lööb ja peksab teisi; ei omanda õppematerjali ega väärtusta seda endale; segab vahele, kui keegi vastab.

On huvitav, et on kahte tüüpi õpetajaid: ühtede tunnis on valitsev õpilaste aktsepteeritud käitumine, teiste tundides aga mitteaktsepteeritud käitumine (3, lk 27).

Eduka õppeprotsessi kindlustamiseks peaks õpetaja

- välja selgitama, milline on õpilaste suhtumine õpetatavasse ainesse;
- uurima, millised on ainesse/õpetajasse negatiivse suhtumise põhjused;
- püüdma parandada suhteid õpilastega;
- arendama tunnetushuvisid, toetudes motiividele, mis õpilasel juba kujunenud;
- huvituma, mis õpilastel enne tundi (või päeva jooksul) on juhtunud, mis neid erutab.

Mõistlikum on osa ainetunnist kulutada mõttevahetusele ainevälistest probleemidest, kui rääkida suletud kõrvadele või sundida õpilasi tegelema sellega, millele nad veel keskendunud pole (5, lk 33–34).

ÕPILASTE HINNANGUTE KONTENTANALÜÜS

Teada saamaks õpilaste hinnanguid ja arvamusi oma kooli õpetajate õppe-kasvatustliku käitumise kohta, paluti õpilastel kirjutada kirjand teemal "Meie (minu) õpetajad". Tahvlile märgiti kirjandi ülesehituse kava.

Õpilased kirutasid kirjandi "Meie (minu) õpetajad".

1. Hinnang õpetaja isiksusele.
2. Hinnang õpetajale kui suhtlejale.
3. Hinnang aineõpetajale.
4. Õpetaja väljaspool tunde.
5. Mida ootad oma õpetajailt?

Palume iseloomustada vähemalt 3 pedagoogi.

Õpilased said vabalt valida, missugusest õpetajast kirjutada. Et saada usaldusväärsemat materjali, võisid kirjutajad tööde peale märkida kirjutamise kuupäeva ja klassi, oma nime asemele P või T (vastavalt poiss või tüdruk). Õpetaja nime, kellest kirjutati, võis asendada initsiaalide või õppeaine äramärkimisega. Õpilaste selgitati, et kirjandeid kasutatakse pedagoogilises uurimistöös. Töid laekus keskmest 109, vanemast astmest 42. Hinnanguid töödeldi kontentanalüüsi abil. Tulumusi kajastab tabel.

Õpilaste hinnangud õpetajate õppe-kasvatustlikule tegevusele (kogutud kirjandeist "Meie õpetajad").

KONTENTANALÜÜSI TULEMUSED

Kategooria	Positiivseid hinnanguid		Negatiivseid hinnanguid	
I. Õpetaja isiksusele	+67			-37
		+24		-9
II. Õpetajale kui suhtlejale	+59			-105
		+28		-31
III. Aine- õpetajale	+119			-79
		+59		-35
IV. Tunnivälise tegevuse juhendajale	+49			-8
		+31		-5
Kokku:	+436	58,5%	-309	41,5 %

Seletus: 1 ruut võrdub 10 hinnanguga.

□ 7.–9. kl õpilaste hinnangud; ■ 10.–12. kl õpilaste hinnangud

Õpilaste hinnangud õpetaja isiksusele

Kuivõrd sõltub õpilase koolirõõm õpetajast?

Hinnangud õpetaja isiksusele on üllatavalt positiivsed.

7.–9. kl õpilased andsid oma õpetajate kohta 67 positiivset (9,0%) ja 37 negatiivset (4,9%) hinnangut. Üllatav on, et murdeealised hindasid oma pedagooge küllalt positiivselt. Ilmselt on autoritaarseid õpetajaid antud koolis selles vanuseastmes vähe. H. Laht märgib, et autokraatsed suhted on väsitavad ja pingestavad õpilasi (4).

Positiivse hinnangu näide:

"...õpetajal ... on üks hea omadus, mis silma torkab: ta naeratab tihti. Kui mõni õpilane nalja teeb, siis ta naerab ka, mitte ei hakka karjuma, et lõpetage nõmetsemine, nagu mõni õpetaja seda teeb. Kui õpilane on kahe saanud, võtab ta selle õpilase lahkelt järele vastama. Temaga saab rääkida kõigist asjust" (9. kl tütarlapse kirjandist).

Õpetaja, kes vastab õpilaste ootustele, kutsub esile meeldiva suhtumise endasse. Sellise õpetaja nõudmisi õpilased aktsepteerivad.

Õpilased on enam hinnanud õpetajate järgmisi omadusi: sõbralikkust (24% positiivsetest hinnangutest), rahulikkust (15%), mõistmist (6%), heasüdamlikkust (3%), heatujulisust (6%), lõbusust (3%).

Üldse on kirjandis mainitud 20 positiivset temperamendi- või iseloomuomadust.

Koolijuht-psühholoog V. Pinn märgib, et koolikonflikte sünnitab õpetaja **iseloomu** pidurdamatus ning **võimetus end ohjeldada**. Mõni õpetaja, saanud uue klassi, esitab kõrgendatud resoluutsusega **oma mina**: "mina teen, enne mind pole midagi tehtud, küll mina teile koha kätte näitan" (6, lk 73).

Õpetaja isiksuse negatiivsetele külgedele on keskastme õpilased viidanud 37 juhul: õpetaja on närviline (27,0% negatiivsetest hinnangutest); tige, kuri (21,6%); liiga range (13,5%); vanamoeline (8,1%); valelik (5,4%). Üldse mainiti 12 erinevat negatiivset hinnangut.

Keskkooliõpilased (10.–12. kl) on andnud oma õpetajate isiksuslike omaduste kohta 29 positiivset ja 4 negatiivset hinnangut.

Noored hindavad õpetaja huumorimeelt (23,8%), rangust (17,0%), vastutulelikkust (13,6%), õiglust (10,2%), viisakust (6,8%). Ei hinnata autust, tujukust, kiuslikkust ega huumorimeele puudumist.

11. kl neiu kirjutab: "Õp ... õppetunnis on väga hea: ta on õiglane, tema jaoks ei ole lemmikuid, oma tundi võtab ta alati tõsiselt, materjali käsitleb põhjalikult. — Omab head huumorimeelt, tema tundides on vaba õhkkond, sujub lodusalt."

Õpilaste hinnangud õpetajale kui suhtlejale

Õpetaja on suhtlemiseks vähe ette valmistatud.

Õppe- ja kasvatusprotsess on kommunikatiivne ja keerukas. Õpetaja töötab hulga erinevate teadmiste, võimete ja suhtumisega õpilastega, õppesituatsioon on pingetatud, tekib üsna palju konflikte, osa neist jääbki lahendamata. Õpetaja on suhtlemiseks vähe ette valmistatud (6, lk 72).

Õpetajate vähest suhtlemisalast ettevalmistust näitab ka õpilaskirjanditest kogutud materjal. Suhtlemisega seotud negatiivsete hinnangute arv moodustas 18,3% õpetajate õppe-kasvatuslikule tegevusele antud hinnangute koguarvust.

Negatiivsed hinnangud selle kategooria karakteristikute seas on ülekaalus nii põhikooli kui ka keskkooli osas, vastavalt 105 negatiivset hinnangut (14,1%) 59 positiivse (7,9%) vastu põhikoolis ja 31 miinushinnangut (4,2%) 28 pluss hinnangu (3,7%) vastu keskkooli vanemas osas.

Positiivselt märgivad põhikooli õpilased, et osa pedagooge on suhtlemisel arusaajad (20,4%), vabad (20,4%), heatahtlikud (10,2%), naljatlevad või huumorikad (8,5%).

Keskkooliõpilased hindavad pedagooge, kes on väga head suhtlejad (46,8%), suhtlevad nagu võrdne võrdsega (25,2%), mõistavad nalja (14,4%), on heatahtlikud ja mõistvad (7,9%).

Negatiivse poole pealt tuakse põhikoolis esile, et õpetajad: karjuvad õpilaste peale (19,0%), mõnitavad (8,5%), ütlevad teravusi või pilkavad (7,6%), tarvitavad füüsilist vägivalda (6,7%), tihti pahandavad õpilaste peale (6,7%); keskkoolis: mõnitavad ja söimavad (32,0%), on õpilaste suhtes ükskõiksed (9,6%), ebaviisakad (6,4%), tähtsustavad end üle (9,6%).

Õpilaste näited viitavad sellele, et väga olulised on tunnis valitsevad suhted ning see, kuidas õpetaja neid suhteid oskab kujundada.

Õpilaste hinnangud aineõpetajaile

Kontentanalüüsi alusel sedastati, et õpilaskirjandis esinevast 745st hinnangust anti 292 aineõpetajate õppe-kasvatustliku käitumise kohta (s.o 39,2% hinnangute koguarvust). Vaadeldavas kategoorias on positiivseid hinnanguid 178 (23,9%) ja negatiivseid 114 (15,3%), sealhulgas põhikoolis vastavalt 119 (16,0%) ja 79 (10,6%).

Uurimus näitas, et **keskastme õpilased** hindavad aineõpetajate juures aine head õpetamist (28,0%), selgituse lihtsust ja arusaadavust (15,2%), nõudlikkust (7,2%), aine selgeksõpetamist (5,6%), aineosa täpset seletamist (4,8%), materjali põnevast esitust (4,8%). Üldse oli mainitud 23 erinevat õppetegevuse tunnusoort, mis õppijaid rahuldab.

7.-9. kl õpilased mainivad negatiivse poole pealt, et õpetaja annab ainet raskelt ja arusaamatult (27,3%), räägib muud juttu, andes koju ise õppida (7,8%), ei paranda õigeaegselt õpilaste töid (7,8%), hindab liiga rangelt (7,8%), annab palju õppida (6,5%). Üldse on selles grupis mainitud 22 erinevat negatiivset hinnangut. Üks näide: "Uue osa seletamisel teeb ta (s.t õpetaja) seda nagu iseendale, õpilased tema jutust kuigipalju aru ei saa, sest ta seletab väga raskelt."

Keskkooliõpilased hindavad õpetajate juures huvitavat aineseletust (35,7%), aine selgeksõpetamist (18,7%), rangust (11,9%), põhjalikkust (6,8%). Üldse on antud 11 erinevat positiivset hinnangut. Aineõpetajana ei rahulda noori selline, kes seletab arusaamatult (23,2%), on liiga pedantne (14,5%), ei seleta üldse uut osa (11,6%), hindab nägude järgi (8,7%). Mainitud on 15 häirivat faktorit, mis on kutsunud oma aineõpetajaile negatiivseid hinnanguid andma.

"Ma ei tea vist ühtegi õpilast, kes oleks kõikide õpetajatega rahul ja selliseid õpetajaid ka ei ole, kellega absoluutselt rahul ollakse. Koolitunnis on kõik õpetajad enam-vähem ühesugused: kõik ajavad oma joont, kõige tähtsam on nende õppeaine jne. Aga selline pealesundimine ja käskimine õpilastele ei meeldi, eriti teismelistele ---"

Negatiivsete hinnangute üsna suur hulk õpetaja õppetegevusele seletub mitme asjaolu koosmõjuga. Rõhutagem paari tähtsat:

1) õpetamine ja kasvatamine eeldab nii õpilase kui ka õpetaja enesetundmist, kasvataja autoriteeti kasvatatava silmis;

2) õppesituatsioon nõuab suurt psüühilist pinget: õpetaja tähelepanu oskuslikku jaotamist, kõrget keskendumist materjali esitamisel, vastuste õigsuse kontrollimist, objektiivset hindamist, järgnevate tööetappide mõttelist planeerimist jm (6).

Siit saavadki alguse pedagoogi mõõdalaskmised uue aine seletamisel, küsitlemisel ja teadmiste hindamisel, millele, nagu eelnenud analüüsist nägime, ka õpilased oma hinnangusi ja mõtteavaldustes tähelepanu juhivad.

Õpilaste hinnangud õpetajate tunnivalisele tegevusele

Antud kategooria hinnangud moodustavad 12,5% hinnangute koguarvust. Õpilaste suur positiivsete hinnangute arv (10,7%) on mõistetav: nii õpilane kui ka õpetaja tunnivalise tegevuse juhendajana ilmutavad ühistegevuses vastastikku suurt **huvi, mõistmist ja usaldust**. Käesoleva töö autor on kogenud aastate jooksul kooliteatrit juhtides, kuidas õpilased proovide puhkepausidel tahavad oma kooli- ja elumuresid õpetajaga jagada.

Keskastme õpilased märgivad kirjandis, et klassivälises tegevuses on õpetajad hoopis sõbralikumad (22,0%), head ja toredad inimesed (16,0%), väga lõbusad (12,0%), oskavad korraldada huvitavaid üritusi (8,0%), mõnusad, arusaajad ja elurõõmsad (4,0%).

Keskkoolinoored tõstavad esile pedagoogide inimlikkust (16,0%), aktiivsust (12,8%), mõistmist (9,6%), arusaamist (9,6%), väga head organiseerimisvõimet (9,6%).

Negatiivsete hinnangute poolelt märgime järgmisi: teeb harva üritusi, on õpilaste suhtes ükskõikne/ei pane neid tähele, räägib õpilasi taga, läheb üritusel endast välja, nuhib õpilaste järel, ei tervita õpilasi vastu (ei ole tähelepanelik). Paljud õpilased kirjutavad, et nendel ei ole oma õpetajatega kontakte väljaspool tunde.

Õpetaja vastavusest õpilaste ootustele

Mida rohkem on õpilastel võimalusi näha oma õpetajaid mitmes erinevas rollis, seda adekvaatsema hinnangu saavad õpilased oma õpetajatele anda. Sellega on seletatav mitmekülgse tegevusega omanäoliste pedagoogide (nt Vello Saage, Heino Mägi jt) suur populaarsus koolis.

Aine õpetamisele anti kõige rohkem hinnanguid.

Klassivälises tegevuses on õpetajad hoopis sõbralikumad.

Õpilastel paluti kirjandi lõpuosa märkida, millised on nende ootused oma õpetajatele. Sellelaadseid mõtteavaldusi kogunes 100 (66 keskastmes ja 34 keskkooli osas). Umbes 1/3 kirjutajaist ei olnud oma ootusi avaldanud.

Õpilaste ootused oma õpetajatele.

Keskastme õpilased ootavad oma õpetajailt:

rohkem mõistmist	– 15,0% vastanuist
lahkust	– 10,5%
röömsameelsust	– 9,0%
heasüdamlikkust	– 6,0%
rahulikkust	– 4,5%
et ei vihastaks	– 4,5%
ei kisaks ega karjuks	– 4,5%
ei mõnitaks	– 4,5%
objektiivsemat hindamist	– 4,5%

Keskkooliõpilased ootavad:

mõistvat suhtumist	– 31,9% vastanuist
raudseid närve	– 11,6%
inimlikkust	– 8,7%
huumorimeelt	– 5,8%
oskust kuulata õpilaste arvamusi ja muresid	– 5,8%

Kokkuvõtvalt

Isiksuslike omaduste kõrval on oluline õpetaja suhtlemisoskus.

Kirjandite kontentanalüüs näitas, et õpetaja **isiksuslike omaduste** kõrval on olulisel kohal pedagoogi ja klassi suhted – seega ka õpetaja **suhtlemisoskus**. Käesolevaid uurimistulemusi silmas pidades on vaja (eriti keskastme) õpetajaile täiendusõpet suhtlemispsühholoogias ning kultuuri valdkonnas, et uuenevas koolis vastu pidada.

Aineõpetajaile anti kõige rohkem hinnanguid (39,2% hinnangute koguarvust). Analüüs näitas, et hinnatud on need pedagoogid, kes õpetavad hästi, arusaadavalt, on nõudlikud ja julgustavad ning huvitava käsitlusviisiga. Negatiivsetes hinnangutes domineeris arvamus "annab ainet raskelt ja arusaamatult" (27,3%).

Õpetajad jagavad tunnis enamasti **negatiivseid** hinnanguid, peegeldades sellega ainult õppija negatiivseid külgi. Positiivne pisimgi edu jääb paljudel juhtudel õpetaja poolt märkamata. Uurimus näitas, et tulemused on madalamad nendel õpetajatel, kes muretsevad rohkem aine läbivõtmise pärast kui õpilase tunnetuse, motivatsiooni tõstmise või loovuse pärast. Õpilasi ei suunata oma õppetegevuse tulemusi analüüsima.

Õpilased leidsid, et tunnivälises tegevuses on õpetajad palju sõbralikumad, lõbusamad, head suhtlejad ja nõuandjad elulistes küsimustes. Mõningaid etteheiteid tegid keskastme õpilased klassijuhatajaile (passiivsus, hoolimatus oma klassi elu suhtes, õppetunnile omaste meetodite kasutamise tunnivälistel üritustel jm).

Millist õpetajat eelistatakse? Uurimus näitas, et õppe-kasvatustliku tegevuse edukuse määravad pedagoogi **isiksus** ja tema **suhtlemisomadused**. Mõistev, röömsameelne, avatud, heasüdamlik, rahulik ja inimlik õpetaja on eelistatud nii kesk- kui ka vanemas kooliastmes.

Õpilaste hinnangute analüüs näitas ära need takistused, mis ei lase õpetajal edukas olla:

■ **neurootilised ilmingud suhtlemisel**, mis on seotud õpetaja ebaadekvaatsete reageeringutega tunnisituatsioonides;

■ **õpetaja mõjutusskaala on nihkunud negatiivsele poolele** (valdav on karistamine, sarkasm, norimine, ründav kõnetoon jm).

Kirjandus

1. Gordon T. Teacher Effectiveness Training. New York, 1974, 365 p.
2. Kooliuuendus õpilaste pilgu läbi. (Vestlusring.) – Haridus, 1991, nr 12, lk 2–5.
3. Kurme T. Suhted. – Haridus, 1992, nr 7/8, lk 36–44.
4. Laht H. Õpetaja ja õpilase vahelisest suhtlemisest. – Nõukogude Kool, 1973, nr 2, lk 109–111.
5. Liimets H. Noore õpetaja didaktilised probleemid. Rmt: Noorele õpetajale. 1985, lk 8–46.
6. Pinn V. Frustratsioon ja kasvatus. 1985, 152 lk.
7. Salveer E. Õpilaste ja õpetajate vaheliste konfliktide põhjusi keskkooli vanemas osas. Rmt: Nõukogude pedagoogika ja kool XXIII. 1980, lk 109–124.
8. Somerj A. J. Mõtlemisainet põhikoolile. – Kooliuuenduslane, 1992, nr 3, lk 74–78.
9. Torokoff M. Ise küsin, ise vastan. – Maaleht, nr 48, 1991.
10. Бернс Р. Развитие я-концепции и воспитания. М., 1986.

Õpilaste hinnangute analüüs näitas kätte takistused, mis ei lase õpetajal edukas olla.

5. klassi õpilaste kohanemiskeskused

LEIDA TALTS, algõpetuse lektoraadi kaasprofessor,
MERILY PILLE

Täna saavad saanud reaalsuseks, et paljud algklasside õpetajad taotleavad täiendusõppe korras klassiõpetaja (1.–6. kl) kutset. Üsna palju on neidki, kes tegelikult juba töötavad sama klassiga 5. või 6. klassis. 6aastasele algõpetusele on orienteeritud ka õpetajate ettevalmistus TÕSis ja TPÜs.

Meenutagem, et sellise muudatuse põhjuseks on mitu asjaolu, milledest keskseimaks tuleks lugeda varamurdeaalise lapse arenguvajadustest lähtumist. Alklassides õpilasi õpetanud ja suunanud pedagoog saab laste arengut ka järgmises kooliastmes toetada. Kes tunneks paremini kui algklassiõpetaja lapse õpioskusi ja käitumisharjumusi, suudaks näha tema arenguperspektiivi? Eriarvamusi on tekitanud algklassiõpetaja osaluse määr järgmises kooliastmes: kas pidada õigeks võimalikult paljude ainete jätmist ühe õpetaja pädevusse või oleks otstarbekam piirida paari–kolme aine õpetamisega. On ilmne, et 11–12aastane laps vajab suhtlemisringi avardamist ning erinevate isiksuste mõju võimete ja väärtushinnangute väljakujunemisel. Seepärast ei ole ehk õige võimendada siin–seal kuuldud seisukohta, nagu tuleks seada eesmärgiks, et üks õpetaja õpetaks võimalikult kõiki aineid 1.–6. klassini. Samas aga kuluvad võimalikult laiemad oskused ja avaram kvalifikatsioon praegusele algklassiõpetajale marjaks ära, andes üha pingelisemaks muutuvat tööturul lahedamaid võimalusi.

Et saada mingitki ettekujutust laste ja õpetajate hinnanguist õpilaste üleminekul 4.klassist 5. klassi, koguti üliõpilaste ja täienduskursustel osalenud algklassiõpetajate abil õpilaste ja õpetajate arvamusi käsitletavast probleemistikust. Kokku küsitleti sadakonda 5. kl õpilast ja teist samapalju algklassiõpetajaid. Klassid olid valitud järgmisel põhimõttel: 1) 5. klassiks olid vahetunud nii klassijuhataja kui ka klassikaaslased; 2) klassikaaslased ja klassijuhataja jäid samaks; 3) klassikaaslased jäid samaks, kuid lapsed said uue klassijuhataja. Eesmärk oli välja selgitada hinnangud eelmisele klassijuhatajale (kui klassijuhataja oli vahetunud) ja uutele õpetajatele, kohanemisprobleemid üleminekul 4. klassist 5. klassi, muudatused õppeedukuses. Õpilaste küsitlus tehti 1991/92.õa.

Teise etapi küsitlus viidi läbi 1992/93.õa täienduskursustel osalenud algklassiõpetajate hulgas, kes valmistuvad saama klassiõpetaja kutset. Selgitati õpetajate arvamusi 5. kl jõudnud laste kohanemisprobleemidest õppetöös ja ka teistes valdkondades.

Alustame hinnangutest eelmisele klassijuhatajale. Õiglus on õpetaja omadus, mida lapsed eriti teravalt tunnetavad. Nii kiitus kui ka karistus peavad olema õiglasel ja põhjendatud. Kui ollakse ülekohtune murdeea lähel seisva lapse suhtes, võib see jätta sügava jälje tema enesehinnangule ja suhetesse teiste inimestega. Õpetaja õiglustundel on oluline roll positiivse maailmapildi loomisel. Uurimus kinnitas seisukohta, et enamik lapsi hindab kõrgelt algklassiõpetaja õiglustunnet, neid, kes õpetajat ebaõiglasena meenutavad, on üksikuid. Siiski on kõrgete hinnangute kõrval samavõrra ka kahtlevaid, kusjuures poisid leiavad tüdrukutest märksa sagedamini, et õpetaja ei suuda olla pidevalt õiglane.

Lapsed seostavad õpetaja õiglustunnet neile osutatava tähelepanuga. Meie andmetel tunnevad poisid sellest enam puudust. Õigluse ja tähelepanuga on väga tihedalt seotud lemmikute olemasolu. Lapsed, kes tunnevad puudust õpetaja heatahtlikust tähelepanust, keda pidevalt manitsetakse ja halvatakse, märgivad sagedamini, et neid koheldakse ebaõiglaselt. Hakatakse otsima muid teid ja võimalusi, et olla kellegi silmis väärtuslik. Mõnigi kord õpetaja ei teadvusta seda probleemi ning annab lastele selgesti mõista, kes on tema lemmikud. Kõige sagedamini on nendeks aktiivsed, usinad ja töökad tüdrukud, palju harvemini poisid. Küsimus lemmikutest klassis tekitas laste hulgas arvukalt eriarmusi. Lapsed on kindlad, et õpetajal on oma paikased, eriti veendunud on selles poisid. Kindel seos on õpetaja õiglustunde ja lemmiklaste olemasolu vahel. Koolis, kus õiglust hinnati kõrgemalt, polnud ka pailaste probleem nii terav.

Õpetajale on oluline olla tähelepanelik ja kriitiline oma käitumise suhtes ja hinnangute andmisel. Sageli arvatakse, et õpetaja ainsaks ülesandeks on õpetamine, õpetaja oskuses ainet esitada ja seletada ei kahtle peaaegu ükski laps. Kõik küsitletud õpilased leidsid, et algklassides olid tunnid huvitavad ja vaheldusrikkad.

Et kool oleks laste jaoks võimalikult meelepärane paik, ei piisa oskusest ainet hästi edastada. Lapsed ootavad õpetajalt suuremat tähelepanu, eriti juhtudel, kui tuntakse end mõnes valdkonnas ebakindlalt. Siiski ei saa laste rahulolematust üle-

Klassiõpetaja kutse on muutunud reaalsuseks.

Õpetaja õiglustunne mõjutab otseselt lapse enesetunnet koolis.

Aine oskusliku õpetamise kõrval ootavad lapsed enam tähelepanu igaühele.

tähtsustada, sest enamik 5. kl õpilastest annab eelmisele klassijuhatajale positiivse hinnangu.

Edasi huvitas meid 5. kl laste rahulolu koolis, võrreldes eelmise aastaga. Vastustest hakkas silma, et koolis, kus klassijuhataja oli jäänud samaks, tundsid tüdrukud end palju kindlamini ja paremini kui koolides, kus klassijuhataja oli vahetunud. Poiste kohta samas klassis seda öelda ei saa. 5. klassi minek toob kaasa laiemat suhtlusringi, puututakse senisest tihedamini kokku endast vanemate õpilastega. Mitmed poisid avaldavad muret peksmise ja narrimise pärast. Konflikti võidakse sattuda ka mõne aineõpetajaga. Nii kurdavad mitmed ühe kooli 5. kl lapsed, et matemaatikaõpetaja ei õpeta midagi, ainult karjub.

Klassijuhataja vahetus tekitab paljudes lastes esialgu ebakindlust. Poisid ei näi eriti hoolivat, et endine klassijuhataja nendega oleks, kuid juhtudel, kus eelmist õpetajat igas mõttes kõrgelt hinnati, tuntakse temast ka 5. klassis puudust.

5. klassis õpilaste enesehinnang langeb.

Laste ebakindlusi väljendub ka suhtumises õppetöösse. Nende enesehinnang selles osas tundub olevat üsna madal: kardetakse, et ei saa hakkama antud ülesannetega, arvatakse, et need on ülejõukäivad. Mõnigi kord toimib uute aineõpetajate negatiivne sisendus, et õpilased on veel väikesed ja rumalad ega suuda õppida nii nagu suurtele kohane. Aineõpetaja ei arvesta alati, et 10. ja 5. klassile ei sobi sama lähenemisviis. Tegelikult ei näita õppetöö tulemused sugugi ainult langustendentsi. Meie andmetel jäi õppeedukus samaks pooltel lastel, ühel neljandikul küsitletutest see koguni tõusis ja ainult neljandikul langes, võrreldes eelnenud aastaga. 4. klassis kolmedele õppinutel halveneb 5. klassis olukord veelgi. Uute õpetajate tulekuga jäävad sagedamini omapead poisid, kes ei suuda kiiresti harjuda neile esitatavate uute nõudmistega. Lastele on meelepärased ained, mis annavad neile suurema tegutsemisvabaduse ja võimaldavad loovat lähenemist.

Tüdrukud nimetasid meeldivamate õppeainetena kunstiõpetust, tööõpetust, kehalist kasvatust, poisid tööõpetust ja kehalist kasvatust, aga ka ajalugu ja loodusõpetust. Nii tüdrukud kui ka poisid märkisid murettekitava õppeainena matemaatikat, mis küsitletud kontingendi puhul võib olla seletatav mitte niivõrd aine raskusega, kuivõrd konfliktsete suhetega, mida ühe klassi õpilased eriliselt rõhutasid.

Edasi analüüsisime õpetajate nägemust 5. klassi õpilastest koolis. Jõudnud 5. klassi, ootab last ees muudatuste jada: uued õpetajad, uus klassiruum, võib-olla ka uued klassikaaslased, uus klassijuhataja ja järk-järgult üha enam nähtavaks muutuv murdeiga. Õpetajate arvamused õppetöösse suhtumisest on erinevad. On meeldiv märkida, et paljud algklassides töötavad õpetajad suutsid analüüsisvalt hinnata enesest sõltuvaid tegureid laste ettevalmistamisel järgmisse koolietappi astumiseks. Eriti rõhutati vajadust arendada esimestel kooliaastatel iseseisva töö oskusi ja kohusetundlikku suhtumist õppetöösse.

Uues olukorras kohanevad lapsed erinevalt.

Mõne õpetaja üllatuseks leidub lapsi, kelle edukus 4. klassiga võrreldes on paranenud ja muutunud stabiilsemaks. Kui eelmises klassis oli konflikte klassijuhatajaga, siis muutunud olukorras püütakse teha kõik, et pälvida tähelepanu ja kiitust. Uus õpetaja ei pruugi teada toimunud pahandustest ega ole tal eelarvamusi. Kui laps suudab olla tubli ja õpetaja oskab innustada teda õppima, on õpitulemuste paranemine vägagi tõenäoline. Võimalik on ka vastupidise olukorra tekkimine: õpetaja ei oska või ei soovigi märgata lapse valmisolekut õppetöös osaleda ning oma ennatliku suhtumisega aitab kaasa kriisi süvenemisele lapses. Et ootused ka uue õpetaja osas ei täitunud, eemaldutakse nii temast kui ka aktiivsest õpitegevusest üha enam.

Suur osa õpetajatest arvabki, et suhtumine õppimisse üldjuhul halveneb. Lapsed on pealiskaudsemad, lohakamad ja tõrjumamad kooli suhtes. Paljudel lastel tekib huvi mõne kindla õppeaine vastu (mis pole ju taunimiseväärne), tunnid jaotatakse vajalikeks ja mittevajalikeks. Jõutakse arusaamiseni, et kõike polegi vaja õppida. Need, kes tunnevad, et õpingutes niikuinii edu ei saavutata, püüavad tähelepanu võita korrarikkumistega. Lõpptulemusena lüngad õppetöös süvenevad, laps on väsinud ja tülinud — kool on muutunud vastumeelseks.

Ka andekamate puhul võib tekkida probleeme, kui neil on igav, kui ei anta jõukohast tegevust. Nad saavad kõigeaeg kiiresti hakkama, kuid laste areng kängub, kuna nad on võimelised millekski enamaks. Kohanenud uute õpetajatega, teatakse, kus peab pingutama, kus saab minimaalsega läbi. Niisiis esineb õppeedukuses nihkeid nii paremuse kui ka halvemuse suunas.

Õpimotivatsiooni nõrgenemise põhjused võivad tuleneda nii eelnenud arengust kui ka uudsest situatsioonist.

Õpetajad toovad esile mitmesuguseid põhjusi, miks õppeedukus küllalt sageli langeb ja kaob kindlusetunne. Peamiste põhjuste hulka arvatakse ettevalmistuse taset algklassides, uute õpetajate vähest oskust ja tahet arvestada lapse eelnenud arengut ja vanuseastmest tulenevaid psühholoogilisi iseärasusi, koduste huvi vähenemist lapse tegevuse vastu jm. Õpetajatele teeb muret, et algklassides pole piisavalt rõhku pandud iseseisvale tööle. Raskusi tekib tööjuhenditest arusaamisega,

murettekitav on osa laste puudulik lugemisoskus. Seni saadi hakkama tänu algklassiõpetaja hoolitsusele ja kannatlikkusele. Olles õppinud ühe õpetaja käe all neli aastat, harjunud tema tööviisi ja nõudmistega, kujuneb paljudele lastele probleemiks uute õpetajate omaksvõtmine ja nendega kohanemine.

Kohanemisküsimused on vastastikused. 4. klassi lõpuks on lapsed oma klassijuhatajale juba suured, kes tulevad iseseisvalt toime paljude probleemidega. Õpetajale, kes lõpetas 9. klassiga, tunduvad 5. kl lapsed väikesed ja saamatud. Väikesest algkoolist suuremasse kooli läinuid peetakse rumalateks ja seda heidetakse ette nii õpilastele kui ka eelmise kooli õpetajatele. Uutel õpetajatel puudub sügavam ülevaade õpilastest, nende individuaalsetest erinevustest.

Küsitletud algklassiõpetajate arvates suhtutakse 5. klassi ühelt poolt kui väikesesse, samas aga esitatakse neile liiga kõrgeid, omavahel kooskõlastamata nõudmisi, seletused on rasked ja abstraktsed, tunnid kuivad ja igavad. Õpetamine on kohati ülemäära ainekeskne. Aineõpetajad ei arvesta sageli, et laps pole suuteline suurel osal tunnist konspekteerima või pikka teksti iseseisvalt lahti mõtestama. Liiga jäik kinnihoidmine sisseharjunud õpetamisviisist viib õpihuvi languseni mõne aine vastu. Vastukaaluks võetakse kasutusele mõttetuid karistusi: koduste tööde üleküllus, puudulikud hinded, märkused, pidev rahulolematuus.

Häirivalt mõjub lastele üleminek kabinetisüsteemile. Õpetajate väljendust kasutades kõnnivad nad nagu kodutud mõõda koolimaja. Eri klassiruumide otsimisega kaasneb pidev kiirustamine ja mure, et ei unustaks kusagile kooliasju maha. Suure vabadusega ei osata midagi peale hakata. Et pidevat kontrolli pole, algab ohjeldamatu jooksmine, nauditakse liikumisvabadust. Kindlustunnet tõstaks, kui õpilased saaksid kuskil ka omaette olla või koos sõpradega istuda.

Õpetajad on esile toonud välismõju märgatava suurenemise: kooliväliselt köidavad lapse tähelepanu uued huvialad, TV, sõbrad jne. Tunduval osal lastest väheneb huvi õppimise vastu. Hoiak õppetöösse on olnud ka klassi liidritest, omavahelistest suhetest ja klassi vaimsusest.

Õpetajate tähelepanekutest järeldub, et koduste huvi 5. kl lapse tegevuse vastu väheneb märgatavalt. Emad-isad leiavad, et nende lapsed on iseseisvad ning õppimine ja vaba aja sisustamine jäägu põhiliselt lapse oma mureks.

Õpetajad rõhutavad eriti olulisena klassijuhataja osa laste kohanemisküsimuste leevendamisel. Märgitakse, et klassijuhataja peaks õpetama lapsi mõistma erinevate aineõpetajate nõudmisi ja samas ka informeerima õpetajaid laste probleemidest. Klassijuhatajas nähakse laste kaitseinglit, kes on mõistva suhtumisega, alati kohal ja valmis abi osutama. Klassijuhataja vahetuse korral peaksid eelnev ja uus õpetaja tingimata omavahel kontakti võtma. Siis saab edasi anda info nii tervikuna klassi kui ka iga lapse individuaalse eripära kohta. Eri koolides kasutatakse selle mõtte rakendamiseks mitmesuguseid viise. Pakuti välja variant, kus sügisel lapsevanemate koosolekul tutvustavad ennast ja oma tööstiili kõik uued aineõpetajad. Kohal on eelmine klassijuhataja, kes iseloomustab klassi seniseid saavutusi ja taset. Mõned algklassiõpetajad on teinud aastate jooksul märkmeid iga lapse edusammudest ja raskustest. Selline info on huvitav ja vajalik ka uuele klassijuhatajale.

Huvi tõstmiseks soovivad õpetajad kasutada mitmekesisemaid õppematerjale ja teatmeteoseid, rõhutavad, et puudumisi tundidest peaks täpselt jälgima. Laps peab tundma, et teda pole jäetud omapead, vaid temast huvitatakse. Õpetajate arvates vajavad lapsed nõuandjat ja sõpra, mitte kamandajat ja riidlejat. Klassijuhataja saab mõjutada ka laste omavahelisi suhteid, sisendades positiivset ellusuhtumist ja tasakaalustades teravamaid probleeme.

Kokkuvõtteks rõhutame, et lastele on algklassiõpetajast jäänud valdavalt head muljed. Eriti kõrgelt hinnatakse ühiseid ettevõtmisi ja õpetaja oskusi teadmisi vahendada. Paraku tundub puudu jäävat positiivset suhtumist väljendavast tähelepanust igale lapsele.

Üleminek algastmest keskastmesse on tüdrukutel kergem kui poistel. Elu 5. klassis on ebastabiilsem ja õppimine raskem kui 4. klassis. Turvatunde mõõdupuuks on suhted õpetajate ja teiste õpilastega.

Õpetajate hinnangud käsitletavale teemale olid asjalikud. Väärtustatakse klassijuhataja rolli õpimotivatsiooni kujundamisel ja sõbraliku meeleolu loomisel klassis, samuti klassivälise ürituste organiseerimisel ja vanematega suhtlemisel. Õpetamise seisukohalt tähtsustatakse lapsepärast, individuaalsuse arvestamist, valikuvõimaluste pakkumist, järjepidevust ja nõudlikkust.

Lapsed vajavad endiselt klassijuhataja abi ja toetust.

Kirjandusolümpiaad 1993

LUULE EPNER, TÜ eesti filoloogia osakonna dotsent

1993. aasta kirjandusolümpiaad oli pühendatud Karl Ristikivi loomingule, tema sünnist möödus eelmisel aastal 80 aastat. Esimest korda oli võimalik keskenduda suure osa oma loometeest paguluses läbi käinud autorile ning avardada seal läbi ettekujutust väliseesti kirjandusest üldisemaltki. K. Ristikivi uuenduslik, modernismihoovusest puudutatud looming pakub palju avastuslikku, võimaldab põnevaid vaateviise, olles samaaegselt tugevalt seotud eesti kirjanduse eepilise traditsiooniga — on ju Ristikivi peetud A. H. Tammsaare "mantlipärijaks". Niisugusena tohiks eesti kirjanduse ühe kesksema autori loominguline pärand pakkuda õpilasuurijale nii üllatuspinget kui ka äratundmisrõõmu.

Olümpiaadi I voorus kirjutasi õpilased uurimuse ühel 28st olümpiaadikomisjoni pakutud teemast. Lõppvoor, kuhu kutsuti paremate tööde autorid, toimus 7. ja 8. aprillil Tartus.

Noorema rühma õpilasi (9.–10. kl) inspireeris K. Ristikivi looming märksa enam kui E. Vilde eelmisel olümpiaadil: komisjonile saabus ligi 40 uurimust. Valiti 13 teemat, neist populaarsemad olid "Juulius Kilimit — inimene iseendas, keskkonnas ja ajas", "K. Ristikivi lastekirjanikuna", "Jakob Kadarik võõras majas ja õige mehe kojas", "Ärielu kujutus K. Ristikivi romaanis "Õige mehe koda". Väärrib märkimist, et kirjutamiseks valiti — õige tublide tulemustega — ka vanematele õpilastele mõeldud teemasid. Nõnda esitas üks 9. kl õpilane ilusa esseistliku käsitluse "Inimene hingede öös", edukalt analüüsiti Ristikivi luulekujundeid ning võrreldi prohvet Maltsvetti ja Catarina da Sienat. Tööde tase oli kokkuvõttes siiski üsna kõikumine, ulatudes kirjandiladsetest ümberjutustustest põhjalike ning rikkalikul sekundaarmaterjalil põhinevate analüüsideni. Pisut murelikuks tegi pealispindselt referatiivsete tööde rohkus. Komisjon eelistas niisuguseid töid, milles avaldus kirjutaja isiklik suhe teemaga või mis paistsid silma huvitavalt valitud vaatenurga ja isikupärase käsitlusega.

Mõistetavalt olid noorematele õpilastele jõuja huvikohasemad tegelase interpretatsioonile keskendatud uurimisülesanded. Tallinna-trilooogia keskseid tegelasi Juulius Kilimitti ning Jakob Kadariku jälgiti üldjoontes kaasaelamisega ja süvenenult, toodi esile nende arengujoon ning jõuti mõnelgi puhul veenvate eetiliste järeldusteni. Siiski ei suutnud kirjutajad alati vältida langemist ohtrate tsitaatidega pikitud üm-

berjutustamisse. Teemaasetuses pakutud probleemid nihkusid sel juhul tagaplaanile ning asemele astus tegelase elutee neutraalne kirjeldus, mis andis küll tunnistust käsitletava teose tundmisest, kuid ei viinud arvestatavate üldistusteni. Vajaka jäi oskusest analüüsida teose kujundisüsteemi, näha tegelaste osa teoses kui kunstilises tervikus. Vahest rohkemgi häiris kunstilistest aspektidest möödavaatamine neis töödes, mille eesmärgiks oli jälgida, kuidas on kujutatud mingit eluvaldkonda (ärielu "Õige mehe kojas", koolimiljöo kujutamine võrdlevalt Krossi ja Ristikivi romaanides). Mõnikord tundus kirjutaja vaatlusaluseid romaane kasutavat pelgalt infoallikana mineviku eluvormide kohta, nii et ilukirjanduslik teos taandus ajaloolise dokumendi rolli. Nii näiteks toodi "Rohtaia" ja "Wikmani poiste" võrdluses välja koolielus toimunud muutused, kuid kirjaniku isikupärasest johtuvad erijooned jäid sageli märkamata. Muidugi annavad realistlikud romaanid usaldusväärset teavet kujutatavast ajastust, ent ometi ei tohiks kõrvale jääda küsimus, kuidas kirjanik ainet esitab, mida hindab ja väärtustab, missugune on tema subjektiivne vaateprisma.

Oma mõttearendustele olid kirjutajad enamjaolt otsinud tuge sekundaarkirjandusest. Silmatorkavalt sageli kasutati E. Nirgi monograafias "Teeline ja tähed" sisalduvat teavet ja seisukohti. Hoopis vähem oldi tuttavad teiste Ristikivi-käsitlustega (KKI välismaise eesti kirjanduse ja Ristikivi-konverentside materjalid jm), mis oleksid samuti võinud pakkuda ärgitavaid impulsse ja uudseid lähtekohti. Küllap vajavad nooremad õpilased enam õpetaja suunamist sobiva kirjanduse leidmisel ja abi selle kasutamisel, nii et püsiks mõistlik tasakaal võraste seisukohtade refereerimise ja omapoolse analüüsi vahel.

Esimese vooru esileküündivamad tööd kirjutasi Katrin Peskov Nuia Kk (õpetaja Viuu Lepik), Eva Pärnits Tartu 10. Kk (Endla Sööt), Kirke Keert Ülenurme Kk (Piret Rannast), Ninell Soosaar Jüri Kk (Sirje Kuurberg) ja Aivi Tafenu Vinni-Pajusti Kk (Toomas Uuskam).

Lõppvoorus tuli õpilastel lahendada 12 ülesannet, mis keskendusid eeskätt Tallinna-trilooogia, kuid nõudsid ka Ristikivi loomingu põhifaktide tundmist laiemalt. Ristikivi elu- ja loominguloo tundmist kontrollis **7. ülesanne (15 p)**. *Kujutlege, et koostamisel on "Kooli kirjandusleksikon" ning Teie olete üks selle autoreid. Kirjutage teatmeteose stilis ülevaade K. Ristikivi elust ja tegevusest.* Ülevaated olid valdavalt

faktirikkad ja täpsed, ent teatmeteose stiili tabasid vaid üksikud. Pisut üllatav oli, et ainult 8 õpilast teadis nimetada luulekogu "Inimese teekond", kuigi see on nüüd meilgi kättesaadav. Mõnes vastuses jäi täiesti varju Ristikivi ajalooliste romaanide tähtsus ja tähendus.

K. Ristikivi elu ja loomingu laiemat tundmist läks vaja mitme teisegi ülesande lahendamisel. Eeldati, et noorema rühma õpilased on üldjoontes tuttavad Ristikivi Eestis väljaantud teostega. Ainult Rootsis ilmunud teosed jäid kõrvale, sest kardetavasti pole need kõikjal kättesaadavad. Kirjandusteoreetiliste põhimõistete tundmist nõuti ühes ülesandes. Kahjuks selgus, et Tallinna-triloogia välja arvatud, tuntakse Ristikivi loomingut suhteliselt halvasti.

2. ülesanne (15 p). *Avage järgmiste luuletuste autobiograafilise tagamaa: 1) Kojuigatsus – kauguseigatsus, 2) Meie juured ei ole lapsepõlves.* (Ülesandele olid lisatud luuletuste tekstid.)

Vastustes osutati üsna üksmeelselt Ristikivi paguluskogemusele, kodutusele lapsepõlves, üksildusele, kuid eluloolisi fakte teati nimetada suhteliselt vähe, mistõttu kiputi jääma üldsõnaliseks. Mõnes vastuses asendati elulooliste tagamaade vaatlus luuletuste ümberjutustamise või stiilianalüüsiga.

4. ülesanne (5 p). *Hiljuti ilmus eesti keeles K. Ristikivi kriminaalromaan. Mis on romaani pealkiri ja missuguse pseudonüümi all see ilmus?*

Õiged vastused oli alla poole, viis õpilast loobus üldse vastamast. "Hurmakägu on surma nägu" asemel pakuti mitu korda "Kahekordset mängu" ja pseudonüümiks Ivo Kari.

8. ülesanne (10 p). *Viige kokku tegelased ja romaanid. Märkige seos noolega.*

Paare "tegelane – romaan" esitati kümme. Eksimatult vastas üks õpilane, Kati Lindström Tartust. Üsna paljud teenisid 6–8 punkti, kuid oli neidki, kes ei tundnud ära ka Tallinna-triloogia tegelasi. Raskusi valmistas ajalooliste romaanide kokkuviiimine tegelastega, olgugi et tegemist oli keskselt tähtsate tegelastega Eestis väljaantud romaanidest (esimene triloogia, "Lohe hambad"). Segadust tekitas ka Agnes Rohumaa, keda kolm vastajat seostas "Rohtaia" ja kaks "Imede saarega".

9. ülesanne (15 p). *Õpilastele jagati kätte luuletuse "Hårsjärden" V ("Minagi olin Arkadia teel") tekst. Tööülesanne oli järgmine: Lisa luuletusele puuduv lõpurida. Leidke tekstist kõne- ja lausekujundid.*

Luuletuse lõpp ("ei tunne mu isamaatust") meenus päris veatult vaid üksikutele vastajatele, ent punkte teeniti ka tekstilähedaste variatsioonidega. Halvem oli lugu stilistiliste kujundite leidmisega. Siin jagunesid vastused selgelt kahte umbes võrdsesse rühma. Ühele osale vastajaist oli vähemalt epiteetide ja metafooride leidmine jõukohane, teine osa ei teadnud kur-

vastaval kombel kõne- ja lausekujundeist mitte midagi ning ülesanne jäi lahendamata. Eelduspäraselt humanitaarsete huvidega õpilastelt oleks siiski oodanud vähemalt sagedasemate stilistiliste kujundite tundmist.

Vahest kõige keerulisemaks osutus **10. ülesanne (10 p)**. Ülesandes esitati pikem katkend pastor Rothi kõnest kohtus ("Hingede öö") ja küsiti: *Millisest romaanist on pärit alljärgnev tsitaat? Kes tegelastest niimoodi kõneleb? Iseloomustage seda tegelast tsitaadist lähtudes.*

Peaaegu pooled jäid vastuse võlgu või pakkusid, ilmselt huupi, mõnd ajaloolist romaani ("Mõrsjalinik", "Nõiduse õpilane"). Üllatavalt sageli ei märganud kõne demagoogilisust ning iseloomustati Rothi igati positiivse kangelase-na. Leiti, et tegemist on õiglase, hea ja arusaaja inimesega ("ta on kui headuse kandja," kirjutab üks vastaja). Kuid oli ka Rothi olemust hästi tabavaid vastuseid, näiteks Jane Suvi: "Roth on üks neid silmakirjalikke, oma tugevama-õigustes veendunud inimesi, kes ei ole ise suuteline mõistma, kui vale on tema õpetus."

Tallinna-triloogiat puudutas viis ülesannet, kusjuures rõhk oli asetatud tegelaste interpretatsioonile. Sellega tuldi keskeltläbi päris kenasti toime.

1. ülesanne (15 p). *Nimetage Tallinna-triloogiasse kuuluvad romaanid, lisage ilmunisaasta. Romaanide pealkirjad üldistavad kujundlikult tähendussisu. Avage pealkirjade tähendus, põhjendage oma tõlgendust.*

Ühe erandiga oskasid kõik vastajad nimetada nõutud kolm romaani, enamik teadis ka ilmunisaastaid. Pealkirjad mõtestati lahti veenvalt. Mitmes vastuses osutati piibellikele taustseoste, samuti tajuti hästi "Õige mehe koja" iroonilist tähendust. Enamasti piirduti ühe tõlgendusvariandi esitamisega, kuid paaris vastuses toodi esile ka pealkirjakujundite mitmekihilisus.

3. ülesanne (10 p) *K. Ristikivi romaanis "Rohtaed" on juttu kahest luulekogust: "Põllulilled" ja "Orhideed". Kes on nende autorid? Kuidas seostuvad luulekogude pealkirjad tegelaste iseloomuga?*

Selle ja mõne teisegi ülesande puhul tundus, et osa õpilastest loeb romaane võrdlemisi pealiskaudselt, võib-olla ka kiirustamisi, nii et tähendusrikkadki detailid kipuvad kiiresti meelest minema. Nii ei teadnud umbes veerand vastajaist, et tegemist on Juulius Kilimilit ja Tiit Neideri kogudega, selle asemel pakuti autoriteks koguni L. Koidulat ja B. Alverit. Mõistagi viis see kogu arutluskäigu eksiteele. Neile, kes vastasid esimesele küsimusele õigesti, ei valmistanud tegelaste iseloomustamine raskusi.

5. ülesanne (10 p). *Tooge välja Jüri Säaveli sisemise konflikti põhjused ja nende mõju tema elule.*

Vastustest ilmnas, et "Tuld ja rauda" tuntak-

se küllaltki hästi. Enamik vastajaist ehitas oma arutluse üles peategelase lootuste–unistuste ning tegelike võimaluste ja saavutuste vastuolule. Vahel jäi arutlusoskusest ometi puudu ning asuti Jüri Sääveli elulugu ümber jutustama.

11. ülesanne (10 p). *Võrrelge kaht koolijuhti – Juulius Kilimitti ja Maurust. Sõnastage võrdlus vähemalt kolme teesina.*

Tundub, et teesi mõiste on paljudele õpilastele võõras. Võrdlus esitati valdavalt vaba arutlusega, suutmata alati vältida teatavat laialivalgust. Üldjoontes saadi kõrvutamisega hakkama, kuid paar vastust kujutas endast üksnes Kilimitti iseloomustust – kas tuleb järeldada, et ei teatud, kes on Maurus?

Suure punktikaaluga oli **6. ülesanne (20 p).** *Kirjutage kiri, mille Valter Kadarik saadaks oma isale pärast nende viimast kokkusaamist kirstutegija majas.*

Ülesanne pakkus ühelt poolt võimaluse teha distantseeritud, võrdlemisi autorilähedaselt vaatepunktilt kokkuvõtteid Jakob Kadariku eluvõitlusest ning nõudis teiselt poolt sisseelamist Valteri rolli ja sobiva stiili tabamist. Kõige õnnestunuma kirja kirjutas Kati Lindström Tartu 2. Keskkoolist. Olgu näitena esitatud katkend sellest kirjast: "Kui aus olla, siis pole ma Sind kunagi mõistnud, pole isegi proovinud. Ja Sa ise pole ka kunagi rääkinud sellest, mida Sa mõtled. Meid kasvatati päris pisikesest peale autoritaarses vaimus. Sind pidi alati austama, Sina ja Jumal olite õiglased. Kui ma olin veel nii väike, et ma ei suutnud aduda meie maja mürgist õhku, ei tunnetanud kodu külma armastust, oli mul hea elada. Kuid hiljem... Tead, isa, ma olen Sind isegi vihanud, ometigi olen Sinu liha ja veri. Ma ei tea, kas on tõi see, mida kirjutas ema selles päevikus, mida Sina õnneks kunagi enam lugeda ei saa. Kuid ma tean, et see hävitas viimase austusekübeme Su vastu. Tegi mu südame kalgiks ja ma läksin. Ma arvasin, et Sa ei vaja mind..." Ka selles ülesandes sai mõnele õpilasele komistuskiviks teose halb tundmine: kirjutati umbmääraseid, mittemidagiütlevaid pöördumisi või püüti rekonstrueerida romaanis mainitud kirja, mille Valter kirjutas pärast ema päevaraamatu lugemist. Vale lähetealus viis ekslikele ja psühholoogiliselt võltsidele järeldustele. Näib, et kooliõpetuses poleks liigne juhtida õpilasi teksti lugema täpselt ja süvenenult, pöörates tähelepanu ka detailidele, samuti oleks kasulik rõhutada teose raami – alguse ja lõpu – olulisust teose tähendussisu ja tegelaste mõistmise seisukohalt.

Teine kaalukam ülesanne nõudis valiku tegemist Ristikivi teoste seast ja oma eelistuste põhjendamist. **12. ülesanne (20 p).** *Teie kirjandusluuviline Soome sõber tunneb huvi K. Ristikivi loominguga vastu. Millistest teostest talle räägiksite ja miks just neist?*

Ootuspäraselt tõtsid pea kõik õpilased esile Tallinna–triloogia või mõne sellesse kuuluva romaani (eelstatult "Rohtaia"), põhjendades seda romaanide huvitava süžee ja panoraamse elukujutusega. Ajaloolisi romaane hinnati vähem, nimetati peamiselt "Mõrsjalinikut" ja "Rooma päevikut". "Hingede ööd" pidas üheks Ristikivi silmapaistvamaks romaaniks 11 vastajat. Küllap mängis kaasa teadmine, et "Hingede öö" on kirjanduslooliselt väärtustatud romaan. Kuid kohtas ka võluvalt siiraid põhjendusi: "Hingede öö" on segane, absurdne, aga just seetõttu paneb mõtlema ja äratab huvi. Näib, et kuigi noorema rühma õpilased eelistasid kindlalt realistlikke teoseid ning tundsid end modernse proosa seltis pigem ebakindlalt, ei puudu neil huvi ja valmisolek süüvida ka esmamuljel arusaamatutesse tekstidesse. 12. ülesande eest pälvis eriauhinna Evelin Valba Kehrast, kelle tutvustus-soovitus oli kõige veenvamalt argumenteeritud.

Ei pääse mööda ühest murettekitavast tendentsist. Noorema rühma olümpiaaditööde keeleline tase on viimastel aastatel järjest langenud. Seekord võis eelduspäraselt parimate 9.–10. kl õpilaste töodes leida niisuguseidki vääratusi, nagu *eksistensi probleemid*, *apsoluutselt*, *tunnebgi*, *algkeemik* (pro *alkeemik*), *ajamaa* (pro *aiamaa*), *skandinaaviamaad*, *tallinn*, *minuarust* jms, rääkimata väga arvukatest interpunktsioonivigadest.

Lõppvoorus võis koguda maksimaalselt 155 punkti. Tulemused mahtusid 108 ja 32 punkti vahele. Paremusjärjestus kujunes järgmiseks:

1. Kati Lindström, Tartu 2. Kk 10. kl, õp Reet Volmer.

2. Evelin Valba, Kehra Kk 10. kl, õp Anne Oruaas.

3. Anu Kree, Viljandi 4. Kk 8. kl, õp Alli Pilv.

4. Jane Suvi, Tallinna 20. Kk 10. kl, õp Aili Tarvo.

5. Monika Torim, Nuia Kk 10. kl, õp Viiv Leppik.

(Järgneb.)

Nobeli preemia laureaadi Knut Hamsuni romaan "Maa õnnistus" koolitundi*

KALEPH JÕULU

MÕISAS. Oma talus elas kirjanik 1917. aastani, seejärel omandas 1918. a Nørholmi mõisa, mis asub Lõuna-Norras Grimstadi ja Lillesandi vahel jõe ääres. Ta tegi mõisa hästi korda ja see sai ta koduks elu lõpuni. Võrdluseks viljastavale ja õnnistavale maaelule kirjutab ta paar satiirilist romaani linnast ja linlastest. "**Naised kaevul**" (1920) näitab väiklast linnaelanikkonda askeldamas ja hädaldamas alaliste elumurede vaevas, kadedust, keelepeksu.

Romaan "**Viimne peatükk**" (1923) viib lugeja Torahu sanatooriumi elu keskele, tutvustab lugejaid linnakodanikega, kelle eneseväärikust on rikkunud vaesus, lodevus, elupahed, põhjustades lisaks paljudele eluvaegustele ka süngeid ning dramaatilisi eluhetki.

Valmib hulkuritriloogia: "**Hulkurid**" (1927), "**August**" (1930) ja "**Aga elu kestab edasi**" (1933), mis kuulub rohkem ajaviitekirjanduse hulka, olles seotud "Segelfossi alevi" miljöoga, osa tegelasi kordub. (Oma olemuselt näivad need lood olevat lähedased Faulkneri Yoknapatawpha novellidele.) Ühine peategelane August on hulkur, vagabund, ent väga energiline, teo- ja tahteline, rõõmus, isegi sümpaatne mees, keda näidatakse kord meeldivalt, siis vastupidi. Lii- kudes Peer Gyndina ühelt maalt teisele, ei leia ta meelispaika peatumiseks. Nii stiililt kui ka temaatikalt võiks need asetada maa-aineliste "Benoni" ja "Roosa" loomeaega. ("Hulkurite" tegevuski toimub eelmise sajandi lõpul, mil Riia linn oli veel Venemaal.)

Selle sajandi revolutsioonilised murrangud ja maailmasõja vapustused ei kajastu üheski Hamsuni teoses.

Ränduri teema kerkib veel kord esile ta viimases romaanis "**Ring sulgub**" (1936). Siit otsigem ka kirjaniku psühholoogilist selgitust tema meeliskujundile, vagabundist hulkurile.

NÄIDENDID. Triloogia moodustavad draamad "**Kuningriigi väravatel**" (1895), "**Elu mäng**" (1896) ja "**Eha**" (1897). Populaarseks on peetud suurt ajaloolist värssdraamat "**Munk Vendt**" (1902). Vähe on Norras mängitud idamaist Gruusia-ainelist ajaloolis-romantilist näidendit "**Kuninganna Tamara**" (1903).

Uusromantilist sisepinget kannavad draama

"**Kuradi küüsis**" (1910) ja satiiriline näidend "**Tormiline elu**" (1910). Üldiselt on peetud Hamsuni lavateoseid nõrgemaks ta romaanitoodangust, kuna ta mõttesügavus ei küüni Henrik Ibseni ja Arne Garborgini.

LUULE. Hamsun on ka luuletanud. Oma kogutud värsid avaldas ta 1904. a luulekogus "**Metsik koer**". Kogus leidub südamlikke värsse, pühendatud Põhjamaa loodusele. Kogu sai teatud mõttes suunaandjaks norra lüürika arengule.

RÄNNAKUIST. 1902. a külastas Hamsun Soomet, elas seal aasta. Saanud Norrast riigistipendiumi, jätkas reisi Venemaale, Moskvast Türgisse, tegi peatuse Kaukaasias — Gruusias. Reis näis olevat diplomaatilise iseloomuga (Norra ostis Venemaalt vilja). Vene keisrinna Aleksandra Fjodorovna kinkis talle Dostojevski portree isikliku pühendusega. Vene kuulsate inimeste portreid leidus (abikaasa andmeil) ka Hamsuni kabinetis. Saadud Venemaa ja Lähis-Ida muljed olid aluseks Gruusia-näidendile, samuti raamatuile "**Seikluste maal**" (1903), "**Pooliku kuu all**" (1905) jt.

*

Teiste Põhjamaade kirjanike hulgast on Hamsunil hingelähedust Bjørnstjerne Bjørnsoni ja Jonas Liega — neid kolme Norrast ühendab l ü r i k a: lüüriline hetk, meeoleu, mulje, inspireerides nende autorite romantilist nägemust, idüllil, loodust, elutunnetust. Hamsuni looming on n ü a n s s i d e luule. Vaevalt kahtleb keegi Hamsuni originaalsuses, ent see ei välista ta hingesugulust Dostojevskiga. Näiteks Nagel kannatab erilise kompleksi all, mis painab Dostojevski vaimuinimesi. Kokkupuuteid Dostojevskiga on selleski, et tegeldakse Jumalaga, ent Hamsuni munk Vendt toimib erilaadsemalt. Mis aga Dostojevskil täielikult puudub, on soe ja mänglev huumor ning otsene seos loodusega.

Kunagi pole Hamsun otseselt kuulunud mingisse kunstivoolu või koolkonda. Tema kooliks sai elu.

Selge on Hamsuni ja Tammsaare sarnasus, küllap mõjutas Tammsaaret Hamsuni lugemine ja tõlkimine. Hakkab silma nende teoste ühine rütm, ka motiivistik (inimelu ja tunded, aas- taegade vaheldumine).

* Algus «Hariduses» nr 10.

Hamsunile oli abikaasa jutu järgi lähedane Schopenhaueri, samuti Nietzsche filosoofia, ta luges pidevalt nende töid. Kõik see tuli talle vaid kasuks. Selge on seegi, et Hamsuni enda looming on mõjutanud paljusid maailmakirjanikke.

Kuprini iseloomustab Hamsun sõnadega: "Ta kirjutab nii, nagu kõneleb, nagu mõtleb, nagu unistab, nagu laulab lind ja kasvab puu. Tema keelgi on jäljendamatu, hoolimatu ning intiimne, sooja huumoriga, sundimatu ja veidi katkendlik." Sedasama võib öelda tema enda kohta.

ELU TRAAGILISI LEHEKÜLGI. Hamsuni elu kõige traagilisemad päevad olid ta vanaduses, mil hosianna asemel nõuti ta ristisurma. Õiglast hinnangut tema tollasele tegevusele on hakatud andma alles nüüd, mil täheldame sotsialismi langust maailmas. Luges "Sirbist" (1992, nr 19) kommunistlikku kirjutist Hamsunist, jääb temast küllaltki sünge mulje, ehkki juba teatud reservatsiooniga ta käitumise mõistmiseks. Hamsuni kohtumine Adolf Hitleriga põhjustas Norra rahva vihavoolu, nii et 7. juunil 1945. a arreteeriti ta koos abikaasaga. 85aastast Nobeli laureaati ei kutsutud küll kohutu ette, ta toimetati psühhiaatria haiglasse, diagnoosiks "vaimsete võimete püsiv nõrgenemine". Kohut ta ei kartnud, sest polnud argpüks ega pugeja. Detsembris 1947 määrati talle kõrge trahv, mille ülemkohus kinnitas 1948. a.

Oma viimased eluaastad veetis Norra geenius kodus Nørholmis. 1949. a andis ta välja protestieelsel pikal ooteajal endiselt elegantses stiilis päevikuvormis kirjutatud kaitsekirja "**Rohtunud radadel**" (1945. a maist), kus ta end süüdi ei tunnista.

Knut Hamsun suri 19. veebruaril 1952. a Nørholmis. Tema viimased sõnad abikaasale olid: "Olgu peale, Marie, ma suren nüüd..."

Kella ühe paiku öösel sulges poeg Arild isa silmad..., "ta süda lakkas tuksumast" (tsitaat ühest Hamsuni luuletusest)...

Tema varasemat soovi arvestades teostati krematsioon, tseremooniast võtsid osa ainult abikaasa ja lapsed. Hamsuni arvates sobisid lilled ja pärjad ainult noortele, talle meeldis lipp. Nii oligi kirst mähitud suurde Norra lippu, mille ta ise oli heisanud igal aastal 17. mail. Rinal oli kuivatatud roheline leht, tervitus ema haualt Hamarøys. Ema oli talle väga lähedane ja ta olevatki olnud välimuselt ning vaimulaadilt rohkem ema suguvõsa, kust on võrsunud mitmeid kuulsaid Norra perekondi.

Senine suhtumine Hamsunisse on muutunud ja muutumas, hakatakse taipama, et kohtumõistmine Hamsuni üle on olnud liiga vali ja ülekohtune. Miks nõnda? Eks seepärast, et sõja

võitjate aeg on hakanud ümber saama. Leitakse, et tal polnud valikut. Et ta tollase Saksa maaga suhtles, selleks kohustas teda ka Norra kuningriik — maailm ju tunnustas siis Hitlerit. Igasugusest luurekoostööst ta keeldus. See oli Hamsuni õnnetus, et ta 9 päeva enne okupatsiooni lõpetamist Norras kirjutas (kindlasti "ettepanekul") Hitleri sünnipäevaartikli. Praegu ajab see naerma, aga siis oli asi naljast kaugel. Missugust panegüürikat on tehtud Stalinile, Leninile ja teistele kommunismi juhtidele, ometi pole selle eest kedagi karistatud.

K. Hamsunit on kaitsnud Marie Under, leides, et "kaks eesti kirjandushuvilist sugupõlve oleks jäänud elamuste poolest hulga vaesemaks, kui poleks olnud Knut Hamsunit". Suurt poolehoidu avaldas talle Artur Adson.

Õnneks on olnud meie hukkamõistjad (Tuglas, Adams) delikaatsed ja leidlikud. Hamsunit ei saa tembeldada rassistikks, nagu siiani on mujal tema kohta öeldud. Ometi tegi Knut Hamsun palju: ta päästis Norra inimesi ja kultuuri.

Hamsunist tehtud film on kompromislik, püüdes vabandada teda vanaduse, kurtuse ja isoleerituse pärast. Norra ei tahtnud teda süüdi mõista, sellepärast veeretati ka protsessi kolm aastat lootuses, et ta kaob niigi. Ja peale nuhtlejate oli siis juba rohkesti kaitsjaid, kes protesteerisid. Desorienteeruvalt mõjub ka äsjailmunud "Maa õnnistus" järelsõna. Jääb loota, et aeg parandab kõik haavad.

"MAA ÕNNISTUS" (Tln, 1991)

Tõsine tunne on elada Eestimaa pinnal avastab inimene äkki ei tea isegi millal.

(Sulev Kõbarsepp "Ja inimestest heameel", 1986)

Sissejuhatavalt mõned arvamused.

Rootsi kirjanik Selma Lagerlöf (1850–1940):

"... Kuna vürstid ja rahvad mõrva ja tulega võitlesid, et saavutada maid ja rikkusi, lasksid sa üht alandlikku tööinimest kirve ja sahaga täide saata auväärseima vallutuse, mis iganes üks sulg on kirjeldanud."

Inglise kirjanik Herbert George Wells (1866–1946):

"Ma ei tea, kuidas väljendada seda imetlust, mida tunnen selle imeväärse raamatu puhul, et see mitte ei paistaks liialdusena. Ma pole üldiselt helde kiitustega, kuid see raamat näib mulle kuuluvat absoluutselt suurimate romaanide hulka, mis ma iganes olen lugenud. See on läbinisti kaunis. See on küllastatud elutarkuse ja huumori ning peenusega. Need talupojad on triumfiks loovale mõistusele."

1950. aastate Rootsi Akadeemia sekretär Anders Österling:

"... Hamsun pole üksnes saavutanud suurt eepilist rahu, vaid on ka astunud norra rahva teadvusse vahendajana ja nõuandjana, solidaarsena tublidusele ja kriitikuna halvale, olles ühtlasi

rahvalik ja aristokraat /—/ looduse hääle ja südame impulsside unustamatu kuulutaja."

Kaheosalises romaanis kirjeldatakse inimest keset ürgset, rikat ja puhast loodust, millega ühendatult tunneb ta end üksnes õnnelikuna. Haaravalt kandub lugejasse inimese looduslähedus, ta tegude poeesia, põhjamaine eksootika ja valgete ööde salapärasus. Nagu kord prantsuse valgustaja Rousseau, nii kutsub Hamsun inimest "tagasi looduse juurde".

Teose peategelane IISAK pole kaugeltki romantiline unistaja, küll aga kustumatu tahtejõu ja mehise meelega talupoeg, kelle sihti kinnitagu F. Tuglase sõnad: "Kõnni ise elu adra taga, murra ise enesele teed." Tema visadust ja argist igapäevast võitlust algse heaolu loomisest ja kindlustamisest tundras kujutab autor asjatundliku täpsuse ja sügava pieteeditundega.

Kui romaani I pooles süveneme jäägitult vaerikkasse põlismaa ülesharimisse, mis meelitab kohale teisigi asunikke, siis II pooles avarduvad järjest mõtted tasust — maadõnnistusest oma isandale. Töö õnnistab vaid neid, kes maad armastavad, austavad, temasse jäägitult kiinduvad. Iisaku tööd tunnustab lensman Geissler: "Sinutaolisi mehi peaks olema siin kaks-kuni kolmkümmend tuhat" (lk 37).

Taluemanda INGERI kaudu räägib autor ka sümboliliselt maa emast, kes sigitab järglasi ja kelle osatähtsus talus on korvamatu. Ingeri keerule arengulugu määrab ta karakteri kujunduse. Lugeses mõistame, et tema saatuse on ta oma kätes.

Edukaks tunnitöök...

□ kirjutada õpetaja juhendamisel vihikusse olulised andmed autori ja loomingu kohta;

□ vajalikud on juhised häälendamiseks;

□ anda iseseisvaks tööks teosega KÜSIMUSI ja ÜLESANDEID (valida neist, arvestades õpilaste iga ja klasse).

1) Hinnang teosele.

2) Määratle romaani teema, selle ulatus (2 osa põhjal), aeg, koht (kasuta kaarti).

3) Reasta pea- ja kõrvaltegelased, lisa nimele selgitavaid märksõnu (Aksel Strøm — Kuumaa asunik, poissmees; Oline — eakas naine, I. sugul.);

4) Hamsunil on teoses rohkesti kirjeldusi, leia neid (isikud, eluolu, tegevus, loodus). Jälgi dialooge jm.

5) Süvene sissejuhatusse. Kuidas autor juhatub lugeja valitud teema juurde (tõstatab küsimusi)?

6) Peategelane (Kaugemaa Iisak). Kes ta on (saladus, jääbki ebaselgeks, ent arvata võib...)? Koosta kava ta tegevuse ja käekäigu näitamiseks. Jutusta selle järgi uudismaa harimisest ja talu rajamisest. Mille varal ta ise loomus-

tus täieneb (ettevõtmised, tahte- jm omadused)? Selgita ta eesmärgid, mis oli ta kinnisidee ja kuidas end sellele pühendas? Mis ei lasknud ta lootustel luhtuda? Kuidas sai Iisak kõigist asunistest jõukamaks (ettenägelikkus, Geissleri abi, Vasemäe müük miljonäriks...)? Räägi ta suhetest oma perega, vastalistega; kuidas vältis arusaamatust, tülisid (näiteid). Mida arvas oma lastest, noortest, nende ettevõtmistest; kuidas lahenesid lahkkelid? Kuidas ta püüdis kasvata da oma lapsi ja kas see õnnestus? Räägi ta teenetest markkrahvina.

Milles seisneb Iisaku tööloovus (kindlustunne, mida see pakub, püüa seda tegevust võrrelda urbaniseeruva tööstuskultuuriga) ja sümbolisuus (maamehe tegu võrdne Jumalaga)?

Meenuta Iisaku kohtumist oma mägedest tulles Jumalaga (lk 123–125). Milline alltekst võiks olla sellesse peidetud (hoiatus...)? Võrdle seda Vargamäe jumalaga, kellega Andres näib heitlevat Jakobi heitlust. Milline õpetus näib selles peituvat? (Lugeda seda ka piiblist.) Milline lühedus on mõlema autori mõtteviisis?

Kõrvutada Iisaku ja Andrese elumõtteid (soovitav kordamisel):

IISAK	ANDRES
Leppida elus piskuga.	Raha ei too õnne.
Mitte viriseda.	
Töö, lootus ja mehe julgus	Tee tööd, siis tuleb ka armastus.
viivad elus edasi.	
Jne	Jne

Millal hakkas tajuma oma vanadust Iisak, millal Andres? Kes seda märkas? Mida on meil sellest tähele panna?

7) Määratle Ingeri asend romaanis (üks peategelasi). Kirjelda tema välimust. Räägi päritolust. Mis ajendil tuli ta mägedesse Iisaku juurde? Koosta kava ta tegevuse ja elamuste jälgimiseks. Räägi muutustest Ingeris ja mis neid põhjustas (enne ja pärast vanglas olemist). Mis neist mõjutas ta isiksuse arengut? Milline oleks lugeja õiglane hinnang ta mõistmiseks?

(Järgneb)

Biomembraanide teema bioloogiatundides

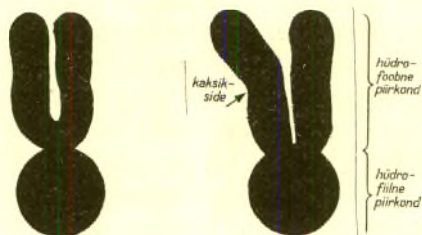
MIHKEL ZILMER, TÜ professor
URMAS KOKASSAAR, TÜ lektor

Kaasaegsetes bioloogiateadmistes on kahtlemata keskel kohal rakubioloogia küsimused. On ju rakk elava lihtsaim ehituslik-funktsionaalne ühtsus, mis on võimeline teatud eneseregulatsiooniks, taastootmiseks ja rakustruktuuride iseeneslikuks organiseerumiseks. Need raku eluavaldused on mõeldamatud ilma biomembraanideta. Rõhutagem siinjuures, et kõik raku membraanid — nii plasmamembraan kui ka sisemembraanistik on integreerunud, koostööv süsteem. Alljärgnev artikkel esitab lihtsustatud ülevaate membraanide üldehitusest, talitlusest, raku sisemembraanistikust ja selle kaudu tagatavatest raku erinevate osade biofunktsioonidest. Esitatu on mõeldud lisamaterjalina bioloogiaõpetajatele programmi biomembraanidega seotud teemade hõlpsamaks õpetamiseks.

Tavaliselt jagatakse membraanid kahte rühma: 1) välis- ehk piirdemembraanid, näiteks plasmamembraan ja 2) raku sisemembraanid, mis tagavad raku liigendamise, näiteks Golgi kompleks. Esimesed piiristavad kõiki rakke, nii eel- kui ka päristuumseid. Rakusisesed membraanid on sisuliselt aluseks paljudele päristuumsetes rakkudes esinevatele struktuuridele. Kõik biomembraanid on **sarnaste üldehitusprintsipi**dega, erinevused avalduvad põhiliselt kahel tasandil. Esiteks, ehituskomponentide koosseisu varieeruvuses (fosfolipiidide, valkude, oligosahhariidide jne hulk ning vahetorkord konkreetses membraanis). Teiseks, erinevused membraani struktuurikomponentide biokeemilises koostises (fosfolipiidide, valkude, oligosahhariidide biokeemilise koostise omapära). Sarnane üldehitusprintsip on põhjustatud analoogilistest põhifunktsioonidest (barjääri-, struktuuri- ja ruumilise liigenduse jne funktsioonid). Järgnevalt tutvume lähemalt plasma- ehk rakumembraani ehitusega.

Plasmamembraan on lipiidide ja valkude molekulide mittekovalentsel seotumisel moodustunud dünaamiline struktuur. Lihtsustatult käsitletak seda lipiidse kaksikkihina (paksusega 4...6 nm), millesse on sukeldunud valgumolekulid. Lipiidse kaksikkihi moodustavad põhiliselt fosfolipiidid (vt "Haridus" nr 6, 1991), mis paigutuvad nii, et nende hüdrofiilsetest ehk polaarsetest osadest moodustuvad kaksikkihi pinnad. Fosfolipiidide hüdrofoobsed ehk apolaarsed osad (joonis 1A) moodustavad kaksikkihi sisemise osa (joonis 1B). Hüdrofoobne piirkond kujuneb sisuliselt fosfolipiidides olevatest rasvhappejääkide ahelatest. Tavaliselt on üks rasvhappejääk membraani fosfolipiidides küllastatud, teine aga küllastumata. Viimatinimetatutel käändub ahel kaksiksideme kohalt (joonis 1A). Nii kujunevad molekulstruktuurid väldivad fosfolipiidide liigtihedade kontakteerumise ja soodustavad membraanide plastilisust ning vedelkristalsust. Küllastatud ja küllastumata rasvhappejääkide vahetorkord reguleerib membraani oleku muutusi (tahkema ja vedelama seisundi vahel). See on aga oluline faktor plasmamembraanis toimivate

retseptorvalkude, valguliste kandjate jne töö reguleerimisel.



Joonis 1A. Fosfolipiidi molekuli skemaatiline kujutamise.

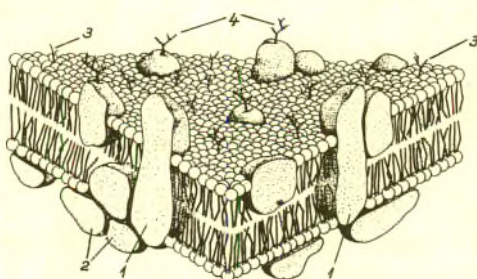


Joonis 1B. Fosfolipiidne kaksikkiht.

Peale fosfolipiidide on plasmamembraanis ka tsüklilisi lipiide — kolesteriide ning nende koostekoholi kolesterooli. NB! Kolesterool on tsükliline alkohol, kuid tema äärmiselt väike vesilahustuvus lähendab teda omadustelt lipiididele. Nii kolesterool kui ka kolesteriidid paigutuvad lipiidse kaksikkihi hüdrofoobsesse ossa. Ühetaapinnaliste, jäikade molekulidena on nad vajalikud teatud lokaalsete, tahkemate ja stabiilsete piirkondade tekkeks biomembraanides.

Lipiididest võime plasmamembraanis leida veel olulisel määral glükolipiide (süsivesik + lipiid) ning neutraalarvu ehk triglütseriide.

Biomembraansed valgud on sukeldunud lipiidse kaksikkihti. Paigutuse alusel jagatakse nad kahte rühma: 1) perifeersed ehk lokaalsed ja 2) membraani läbivad ehk integraalsed. Esimesed ei läbi lipiidset kaksikkihti, vaid paiknevad tema välis- või sisepinnas. Transmembraansed valgud ulatuvad läbi lipiidse kaksikkihi (joonis 2). Membraani läbivad valgud (transport- ja retseptorvalgud) on olulised just raku funktsionaalse aktiivsuse seisukohalt. Seevastu lokaalsed valgud on peamiselt seotud rakudevaheliste kontaktide loomisega, samuti



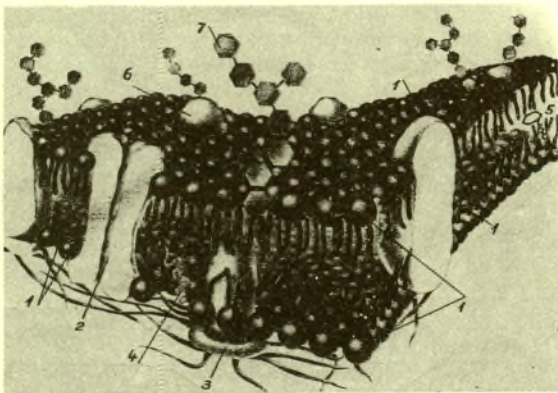
Joonis 2. Vedelik-mosaikne membraanimudel. 1 - integraalsed valgud; 2 - perifeersed valgud; 3 - glükolipiidid; 4 - glükoproteiinid.

membraanskeleti stabiliseerimisega. Mida funktsionaalselt aktiivsem membraan, seda rohkem on selles valke. Näiteks kloroplasti sise-membraanis võib valkude osakaal tõusta 75%–ni.

Biomembraanide koostisse kuuluvad ka süsivesikud, mille hulk võib olla tavaliselt 2...10% membraani struktuurikomponentidest. Süsivesikud seostuvad membraansete valkudega (glükoproteiinid) või fosfolipiidide hüdrofiilsete osadega (glükolipiidid). Süsivesikulised komponendid, mis on peamiselt oligosahhariididena, paiknevad membraani välispinnal (joonis 2). Nad on enamasti membraani retseptoorsete süsteemide koosseisus. Süsivesikute poolt kindlustatakse: 1) bioaktiivsete molekulide, näiteks hormoonide poolt edastatud info vastuvõtt ja ülekande rakk; 2) korrektsed rakkudevahelised kontaktid (eriti morfogeneetilistes ümberpaiknemisprotsessides, embrüoloogilises arengufaasis); 3) pinnaantigeensus (näiteks seonduvad oligosahhariididega mitmed patogeenid, nagu viirused ja bakterid).

Biomembraanides, eriti plasmamembraanis, leidub vitamiini E, β -karoteeni (joonis 3) ja mõningaid teisi komponente. Vitamiin E ja β -karoteeni ülesanne on biomembraani kaitsmine oksüdatsioonikahjustuste eest.

Eelpooltoodust selgub, et oma olemuselt on biomembraanid erinevate molekulkomplekside kogumid. Selliste molekulkomplekside (süsivesik + valk; süsivesik + lipiid; lipiid + valk) kohta kasutatakse nüüdisajal mõistet **segamakromolekul**. Seega on biomembraanid segamakromolekulidest moodustunud struktuurid. Tänapäeval üldtunnustatud vedelik-mosaikne membraanimudel on kujutatud joonisel 3. Toonitame siin veel kord, et selline üldehitusprintsip on kehtiv nii plasmamembraani kui ka teiste biomembraanide kohta.



Joonis 3. Vedelik-mosaikse membraanimudeli ruumiline kujutis.

1 - fosfolipiidne kaksikkiht; 2 - integraalne valguline kanal; 3 - perifeerne valk, mis on seotud tsütoskeleti valkudega; 4 - kolesterool; 5 - vitamiin E; 6 - glükoproteiin; 7 - monoosijääk oligosahhariidi koostises.

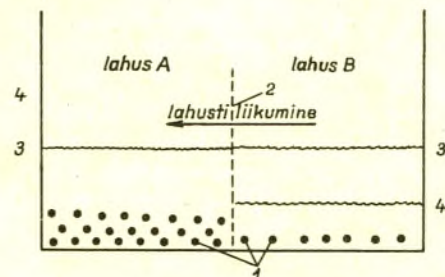
Plasmamembraani funktsioonid

Piiristamine. Plasmamembraan on dünaamiline, plastiline barjäär, mis eraldab raku sisekeskkonna rakkudevahelisest ruumist. Plasmamembraan on valikuline ainete transportibarjäär, mis tagab raku sisekeskkonna suhteliselt püsiva koostise.

Transport. Plasmamembraani valikulise läbi-

laskvuse ning erinevate membraansete transportsüsteemide abil tagatakse ionide ja metaboliitide liikumine raku ja rakust välja. Lõppkokkuvõttes kujuneb nii konkreetsele rakule vajalik sisekeskkond. Ainete transport läbi plasmamembraani, samuti läbi teiste biomembraanide toimub klassikalisel kujul difusiooni ja aktiivse transpordi abil. Difusiooni puhul eristatakse veel lihtsustatud difusiooni ning kergendatud difusiooni ehk passiivset transpordi. Erinevate transportsüsteemide võrdlus on esitatud tabelis 1 lk 42.

Membraantranspordi erijuhuna saab vaadelda osmoosi. Osmoos on lahusti molekulide liikumine läbi poolläbilaskva membraani, madalama kontsentratsiooniga lahusest kõrgema kontsentratsiooniga lahusesse kuni võrdsustumiseni. Osmoosi põhimõtet illustreerib joonis 4.



Joonis 4. Osmoosi skemaatiline kujutamine.

1 - lahustunud aine osakesed; 2 - hemipermeaabel membraan; 3 - lahusti algtasapind; 4 - lahusti lõpptasapind, peale kontsentratsioonide võrdsustumist.

Olgu meil 2 erineva kontsentratsiooniga lahust A ja B, kusjuures lahuses A on lahustunud ainesakeste hulk suurem, võrreldes lahusega B. Lahused on eraldatud hemipermeaabeli ehk poolläbilaskva membraaniga. Vastavalt osmoosi põhimõttele hakkavad vee molekulid liikuma lahjemast lahusest (B) kontsenteeritumise lahusesse (A). Selle tulemusena lahust A lahjeneb ning lahust B kontsenteerub. Protsess kestab kuni kontsentratsioonide võrdsustumiseni. Biosüsteemides liigub osmoosi teel vesi.

Retseptoorne. Membraanidel paiknevad erinevad retseptorid, mis on vajalikud bioaktiivsete ühendite (hormoonide, neuroptiidide) äratamiseks ja seostumiseks. Pärast seostumist vallandub raku sündmuste jada, mis viib vastavate ensüümide aktiivsuse ja/või sünteesi muutumisele. Membraanis paiknevad fotoretseptorid reageerivad valgusele ja vastutavad kas positiivse fototaksise või fotosünteesi protsesside kulgemise eest. Retseptorite vahendusel ülekantav info kindlustab samuti õiged rakkudevahelised kontaktid. Eriti oluline on see embrüonaalses arengus, kus toimuvad ulatuslikud rakkude ümberpaigutused.

Metaboolne. Membraanides asuvad multienüümkompleksid, kus ensüümid on omavahel struktuuriselt-funktsionaalselt seotud. Üksik-ensüümid moodustavad kompleksi, mis kindlustab üheaegselt nii biokeemiliste reaktsioonide toimumise kui ka reaktsiooniproduktide transpordi membraanis, tagades sellega katalüütilis-sekretoorse toime.

Elektrofüsioloogiline. Tänu Na^+ ja K^+ ning teiste ionide (katioonid ja anioonid) ebavõrdsele jaotumisele raku sise- ja väliseskkonna vahel avaldub plasmamembraanil potentsiaalide vahe. Plasmamembraani välispind on suhtelises puhkeolekus positiivne, sise-pind aga negatiivne

elektrilaenguga. Membraani laengute erinevus-
tel rajaneb erutuste teke, levik ja vastuvõtt. Sa-
muti sõltub membraani laetusest tema läbilask-
vus mitmete ühendite suhtes. Membraanilaeng
on omane kõikidele elusrakkudele, surnud rak-
kudel see puudub.

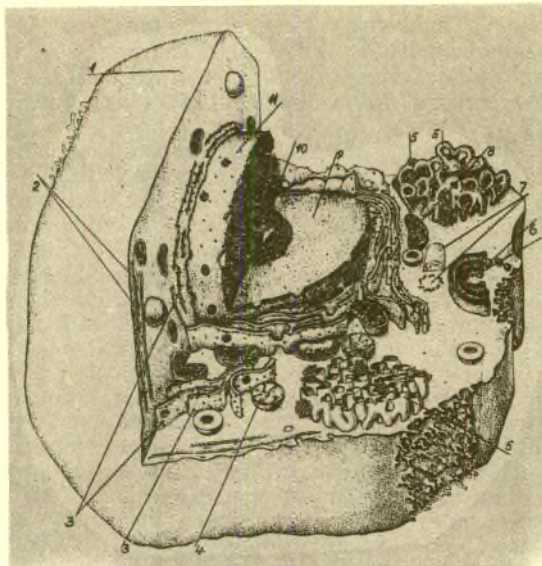
Liikumine. Plasmamembraan osaleb rakku-
de liikumises, näiteks amöboidne liikumine
(amööb, osade vähkide sabadeta spermato-
soidid) või liikumine unduleeriva membraani ehk
virvituskile abil (trüpanosoom).

Membraanide võime sisse- ja väljasopistuda
on aluseks endo- ja eksotsütoosile. Plasma-
membraaniga piiristatud rakk haarab endasse
tänu membraani sissesopistumisele tahkeid
võorosakesi (fagotsütoos) või vedelikutilgakesi
(pinotsütoos). Lisaks sellele on plasmamem-
braanist võimalik ka teatud membraanstruktu-
rude, mis sisaldavad kas ensüüme või jääkpro-
dukte, irdumine. Viimasel nähtusel põhineb
eksotsütoos. NB! Mõningad autorid käsitlevad
endo- ja eksotsütoosi raku transpordimehhanis-
mide all, mis on samuti aktsepteeritav.

RAKU SISEMEMBRAANISTIK

Raku sise- ehk endomembraanistik sarnaneb
oma ehituselt plasmamembraaniga. Ka endo-
membraanistikku võime vaadelda kui lipiidset
kaksikkihti, millesse on sukelatud vastavad
valgud. Endomembraanistiku moodustavad
tuumaümbris ehk tuumakate, sileda- ja kare-
dapinnaline endoplasmaatiline võrgustik, Golgi
kompleks ning endo- ja lüsoosomid. Lihtsusta-
tult jagab endomembraanistik kui ruumiline
struktuur tsütoplasma kaheks. Esiteks öönsus-
sed, mis on membraanidega põhitsuotplasmast
eraldatud ja mille sisaldis erineb tsütoplasma
koostisest. Teiseks tsütoplasma põhiosa ehk
kõik see, mis jääb endomembraanistikust väl-
jaspoole. Taoline sisemine liigendatus on alu-
seks raku normaalsele füsioloogilisele talitluse-
le ja võimaldab raku organoididel täita oma
spetsiifilisi ülesandeid. Endomembraanistik on
päristuumsetele rakkudele iseloomulik univer-
saalne tunnus (joonis 5).

Tuumaümbris ehk tuumakate (joonis 6).
Tuumaümbris eraldab tuumamaterjali tsütö-
plasmast ja koosneb kahest elementaarmem-
braanist, mille vahele jääb perinukleaarne ruum
laiusega 10...40 nm. Tuumaümbrise välismem-
braan on otseselt seotud tsütoplasma võrgustiku-
ga ja sellel võivad paikneda ribosoomid. Peri-



Joonis 5. Endomembraanistik raku.

1 - plasmamembraan; 2 - mikrotorukesed; 3 - kare-
dapinnaline EPV; 4 - lüsoom; 5 - siledapinnaline
EPV; 6 - Golgi kompleks; 7 - tsentrioolid; 8 - mito-
kondri; 9 - tuum; 10 - tuumake; 11 - tuumaümbris.

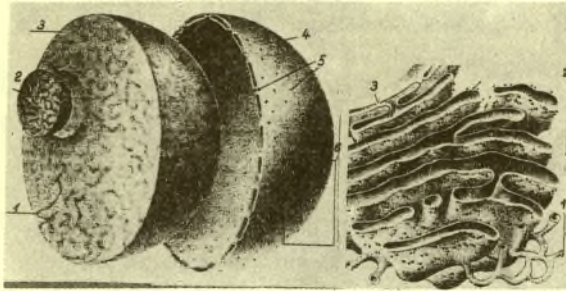
nukleaarne ruum on vaadeldav tsütöplasma
võrgustiku kanalite jätkuna. Tuumaümbrises
on poorid, läbimõõduga 30...100 nm (joonis 6).
Pooride äärtel seonduvad välis- ja sisemem-
braan. Poorides paikneb erinevatest valgumole-
kulidest koosnev kompleks, mis reguleerib tuu-
ma ja tsütöplasma vahelist aine- ja
energiavahetust. Pooride tihedus tuumaümbrise-
l on 100...200 μm^{-2} kohta.

Endoplasmaatiline võrgustik (EPV). EPV
(joonis 7) kujutab membraansete kanalite, tsis-
ternide, vakuoolide ja pilude süsteemi, mis on
omavahel seotud. Vastavalt ehitusele jaotub
EPV kaheks: siledapinnaliseks (pole ribosoomi-
dega kaetud) ja karedapinnaliseks (on ribosoomi-
dega kaetud). EPV vormid on universaalsed
ja võivad üksteiseks üle minna sõltuvalt ribosoomi-
de olemasolust/puudumisest. Raku koguma-
hust võivad EPV-d hõlmata kuni 30 %. EPV
üldfunktsioon on ainete transport raku eri osa-
de vahel.

Karedapinnaline EPV. Ribosoomide tõttu toi-

Tabel 1

Lihtne difusioon	Kergendatud difusioon	Aktiivne transport
1. Osakeste liikumissuund		
Osakeste liikumine kõrgemalt kontsentratsioonilt madalama kontsentratsiooni suunas, s.t piki gradienti		Vastu kontsentratsiooni gradienti
2. Kandja olemasolu plasmamembraanis		
Toimub kandjateta	Teatud valgulised kandjad, valgulised kanalid	Kõrgspetsiifilised valgulised transport-süsteemid
3. Energiavajadus		
Ei vaja ATP energiat		Vajab ATP energiat
4. Põhiline kiirust määrav faktor		
Kontsentratsiooni erinevused	Vabade valguliste kandjate hulk	ATP hulk ja kandjate ruumilise struktuuri muutused
5. Näited biosüsteemides		
Väikesed molekulid (CO_2 , O_2 , H_2O , mõned ioonid)	Orgaanilised happed, steroidid, monoosid	Na^+ ; K^+ ; Ca^{2+} jne.

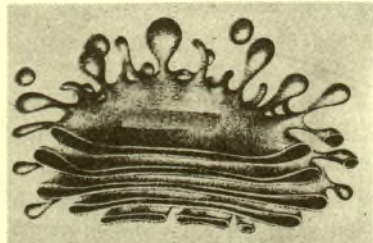


Joonis 6. Tuum ja tuumaümbris. 1 - kromatiin; 2 - tuumake; 3 - tuumaplasma; 4 - tuumaümbris; 5 - poorid tuumaümbrises; 6 - pooride paiknemistihedus.

Joonis 7. Endoplasmaatiline võrgustik. 1 - siledapinnaline; 2 - karedapinnaline koos ribosoomidega; 3 - tuumaümbrise fragmendid.

mub karedapinnalisel EPV-l valgusüntees, mis ongi põhifunktsiooniks. Karedapinnalised EPV ribosoomidel sünteesitakse: ensüüme (enamasti mitteaktiivses olekus); varuvalke ja rakust väljutatavaid valke. Lisaks eeltoodule toimub karedapinnalised EPV-s sünteesitud valkude modifitseerimine, näiteks lihtvalgud viiakse üle liitvalkudeks. Hiljem sünteesitud valgumolekulid kontsentreeritakse ning seejärel toimub nende edasine transport EPV-s. Karedapinnaline EPV on hästi arenenud näärmerakkudes, mis eritavad valgulist nõret.

Siledapinnaline EPV. Põhiehitusüksuseks on hargnevad membraansed struktuurid, torujad membraanelemendid ja väikesed vakuoolid. Siledapinnalised EPV-l on mitmeid erinevaid biofunktsioone. Esiteks, seal toimub toksiliste ühendite kahjustamine ja rakust eemaldamine. Teiseks, seal sünteesitakse fosfolipiide ja steroidhormoone. Kolmandaks, lihaskiududes täidab siledapinnaline EPV Ca^{++} depoo rolli. Neljandaks, taimerakkudes toimub siledapinnalised EPV-lt esmaste vakuoolide teke.



Joonis 8. Golgi kompleks koos eralduvate endosoomidega.

Golgi kompleks (joonis 8). On endomembraanistiku osa, mis koosneb ülestikku asetsevatest lamedatest membraansetest kotikestest, tsisternidest ja neid ümbritsevatest põikestest. Põikesed moodustuvad membraansete kotikeste otstest. Golgi kompleksi biofunktsioonid: 1) seal toimub EPV kaudu saabunud valkude modifikatsioon (glüko-, lipo- jne proteiinide süntees); 2) sünteesitud valkude sorteerimine, pakkimine ning endosoomide teke; 3) mõningate polüosoidide (pektiinainete, hemsellulooside jne) biosüntees taimerakkudes; 4) Golgi kompleks on membraansete struktuuride reservuaar, mida kasutatakse pärast raku jagunemist tütarakkude membraanistike loomiseks; 5) spermatoosoidide akrosoom (sisaldab hüdrofüütilisi ensüüme) on samuti muundunud Golgi kompleks;

6) Golgi kompleks osaleb raku veerežiimi regulatsioonil; 7) Golgi kompleksil on ühel või teisel kujul sekretoorne funktsioon. Näiteks, ainuraksetel Golgi kompleksist arenenud tuukekublike elemendid või juurekübära rakkude lamellooskompleks toodab ja eritab lima.

Endo- ja lüsoosomid. Endosoomid on elementaarembraaniga ümbritsetud 0,25...0,5 μ m suurused struktuurid, mis moodustuvad põhiliselt Golgi kompleksist, harvem otse karedapinnalised EPV-st. Endosoomid sisaldavad Golgi kompleksis sorteeritud ja pakitud materjali. Põhiliselt sisaldavad endosoomid mitteaktiivseid proteo-, lipo- ja sahharolüütilisi ensüüme ning nukleaaase. Endosoomides on happeline keskkond, pH väärtus ligikaudu 5. Üldse on erinevaid hüdrofüütilisi ensüüme endosoomidest tuvastatud veidi alla 100. Endosoomide paralleelnimetus on varasemas kirjanduses primaarne lüsoosom.

Lüsoosomid* moodustavad endosoomi ja lagundatava substraadi ehk seeditava aineosakese ühinemisel. Üldistatult võttes eristatakse lüsoosomide toimes autofaagiat ja heterofaagiat. Autofaagia on raku enda struktuuride lagundamine, heterofaagia all mõistetakse raku sattunud võõrorganika esmast ümbertöötlust ja lagundamist. Lüsoosomide põhilised biofunktsioonid on järgmised: 1) rakusise seedimise tagamine nn seedevakuoolide moodustumisega (nt ainuraksete toitumine); 2) moondega arengu korral toimub kudede osaline või täielik histolüüs lüsoosomidega; 3) mittevajalike rakustruktuuride ja surnud rakkude lagundamine; 4) raku sattunud võõrorganika (antigeenide) esmane ümbertöötlust immuunvastuse saamiseks; 5) pikaajalisel nälgimisel lagundavad lüsoosomid teatud rakustruktuure, kindlustades iseenesliku seedimise.

Mõiste on võetud kasutusele 1992. a.

KOKKUVÕTE

1. Üldistatult on biomembraanide ehitusprintsiip järgmine: fosfolipiidsesse kaksikkihti on sukelunud piki membraani tasapinda vabalt liikuvad valgud. Süsivesikud (oligosahhariidid) seostuvad kas lipiidide hüdrofüülsel osaga (glükolipiidid) või membraanvalkudega (glükoproteiinid).
2. Tänapäeval on üldtunnustatud vedelik-mosaikne membraanmudel, mille välis- ja sisepind on erineva fosfolipiidsel ja valgulisel koosseisuga, s.t pinnad on asümmeetrilised.
3. Plasmamembraan pole lihtsalt dünaamiline difusioonibarjäär, vaid ta täidab raku elutegevuses hädavajalikke biofunktsioone.
4. Sõltuvalt rakutüübist ja asukohast võib loomaraku pinnal paikneda spetsiifiline rakuümbris. Näiteks soole limaskestast mikrokattude epiteelrakud. Nende valendikupoolne rakuümbris on suhteliselt paks, võrkjas, oligosahhariidide jääkidest moodustis, mida nimetatakse glükokaalüksiks.
5. Raku sise- ehk endomembraanistik on vajalik raku erinevate osade liigendamiseks ja kompartmentide moodustumiseks. Sisemine liigendatus võimaldab rakuorganoididel täita eriomaseid ülesandeid. Hästi arenenud endomembraanistik on iseloomulik päristuumsetele rakkudele, kes evolutsiooniliselt hilistekkelised, võrreldes eeltuumsetega.

* Lüsoosomina mõistetakse antud artiklis sekundaarset lüsoosoomi.

Lastepäevakodu muutuv asjas

MAIE LEHTLA, Tallinna 97. lastepäevakodu vanemkasvataja

Lasnamäe 97. lastepäevakodu avati 1984. aasta septembris. Mitmete asjaolude kokkulangemise tõttu sattusin 1985. a novembris sinna tööle. Perestroika ja muutuste hõngu oli juba tunda. See-ga tuli mul kohaneda uue töökohaga ning muu-tuda koos sellega kiirelt muutuv asjas. Alustasime stagnaajal sügavalt juurdunud tra-ditsioonide vaimus ettekirjutatud tüüpprogram-mi, kommunistliku kasvatusese ning nomenkla-tuursete pühade tähistamisega. Ühiskonna vabadusiha lõkkel löömisel asusime ka meie järk-järgult suurema iseseisvuse teele, loobusi-me vanast, pealesunnitust ja korraldasime üha rohkem lastele meelepäraseid üritusi. Kuigi ot-sest revolutsioonilist pööret pole meil toimunud, on evolutsiooniline areng viimase 8 aasta jook-sul olnud märgatav. Koos pidevate muutustega on aga kaasnenud uued probleemid, mida on tulnud lahendada. Ka täna on neid veel piisa-valt palju, et mitte käsi rüppe lasta. Pigem tu-leb probleemidest rohkem rääkida, et leida nei-le ühiselt paremaid lahendusi.

Meie lastepäevakodu omapäraks on olnud esi-teks kakskeelsus, s.o nii eesti- kui ka venekeel-ne kasvatus ning laste vastavad paralleelsed va-nuserühmad. Loomulikult on kakskeelne ka meie töökollektiiv. Teiseks, kuulusime pikka aega Tallinna II Toidukaubastule, mis andis meile teiste lastepäevakodudega võrreldes mõ-ningad materiaalsed eelised.

Täna hakkab juba ajalukku vajuma pe-riood, mil kõik algas. Meenutan seda ennekõike kui rahvusliku ärkamise ja poliitilise võitluse ning murrangu aega. Ühiskond kees, ühiskon-nasisesed pinged ja närvilisus kandusid üle ka meie mitmest rahvusest töötajatega kollektiivi. Eesti kasvatajate ettevõtmisel ilmusid stendide-le esimesed sini-must-valged lipud, unustatud rahvuslike laulude tekstid, suitsupääsukesed ja rukkililled. Rõõmustasime ja vaimustusime ning olime sügavalt kibestunud, kui mõni neist vahel stendidelt salapäraselt kadus. Olime aga jonnakad, panime need üha uuesti välja. Sama-sugune võitlus käis ka meie endiste "tarkade juhtide" portreedega, kui oli selge, et nende aeg hakkab lõplikult läbi saama. Nii mõnigi portree ei kadunud kohe, vaid ilmus kusagil teises ruu-mis või mängunurgakeses uuesti välja. Küllap olid paljudele inimestele pikkade aastate jook-sul niivõrd hinge läinud, et neist loobumine oli vastumeelt.

Poliitiline võitlus tõi teatud perioodil kaasa meie lasteaias sisemise rahvusliku lõhenemise.

Eestlaste kiires rahvuslikus ärkamises tunneta-sid venelased endale ohtu ning protestiks selle vastu klammerdusid paljud vana külge. Olime varem elanud ja tegutsenud heas läbisaamises, vanade sotsialistlike loosungite all. Nüüd kip-pus riid majja. Siiski leidsime väljapääsu ning tänaseks on meil hea läbisaamine taastunud ning üksteisest arusaamine ehk suuremgi kui varem. Vanemkasvatajana nägin tollasest um-mikseisust väljapääsu — pakkuda venelastele võimalust oma rahvuslikuks ärkamiseks, juuru-tamaks omi rahvuslikke sümboleid, kombeid ja koos sellega rahvuslikku väärikust. Nii olid meil teatud ajavahemikul paralleelne rahvuslik är-kamine, rahvuslikud peod, tähtpäevad, käsitöö jms.

Võtsime eesmärgiks tähistada Eesti rahvaka-lendri olulisemaid tähtpäevi. Selleks tuli kõige-pealt selgitada lastele nende tähendust ja täht-päevadega seotud kombeid. Nüüd oleme juba mitu aastat tähistanud mihkli-, mardi- ja kad-ripäeva, pärast jõule vastla- ja tuhkapäeva ning lihavõttepühade järel jüripäeva. Muidugi tähis-tame igal aastal ka emadepäeva. Kahjuks jääb jaanipäev lastepäevakodu tegevushooajast väl-ja, enamik lapsi on sel ajal juba koos vanemate-ga puhkusel. Tähtpäevapeod korraldasime kõi-gile avatuna, s.t et neist võisid soovi korral osa võtta ka vene rühmade lapsed ning kasvatajad. Nii hakkas majas vähehaaval süvenema pare-ma üksteisemõistmise ja usalduse õhkkond. Nüüdseks on mitmest eesti rühmas algatatud üritusest saanud kogu maja ühised peod. Koos venelastega tähistame igal aastal näiteks jõulu-sid, vastlapäeva, emadepäeva. Lisaks pidupäe-vadele korraldame vastastikuseid külastusi, ühiseid spordipidusid ja näitusi, käime koos teatris, kinos ja õppekäikudel. Vene rühmade kasvatajad on omalt poolt korraldanud suurte üritustena vene rahvuslike mängude päevi ja Tšaikovski muusika õhtuid. Samuti on meil vene rühmades viimastel aastatel toimunud nn vene laat, mille peaesmärk on vene rahvaloo-mingu tutvustamine nii vene lastele kui ka kas-vatajatele. Selle puhuks dekoreeritakse saal vene rahvuslike piltide, vaipade ja linikutega. Toome välja rahvuslikus mustris rätikud, samo-varid, suveniirid jms ning sööme koos laste ja lapsevanematega maiustusi. Lapsed esitavad peol vene jt rahvaste tantse, laule ja mängu, loe-vad rahvaluulet ning lahendavad mõistatusi. Ka see pidu on avatud kogu maja lastele ning töö-tajatele.

Et elu laste jaoks huvitavaks ja õpetlikuks muuta, oleme korraldanud palju ekskursioone ja õppekäike kõige erinevatesse kohtadesse. Kui nimetada neist kas või pooled, tuleks loetelu ikkagi küllalt pikk: loomaaed, Rocca-al-Mare Vabaõhmuuseum, loodus-, tervishoiu-, ajalo-, teatri-, mere- ja Tallinna Linnamuuseum, tehased "Salvo" ja "Norma", Kaarli kirik, Tallinna lennujaam ning muidugi kodulähedased eesti ja vene keskkoolid.

Kasvatajate erialase kvalifikatsiooni tõstmisel on palju kaasa aidanud tihe koostöö mitme Lasnamäe lastepäevakoduga. Meie partneriteks on olnud eesti 161., 168. ja 176. lastepäevakodu ning vene 114. ja 166. lastepäevakodu. Traditsiooniliseks on muutunud iga-aastased ühised spordipäevad. Kasvatajatele korraldame ka ühiseid seminare-praktikume, kus tutvustatakse töökogemusi ja õpitakse üksteiselt mitmesuguseid käsitööoskusi. Kasvatajate tihe vastastikune suhtlemine rikastab neid uute ideedega ning mõjub seetõttu värskendavalt kogu lastepäevakodu tööle.

Erilist tähelepanu oleme pööranud näituste regulaarsele korraldamisele. Neid on olnud nii omas majas kui ka koos teiste lastepäevakodudega. Olen arvamisel, et just näitusteks valmistamine aitab kõige enam kujundada lastepäevakodus töist õhkkonda ning annab nii lastele kui ka kasvatajatele võimaluse demonstreerida oma oskusi ja samas ka teistelt õppida. Loetlen siinkohal mõned meil korraldatud näitused, mida on positiivselt hinnanud ka pedagoogidest asjatundjad ja lapsevanemad.

□ **Eesti on mu sünnimaa.** See oli ühine näitus koos 161. ja 168. lastepäevakodu kasvatajatega, välja pandi kasvatajate valmistatud materjalid Eesti tutvustamiseks.

□ **Muinasjutud laste elus.** Demonstreeriti laste valmistatud nukke ja pilte muinasjututegelastest.

□ **Mäng on väikese inimese tõsine töö.** Tutvustati lapsevanemate ja kasvatajate valmistatud nukke ja mänguasju.

□ **Tarkus tuleb tasapidi.** Välja olid pandud õppevahendid lapse vaimseks arendamiseks. Näitus toimus koos 161. ja 168. päevakoduga.

□ **Teater, teater, teater...** Kasvatajate valmistatud teatrirekvisiitide näitus.

□ **Sügisel on sünnipäev ja Sügisnäitus.** Tutvustavad lastele looduse sügisande ning metsa- ja aiasaadustest valmistatud kompositsioone.

□ **Lihavõtte- ehk munadepühanäitus.** Välja olid pandud kasvatajate valmistatud teematilised kompositsioonid ning värvitud munad.

□ **Töö kiidab tegijat.** Kasvatajate valmistatud töökasvatustahendite näitus.

Palju vaheldust on pakkunud meie maja külalised. Aja jooksul on kujunenud head suhted

paljude tuntud inimestega, kellest mõned käivad meil regulaarselt. Nii on lapsed olnud valmistatud mustkunstnik Tõnu Ojavee, kunstnik Raivo Järvi, loodusteadlaste Hendrik Relve ja Tiina Villemsoni, lastekirjanik Ellen Niidu, näitleja Ferdinand Veike jt esinemistest. Kasvatajatele ja lapsevanematele on jaganud oma teadmisi psühholoogid Ilmar Ebber ja Helle Niit, poliitik Rein Tamme ning värviteraapiast kõnelnud Milvi Tedremaa. Regulaarselt on toimunud ka näidistunnid lapsevanematele ja kasvatajatele.

Tänu pidevale ja järjekindlale tööle on 97. lastepäevakodu võtnud selge omanäolise ilme. Kasvatajad on leidnud tööks motivatsiooni ning tunnevad sellest rahuldust. Asjalik tööine õhkkond on maandanud paljud kollektiivisisesed pinged. Kõik see soodustab meie igapäevatööd ning loodan, et lastel on meilt piisavalt palju kasulikku koolipõlve kaasa võtta.

Ometi tuleb lahendada mitmeid, alles viimasel aastal esile kerkinud probleeme. Valusamateks neist on tööhõive ja keeleprobleemid. Viimasel ajal on venelaste ja teistest rahvustest lapsevanemate suhtumine eesti kultuuri ja eestikeelsesesse kasvatusesse palju muutunud. Soovitakse, et lapsed õpiksid eesti keelt ja sellepärast tahetakse nad panna eesti rühmadesse. Nõudlus laste kohtade järele eesti rühmades kasvab, vene rühmades aga kahaneb. See asjaolu tekitab omakorda probleeme, sest vene rühmade kasvatajad, kelle eesti keele oskus on puudulik, pole enam tööga kindlustatud. Eesti rühmade kasvatajad on aga samas tööga ülekoormatud. Uute eesti rühmade avamiseks tuleks osa vene õppekeele rühmi sulgeda, mis praeguses olukorras tooks kaasa uusi sotsiaalseid pingeid. Teiselt poolt on vene laste arv mõnes eesti rühmas juba nii suur, et kasvatajal on raske nendega tegelda. Lapsed koonduvad omakeelsetesse gruppidesse ja ei seltsi teisest rahvusest lastega. Arvan, et 25-lapselises rühmas ei tohiks olla üle 5 teisest rahvusest lapse. Vastasel juhul on oht, et kasvataja ei jõua neid tegevustesse kaasa haarata, keele õppimine pidurdub ning lastel võib välja kujuneda mingi eesti-vene segakeel, millel on kahjulik järelmõju. Muidugi pole sellise segakeelse kasvatuses rahul ka lapsevanemad.

Võib-olla tuleks sellele probleemile leida üldine lahendus. Ei tohiks maha suruda vene lapsevanemate kõrgendatud huvi eesti keele õppimise vastu ning tuleks toetada nende soovi integreerida oma laps Eesti ühiskonda. Seepärast oleks otstarbekas leida täiendavaid riiklike vahendeid nendele lastepäevakodudele, kes niisugust tööd teha suudavad ja tahavad.

150 aastat zooloogiat Tartu Ülikoolis

JAANUS KIILI, TPÜ bioloogia õppetooli professor

Eestima looduse uurimise ajalugu ulatub tagasi 18. sajandi lõpükümnetesse, mil tegutsesid *Academia Petrina* kõrgkoolina. Miiitavis ning Karl Linné õpilane J. B. Fischer Riias. Viimane koostas esimese suurema kokkuvõtte Baltikumi loodusest. Esmakordselt ilmus see 1778. aastal. 18. ja 19. sajandi vahetusel toimusid ka intensiivsed arutelud Baltikumis ülikooli taasavamise ümber. Tänaasel päeval me teame, et ainult tänu juhusele avati see 1802. aastal just Tartus, mitte aga ühes Läti linnas. Vastavatud ülikooli arstidele loeti ka loodusteaduslikke loenguid, kuid põhirõhuga botaanikal, mitte zooloogial. Tolleaegsetest professoritest võiks eelkõige nimetada Gottfried Germanit, D. N. Grindeli ning tuntumatest, akadeemiliselt edukamatest üliõpilastest Peterburi Teaduste Akadeemia liikmeid C. Panderit ja K. E. von Baeri.

Loodusteaduste parema õpetamise huvides raijati oma botaanikaaed ning nn naturaaliat kabinet, tänase Tartu Ülikooli zoologiamuuseumi eelkäija. Kabinet avati 1822. aastaks ning selle esimeseks juhatajaks sai J. F. Eschscholtz (1793–1834), mees, kes osales O. von Kotzebue ümbermaailmareisidel, kust ta tõi kaasa materjale, mis saidki selle kabineti esimesteks väljapanekuteks. Professor Eschscholtz töötas kabineti juhatajana kuni oma surmani. Tolleaegsetest tuntumatest Tartuga seotud loodusteadlastest võiks nimetada paleontoloogi ja evolutsionisti K. E. Eichwaldi, kes 1822. a luges esmakordselt Venemaal ülikoolis paleontoloogiat. Umbes samal ajal viibis Tartus ja kaitses siin oma doktoriväitekirja hilisem Kaasani ülikooli professor ning Peterburi TA korrespondentliige Eduard Eversmann (1794–1860). Tema tööd on olulised ökoloogilise lähenemise kujunemisel Vene zooloogias. Eriti oluline on tema teos "Orenburgi krai looduslugu", mille kõiki kõiteid seob mõte loomastiku liigilise koosseisu, loomade leviku ja eluviisi sõltuvusest olustingimustest ning kompleksne ökoloogiline lähenemine. E. Eversmanni õpilasteks olid Vene loomaökoloogia rajajad ning arendajad N. A. Severtsov ja M. N. Bogdanov.

Aastail 1831–1835 oli Tartu ülikooli zoologiakabineti juhataja H. M. Rathke (1793–1860). Aasta hiljem valiti ta Peterburi TA korrespondentliikmeks. Professor Rathke juhtimisel õppisid Tartu ülikooli Professorite Instituudis A. M. Filomafitski (füsioloogiaprofessor Moskvas aastatel 1835–1849), S. Kutorga (füsioloogiaprofessor Peterburi ülikoolis) ning A. P. Zagorski, hilisem Peterburi meditsiinilis-

kirurgilise akadeemia füsioloogiaprofessor. A. Köllikeri sõnutsi töötas H. M. Rathke võrdleva zoologia ja embrüoloogia alal üle 40 aasta, alustades K. E. von Baeri ja C. Panderi järel, ent tema täht ei kahvatuud ka K. E. von Baeri ja J. Mülleri kõrval. H. M. Rathket märgitakse teaduse ajalooas ka nn Darwini-eelsete evolutsionistide seas. Tolleaegsetest üliõpilastest võiks veel märkida K. E. Mirami (1811–1887), kes õppis Tartus 1831.–1833. a meditsiini, kuid töötas hiljem zoologia- ja füsioloogiaprofessorina Kiievi ülikoolis.

1835. aastast sai zoologiakabineti juhatajaks paleontoloog ning tuntud devoni rüükalade uurija H. M. Asmuss (1812–1859). Muuseas, oluline osa tema leidudest pärineb Tartu lähedastest Aruküla koobastest. Tolleaegsetest õpilastest tuleks eraldi märkida A. Th. von Middendorffi (1815–1894), C. Grewingkit (1819–1887) ning J. Marcusenit (1817–1898). A. Th. von Middendorff õppis aastatel 1832–1837 ülikoolis meditsiini, kuid teaduslukkku on ta läinud eelkõige loodusteadlasena, kes on avaldanud töid mitmete loomarühmade bioloogiast ja süstemaatikast. Aastail 1842–1845 uuris ta K. E. von Baeri soovitusel ja Peterburi TA ülesandel Taimõri ja Jakuutiast. Tulemuseks oli valimine akadeemia liikmeks ning suure rahvusvahelise tunnustuse võitnud töö Siberi loomastikust. Akadeemik Middendorff oli uut tüüpi teadlane, kelle töödele oli iseloomulik ökoloogilis-zoogeograafilise lähenemine, ta nimi asetatakse selle valdkonna ühe pioneeri N. A. Severtsovi kõrval. Oma vanaduspäevad veetis Middendorff Hellenurme mõisas, tema pojalt Ernst von Middendorffil on suured teened Eesti linnustiku uurimises.

Constantin Grewingki õppis Tartus loodusteadusi aastatel 1837–1841. Hiljem oli ta pikka aega siinse ülikooli geoloogiaprofessor, kes oma töödega mitmete loomaliikide paleozoologiast ning ülevaatega tol ajal teadaolevatest väljasurnud imetajate luuleidudest Kura-, Liivi- ja Eestimaal kujunes 19. sajandi tuntuimaks luuleidude uurijaks Baltikumis, Eesti paleozooloogia aluspanijaks. Johann Marcusen õppis 1833.–1841. a samuti meditsiini, kuid töötas hiljem Odessa ülikooli zoologia ja võrdleva anatoomia professorina.

1843. aasta sai pöördeliseks zoologia õpetamises Tartu ülikoolis — loodi eraldiseisev zoologia professuur, mille juhatajaks kutsuti akadeemik Baeri soovitusel tema endine õpilane Königsbergis A. E. Grube (1812–1880). Viimase juhtimisel arenesid zoologia kateeder ja kabinet kiiresti edasi. Oli ju professor Grube ise viljakas uurija ning ak-

tiivne õpetaja — noorte suunaja. Professor A. E. Grube silmapaistvamateks õpilasteks olid Leopold von Schrenck (1826–1894), Poola kõigi aegade kuulsaim zooloog Benedykt Dybowski (1833–1930), Gustav Flor (1829–1883) ning Konstantin Gorski, samuti Ferdinand Berg, K. Blessig, Karl Fixsen, E. Graf Keyserling, P. Glehn, M. von Grunewaldt. L. von Schrenck õppis ülikoolis aastatel 1844–1847 ning kaitses 1849. a siin oma väitekirja ilvese süstemaatikast ja levikust. See oli esimene terioloogia-alane väitekirja Tartu ülikoolis. Hiljem sai akadeemik Schrenck laialdaselt tuntuks oma Amuurimaa uurimustega. B. Dybowski õppis Tartus 1853.–1857. a meditsiini, kuid sai tuntuks eelkõige zooloogi ja limnoloogina. Aktiivse osalemise pärast Poola iseseisvusvõitluses ning Varssavi ülestõusus mõistsid Vene võimud B. Dybowski surma. Tõusnud protestitorm Euroopas sundis surmaotsuse asendama Siberisse asumisele saatmisega. Tööd Baikali järvest tegid B. Dybowski üle Euroopa tuntuks ka teadlasena. Pöördunud asumiselt tagasi, sai temast Lvovi (Lemberg) ülikooli zooloogiaprofessor, kelle tuntumad õpilased tollest perioodist olid B. Fulinski, T. Gabrowski, J. G. Grochmalicki, hilisem Poznani ülikooli rektor J. Hirschler, J. Kinel ja E. Schechter. 1928. a valiti Dybowski NSVL TA liikmeks.

1856. a lahkus professor Grube Tartust ning zooloogiaprofessori koht jäi vakantseks. Ajutiseks kohusetäitjaks määrati H. M. Asmuss. Tema aegsetest lõpetanutest on tuntumad G. von Seidlitz (1840–1917), Lvovi ülikooli geoloogiaprofessor W. Dybowski, N. Köppen, kauaaegne Peterburi TA zooloogiamuuseumi konservator A. Morawitz, Baltikumi ilblükauuriija K. A. Teich. Georg von Seidlitz õppis Tartus loodusteadusi 1858.–1862. a. Bioloogia ajalukku läks ta bioteoreetiku ning evolutsiooniideede aktiivse pooldaja ja propageerijana. G. von Seidlitz pidas ühe esimesena Venemaal Tartu ülikoolis loenguid darvinismist. See ärritas kohaliku ülikooli konservatiivset õppejõudkonda ning Seidlitz sunniti oma vaadete pärast ülikoolist lahkuma. Töötades ja elades hiljem Königsbergis ja Saksamaal, uuris ta mardikaid ning koostas darvinismialase kirjanduse bibliograafiaid.

Pärast H. M. Asmussi surma sai zooloogiaprofessoriks Gustav Flor, kes oli sellel kohal üle 20 aasta. Olles kitsaste huvidega entomoloog–süstemaatik, töötas ta väga pikka aega nokalistega, jättes kõik muu, eriti zooloogia uuemad suunad, unarusse. Tartu ülikooli zooloogia hakkas tegema vähikäiku: kui 1860.–1870. a ülikooli lõpetanutest tuli kaks zooloogiaprofessorit (A. Götte – Tübingen ja N. Kleinenberg – Messina), siis 1870.–1883. a lõpetanutest tuli uurijaid vaid Baltikumi jaoks – E. von Middendorff, H. Baron Loudon, M. von zur Mühlen, W. Petersen. Võrreldes eelnenud aegade kaotas Tartu ülikooli zooloogia oma endise

positsiooni ja tähenduse. Lõpetajad ei suutnud enam tõusta juhtivatele kohtadele, sel erialal muutus Tartu ülikool Euroopa ülikoolist kohalikuks Baltikumi ülikooliks. Ka lõpetajad ei siirdunud enam tööle Euroopasse või Venemaa teaduskeskustesse, vaid jäid kohapeale vaesusesse virelema.

1880. aastate alguses püüti olukorda päästa n-õ värske vere toomisega Saksamaalt. Uueks zooloogiaprofessoriks sai M.G.C. Braun, kes oli kujunenud teadlaseks Saksa ülikoolides ning tõi niimoodi sumbunud Tartusse värskemaid mõtteid ja uurimisteesid (nt võrdlev anatoomia). Professor Braun alustas ka Soome lahe kompleksset uurimist, reorganiseeris zooloogiakabineti muuseumiks. Tema õpilastest on kuulsaim tuntud bioloogia teoreetik ja loodusfilosoof J. von Uexküll, hilisem Hamburgi ülikooli professor. Tuntumatest võiks veel nimetada P. Knupfferit ja D. Rywoschi, looduskaitsetegelast Fr. Falz–Feini. Suured muutused toimusid ka muuseumis. Kõigest hoolimata lahkus professor M. Braun Tartust. Mis oli selle põhjuseks – kas isoleeritus ja sellest tulenev umbne vaimne õhkkond, teaduslik perspektiivitus Euroopa ääremaal, läheneva venestamise märgid või midagi muud — seda on tagantjärele raske öelda. Tänapäeval nimetatakse omaaegset üle Euroopa tuntud selgrootute usside eriteadlast Max Brauni ökoloogia–alastes kirjutistes parasiit–perekemessuhete teooria üheks aluspanijaks ning arendajaks.

M. Brauni lahkumise järel valiti zooloogiaprofessoriks Julius Kennel, jällegi mees n-õ väljastpoolt. Professor Kennel õpetas zooloogiat Tartu ülikoolis vaheaegade kuni 1926. aastani. Ta oli hea lektor, mistõttu tema loenguil oli alati palju kuulajaid. J. Kennel kirjutas ka ülikoolidele mõeldud zooloogia õpiku, kuid see ei leidnud laialdast kasutamist. enamiku oma teadustöödest avaldas ta kohalikes väljaannetes, kuid erandi selles mõttes moodustasid tema entomoloogilised uurimused, milledest osa ilmus pärast autori surma. Kenneli panus kohaliku fauna uurimisse polnud suur, küll aga õppis tema juures mitmeid noori, kes hiljem jõudsid üsna kõrgetele kohtadele akadeemilises hierarhias: H. Johansen (professor Tomskis), G. Schneider (õppejõud Tartus ja Stockholmis), J. Gross, E. K. Taube (zooloogiadotsent Riias), A. Litynski (hürdobiooloog Poolas); N. von Transehe (Läti ornitoloog), K. Wagner (professor Kaunase ülikoolis), Fr. G. Eggers (dotsent Kieli ülikoolis), K. von Hagfner (professor Marburgis). Oma panuse kohaliku fauna uurimisse andsid F. Sintenise, P. Zoege von Mantuffel, A. Stiren, O. von Harten, H. von Rathlef, O. von Törne, P. Lackschewitsch.

Eelmise sajandi üheksakümnendate aastate lõpupoolel muutus olukord Tartu ülikoolis kardinaalselt. Venestuse taustal sai õppekeeleks vene keel. Tartusse toodi palju vene (slaavi) päritoluga õppejõude. Selle tulemusel taandusid üliõpilaskonnast

baltisakslased, asemele tulid aga venelased—seminaristid, poolakad, juudid, kohalike rahvuste esindajad. Endine Euroopa ülikool astus veel ühe sammu isoleerituse suunas, kuna Balti–Saksa ülikoolist sai impeeriumi ääremaa ülikool. Sellesse ülikooli tulid õppejõududeks kas noored alustajad või mujal läbikukkunud inimesed. Paljud neist uutest professoritest olid õpetajad—ametnikud, kes olid saanud oma koha mitte teaduslike või pedagoogiliste teenete, vaid poliitilise ustavuse eest. Enamik neist eesotsas rektor professor A. S. Budilovitschiga olid lihtsalt tagurlased. Esimesel juhul hakkasid professorid sageli vahetuma, mis ei mõju soodsalt teadustööle. Teisel juhul hakati vaikselt nokitsema vanade, teadusüldsusele vähe huvi pakkuvate teemade või probleemidega.

Esimene vene zooloogiaprofessor aastatel 1898–1902 oli noor A. N. Severtsov, hilisem kuulus vene morfoloog ja evolutsionist. Kohe alguses kujunesid Kenneli ja Severtsovi vahel teravad suhted, nii et viimane oli sunnitud rajama eraldi oma labori. A. Severtsovi assistendiks oli M. M. Voskoboinikov. A. Severtsovi järglaseks sai Peterburist pärit Konstantin Saint-Hilaire, kelle teaduslikud huvid olid eelkõige seotud zootoomia, hüdrobioloogia ja pedagoogikaga. Uus professor oli aktiivne lektor, rajas hüdrobioloogiajaama Valge mere äärde, tegi sinna koos üliõpilastega ka mitmeid teaduslikke ekspeditsioone. Kohalik loodus talle teaduslikku huvi ei pakkunud. K. Saint-Hilaire õpilaste ja assistentidena on tuntumad N. A. Samsonov, V. Buhhalova, B. V. Sukatshov, S. I. Malõšev, A. Djakonov, H. Reichenbach—Riikoja. Tartu—Vene ülikool töötas 1918. aastani. Sakslaste lähenemisel linnale viidi ta Voroneži. Evakupeerimise käigus jõudis Venemaale ka palju zooloogiamuuseumi materjale, samuti lahkus enamik õppejõude. K. Saint-Hilaire, N. Samsonov ja V. Buhhalova jõudsid Venemaale, B. Sukotsov aga Prantsusmaale. Maa okupeerinud sakslased avasid oma saksameelse ülikooli, kuid selle iga polnud pikk.

1918. a sügisel algasid Vabadussõja kaitselahingud Eesti ida- ja lõunapiiridel. Siiski ei takistanud see avamast 1. detsembril 1918. a nn Tartu Eesti ülikooli. Oli alanud uus etapp zooloogia kateedri ja —muuseumi elus: vaja oli taastada zooloogilised kogud Eestimaa kohta, koolitada uus õppejõudkond, koostada emakeelseid õpperaamatuid. Väikeses rahvusriigis polnud enam võimalik loota mujalt tulevatele õppejõududele. Samas varitseb igas väikeses kultuuriruumis teistest teaduskeskustest isoleerituse ja onupojapoliitika oht, mille tulemusel õppejõududeks võivad sattuda vanad sõbrad, sama kitsa teadussuuna esindajad või lihtsalt teaduslikku konkurentsi mittepakkuvad inimesed.

Zooloogia kateedri esimesteks eestlastest õppejõududeks said kaks kooliõpetajat — Johannes Piiper Tallinnast ning H. Reichenbach—Riikoja Tartust. Professoriks kutsuti J. Kenneli. Uuesti avatud ülikoolis alustasid õppimist mitmed endised üliõpi-

lased, kelle studium oli katkenud I maailmasõja ajal: A. Audova, K. Zoik—Leius, A. Vaga, E. Reinvaldt. 1920. aastate TÜ Zooloogia Instituudi tegevus oli mitmetahuline: tegeldi akadeemilise enesetäiendamisega (J. Piiper), eestikeelse erialaterminoloogia kujundamisega (H. Reichenbach) ning andmete kogumisega koduloolisele monograafiate sarjale "Eestimaa". 1922. a sai kateeder endale bioloogiajaama Kuusnõmmes, kus hakati korraldama välipraktikume. Hoolimata sellest, et loenguid peeti väga paljude erialade üliõpilastele, oli esialgu lõpetajaid väga vähe: 1929. aastani lõpetas ülikooli kõigest 10 zooloogi. Samas jõudsid mitmed nendest magistri— (A. Vaga, J. Aul) või doktorikraadini (E. Reinvaldt, L. Poska—Teiss). Kateedris nad sellegipoolest tööd ei saanud. Nende asemel rakendati vanemaid zoolooge ja arste (G. Sumakov, P. Lackschevitsch) või hoopis üliõpilasi (J. Lepiksaar, H. Kauri, hiljem ka A. Jüris ja H. Haberman). Sellises olukorras jätkati teadustöö valdas sajandi algusest pärinevate teadusteemade viljelemist — kirjeldav hüdrobioloogia, millele omal ajal pani aluse M. von zur Mühlen, võrdlev anatoomia, putukate süstemaatika. Uuemad uurimissuunnad kateedrisse ei jõudnud. 1930. aastate alguseks zooloogiainstituudi ja —muuseumi koosseis mõnevõrra noorenes, aktiivset tegevust ökoloogilise zoogeograafia alal alustasid *mag.zool.* J. Lepiksaar ning assistent H. Kauri. Nende juhtimisel muudeti E. Reinvaldti mõtete vaimus Kuusnõmme toimuvate välipraktikumide sisu ja korraldust. See muutis praktikumi noortele bioloogia eriala üliõpilastele oodatud sündmuseks. Oluliseks suunaks zooloogiainstituudis kujunes ka J. Auli algatatud ja suunatud antropoloogia. Modernsemate zooloogiasuundade kõrval jätkati siiski ka traditsioonilist hüdrobioloogiat ning klassikalist süstemaatikat. Professor J. Piiperi põhitähelepanu oli suunatud kõrgkooliõpikute kirjutamisele ja linnuvaatlusele.

II maailmasõja ajal said zooloogia kateeder ja —muuseum jälle tugevasti kannatada. Hulk inventari ja materjale hävis juba 1941. a, teine osa sai kannatada 1944. a. Sõja ajal osa endisi nooremaid kaastöötajaid lahkus välismaale (J. Lepiksaar, H. Kauri), sai sõjakeerises surma (A. Jüris), asus uute võimude aktiivseks toetajaks või sattus võimude silmis ideoloogilistel põhjustel põlu alla (J. Aul). Seega asusid Tartu ülikooli zooloogiat taastajama staažikad professorid J. Piiper ja H. Riikoja. Nende kõrval asusid tööle noored zooloogid (E. Kumari, V. Želnin, Ö. Tõlp, I. Lissenko) või üliõpilased (H. Ling, H. Remm, K. Paaver, J. Ristkok, V. Masing). Uue korra tugeva ideoloogilise surve tingimustes koondus tähelepanu taas hüdrobioloogiale ja faunistikale. 1950. aastate keskpaigaks kaitsi esimesed teaduskraadid ning hakkas taaskujunema uus rahvuslik zooloogide kaader. Tolleaegsetest lõpetanutest võiks esile tõsta V. Masingut, K. Paaverit, J. Ristkokki, J. Vilbastet, H. Remmi, H.

Lingi, A. Järvekülge ja E. Kralli. Oluliseks sammuks zooloogia arengus Tartu ülikoolis sai 1950. aastate lõpp, mil kateedri uueks juhatajaks sai sisepagendusest tagasi tulnud J. Aul. Aktiivse ja produktiivse uurijana suutis ta poliitiliselt vabamates oludes ka oma nooremaid kolleege ergutada aktiivsemale tööle. Eraldi tuleks märkida dotsent J. Ristkoki juhendamisel tehtud hüdrobioloogilisi töid (T. Timm, M. Enneveer, M. Kangur), dotsent H. Remmi juhitud putukate faunistika-alaseid töid (A. Kuusik, J. Viidalepp, E. Merivee), mille tulemuseks oli mitmete tänaseni väärtuslike määrajate-käsi- raamatute ilmumine. Lisaks traditsioonilistele uurimustele alustati neil aastail ka tsütoloogia-histoloogia-alaseid uurimistöid (A.-P. Silvere, J. Kärner).

1960. aastate keskpaigas asus zooloogia kateedris tööle professor H. Ling. Tema juhendamisel valmis aastate jooksul terve rida diplomitöid, kuid teaduskraadini jõudsid vaid vähesed lõpetajad. Professor H. Ling oli kateedri juhatajaks aastatel 1969–1984. Temaga koos töötasid H. Remm, J. Ristkok, R. Ling jpt. Kateedri põhilisteks uurimissuundadeks jäid traditsioonilised hüdrobioloogia ja putukate taksonoomia ning vähesel määral loomaökoloogia. Kateedri üldine teaduslik produktiivsus oli madal, tegevuse põhiohk oli suunatud õpetamisele. Kuigi 1970. aastate algul rekonstrueeriti zooloogiamuuseumi ekspositsioon, soikus sellegi teaduslik tegevus. Kõikjal valitses üldine stagnatsiooniaeg. Tolleaegsetest lõpetanutest võiks märkida tänaseks professoriteks tõusnud T. Tiivelit, R. Mändi ja T. Saati ning A. Piirsood ja U. Siitanit.

1980. aastad olid zooloogia kateedril rasked. 1984. a suri pea aastase eemaloleku järel professor H. Ling. Seejärel olid kahe-kolmeaastaste perioodide vältel kateedri juhatajateks J. Ristkok, H. Remm, K.Pöldvere. Sellega kaasnesid pidevad muutused abiõppepersonalis osas, samuti olulised muutused ühiskondlik-poliitilises elus. See kõik pärssis kateedri liikmete teaduslikku aktiivsust. Ainsaks erandiks selles suhtes oli T. Saat, kes alustas ja arendas uurimistöid kalade embrüoloogia alal.

1990. aastad töid kaasa Eesti Vabariigi taasiseisevumise, majandussüsteemi olulise muutumise ning Tartu Ülikooli struktuuri tugeva rekonstrueerimise: likvideeriti zooloogia kateeder ning selle ase-

mele moodustati zooloogia-hüdrobioloogia instituut mitme õppetooliga: üldine zooloogia (professor J. Kärner), erizooloogia (professor E. Krall), hüdrobioloogia (T. Saat) ning loomaökoloogia (professor R. Mänd). Loomulikult pole kõik professorid ühtmoodi aktiivsed. Siiski on uut hoogu saanud eriti loomaökoloogilised tööd (kaitstud on esimesed magistrikraadid — U. Timm, T. Maran, K. Rattiste), samuti hüdrobioloogia. Suured muutused on toimunud ka muuseumis, kus uue juhataja N. Laanetu juhtimisel tehti palju kogude säilimistingimuste parandamiseks ning kogude korrastamiseks (J. Luig ja A. Miljutin). Uue uurimissuunana on viimastel aastatel alustatud imetajate süstemaatika-alaseid uuringuid A. Miljutini juhtimisel. 1980. aastate lõpetanutest on akadeemilise kraadini jõudnud mitmed inimesed, kuid nende väitekirjad kaitsti enamasti Venemaal (A. Leito, M. Masing, J. Kiili).

Tartu Ülikooli zoololoogial on pikk ajalugu. Pike-matest hiilgeaegadest eelmise sajandi algupoolel on jäänud vaid mälestus. Lühikesele tõusule 1980. aastate algul järgnes taas suhteline madalseis. Alates 1920. aastatest on ülikooli zooloogia praktiliselt konkurentsivabades oludes tegelnud Eesti loomastiku uurimisega. Selles vallas on paiguti saavutatud ka väga häid tulemusi, kuid sellegi poolest pole meil tänasel päeval tasemel eriteadlasi mitme loomarühma jaoks. Tunduvalt kriitilisem on aga olukord uurimisprobleemide osas — mitmes tänasel päeval kiiresti arenevas zooloogia valdkonnas (karüosüsteemaatika, populatsioonide matemaatiline modelleerimine jt) on Eesti zooloogia teistest kaugemale maha jäänud. Me pole suutnud koguda korralikku faunistilist materjali mitmete loomarühmade osas Eestist, rääkimata naabermaadest või endise NSVL eksootilisematest piirkondadest. See kõik viib ühele järeldusele — ülikooli zooloogia on paljuski isoleerunud ümbritsevast teadusmaailmast, tegeldes probleemidega, mis pakuvad huvi vähestele uurijatele. Meil on pakkuda vähe suuremaid üldistusi rahvusvahelisele teadusturule ning seetõttu pole meil ka sinna asja. Zooloogia ajalugu Tartu Ülikoolis näitab ainult üht väljapääsu — on vaja aktiivseid liidreid, kes raskustest hoolimata murraksid välja suletusest ning viiksid värsket õhu kätte nooremajdki uurijaid. Uks on vaja lahti teha!

Eestimaa konsistooriumi kooliaruanded 1691. ja 1693. aastast

AIVAR PÕLDVEE, Eesti TA Ajaloo Instituudi nooremteadur

Eesti Ajalooarhiivis Tartus säilitatavais Eestimaa Evangeelse Luteriusu Konsistooriumi protokolliraamatuis on talle meie kooliajaloole uudset materjali pakkuvad aruanded 22. jaanuarist 1691¹ ja 18. jaanuarist 1693². Varasemas ajalookirjanduses leidub viiteid mõlemale protokollile, kuid sellele vaatamata on need tänini publitseerimata ja läbi töötamata. Villem Reiman kirjutas 1895. aastal ilmunud Forseliuse-artiklis³: "Ja et Tallinnamaal oma jagu koolitööd on tehtud, tohime ühe aruande toel tõendada, mis 1693. aastast Tallinna konsistooriumi kirjades seal alal hoitakse." Plaan sellest EÜSi albumis artikkel avaldada jäi tal kahjuks teoks tegemata. Mõlemad protokollid on viidatud rootsi kirikuloolase Gustaf Oskar Frederik Westlingi poolt ning 1693. aasta protokolliga on olnud tuttav ka Axel von Gerne⁵.

See kõik oli aga läinud sajandivahetuse paiku ja pärast seda pole kõnealused aruanded ajaloo uurijate tähelepanu pälvinud. Järgnevalt esitatu lisandub kolmanda kompaktsema andmekogumina Forseliuse kirjades (1687-1688) ja visitatsiooniprotokollides sisalduva kooliajaloolise ainese kõrvale, mis Greta Wieselgreni ja Otto Liivi tööde⁶ kaudu on juba pool sajandit tuntud.

Sissejuhatuseks tuleb pisut valgustada ajaloolist tausta. Üldisema ülevaate leiab iga huviline "Eesti kooli ajaloo" esimesest köitest⁷, siin on üksikasjalikumalt peatunud riigi- ja kirikuvõimu ning rüütelkonna seisukohtadel ja asjaajamisel talurahvakoolide asutamise küsimuses, kuivõrd seda tundes muutub nappide protokollinotiitside sisu paljuski paremini mõistetavaks.

Riigivõimu tasandilt astuti esimesed konkreetseid tulemusi toonud sammud Eestimaa kubermangus koolide asutamisel seoses Bengt Gottfried Forseliuse Rootsisis käiguga 1686. aasta lõpus. Kuningas Karl XI andis 31. detsembril 1686 Eestimaa asehaldurile Adolf Tungelile korralduse, milles mainib, et Eestimaa talurahvas tunneb üsna kesiselt ristiusu peatükke, mis tuleneb sellest, et kogu maal puuduvad koolid, kus talulapsed võiks lugema õppida ja kristlikku õpetust saada. Seepärast tuleb lasta siin-seal ehitada maale mõni koolimaja (*låta upsättia någre Skolestugur här och där i landet*). Forseliuse kodukant Harju-Madise ja Risti leiti olevat sobilikud alguse tegemiseks, sest neis kihelkondades oli mõisate reduktsioon juba läbi viidud. Kuninga metsadest ehitusmaterjali hankimiseks ja talupoegade töölekäsitamiseks piisas samast korraldusest, lisaks sai Riigikontor (rts *Statskontor*) käsu eraldada samade kihelkondade sissetulekust 50 hõbetaarit koolmeistrite ülalpidamiseks.⁸

Asehaldur andis kuninga korralduse Harju-Madise ja Risti mõisahärrastele edasi kirjas 8. veebruarist 1687. Selles öeldakse, et aega viitmata tuleb

palgid ja muu ehitusmaterjal kokku vedada ning ehitada kahe kõrvuti asetseva kambri, kumbki 3 sülda pikk ja lai, ning väikese eeskojaga koolimaja.⁹ Samasugune riiklik hoolitsus ei langenud paraku teistele kihelkondadele ja nõnda jäid Harju-Madise ja Risti kooliolud Eestimaa kubermangus erandlikeks rootsi aja lõpuni. Küll aga saame siit aimu, milliseks peeti tol ajal rahvakooli normaalseks töölerakendamiseks vajalikke tingimusi. Seda tasub järgneva mõistmiseks silmas pidada.

Liivimaa kubermangu kohta oli kuningas superintendent Johann Fischeri initsiatiivil andnud juba 1686. aasta suveks korralduse ehitada iga kiriku juurde koolimaja ning eraldada koolmeistri ülalpidamiseks 1/4 adramaad ühes päraldistega.¹⁰ Liivimaa rüütelkonna maapäev nõustus 1687. aasta sügisel koolimajade ehitamisega, kuid koolmeistri ameti pidid enda peale võtma köstrid, elatiseks senised köstrimaad ja tavaline köstritasu. Köstrimaa puudumisel pidid kirikueestseisjad ühes kihelkonna junkrutega koolmeistritele tarviliku ülalpidamise tagama.¹¹ Opetöö algatamine jäi eelkõige kirikuõpetajate hooleks ning 1689. aastaks oli umbes 2/3 Liivimaa Eesti ala kihelkondadest laste õpetamine käimas. Koolimajade ehitamisel jäid tulemused soovitud määral ilmumata ja kindralkuberner pidi oma publikaadis 27. aprillist 1689 taas nõudma, et kõik Liivimaa mõisaomanikud ja -rentnikud eeloleval talvel ettenähtud materjalikoguse koolimaja tarvis kokku veaksid.¹²

Eestimaal jäid võimalused koolide avamiseks mõisate riigistamise väiksema ulatuse tõttu napimaks kui Liivimaal. Koolimajade ehitamine ja koolmeistritele või köstrile lisatasu maksmine ei langenud kokku aadli majanduslike huvidega, vastumeelsust tekitas ka asja poliitiline aspekt, nagu märgib kroonik Christian Kelch.¹³ Eestimaa kiriku eakad ja konservatiivsed juhid ei ilmutanud oma Liivimaa kolleegidega võrreldavat algatusvõimet ega hoogu, mida veelgi vähendas aeganõudev kirjavahetus Stockholmis elanud piiskop Johann Heinrich Gerthiga. Nõnda asutigi tõsisemalt asja kallale alles 1688. aasta sügisel.

26. oktoobril 1688 kirjutas piiskop konsistooriumile, et Forselius on saanud Stockholmis kuningalt volituse¹⁴ maakoolide asutamiseks. Piiskop rõhutas, et Eestimaa kubermangus peab see toimuma tema juhtimisel. Aga kõigepealt tuleb Forseliusel oma ettepanekud esitada kindralkubernerile, "et kõik läbikaalutult läheks", sest ilma kindralkubeneri otsusega ei taha piiskop vastutust enda õlgadele võtta.¹⁵

Kui konsistoorium selle kirja kätte sai, oli Forselius juba hukkunud. 1688. aasta seisuga on kindlamad andmed õppetöö alustamisest teada umbes 1/5 Eestimaa kihelkondadest ja neist enamik oli otsestest või kaudselt seotud Forseliuse tegevusega. Ette võetud töö jätkamiseks soovitas konsistoo-

rium memoriaalis 30. jaanuarist 1689 kindralkubernil rüütelkonnaga nõu pidada, kuidas vastavalt kuninga korraldusele siin-seal (*hin u. wieder*) nii koolimajad ehitada kui ka koolmeistritele ülalpidamine ja püsiv toetus tagada.¹⁶ Märtsi alguses kurdetakse piiskopile, et koolimajade, koolmeistri elatise ja palga puudumise, siin-seal koguni vastumeelsuse ja igasuguste õigustuste: kord leiva, riiete ja pere vähesuse, kord laste kodust eemal töötamise ning kohati tõrksa talurahva tõttu võib kogu asi toppama jääda. Seepärast oleks hädasti vaja kuninga karmi korraldust, et kõikjal tuleb aega viitmata koolimajad ehitada ning igast paigast ja piirkonnast vähemalt mõni õpilane kooli saata, millega eriti kuninga rentnikud peaks päri olema. Öeldakse, et kui kuningas lubaks "kuuldavasti merre jäänud Forseliusele" määratud palga (*salarium*) tarvitada uutele koolmeistritele tasu maksmiseks, võiks selles õilsas töös edu loota.¹⁷ Kõnealuseks palgaks oli kuninga volitusega 17. septembrist 1688 kolmeks aastaks kaasnenu 200 riigitaalri suurune toetus koolide asutamiseks nii Eesti- kui ka Liivimaal.¹⁸ Puuduvad andmed, et konsistoriumi ettepanek see raha proportsionaalselt koolmeistritele palgaks maksta oleks toetust leidnud. Küll aga on Johann Fischer 1691. aastal kuningalt taotlenud koolide inspektori ametikoha tasustamist veel kaheks aastaks ja seda ka saanud.¹⁹ Koolide inspektorina on pärast Forseliuse surma tegutsenud Johann Hornung.

Konsistoriumi korduvad meeldetuletused sundisid piiskop Gerthi lõpuks otsekoheselt järele pärima: kui kuningas on võtnud nõuks Eestimaa iga kiriku juurde kool asutada nagu Liivimaal, siis on hädavajalik eraldada selleks ka samaväärsed vahendid, et Tema Kuninglikku Majesteeti mitte iga kord tülitada.²⁰ Seepeale läkitas kuningas 8. augustil 1689 kindralkuberner Axel Julius De la Gardiele kirja, milles teatas, et Liivimaa noorte õpetamiseks on kästud koolid asutada ja selleks 1/4 adramaad eraldada, kuid lõpliku otsuseni on reduktsioonikomisjonile antud korraldus järele kaaluda, kuidas koolimajade ehitamisele kaasa aidata ja koolmeistrite maaküsimus lahendada "ilma meie sissetulekuid vähendamata" (*utan Wäre intradens gravation*). Nüüd peab Eestimaa kindralkuberner uurima, kas sama korraldust on võimalik ka tema kubermangus rakendada. Kui jah, siis nõnda ka talitama, vastasel korral aga esitada oma ettepanekud, kuidas Eestimaa parimal viisil toimida.²¹

24. septembril 1689 läkitas asehaldur A. Tungal konsistoriumile suurt pettumust valmistanud kirja. Selles rõhutati vajadust mitte vähendada koolide asutamisega kuninga sissetulekuid, mainimata sõnagagi võimalust varustada koolmeistrid maa või palgaga, millele olid rajatud konsistoriumi-loomused. Asehalduri arvates oleks parim lahendus, kui koolmeister nagu mujalgi tavaks (ilmselt on viidatud Rootsile) saaks köstrimaa koos aksidentsidega ning võtaks enda kanda ka köstri kohustused. Köstrimaast polevat ühegi kiriku juures puudust, oleks vaja vaid köstrimajadele koolituba juurde ehitada ja sellest ei tohiks ühegi kihelkonna rahvas keelduda.²² Teisisõnu tähendas see köstrile uut palgata kohustust ja kirikuõpetajale harjumuspära-

sest köstri abist loobumist talvel õppetöö ajal. Pealegi puudus mitmes kihelkonnas üldse köster, osa köstreist oli maata jne. Ka köstrite haridusliku tasemega võis rahule jääda vaid mõnes üksikus kihelkonnas.

Kõigele vaatamata sundis kuningas 1689. aasta 8. augusti korraldus jätkuva vaidlemise kõrval astuma ka reaalseid samme. 1690. aasta talvel üritas konsistorium visalt ilmalikele võimudele selgeks teha, et köstri ja koolmeistri ametikohal peab olema eri isik. Järgnes piiskop Gerthi esimene ja ainsaks jäänud Eestimaa-visit 1. juulist 17. oktoobrini 1690. Juulikuus koos istunud rüütelkonna maapäev võttis lõpuks vastu otsuse maakoolide kohta: iga kihelkond peab ehitama akendega koolitoa (*Schulstube*), kus köstril tuleb hakata lapsi õpetama; koolitööks kõlbmatud köstrid tuleb lahti lasta ja tublidega asendada, kusjuures pastorid ei tohi neid liigse tööga koormata; seal, kus köstrimaa puudub, leidku kihelkonna härrased kooli asukoht oma äranägemise järgi.²³ Maapäeva otsus ei langenud vaimulikonna ootustega kokku kolmes punktis: aadel poinud nõus ametisse võtma eraldi koolmeistrid, köstreile ei lubatud koolitöö eest mingit lisatasu ning eraldamata jäi koolimaa ja seega ebamääraseks ka koolitua või koolimaja asukoht. 3. septembril 1690 võttis konsistorium piiskopi juuresolekul vastu otsuse, et koolimajad tuleb igapäevase järelevalve hõlbustamiseks ehitada pastoraatide, mitte köstrimajade juurde.²⁴ Asjaolu, et köstrimajad asusid sageli kirikumõisast eemal, tegi sellest otsusest varjatud nõudmise eraldi koolimajade ja koolmeistrite saamiseks.

1690.-1691. aasta talvel pidi seega kõigis Eestimaa kihelkondades algama koolimajade (koolitua) ehitamine. Siin esitatakse konsistoriumi protokoll 21. jaanuarist 1691 ongi esimene kokkuvõtte tööde käigust. Kuna kõne all oli eelkõige koolimajade ehitamine, siis ei pruugi protokollis alati leida teateid lugema õppimise kohta, mis võis ühel või teisel viisil toimuda vaatamata koolimaja puudumisele. Andmed on kirja pandud vaid nende kihelkondade kohta, kust pastor või praost oli konvendile saanud. Lühikokkuvõttes piiskopile öeldi, et mõnes kohas on algus tehtud, mõnes mitte, ning paluti saabuval maapäeval veel kord rüütelkonda kooliküsimuses ärgitada.²⁵ Nagu ilmneb maapäeva otsusest 5. märtsist 1691, on rüütelkond selle ärgitamise peale võtnud solvunud poosi. Rüütelkond teadvat, et iga mõisnik on nii palju kui võimalik sel talvel algust teinud ning suvatseb ka edaspidi vaimulikonna meeldetuletuseta maapäeva otsust täita. Samas pidas rüütelkond soovitatavaks kogu maal laste õpetamisel Forseliuse uuendus kasutusele võtta, sest nõnda hakkavat lugemine maanoortele rutem külge.²⁶ Nii loodeti talulapsed kiiremini mõisatööle tagasi saada; kuid kuna Eestimaa konsistorium Forseliuse meetodit ei pooldanud, ei suutnud see rüütelkonna soovitus tegelikku olukorda mõjutada.

Sellel ajal olid Eestimaa 1691. aasta kevadeks tähtsamad rahvakoole puudutavad otsused langetatud, asjaomaste poolte taotlused väljendatud ning võimalused selgunud. Kindla koolmeistritasuta ja koolimaata jäi kogu ettevõtmine täielikult sõltuma kohalikest oludest ja inimestest, eelkõige kirikuõpetaja ja köstri võimekusest ning mõisnike heast tahtest ja läbisaamisest kirikuga. Kindlama

põhja puudumine muutis maakoolide tegevuse paratamatult episoodiliseks. Nõnda ei leia me aruanetest andmeid mitme kooli kohta, mille tegutsemisest on varasemaid või hilisemaid teateid. 1693. aastaks välja kujunenud olukord kandis muu hulgas pitsereid, mille jättis mitme juhtiva vaimuliku (Ranna-Läänemaa, Maa-Läänemaa ja Lääne-Harju praosti ning Järvamaa abipraosti) surm ajavahe- mikus 1691-1693. Lõuna-Eesti koolioludest avaneb küllalt sarnane ja head võrdlusvõimalust pakkuv pilt 1693. aastal peetud Liivimaa kiriku sinodi protokollist, mille on publitseerinud Olaf Siid.²⁷

Publikatsioon on püütud võimalikult täpselt järgida originaali kirjaviisi, asendatud on vaid üksikud grafeemid (ae pro æ, sz pro ß) ning trükitehnilistel põhjustel on lahti kirjutatud mõned protokollija(te) abreviaatuurid (m̄, n̄, õ jt). Protokollijad on olnud kaks eri isikut - sellest ka erinev keelepruuk ja ortograafia, mis niigi oli tol ajal rangelt normeerimata. Latinismid ja pärisnimed, mille puhul protokollides on kasutatud gooti kirjas põhitekstist erinevalt ladina kirja, esitatakse kursiivis. Lakoonilise protokolliteksti tõlkimisel on paratamatu, et tuleb ette

Väljavõte Eestimaa konsistoriumi protokolliraamatust (22. jaanuar 1691).

Darauf wurde wegen der Schulen, wo noch keine gebauet, zu deliberiren ein anfang gemacht.

Hl *Praep. Heidrich referirte*: die Kirchspiehl Vorstehere wären willig zu bauen, wen Sie nur balcken, benöhtigtes Zaun u. brennholtz hätten; Sie hätten deszwegen an den K. GGouv. *suppliciret*, es wäre aber noch nichts darauf *resolviret*.

Hl *Praep. Sellius. bey Ihme zu Hapsal sey* noch nichts gewiszes vorgenommen, ohne dasz Er selbst 10 st. Knaben in seine badstube genommen und Sie daselbsten *informire*, welche nachgehendts hier und da andere wieder *informiren* solten.

Hl *Praep. Embken. bey Ihme seyen* zwar zum anfang das vorgegangene Jahr schon einige balcken auszgeföhret, es schlügen aber selbige noch nichts vor.

Hl *Past. Sellmerus. bey Ihme habe* Er eine teutsche Schuhl, zu deren Er aus eygenen Mitteln durch Urteil so viel land gewonnen, es wolle aber derselbe Schulmeister im Unteutschen nicht *informiren*; die Unteutsche Schuhle sey schon bisz aufs dach verfertiget.

Hl *Past. Linwald bey Ihme sey* bereits d orth durch die hñln Kirchen Vorstehere nahe beym Pastorat ernennet, und würden die bauren mit dem ersten auch balcken dazu anführen.

Hl *Past. Udam. bey Ihme sey* noch keine Schuhl, der Königl. *Arendator* wäre willig dazu, es wurde aber wegen Mangel des holtzes schwerlich eine aufgebaut werden; Er habe 12 Knaben bey sich, und *informire* Sie selbsten.

Hl *Past. Winckler. bey Ihme sey* noch keine Schuhle, auch noch kein platz dazu ernennet wen die *Information* durch einen Unteutschen Jungen solte geschehen, könnte vom *Pastorat* land, so viel

mitmeti mõistetavaid väljendeid, millest osa sisult üsna hämaraks jäävad. Taolistel puhkudel on püütud lisada täiendusi joonealuses; märkustena on lisatud ka teavet mõne kooli varasema või hilisema mainimise kohta, kui see protokollis kirjapandule uut valgust lisab. Sageli peab aga paratamatusega leppima ja jääma lootma, et tulevased arhiivileiud aitavad mõistatusi lahendada. Konteksti arvestades on '*Undeutsch*' tõlgitud 'mittesaksa' asemel 'eesti', '*Vorsteher*' vastena on kasutatud 'eestseisjat' ning antud tekstis tähistab see mõisnikest kirikueestseisjaid. Tõlkest on sobiva vaste puudumise ja trükiruumi kokkuhoiu tõttu välja jäetud omaaegses pruugis obligatoorne lühendatud viisakusvormel *hl* (mitmuses *hh*) st *hochlöblich* (sks *kõrgeltkiidetud*). Algteksti üsna juhuslikke kirjajahemärke on tõlkes korrapärasustatud. Lugeja vaeva vähendamiseks on 1691. aasta protokollil tõlkele lisatud nurksulgudes kohanimed ja 1693. aasta aruande tõlget on samal viisil täiendatud vaimulike nimedega paigus, kus neid on mainitud. Tolleaegsete kirikuõpetajate kohta pakub andmeid vastav H. R. Pauckeri koostatud leksikon.²⁸

Seejärel koolide asjus; kus [nõed] veel ehitamata, otsustada algust teha.

[**Keila**] Praost Heidrich kandis ette: kihelkonna eestseisjad olevat valmis ehitama, kui neil vaid palke, tarvilikke aia- ja küttepuid oleks. Nad olevat sees asjas kuningliku kindralkuberneri poole pöördunud, aga midagi ei olevat veel selle peale otsustatud.

[**Haapsalu**] Praost Sellius. Tema juures Haapsalus polevat veel midagi kindlamat ette võetud peale selle, et ta ise [on] oma sauna võtnud tükki 10 poissi ja neid sealsamas õpetavat, kes edaspidi siin-seal omakorda teisi peaksid õpetama.

[**Vigala**] Praost Embken. Tema juures olevat küll juba läinud aastal hakatuseks mõned palgid välja veetud, neist aga veel ei jätkuvat.²⁹

[**Viru-Jaagupi**] Pastor Sellmerus. Tal olevat saksa kool, mille juurde ta [on] oma kulul otsuse läbi nii palju maad võitnud, koolmeister ei tahtvat aga eesti keeles³⁰ õpetada. Eesti kool olevat juba katuseni valmis.

[**Nissi**] Pastor Linwald. Tema juures olevat kirikueestseisjad koha pastoraadi juures juba nimetanud ja talupojad vedavat esimesel võimalusel ka palgid kohale.³¹

[**Lihula**] Pastor Udam. Tema juures ei olevat veel kooli. Kuninglik rentnik olevat küll asjaga päri, kuid vaevalt seda puudenappuse tõttu ehitatakse. Tal olevat 12 poissi ja õpetavat ta neid ise.

[**Rapla**] Pastor Winckler. Tema juures ei olevat veel kooli, ka mitte platsi selle tarvis määratud; kui õpetama peaks hakkama eesti poiss, võiks nii palju kirikumõisast maad anda kui koolile tarvis; kui

alsz zur Schulen nöhtig, gegeben werden; wen aber der Küster *informiren* solte, müste Ihme erst land angeschaffet werden, welches aber sehr schwer zu gehen dürffte, d Er bisz *dato* aus blosser Vergünstigung des hoffes *Allo* sein Verbleiben gehabt. Es sey sonsten, dasz die bauren die balken dazu anführen solten, von denen hIn Kirchen Vorstehern schon auszschreibung geschehen.

Hl *Past. Mariaestadius*. bey Ihme bestände das Kirchspiehl in zweyen orten, alsz auf festen land und einer *Insul*, dahero noch nichts eygentl. wo die Schule stehen solte, hätte können *resolviret* werden. Indeszen könnten die meisten weilen Sie Schwedischer *nation*, leszen, und habe dhl *Pastor* die besten unter Ihnen andere hinwieder zu *informiren*, geordnet, und auszgetheilet, auch beynahe in die 50 mit büchern versorget: worauf dhl *Pastor* erinnert ward, mit fleisz sorge zu haben, und wen es die nohturfft erforderte, sich bey K. *Gen. Gouvern.* oder K. *Consistorio* anzugeben, damit solches bey dem bevorstehenden landttage mit können *proponiret* werden.

Hl *Past. Koch*. bey Ihme seyen noch keine gewisse Vorstehere verordnet, weszwegen noch nichts darinnen habe können fürgenommen werden.

Hl *Praep. Ludwig*. Er habe zwar auf ansinnen dhlIn Kirchen Vorstehere d bauren von der Cantzel solches *intimiret*, dasz Sie balken führen solten, Sie hätten Sich aber noch nicht eingefunden.

Hl *Vice-Praep. Rublach*. Sie hätten bey Ihme mit balken führen schon einen guten anfang gemacht, hoffe auch in allem glückl. *succehs*, weilen in sonderheit d platz auf Kirchen land könne genommen werden.

Hl *Past. Herlinus*. Es sey die Schuhl bey Ihme nicht allein aufgebauet, sondern auch der baur jugend *information* in vollem Schwang u. ehse. Zu *St. Crucis* soll auch ein Schuhl aufgebauet werden, dieselbe jugend gieng indeszen nach *St. Matthiae* in die Schuhl.

Väljavõte Eestimaa konsistooriumi protokolliraamatust (18. jaanuar 1693).

5) Wie weit es mit denen LandSchulen kommen. [---]

ad 5) *Rp.* Aus Jerwen:

Zu *St. Peter* weere kein Schulhaus, es weeren aber 3 Schulen in denen Dörrfern, da die Jugend voll *informiret* würde.

Zu *St. Johannis* weere kein Schulhaus, weil kein Land wohin dieselbe könnte gesetzet werden, unterdeszen würde auf dem *Pastorath* Hofe Schul gehalten.

Zu *St. Annen* auch keine Schule, der hl. *Pastor* daselbst hette aber so gesorget, dasz die Knaben *informiret* würden.

Zu Wittenstein weere eine gute Schule.

Zu *St. Matthaei* weere ein Schulhaus gebauet, weil aber kein Priester da, so weere auch keine *information*.

Zu *Turgel* weeren zwar Balken geführet, aber es weere noch keine Stelle wo Sie gebauet werden sollte.

aga õpetama peaks kõster, tuleks talle kõigepealt maad muretseda, mis aga ei või suurte raskusteta sündida, sest tänini on ta vaid Alu mõisa loal [seal] võinud asuda. Peale selle olevat kirikueestseisjad juba välja³² kuulutanud, et talupojad peavad palke vedama.

[**Noaroots**] Pastor Mariaestadius. Tema juures paiknevat kihelkond kahes kohas, maismaal ja saarel, mistõttu polevat veel saadud õieti otsustadagi, kus kool peaks asuma. Ometi oskavat enamus lugeda, sest nad [on] rootsi rahvusest, ja pastor olevat nende hulgast parimad omakorda teisi õpetama seadnud ja ära jaotanud, samuti ligikaudu 50 raamatutega varustanud; mispeale pastoreile meelde tuletati usinalt hoolt kanda ja, kui hädavajadus nõuab, kuninglikule kindralkuberneri- le või kuninglikule konsistooriumile teada anda, et asi võiks eelseisval maapäeval ette kantud saada.

[**Jüri**] Pastor Koch. Tema juures pole veel kindlaid eestseisjaid määratud, mistõttu siin ei olevat saadud veel midagi ette võtta.³⁴

[**Juuru**] Praost Ludwig. Ta olevat küll kirikueestseisjate nõudmise peale talupoegadele kantslist kuulutanud, et nad peavad palke vedama, aga nad polevat veel kohale ilmunud.

[**Järva-Madise**] Abipraost Rublach. Nad olevat tema juures palgiveoga juba hästi algust teinud, lootvat ka kõiges õnnelikku kordaminekut, eriti kuna platsi saaks võtta kiriku maadest.³⁵

[**Harju-Madise ja Risti**] Pastor Herlinus. Tema juures olevat kool mitte ainult üles ehitatud, vaid ka talunoorte õpetamine täies hoos. Ka Ristil peab kool ehitatud saama, sealne noorus käib seni Harju-Madisel koolis.³⁶

5) Kui kaugele on maakoolidega jõutud. [---]

5) Vastati **Järvamaalt**:

Peetril polevat koolimaja, kuid külades on 3 kooli, kus noorsugu täiel määral õpetust saavat.

Järva-Jaanis polevat koolimaja, sest ei ole maad, kuhu see võiks ehitatud saada, seni olevat kooli peetud kirikumõisas.³⁷

Annas pole ka kooli, pastor [Bengt Johann Himself] olevat aga hoolt kandnud, et poisid õpetust saaksid.

Paldes olevat hea kool.³⁸

Järva-Madisel olevat koolimaja ehitatud, kuna seal aga kirikuõpetajat ei ole, polevat ka mingit õpetamist.

Türil olevat küll palgid veetud, kuid polevat veel kohta, kuhu see peaks ehitatud saama.⁴⁰

Zu *Ampeln* weere auch noch nichts gebauet, der Küster aber hette einige Knaben.

Zu *Marien Magdalenen* weere noch nichts gebauet, auch noch keine Anstalt dazu.

Aus der Landt-Wyck

Zu *Marjah* ist die Schule gebauet auf dem Küster Acker 1/2 Hacken Landes; Sie verlangten das der Küster *informiren* sollte und weere bewilliget, das Er ein *Külmüt* Roggen *pro informatione* haben sollte. Der Küster hette angefangen zu *informiren* und weeren 4 Knaben die lesen könnten.

Zu *St. Michaelis* wollten die hñln von Adell von nichts wiszen, weere auch nichts geführt worden.

Zu *Leal* ist eine Schule gebauet, der *Pastor* aber hat Sie selbst unterhalten müezen.

Kirrifirer hat nicht einmal ein Küsterhaus.

Goldenbeck hat keine Schule.

Zu *Fickel* ist keine gebaut aber Balcken dazu geführt.

In Westharrien

Zu *Hackris* ist keine gebaut die hñln Eingepfarrten aber haben eine belobt.

Zu *Rappel* ist Anstalt gemacht, dasz ein Schul- und Küsterhaus sollen gebauet werden.

Zu *Kegel* ist keine Schule, Balcken sind zwar geführt und etliche Bauren *à part informirt*.

Matthis Kirch ist in vollem Flohr. Zu *Creutz-Kirche* ist zwar eine Schule gebaut, kan aber zur *perfection* nicht kommen obgleich hl. *M. Laurentius* Geld dazu verstopfen. Hl. *Past. Herlinus* sagte: Er wollte davor guth sein, dasz wenn nur erst *informirt* würde, d *Informator* Lohn haben sollte.

Zu *Nisze* ist die Schule gebaut, die *Information* hat aber noch keinen Anfang gehabt.

In der Strand-Wyck

ist zu *Pönel* zur Noth ein Schulhaus man weis aber nicht woher d Schulmeister soll unterhalten werden, weil die Armuth bei denen Bauren zu gros.

Zu *St. Martini* ist noch kein Anfang zur Schulen gemacht

Zu *Rötel* gleichfalls nicht, d hl. *Pastor* aber *informirt privatim*.

Zu *Habsal* ist eine Schule.

Zu *Caruhsen* hat d *Pastor* eine Schule angefangen, hat aber keine *discipul*.

Zu *Hannel* sind zwar Balcken zur Schulen geführt aber man weis die Stelle noch nicht, wo Sie soll aufgesetzt werden.

Zu *Werpel* *informirt* d *Diaconus* selbst in einer allten Stuben.

In Ostharrien.

Zu *Jörden* ist das Schulhaus erbaut auch d Schulwesen angefangen, d Schulmeister ist von dem *Pastore* bishero *ex propriis* unterhalten.

Zu *Kusal* ist keine Schule. Die Leute wollten gerne ihre Kinder in die Schule schicken, Sie haben Ihnen aber kein Brodt mittzugeben.

Zu *Jöglecht* ist keine Schule aufgebaut, weil keine Stelle da ist wohin Sie soll gebauet werden; sind zu *privatim* zuweilen *informirt*.

Ambias polevat ka veel midagi ehitatud, köstril aga olevat mõned poisid.

Koerus polevat veel midagi ehitatud, pole ka veel mingeid ettevalmistusi selleks.

Maa-Läänemaalt

Märjamaal on kool ehitatud köstrimaa 1/2 adramaale; nad soovivad, et õpetama peab köster ja olevat otsustatud, et ta peab õpetamise eest saama külimitu rukist. Köster olevat õpetamisega algust teinud ning olevat 4 poissi, kes oskavat lugeda.

Mihklis ei tahtvat aadlikud millestki teada, polevat ka midagi kohale veetud.

Lihulas on kool ehitatud, pastor [Peter Anton Udam] peab seda aga ise ülal pidama.

Kirblas pole isegi köstrimaja.

Kullamaal pole kooli.

Vigalas pole midagi ehitatud, kuid palgid on kohale veetud.

Lääne-Harjumaal

Hageris pole midagi ehitatud, kihelkonna mõisnikud on aga ühe [koolimaja ehitamise] heaks kiitnud.

Raplas on antud korraldus, et kooli- ja köstrimaja peab saama ehitatud.

Keilas ei ole kooli, palgid on küll veetud ja mõningaid talupoegi eraldi õpetatud.⁴¹

Harju-Madisel on täielik õitseng. **Ristil** on küll kool ehitatud, kuid [ehitust] ei saa lõpule viia, ehkki magister Laurentius on raha selleks välja pannud.⁴² Pastor Herlinus ütles: ta tahtvat selle eest hea seista, et kui vaid juba õpetama hakataks, peaks ka [Risti] koolmeister tasu saama.

Nissis on kool ehitatud, õpetamine ei ole aga veel alanud.⁴³

Ranna-Läänemaal

on **Lääne-Nigulas** hädapärane koolimaja, pole aga teada, kust koolmeister peaks elatise saama, sest viletsus [on] talupoegade seas liiga suur.

Martnas ei ole veel kooliga algust tehtud.

Ridalas ei ole samuti midagi, aga pastor [Georg Schultze] õpetab ise.

Haapsalus on kool.⁴⁴

Karusel on pastor [Johann Georg Philipp] kooliga alustanud, pole aga ühtki õpilast.⁴⁵

Hanilas on küll palgid kooli jaoks veetud, pole aga veel teada koht, kuhu see tuleb ehitada.

Varblas õpetab diakon [Erich Drotenius] ise ühes vanas toas.

Ida-Harjumaal

Juurus on koolimaja ehitatud, ka kooliasjandusega alustatud, koolmeistril on seni pastori [Johann Justus Ludwig] kulul ülal peetud.

Kuusalus pole kooli. Inimesed tahaks meelsasti oma lapsi kooli saata, aga neil ei ole leiba neile kaasa anda.⁴⁶

Jöelähtmel ei ole kooli ehitatud, sest pole kohta, kuhu see peaks ehitatud saama; eraviisiliselt on aeg-ajalt õpetatud.⁴⁷

Zu Kosch ist noch keine.

Zu St. Jürgen ist noch keine Anstalt gemacht d die hlin Vorsteher nehmen sich d Kirchen nicht an.

Zu St. Johannis ist auch keine.

Von denen *Insulnen war* keiner zugegen ohne hl. Past. Mariaestadius, d berichtete dasz zu *Nucköo* die Schule angefangen und meist fertig, der Mangel d *ordinairen* Schulmeister und des *Salarium* hinderts viel.

In Wirland

Zu *Hajjal* und *Maholm* sind Schulen. Zu *Luggenhusen* und *St. Catharinen* sollten diesen Winter die Balcken geführt werden. Von denen übrigen Kirchen konnte man nichts gründliches erfahren, weil d hl. *Praep. Benderus* nichts zugegen [---]

Viited

- ¹ Eesti Ajaloarhiiv (EAA), f 1187, nim 2, s 9, l. 4-5 p.
- ² EAA, f 1187, nim 2, s 11, l. 4-6.
- ³ R[e]i[m]a[n] W. Bengt Gottfried Forselius. - Eesti Üliõpilaste Seltsi Album. Kolmas leht. Tartu, 1895, lk 49.
- ⁴ Nagu eespool märgitud, pole aruanne mitte konsistooriumi arhiivi kirjaköites (*Acta*), vaid protokolliraamatus.
- ⁵ Westling G. O. F. Mittheilungen über den Volkunterricht in Estland 1561-1710. Beiträge zur Kunde Ehst-, Liv- und Kurlands. Bd 5, Heft 3. Reval, 1898, S. 250. Gerne t A. v. Geschichte und System des bäuerlichen Agrarrechts in Estland. Reval, 1901, S 58.
- ⁶ Wieselgren G. B. G. Forselius und die Grundlegung der estnischen Volksschule. Urkunden und Kommentar. - Vetenskaps societeten i Lund. Årsbok, 1942. L i i v O. Lisandeid Eesti rahvakooli ajaloole 17. sajandi lõpul. - Aratrükk "Eesti Kirjandusest" 1934, nr 5.-7., Tartu, 1934. B. G. Forseliuse kirjade eestikeelne tõlge leidub: A n d r e s e n L. Kirjamees ja rahvalugustaja B. G. Forselius. Tallinn, 1991.
- ⁷ Eesti kooli ajalugu. 1. köide 13. sajandist 1860. aastateni. Tegevtoimetaja E. Laul. Tallinn, 1989.
- ⁸ Wieselgren G. B. G. Forselius... S. 92-93.
- ⁹ Wieselgren G. B. G. Forselius... S. 93-94.
- ¹⁰ Kõpp J. Kirik ja rahvas. Sugemeid eesti rahva vaimse palge kujunemise teel. Lund, 1959, lk 138.
- ¹¹ Das Volksschulwesen in Liv-, Est- und Kurland. - Baltische Monatschrift. 21. Bd. Riga, 1872, S 530-531. Põld P. Eesti kooli ajalugu. Redigeerinud H. Kruus. Tartu, 1933, lk 40.
- ¹² L i i v O. Lisandeid Eesti rahvakooli ajaloole... lk 3.
- ¹³ K e l c h Chr. Liefländische Historia... Rudolphstadt, 1695, S. 627.
- ¹⁴ Vt. Wieselgren G. B. G. Forselius... S. 127-128.
- ¹⁵ EAA, f 1187, nim 2, s 372, l. 351-351p.
- ¹⁶ EAA, f 1187, nim 2, s 370, l. 18.
- ¹⁷ EAA, f 1187 nim 2, s 373, l. 60.
- ¹⁸ Rootsi Riigiarhiiv (RRA), Riksregistratur, september-oktoober 1688, l. 87-89p.
- ¹⁹ RRA, Riksregistratur, juli 1691, l. 148-153.
- ²⁰ RRA, Livonica II: 265. J. H. Gerthi supliik Karl XI-le.
- ²¹ RRA, Livonica II: 265. Karl XI A. J. De la Gardiele 8. august 1689.
- ²² EAA, f 1187, nim 2, s 373, l. 216-216p.
- ²³ Gerne t A. v. Geschichte und System... S. 58.
- ²⁴ EAA, f 1187, nim 2, s 8, l. 28p 30.
- ²⁵ EAA, f 1187, nim 2, s 370, l. 188.
- ²⁶ EAA, f 254, nim 2, s A 18, l. 6-6p.
- ²⁷ S i l d O. Liivimaa kiriku sinod Tartus a. 1693. - Usuteadusline Ajakiri, 1929, nr 1, lk 5-6.
- ²⁸ P a u c k e r H. R. Ehstlands Geistlichkeit in geordneter Zeit- und Reihefolge. Reval, 1845.
- ²⁹ Vigala pastor ja Maa-Läänemaa praost Johann Matthäus Embken oli üks aktiivsemaid B. G. Forseliuse ideede pooldajaid ja toetajaid Eestimaal. Juba 1687. aasta sügisel alustas ligi 15 last Vigalas Forseliuse meetodi järgi lugema õppimist. Embken suri 15. veebruaril 1692, mis oli hoobiks koolide asutamisele kogu Maa-Läänemaa praostkonnas.
- ³⁰ Ei ole teada, millises otsusest on juttu. Ehitatav koolimaja ei olnud lõplikult valminud veel 1698. aasta visitatsiooni ajaks.
- ³¹ 1687.-1688. aasta talvel alustas Nissis õpetamist köster Braske Zephre, kelle saatis sinna Harju-Madise ja Risti õpetaja, B. G. Forseliuse õemees Gabriel Herlin.
- ³² 1695. aasta visitatsiooni andmeil oli koolimaja ehitatud Alu mõisa maale ja kihelkond pidi selle eest renti maksma. Koolmeistril pidas 1694. aastal ülal pastor,

Kosel pole veel [koolimaja].

Jüril ei ole veel algust tehtud, sest eestseisjad ei kannu kiriku eest hoolt.

Harju-Jaanis pole samuti [koolimaja].

Saartelt⁴⁸ polnud kedagi kohal välja arvatud pastor Mariaestadius, kes teatas, et Noarootsis on kooliga alustatud ja [see on] peaaegu valmis, korralise koolmeistri ja palga puudumine takistab palju. Siiski oskavat nad enamasti lugeda.

Virumaa

Hajjalas⁴⁹ ja Viru-Nigulas on koolid. Lüganusel ja Kadriinas peaks sel talvel palgid veetud saama. Teiste kirikute⁵⁰ kohta ei võidud midagi põhjalikummat teada saada, kuna praost Benderus polnud kohal [---]

sest kuigi köster kõlbas koolmeistriks, oli tal palju muud tööd.

³³ Noarootsis alustati laste koolitamist juba 1650. aasta paiku.

³⁴ Pastor oli juba 1690. aastal võtnud oma majja ühe noormehe, kes lapsi lugema õpetas.

³⁵ Järva-Madisel alustati laste õpetamist 1688. aasta talvel.

³⁶ Harju-Madise ja Risti moodustasid ühe kihelkonna. 1683.-1684. aasta talvel alustas Ristil umbes 50 lapsega oma koolmeistritööd B. G. Forselius. 1688. aastal asus pastor G. Herlin Ristilt Harju-Madisele ja seni Harju-Madisel diakoniametit pidanud Gustav Johann Laurentius Ristile. Selleks ajaks oli Risti koolimaja peaaegu valmis, Harju-Madisel oli Laurentius lasknud ehitada koguni nelja kambriga koolimaja. Kuigi kuninga poolt 1686. aastal määratud toetus oli mõeldud mõlema kooli tarvis, kandus õppetöö raskuspunkt nüüd Harju-Madisele ja Ristil kooli pidamine takerdus. 1689. aastal on Herlin teinud Stockholmis ettepaneku Harju-Madise koolis "oma õpetamismeetodi järgi ka vööraste kihelkondade noori õpetama hakata".

³⁷ Järva-Jaani pastor Christian Kelch oli üks B. G. Forseliuse lähematest mõttekaaslastest. 1687.-1688. aasta talvel õpetas tema juures Forseliuse saadetud koolmeister 22 poissi.

³⁸ Mõeldud on Paide linnakooli, S 530 võisid õppida ka eesti lapsed.

³⁹ Oppetöö seiskumise põhjuseks oli pastori ja Järva-maa abipraosti Jeremias Rublachi surm 1691. aasta detsembris.

⁴⁰ 1688. aastal on Türil Forseliuse meetodi alusel lapsi õpetatud.

⁴¹ Keila kirikuõpetaja ja Lääne-Harju praost Anton Heinrich suri 8. mail 1692, kuid sellele vaatamata on noor köster Elias Päckel lapsi õpetanud. Koolimaja palgid kasutas Jöelähtmelt tulnud uus pastor Johann Wilcken 1694. aastal ära pastoraadi remondiks, mille peale talupojad nõudsid.

⁴² Näiteks 1692. aastal on ehitatud 12 vasktaali eest koolimajale korsten.

⁴³ 1695. aasta visitatsiooni andmeil oli koolimajal 5 akent, puudus aga ikka veel ahi.

⁴⁴ Mõeldud on ilmselt Haapsalu linnakooli. Ranna-Läänemaa praost ja Haapsalu pastor Joachim Sellius, kes 1691. aasta aruande andmetel ise poisse õpetas, suri 11. novembril 1691.

⁴⁵ Koolimaja olemasolust Karusel andmed puuduvad. Ilmselt oli tegemist ebaõnnestunud kooli alustamise katsega.

⁴⁶ 1698. aasta visitatsiooni andmetel oskasid Kuusalus paljud lapsed lugeda, sest nad õpetasid ise ükssteini ning rikkamad talupojad palkasid koguni Tallinna koolipoisse oma laste õpetajaks.

⁴⁷ Jöelähtme pastor Johann Wilcken on tuntud B. G. Forseliuse pooldajana. 1688. aastal tegutses kihelkonnas koolmeistrina koguni kaks Forseliuse õpilast - üks pastori kulul kirikumõisas ja teine Viimsi mõisas. Novembris 1692 kutsuti Wilcken Keila pastoriks, kuid uuele kohale sai ta asuda alles 1694. aasta veebruaris.

⁴⁸ Saarte-Läänemaa praostkonda kuulusid Noarootsi, Vormsi ja Hiiumaa.

⁴⁹ Pastor Joachim Balecke juures õpetas 1687.-1688. aasta talvel üks Forseliuse õpilane 18 last. 1698. aasta visitatsiooni andmeil Hajjalas koolimaja ei olnud.

⁵⁰ Virumaa praostkonda kuulusid veel Väike-Maarja, Jõhvi, Vaivara, Viru-Jaagupi, Simuna ja Rakvere.

Eerik Jaanvärk 100

Eerik Jaanvärk sündis 11. novembril 1893. aastal Tallinnas. Õppis Moskvas Peetri–Pauli koolis 1900–1904, Tallinna Nikolai gümnaasiumis 1904–1912, Moskva ülikoolis 1912–1918, hiljem veel Tartu ülikoolis. Ta omandas kõrghariduse ajaloo, germaani filoloogia, pedagoogika ja filosoofia alal. Alates 1920. aastast asus tööle Tartu Õpetajate Seminaris õpetajana, olles esimesed kuus aastat ühtlasi seminari inspektoriks. 1937. a võttis vastu Läänemaa koolinõuniku koha, 1940. a kutsuti ta haridusrahvakomissariaadi õpikute osakonna juhatajaks. Alates 1944. aastast töötas E. Jaanvärk algul Kehtnas, siis direktori asetäitjana ja vanemõpetajana Tartu Õpetajate Instituudis ning ajuti ka Tartu Ülikoolis. 1957. a siirdus pensionile, kuid jätkas pedagoogilist ja ühiskondlikku tegevust.

Püsiva osa tema elutööst moodustavad õpikud ja metoodilis–pedagoogiline uurimistöö. Otseselt E. Jaanvärgi nime all ilmunud õpikute ja kohandatud lugemismaterjali arvu on isegi raske kindlaks teha. Kahtlemata kõige laiemale leviku leidis koos E. Mitiga koostatud "Deutsches Lesebuch" I–VI, millest Eesti Vabariigi ajal tehti rohkesti kordustrükke ja millele võlgnevad oma saksa keele oskuse tuhanded toonased kooliõpilased. On aga ka suur hulk õpikuid, sõnastikke ja muid väljaandeid, mille algatajaks, ühiskondlikuks toimetajaks ning kaas-tööliseks on ta olnud.

Metoodikaalastes uurimustes on E. Jaanvärk toetunud mitte ainult oma kogemustele, vaid ka kõrgema närvitegevuse füsioloogiale ja psühholoogiale ning otsestele katsetele. Nii korraldati tema juhtimisel katsed vene keele õpetamiseks 2. klassis poole tunni kaupa. Oma elu viimastel aastatel korraldas ta eksperimendi mahajäämuse vältimiseks ja kõrvaldamiseks Elva, Nõo ja Tartu 5. Keskkooli algklassides. Ta juhendas õpetajaid, töötas välja tunnikonspekte ja kontrolltöid ning andis ka ise tunde.

Tema kaasaegsed on kinnitanud, et E. Jaanvärgi tegevust ei juhtinud isikliku kuulsuse ega kasu taotlused, vaid rahva huvid. See ilmnis eriliselt tema ühiskondlikus tegevuses, mis viimastel eluaastatel oli seotud peamiselt Eesti Psühholoogide Seltsiga, mille vastutavaks sekretäriks ta oli algusest peale. Võib liialduseta väita, et seltsi üritused — vabariikidevahelised konverentsid, psühholoogilise kirjanduse väljaandmine, psühholoogia rakendamise, propageerimise ning psühholoogide ettevalmistamise organiseerimine ja palju muud on toimunud E. Jaanvärgi algatusel ja juhtimisel. E. Jaanvärki tunti kui optimistlikku, tugeva reaalteadendega nõudlikku ning põhimõttekindlat inimest.

Mees, kes oli üle 47 aasta töötanud koolipõllul, õpetanud ja koostanud õppevahendeid ülikoolist kuni algkoolini, suri 6. mail 1967. aastal oma töölaua taga, uue õpiku käsikiri avatuna laual.

(Eerik Jaanvärgi nekroloog, NÕ, 13.05.1967.)



Üks näide E. Jaanvärgi metoodilistest soovitusetest (NÕ, 31.09.1963 "4. klassi vene keele õpetajale"). See on öieti 70aastase mehe viimane avalik publikatsioon.

"Võtku õpetaja juba õppeaasta alguses õpiku suhtes õige hoiak, kasutagu õpikut tunnis nii vähe kui võimalik ning pühendagu suurem osa ajast tööle ilma õpikuta."

Uue aine läbitöötamist ei tule alustada vastava pala lugemisega, vaid õpetaja jutustamise või selgitusega. Jutustamisel ei tule korrata õpiku teksti, veel vähem konspekteerida. Just vastupidi: selleks, et harjutada õpilasi venekeelset kõnet kuulama ja kohe mõistma, on soovitatav jutustada pala laiemalt, konkreetsemalt, mõningate detailidega, mis õpikus puuduvad. Keeleliselt peab õpetaja jutustus olema lihtne, õpilastele kergesti mõistetav. Õpetaja kasutagu jutustamisel ainult õpilastele tuttavat sõnavara, peale nende sõnade muidugi, mis kuuluvad selles tunnis omandamisele."

Järgneb näide.

"Õpetaja jutustamise järel tuleb uus aine läbi töötada frontaalselt, küsimise ja kostmise meetodil. Küsimusi tuleb õpilastele esitada võimalikult palju, sest nende vastamine arendab kõnelemis- oskust.

Järgneb uute sõnade kinnistamine (näited). Kogu selle aja peavad õpikud olema suletud. Alles pärast uute sõnade kinnistamist avatakse õpikud ning asutakse pala lugema.

Kõlge enne lugegu pala õpetaja ning näidaku õpilastele, kuidas lugeda sujuvalt, ilmekalt, kuidas



Didaktilisel-metoodilisel seminaril 1933.

sõnu siduda, kuidas rõhutada üksikuid sõnu jne. Selle järel lugegu pala ka õpilased.

Samal viisil tuleb läbi töötada ka järgmised palad."

Kes tunneb lähemat huvi E. Jaanvärgi tegevuse ja juhtimisstiili vastu, võib sirvida TÕI vene keele kateedri koosolekute protokolle aastatest 1947–1949. Need on hoiul Pedagoogika Arhiivmuuseumis Pronksi t 3. E. Jaanvärgi pedagoogilis-metoodilistest materjalidest on muuseumis 76 säilitamisühikut. Nendeks on katsematerjalid koolidest; saksa, vene, inglise ja eesti keele õpetamise meetodikad, pilttabelid, psühholoogia ning pedagoogika alased materjalid. Üksnes tööde nimetustest (üks säilitamisühik sisaldab kuni 10 ning enamgi artiklit või tööd, mille lehtede arv ulatub isegi sajani) võiks koostada mahuka bülletàäni.

E. Jaanvärgi mitmekülgsetest võimetest annavad tunnistust Robert Nugini (Österbymo, Roots) mälestuskilud Tartu Õpetajate Seminarist 1926–1932 (Eesti Õpetajate Keskühingu Bülletàän nr 17, Stockholm 1968 — TÕSi 140. aastapäeva erinumber).

"Meie lend sai 2. klassis endale uueks klassijuhatajaks endise Seminari inspektori E. Jaanvärgi, kes oli ka meie saksa keele õpetaja. Klassijuhatajana hoidis härra Jaanvärk klassiga tihedat kontakti nii otseselt kui ka klassi enda poolt valitud klassivanema kaudu. /—/ Kontaktiks klassijuhatajaga ja omavahel pakkusid häid võimalusi klassiõhtud segaeeskava ja seltskondlike mängudega. Härra Jaanvärk ise oli hea mängude organiseerija ning klaverimängija. Paaril korral oli klass tema juures kodus kohvil. Meelde on jäänud rida härra Jaanvärgi poolt koos klassi spordijuhiga korraldatud ühiseid õhtupoolseid kelgusõite Toomemäel (Kas-

si—Toomel katoliku kiriku lähedal). Kelke ja uiske sai tasuta laenata koolist."

Valter Hormi väga põhjalikust monograafiast (Eesti õpetajate organisatsioonid, Tallinn, 1971) võib teada saada E. Jaanvärgi aktiivsest osalemisest haridusküsimuste lahendamisel. I keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate kongressil 1929. a jätkusid juba varem alanud vaidlused, missugune keel võtta esimeseks võõrkeeleks. Tehti vastukäivaid ettepanekuid. Enamik sõnavõtjaid pooldas inglise keelt esimese võõrkeelena, osa saksa keelt. E. Jaanvärk arvas, et keskkoolides võiks olla mitu võõrkeelt.

Tartu Keskkooliõpetajate Ühingus käisid 1934. a aprillis vaidlused keskkoolireformi üle. Direktor J. Roos oli seisukohal, et reform kindlustab keskkooliõpetajat majanduslikust küljest suurema tundide arvuga. Õpetaja E. Jaanvärk vaidles vastu, leides, et küsimust ei tohi otsustada kitsast majanduslikust seisukohast lähtudes. E. Jaanvärk pooldas J. Langi kava (6kl algkool + 3 kl reaalkool või 6klassiline gümnaasium), milleni hakatakse alles praegu jõudma.

Tartu Õpetajate Seminaril on 11. novembril põhjust mälestada oma endist nimekat kolleegi.

JÜRI TUISK

Suhtumine oma tervisesse ja terviseõpetusse

MERIKE KULL, Tartu Ülikooli magistrand

Terviseõpetuse sisseviimine kooliprogrammi on toonud kaasa mitmeid probleeme: kust saada vastava ettevalmistusega kaadrit ja häid õppematerjale, millist metoodikat kasutada jpm. Mõned probleemid on leidnud kajastamist "Hariduse" varasemates numbrites (3; 8; 9).

Terviseõpetus on kooliprogrammis olnud kaks aastat, seega on mõnedel koolidel olemas ka esimesed kogemused selle aine õpetamisel. On uuritud õpetajate arvamusi, nende soovitusi aine õpetamiseks ja suhtumist terviseõpetusse. Vaja oleks teada ka õpilaste n-õ algseisu, s.t kuidas nad hindavad oma tervislikku seisundit, millised on nende tervisealased teadmised ja kuidas nad suhtuvad terviseõpetusse. See võimaldaks paremini tunda õpetatavat kontingenti, teada nende taset, annaks võimaluse võrrelda tehtud tööd praegu ja aastate pärast.

Õpilaste arvamuse teadasaamiseks korraldati üle-eestiline 11. klassi õpilaste küsitlus (Tallinnas, Tartus, maakoolides, sealhulgas ka vene koolides). Vastanud oli kokku 840. Ankeedis oli 37 küsimust, enamikule neist antud valikvastuste variandid.

Õpilaste hinnang oma tervislikule seisundile (tabel 1). Täiesti tervena tunneb end 23% tütarlastest (T) ja 38% noormeestest (N). Küllaldase treenituse ja hea kehalise töövõimega on enda meelest ainult 1/3 tütarlapsi ja 40% noormehi. On huvitav märkida, et antud näitajad ei lange sugugi kokku kehaliste katsete põhjal tehtud hinnangutega. P. Lasting leiab, et enamiku (90%) kooliõpilaste kehaline treenitus (üldseisund) on hea (6). Ei tea, kas on õpilased liialt enesekriitilised, rahvusvahelised standardid leebed, testid ei hõlma kõiki aspekte või on õpilaste arusaamine kehalisest töövõimest erinev.

Oma rühiga on rahul vaid 32% T ja 35% N. Nägemine on õpilaste endi hinnanguil täiesti korras vähem kui pooltel. Kehakaalu leiab normis olevat 46% T ja 73% N. Seda kinnitavad ka antropomeetriliste mõõtmiste tulemused. R. Sila andmeil olid 1980.–1985. a enam kui pooled õpilased ülemäärase kehakaaluga (11). Peab märkima, et kehakaal sellisel vanuseperioodil ei ole ainult Eesti tütarlaste probleem (7). Tervislikku seisundit peegeldab ka ravimite kasutamine ja kahjuks näeme, et 40% T ja 33% N on viimasel kuul kasutanud ravimeid.

Kehaline aktiivsus ja režiim (tabel 2). Kehaline aktiivsus on madal, eriti tütarlaste seas. Kolm ja enam korda nädalas on kehaliselt ak-

tiivsed 33% T ja 52% N, kuid spordiga ei tegele üldse 30% T ja 19% N. Tütarlaste kehaline aktiivsus hakkab langema just puberteedijärgsel perioodil ning on leitud, et vanema kooliea õpilastest kannatab liikumisvaeguse all 75–80% (11). Samaladsetel uuringutel Taanis leiti, et kolm ja enam korda nädalas tegeleb spordiga 57% õpilastest (2). Meie tütarlapsed eelistavad sportida eelkõige individuaalselt (30%), noormehed spordikoolis (31%) või koos sõpradega (33%). Eeltoodu kinnitab fakti, et selles vanuses jäävad (või jäetakse?) nii mõnedki (eriti 15–16aastased tütarlapsed) kõrvale spordikoolide ja –ringide tegevusest, kuid paljudel siiski säilib spordihuvi, mida kinnitab iseseisvalt sportivate õpilaste hulk (6).

Enamik õpilasi magab 7–9 tundi, kuid nad leiavad, et see ei ole piisav. Ligi 1/3 tütarlastel puudub harjumus hommikust süüa, kuigi just kasvavale organismile oleks hommikusöök vajalik.

Psüühiline laad ja ebaterved eluviisid (tabel 3). Elu liigset närvilisust konstateerib 62% T ja 42% N. Konflikte ei esine vaid väga vähestele õpilastele (4% T ja 8% N). Konfliktid on peamiselt vanematega (65% T ja 44% N), ka õpetajatega esineb konflikte (12% T ja 21% N). Vähem kui pooltel õpilastel on sõber, keda nad võivad täielikult usaldada ja see on kindlasti ka üks põhjus, miks küllalt paljud (64% T ja 48% N) tunnevad vahetevahel või tihti ängistust või masendust. Väsimust tunneb sageli ligi 1/3 õpilastest. Tütarlastel on see tingitud peamiselt vaimsest pingest (56%), poistel on väsimusavaldustes vaimse ja füüsilise pinge osakaal peaaegu võrdsed (36% ja 40%).

Suhtumine suitsetamise ja alkoholi tarbimisele on kahjuks küllaltki leebe (12). Meie noorukid hakkavad suitsetama keskmiselt 17,1 aastast ja alkoholi tarvitama 17,2 aastast (10). Küsitlus näitas, et mittesuitsetajad on 81% T ja 70% N, kuid iga päev suitsetavaid noormehi on 14%. Põhjanaanabrite hulgas on regulaarselt suitsetavate noorukite hulk veelgi suurem — 27% (13). Alkoholist hoidub täielikult 1/3 õpilastest, kuid 8% T ja 18% N tarvitavad alkoholi kolm ja enam korda kuus.

Teadmised. Õpilaste toitumisalaste teadmiste selgitamiseks oli küsimustikus antud toiduainete ja toitude nimekiri, kust tuli välja valida sellised, mis võivad põhjustada ülekaalulisust. Õigesti orienteerus 32% T ja 19% N.

Mitmed varasemad küsitlused on näidanud, et õpilastel on puudulikud teadmised seksuaal-

ÕPILASTE HINNANG OMA TERVISLIKULE SEISUNDILE (%)

Tabel 1

	T	N	T	N	T	N	T	N
1. Kas Sa tunned ennast tervena?	alati		kuidas kunagi		harva			
	22,8	37,8	75,0	60,2	2,2	2,2		
2. Kas arvad, et oled küllaldaselt treenitud ja Sul on hea kehaline töövõime?	jah		mitte eriti		olen nõrk			
	29,8	39,5	57,0	54,4	13,2	6,2		
3. Kas Sa oled hea rühiga?	jah		mitte kõige paremaga		halvaga			
	31,6	35,0	60,4	57,0	8,0	9,2		
4. Mida Sa arvad oma kehakaalust?	normis		tahan kaaluda rohkem		tahan kaaluda vähem			
	45,9	73,0	3,0	16,7	51,2	10,8		
5. Kas arvad, et nägemine on Sul korras?	täiesti		üldiselt jah		ei, kuid ei kasuta prille		kasutan prille	
	43,1	49,4	23,0	23,1	12,3	13,1	21,6	14,4

KEHALINE AKTIIVSUS JA REŽIIM (%)

Tabel 2

	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N
1. Kehaline aktiivsus:	spordikool		kooli juures		sõpradega		üksi		perega	
	21,6	30,8	13,6	17,0	24,9	33,4	29,8	22,2	2,6	2,6
2. Sinu une kestus on tavaliselt:	vähem kui 7 t		7-9 t		enam kui 9 t					
	25,2	17,1	72,6	77,7	2,2	5,3				
3. Kas selline une kestus on küllaldane?	jah		võiks olla pikem		ei ole					
	43,2	44,3	43,9	45,5	12,9	10,2				
4. Kuidas toimid hommikusöögi ajal?	ei söö üldse		mõnikord söön		võileib või saiake		soe söök			
	10,8	8,2	23,9	11,1	48,6	62,6	16,8	18,2		

PSÜÜHILINE LAAD JA EBATERVED ELUVIISID

Tabel 3

	T	N	T	N	T	N	T	N
1. Kas satud tihti konfliktidesse?	pidevalt		tihti		vahetevahel		ei satu	
	2,5	2,6	16,3	15,8	77,4	78,4	3,9	7,5
2. Konfliktid toimuvad peamiselt:	kodus vanematega		õpetajatega		sõpradega		juhuslike inimestega	
	65,3	43,6	11,6	21,4	14,9	20,6	8,2	14,5
3. On sul sõber, keda võid täielikult usaldada?	jah		mitte täiesti		ei ole			
	46,1	35,8	49,3	53,3	4,7	11,0		
4. Kas Sa tunned mõnikord masendust või ängistust?	tihti		vahetevahel		harva		pole märganud	
	15,3	10,5	48,6	37,9	32,2	38,1	3,9	13,6
5. Kas oled tihti väsinud?	harva		vahetevahel		sagedasti		kogu aeg	
	9,9	10,4	57,9	67,0	31,8	20,9	0,5	1,7
6. Väsimus on tingitud:	kehalisest pingest		vaimsest pingest		ümbritsevast elust			
	18,7	39,5	55,9	35,5	25,5	25,3		
7. Kas Sa tarvitate alkoholi?	ei		mitte enam kui 2 korda aastas		mitte enam kui 1 kord kuus		3-4 korda kuus	
	31,2	23,9	30,1	21,4	30,7	31,5	8,2	18,3
8. Kas Sa suitsetad?	ei		harva		nädalas 1-2 sigaretti		iga päev	
	80,7	69,6	11,6	12,3	4,2	4,4	3,6	13,7

suhetest ja oma organismi talitlusest (1; 4). Sama võib väita käesolevate tulemuste põhjal. Suguküpsuse kindlat näitajat tütarlastel teab 72% T ja 55% N ning vastavat näitajat noormeestel 57% T ja 44% N. Rasestumise võimalikusest esimesel vahekorral ei olnud teadlik 1/3 õpilastest, ühtegi rasestumisvastast vahendit ei osanud nimetada 19%. AIDSi levikuteid ei teadnud kolmandik õpilastest. 32% T ja 21% N ei oska määrata pulsisagedust. Sportimisega kaasnevat kasu ei oska välja tuua 20% õpilasi.

Suhtumine terviseõpetusse. Õpilastele antud küsimustikus oli nimekiri 17 erineva ainevaldkonnaga. Nad võisid valida, kas antud teema oleks terviseõpetuse raames kindlasti vajalik, võib-olla vajalik või ei paku mingit huvi. Enamik tütarlastest leiab, et kindlasti oleksid vajalikud järgmised teemad: enesetestimine (enda tervisliku seisundi tundmaõppimine), esmaabi õnnetustel, imiku ja väikelapse eest hoolitsemine, rasedus ja sünnitus, seksuaalelu, emotsioonid ja oma tunnete valitsemine. Noormehed leidsid kindlasti vajaliku olevat järgmised teemad: seksuaalelu, enesetestimine, esmaabi, emotsioonid ja tunnete valitsemine, sport kui tervise tugevdaja. Õpilaste huvi sarnalaadsete valdkondade vastu on leitud ka varasemates uuringutes (5). Õpilastele ei paku huvi eestlaste tervise üldpilt, alkoholi, suitsetamise ja teiste mürkainete kahjulik mõju.

Kokkuvõtteks võime öelda, et õpilased on oma tervisliku seisundi hindamisel küllaltki kriitilised. Teadmistes esineb puudujärke ja ka

valestimõistmist, kuid samas võib positiivseks lugeda õpilaste huvi terviseõpetuse vastu — nad tahavad saada teavet oma organismi talitlusest ja suhetest ümbritseva keskkonnaga. Antud küsimustiku abil saadud tulemused kinnitavad terviseõpetuse vajalikkust meie koolides.

Kirjandus

1. A i t s a m T. Õpilaste hügieenialased teadmised. Tallinna Sanitaarhariduse Maja ettekanne, 1984.
2. H o l s t e i n B. E., P e r n i l l e D. Motionsvaner blandt skolelever. Ugeskr, 38, 2721-2727, 1990.
3. K u d u T. Aukartus oma elu ees. — Haridus, 1990, nr 11, lk 49-51.
4. K u r m H. Perekonnaõpetus koolis. — Haridus, 1990, nr 1, lk 25-27.
5. K u r m H. Perekonnaõpetus koolis. — Haridus, 1990, nr 2, lk 23-24.
6. L a s t i n g P. Eesti kooliõpilaste kehalised võimed ja aktiivsus. — Haridus, 1990, nr 1, lk 32-33.
7. N e i l i n n K. Ülekehakaal ja toitumine koolieas. — Haridus, 1990, nr 4, lk 55-56.
8. P i l v I. Kooli terviseõpetuse planeerimine ja arendamine. — Haridus, 1990, nr 5, lk 50-52.
9. P i l v I. Esimene aasta terviseõpetust Eesti koolides. — Haridus, 1991, nr 5, lk 51-52.
10. Põlvkonna sotsiaalne portree: Eesti NSV keskkoolide, kutsekeskkoolide ja keskeriõppeasutuste 1983. a. lõpetajate longituuduuringu II etapi tulemused. Tartu Ülikool, 1989.
11. S i l l a R., T e o s t e M. Eesti noorsoo tervis. Tallinn, 1989.
12. V e n e J. Õpilaste kõlbelisi hoiakuid ja harjumusi. — Haridus, 1991, nr 10, lk 28-31.
13. V u o l l e P., T e l a m a R., L a a k s o L. Näin suomalaiset liikkuvat: Liikunan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Valtion paikatuskeskus, 1986.

Tagasipilk Kevade tänavasse*

ARNOLD LAUGUS

Ees ootas uus sügis, uue tööaasta algus. Juhataja kaotus põhjustas meil kõigil teatud tagasimineku, kuid ühtlasi liitis vanu kollektiivi liikmeid ühiseks perekaks, sest teadsime, et nüüd algab nagunii nägelemine ja vägikaikavedamine. Liikused kuuldused, et uueks juhatajaks saab Raul Nääpsuke, kuna tal on ka kõrgem haridus. See jutt aga vaibus, sest mehel ei olnud nähtavasti soovi kollektiivi juhiks saada. Võib-olla puudusid ka võimed, teadmised ja energia? Igatahes temast koolijuhti ei saanud. Marleene oli küll Ründvale vihjanud: "Minu abikaasale tehti kõrgemalt poolt ettepanek, aga temast ei ole üksi juhtijat, pealegi poistekoolis, ning mehe tervis pole ka korras."

Jah, see oli õige, sest Nääpsuke oli tõesti nääpsuke. Iseasi, kui talle koos Marleenega oleks ettepanek tehtud kooli juhtida. Siis oleksid nad vahest hakkama saanud. Kus ei aidanud naise teadmised, seal oli jälle mees abiks; kus aga tuli Raulil kehajõust puudu, võis jälle Marleene appi tulla. Aga taevast hoidku selle õnnetuse eest, siis oleksid meie koolist kõik endised lahkunud.

Elasime nüüd ootuses, ärevuses ja teadmatu- ses. Hellitasime siiski lootust, et äkki Kaugva saab uueks juhatajaks, kuna ta oli määratud esialgseks asetäitjaks. Teda aga ei kinnitatud, kuna ta oli liiga vana.

Ega Kaugval kerge olnud. Peale Raatmani surma tulid uued õpetajad pretensioonidega ning Marleene Nääpsuke saigi oma tahtmise: talle anti seitsmenda klassi matemaatika. Naise nägu säras kui täiskuu, kui ta hooplevalt kelkis: "Jah, mõelda, mind kutsuti haridusosakonda ning tehti ettepanek need tunnid võtta. Noh ma siis mõtlesin, et päästan kooli hädast välja, sest kedagi teist ei olnud." Seda rääkis ta kõigile, hoobeldes nagu mõni väepealik, kes oli võitnud otsustava lahingu.

Ründva aga teadis, kuidas see tegelikult olnud. "Nagu harakas sädistab ja valetab, ajab päris iiveldama. Mul üks sõbranna tuttav on haridusosakonnas ja see siis rääkiski: oli kohe samal päeval, kui Raatman suri, läinud sinna valega, et juhataja lubas talle need tunnid. Oli iga päev seal nurumas käinud, lõpuks oldi tast tüdine- nud ja et lahti saada, siis oli antudki."

Jah, Ründvast oli meil nüüd kasugi: tema tõi kulissidetaguse tõe päevavalgele. Kas see nüüd sõna-sõnalt nii oli, aga ikkagi omajagu tõtt sees.

Uttega tuligi nüüd tegemist. Ka Lontroos oli korraga teiseks inimeseks muutunud, käis tähtsa näoga ringi ning sosistas Marleenega. Imselt püüdis juba teed tasandada uue direktsiiooni juurde, kuigi kõõgiukse kaudu. Kui aga selgus, et Nääpsukesest juhatajat ei saa, oli mees mõni päev pisut tagasihoidlikum.

Ründva tuli jälle uudistega: "Kas te olete kuulnud, et Lonto (ma nimetan teda nii, see on lühem) oli käinud haridusosakonnas, et teda määrataks juhatajaks. Aga seal oli vaene mees

üle elanud suure pettumuse — ei võetud vastu. Tal ei ole haridust, ainult kuus klassi maakoolis. Olevat keskkoolis ka ikka käinud, kuid tunnistus olevat sõja ajal hävinud. Aga ei tea, mis- guses ja kus keskkoolis, seda ei mäletavat enam, sest olevat sõjas põrutada saanud," ruttas kolleeg naeru kihistades minema.

Oi neid jutte ja jutukesi! Kui palju oli seal tõtt, seda ei tea, aga need olid nagu lõbusad vahepa- lad raskest tööst, aidates leevendada nukrust. Seepärast ma hakkasin Ründvat rohkem hinda- ma, vaatamata tema puudustele ja haiglasel- le uudishimule. Kuulus ta ju ikkagi meie vana kooli- pere hulka. Tema agentuur tõi tähtsaid ja põrutavaid teateid uute kohta, kes sihilikult hoid- sid meist, vanematest eemale. Meie endisi kollektiiviliiikmeid need jutud enam ei puuduta- nud. Trulla ja Molleri vahekord oli jälle soojene- nud ning Pudivere, Väina ja Ründva liikused taas ühise perena. Kaugval aga algasid rasked päevad: ta oli ühtlasi juhataja ja õpetaja. Õpi- lastega tegelemine jäi tagaplaanile. Igatahes pärast Raatmani surma oli tema uksetagune tühi. Õpetajad ei viinud enam õpilasi sinna, nii säästisime vana koolimehe närve. Ei olnud sel- leks erilist põhjustki: poisid käitusid korrekt- selt, nad olid samuti üle elanud suure kaotuse. Kord oli kõigiti hea, üksnes uute õpetajatega esines veel korrarikumisi, õpilased panid neid proovile. Nägin ühel päeval, kui Nääpsuke "Krahviga" rabeles. Klassiüks oli avatud ja seal seis Raul ning palus Kraavi välja minna. Kuid turjakas poiss tõrkus vastu ega mõelnudki seda teha. Siis tuli Marleene appi ja nad vedasid peaaegu täismehesugust noormeest nagu härja- värssi kahevahel Kaugva juurde. Ei oleks Raul sellele väänkaelale üksi midagi teha saanud, sest poiss oli õpetajast peajagu pikem. Räägiti, et mehel oli korraga raskusi, poisid ei kartnud teda nagu Tamkatki.

Ka Lontroos oli oma mudilastega hädas, kisas ja käratses nagu veltveebel. Lapsevanemad käi- sid kaebamas, et pidi lastele ihunuhtlust anda. Igaühel olid omad kasvatusvõtted...

Nii möödusid päevad, kadusid nädalad... Ühel päeval tuli Kaugva ärritatult ja õhetava näoga, kutsus vanad kolleegid enda juurde ning ütles äkki: "Esmaspäeval tuleb meile uus juhataja. Mind tehti juba tuttavaks." Pärisime lähemaid teateid, kuid ta vaikis murelikult, lisades: "Küll näete siis isegi, oma silm on kuningas... Ta on vanem naine." See oli kõik, mida ta ütles.

Nüüd oli siis uus ajajärk lähedal, peaaegu üsna käes. Me olime seda alateadlikult juba am- mugi tunnetanud, kuid ikkagi lootsime veel mi- dagi muud. Ootamatute sündmuste kõik oli seda aega tunduvalt lühendanud.

Teine osa

14 Meie koolis on nüüd direktor, õigemini küll direktress, sest juhatajate aeg on läi- nud minevikku. Uue ülemuse nimi on Mal- tilde Narusk ja ta saadeti meile Narvast.

* Algus "Hariduses" nr 1.

Direktriss on keskealine, jässakas, korpulentse välimuse ning tagedate terashallide silmadega naine, kelle pilk raevuhoos suurte puhmas-kulmude alt otsekui vätku lööb. Ta on meiega väga range, reserveeritud, ligipääsmatu ega võta kergesti kedagi jutule, tundub närvilisena, ägestub iga tühise asja pärast ja kisab ning karjub siis nagu veltveebel sõjaväes. Rahul pole ta meiega iialgi ja seepärast on kogu õpetajaskond otsekui ruineeritud, rahutu ning liigub ärahirmutatud lindudena vaikselt ja sõnatult, nagu viibiksime kusagil hospidalis või oleks meie majast raviasutus tehtud.

Kellelgi pole enam õiget tuju, keegi ei sõanda valjusti rääkida ega lõbusalt vestelda, ei naerda ega nalja teha, nagu varem siin kombeks oli.

Vanasti oli Narva kuulus Kreenholmi Manufaktuuri ja tema kõrgeväertusliku kalevi poolest, nüüd aga paistab olevat muutunud direktorite taimelavaks.

Koolis valitseb isesugune eriolukord, nagu oleks meie kollektiivis kehtestatud komanditund: õpetajad peavad end tööle tulles registreerima. Kirjutame suurde raamatusse nimed ja kellaaaja. Nimetame seda omavahel "mustaks raamatuks", kuigi tegelikult on tal hallid kaaned, mis on aga suurest käperdamisest määrdu- nud.

Isekeskis muigame, kui nime kirjutame, ja või see kellaaegki alati õige on, kes neid ajanäitajaid uskuda võib. Mõni meie kollektiivis on aga eriti täpne — Raul Nääpsuke oli märkinud isegi sekundaaja üles. Vaat kus alles tipp-topp mees, ega ta muidu ole matemaatikaõpetaja!

Sellel mehel tuli aga direktrissiga suur pahandus, sest ülemus arvas, et teda pilgatakse.

Meid kutsuti nüüd ükshaaval "kohvile". Ootasime kannatlikult kabinetikupe taga, selline ruum oli meie majas seni tundmata, sest seda varem polnudki. Nüüd aga oli see maja tsentru- miks ja uksele suur punane silt: direktori kabi- net.

Olime neljakesi välja kutsutud — Nääpsuke- te paar, Moller ja mina. Peale meie oli veel ka teisi, kuid nende vastuvõtt määrati teistele päevadele. Direktor tahtis üksikult tutvuda oma al- luvatega.

Kõik, kes kabinetist väljusid, õhetasid, nagu oleks tunnisaunast tulnud, ainult kapp ja viht puudusid. Ei tea, mis nendega seal küll räägiti, et õhetama võttis?

Esimesena sisenen Raul Nääpsuke. Korruga kostis ruumist pöörane kisa, nagu oleks kümme turunaist kaklema läinud. Kuulatasime vaikselt ning meieni kostis ka mehe hääl, see oli muidugi Raul: "Milleks see sekundinäitaja siis kellal on, kui seda ei tohi registreerida?" Seepeale krii- sati hüsteeriliselt: "Ah teie tulete mind mõnita- ma? Välja!"

Marleene kahvatas ja ruttas mehele appi. Nüüd oli kisa veel valjem, enam ei saanud sõna- destki aru, oli ainult pöörane karjumine ja Nääpsukesed paisati otsekui õhusurvega uksest välja. Esimesena tuli Marleene tuikudes, nagu kaaluta olekus, tema järel Raul komistades.

"Kurat, see on seevald, aga mitte enam kool!" surus mees ärritatult nagu mingi paisu tagant. Nad õhetasid, värisesid ja olid kõnevõimet kao- tamas.

"Järgmine!" kõmistati ja me sisenesime Mol- leri.

"Te oodake ukse taga, ma räägin üksikult!" käratas direktriss.

Seisin korruga direktrissiga palgest palgesse, kuna kolleegi ees löödi uks kinni.

Ta ei olnudki enam inimese moodi, vaid lausa ülesärritatud hüsteeriline närvihaige. Naine seisib minu ees nagu raskekaalu poksija, käed puusas, silmad aga leegitsesid otsekui laternad. Tema kõrval oli Kaugva alandlikult küürus, pühkides kogu aeg näolt nõretavat higi, nagu oleks valutsehhis töötanud.

"Kuidas te nimi on ja missuguse klassi juha- taja?" pöörutati mulle.

"Laaneste. Neljanda klassi juhataja," vastasin lühidalt.

"Ta on väga hea õpetaja..." poetas õppealaju- hataja. Talle käratati kohe: "Ma ei küsi teie käest!"

Nüüd pöörduti minu poole pisut rahuliku- malt, ülemus võttis isegi istet ja päris: "Mis ainet te õpetate?"

Rääkisin, mida olen senini andnud.

"Juhatate sama klassi edasi. Annate geograa- fia ära, selle asemele saate Nääpsukese mate- maatika 5. klassist. Sellel naisel on liiga palju tunde. Mis ta ahnitseb! Kas on selge?"

"Selge," vastasin lühidalt nagu reamees kind- ralile.

Narusk puuris mind pilkudega sekundi vältel, nagu oleks tahtnud mu mõtteid lugeda, kuid pä- ris siis juba rahulikult: "Või on teil teisi soove?"

"Ei," vastasin.

"Ometi üks inimene, kellega saab mõistlikult rääkida. Meestega on üldse kergem asju ajada. Olete vaba."

Lahkusin. Ukse taga ootas Moller, ilmselt äre- vana ja nagu rambipalavikus. "Noh, kuidas läks?" küsis ta.

"Väga hästi. Sain geograafiast lahti. Mul ved- das päris seamoodi..."

"Järgmine!" kostis jälle metalne hääl ja kol- leeg sisenes.

Märkasin, kuidas sõbra lõug värises. Jäin teda ootama. Ruumis oli nüüd vaikne. Mehe häält ei olnud kuulda, kostsid ainult direktris- si karmid ja järsud käsud.

Ka Moller väljus õhetades, kuid püüdis end koguda ja isegi vabandas: "Panin paksu kamp- suni selga, näe, nüüd hakkas palav."

"Noh, kuidas sinul läks, häält ei olnudki kuul- da?" küsisin.

"Mis seal häälest," vastas tema, "kõik oli juba paberil valmis. Mind määrati koguni lauluõpe- tajaks ja anti uus klasski." Mees kehtas eba- määraselt õlgu, nohises veidi ja nagu oli kipras ning kortse täis, mis vihjas ilmselt sellele, et ega ta rahule küll jäänud.

"Või nõnda? Ega siis pole ime, kui Tamka määratakse sõjalise kasvatusõpetajaks ja Väi- na või Ründva pannakse kehalist kasvatust andma," lõöpisin edasi.

Nõnda kestis meiega tutvumine peaaegu terve nädala. Kõigil muudeti midagi ning tunni- plaan paisati niivõrd segamini, et vaene Kaug- va ei saanudki muud kui ainult uue plaani koostamisega tegelda. Nüüd alles märkasime: uus luud oli majas ja pühkis kõik vana minema.

Ilmusid esimesed käskkirjad, mis olid meie kollektiivile täiesti võõrad ja tundmatud. Neid tärkas ja õilmitses rohkesti nagu kevadel sinilil- li, uue direktori esimesed õiekesed puhkesid lop-

sakate ja elujõulistena õpetajate toas teadete tahvlil. Esimene oli Raul Nääpsukesele ülemuse korralduste ebatäpse täitmise eest.

Vaat, kus oli alles tõlgendus. Minu arvates oleks pidanud see mees kiita saama — sekundi- lise täpsusega registreerimise eest.

Marleene tuli lõdult, pea norus, hapu näoga ja lausus sisiseva häälega: "Te olete direktori soosingus. Minu tunnid anti teile."

Vaikisin, sest see naine oli nagu kameeleon, kes oma värvi pidevalt vahetab.

Esimene torm meie majas. Suurim sügisene raju, mis paiskas pahupidi kõik, mis selles õppeasutuses aastate vältel oli loodud ja kasvatu- tud ning suurte raskuste ja ühiste pingutustega saavutatud. Vanast ei jäänud enam kivi kivi peale.

Ründva tuli jälle vargsi uudistega: "Kas te ole- te kuulnud alles põrutavat asja? Kujutage ette — ta oli teeninud Narvas majavalitsuses ja nüüd äkki suure poistekooli direktoriks? Ärge te seda aga kellelegi rääkige, et minu käest kuul- site. Kui tuleb jutuks, siis öelge, et üks narvala- ne ütles."

See oli tõesti uudiste uudis, tänu sõnumitoo- jale.

Meist igaühel oli juba ülemusega tegemist: olime enamikus seda omal nahal tunda saanud. Suurem osa õpetajaid, eriti naised, olid lausa šo- keeritud. Kuid leidus ka neid, kes nüüd alles en- nast õiges sõiduvees tundsid, nagu Lontroos. See mees oli majas kui Naruski adjutant, käis alati tähtsa näoga ja kuulatas siin ja seal. Kül- lap oli talle ka vastavad ülesanded antud, sest paljud jutud, mis me omavahel sosistasime, olid juba uuel ülemusel teada. Meie agar uudistetoa- ja teadis aga jälle midagi uut: "Mõtelda, mida ma oma silmaga nägin! Lonto käib tundide ajal direktori juures. Üks päev kuulsin, et tema klass lausa röökis. Läksin vaatama, mis seal toi- mub. Äkki näen, kui tema tuleb kabinetist (ta mind ei näinud, olin ukse varjus) ja ikka pool- hiilides ja vahetevahel ringi vaadates, ega kee- gi äkki näe. Kus siis alles volksas hüpetega klas- si nagu isapanter! Ma teile räägin, sest tean, et oskate vaikida..."

Vaikida aga oskasime nüüd kõik, sest rääki- mine ja omavaheline suhtlemine olid meie mas- jas lakanud, tegelesime ainult õpetamisega.

Me ei võtnud seda kõike tõsiselt, elasime nagu endises ajas veel edasi, kuigi kõik oli muutunud saja kaheksakümne kraadiliselt.

Õpilased olid ju endised, isegi rohkem: nad olid kiindunud minusse samuti kui mina neisse ning lastega põhiliselt õpetaja töö ja tegevus toi- mubki, olgu siis ülemuseks kehtestades või ärgu ol- gugi — töö saab ikkagi tehtud. Mõtlesime ainult oma poistele, see leevendas õpetajate masenda- vat tunnet ja mõranenud meeleolusid ning aitas moraalselt üle saada meid tabanud halvast.

Võib-olla aitasid ühised mälestused, usaldus- lik vaim ja tugevad sidemed kaasa, et keegi ei lasknud pead norgu, olime ikka optimistid, nagu õpetajad igas olukorras olema peavad.

(Järgneb.)

HARIDUS

Education

NOVEMBER 1993

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF CULTURE AND EDUCATION

Is there vacuum in Estonian educational pol- icy?

A short review of prof. Peeter Kreitzberg's (Tartu University) report presented at the seminar or- ganized by department of education at Tallinn Pe- dagogical University. He explained why there is va- cuum in Estonian educational policy and what is the essence of it.

ANTS REINMAA. Reflects on the past for further developments in Estonian special education.

25 years ago training of teachers for special edu- cation was started in Estonia. The author presents a review of the results achieved in the intervening period and goals for further developments.

KLAUS ALTERMANN, MEELI BĚRESTOWSKI. Pedagogical education and language teaching through Goethe's texts.

Students specializing in the German language have been analyzing classical texts on pedagogy.

MAIE TOOM, PILLE PARNAPUU. Biology in Swedish schools.

The authors analyze biology teaching in Sweden and compare our textbooks and compulsory school syllabi with Swedish ones.

AINO LUNGE. Development of child's affection and factors influencing it.

Affection, shown by a child, factors causing affec- tion, factors of social and physical environment in- fluencing development of affection, individual pecu- liarities of a child.

MALLE REIDOLF. Relations between children and grown-ups presented in Estonian child- ren's literature.

Books help to create childrens' emotional and in- tellectual world, offer examples, which could be fol- lowed in their future lives. The author supports her claims with examples from books written by E. Niit, E. Raud, L. Tungal, V. Luik, M. Mutt, O. Arder and H. Runnel.

HEIKI LUBI. Evaluation of study materials through a feed-back.

A pedagogical experiment was carried out in hy- draulics at Tallinn Pedagogical University with the aim to make the existing study materials more ade- quate considering its results.

HERBERT LAST. Teachers' activities according to students' evaluation.

151 students from an upper secondary school evaluated their teachers. A content analysis of evaluation has been presented in this article.

LEIDA TALTS, MERILY PILLE. Difficulties for 5- th graders adapting.

The authors are trying to find answers to the follow- ing questions:

- 1) why is it so difficult to go from primary school into lower secondary school?
- 2) what is the role of a class teacher in helping stu- dents to overcome these difficulties?
- 3) what should be done by subject teachers, so that the children would not lose their learning motivation and suffer from school stress?

LUULE EPNER. Students' literature contest of 1993.

Results of students' (grades 9-10) literature con- test dedicated to works of Karl Ristikivi are presented.

MIHKEL ZILMER, URMAS KOKASSAAR. A topic of biomembrane in biology lessons.

A review of membranes' general structure, functioning, internal network of membranes within cell and biofunctions provided with it are discussed.

MAIE LEHTLA. Kindergartens in changing times.

Development, changes and problems in the bilingual kindergarten No. 97 at Lasnamäe during recent years.

JAANUS KIILI. 150 years of zoology at Tartu University.

Teaching and research in zoology at Tartu University is discussed.

AIVAR POLDVEE. School reports of Estonian consistory from 1691 and 1693.

Standpoints and actions taken by state-, clerical power and chivalry concerning establishment of schools for peasants in Estonia and Livonia in the 17-th century. Reports quoted from registers of Estonian Evangelic Lutheran Consistory are dated January 22, 1691 and January 18, 1693.

Eerik Jaanvärk — 100. (JURI TUISK.)

A review of Eerik Jaanvärk's life and pedagogical activities.

MERIKE KULL. Attitude towards one's personal health and health education.

A summary of research (N = 840) carried out on students of grade 11 who evaluated their personal health, physical activity and ways of life.

ОБРАЗОВАНИЕ НОЯБРЬ 1993

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

В Эстонии - образовательно-политический вакуум.

Краткий обзор доклада профессора ТУ, доктора педагогических наук Пезтера Крейцберга на семинаре, организованном отделением педагогики ТПУ (политика в области образования). В докладе дается анализ ситуации и причин ее возникновения, которая сложилась в Эстонии в области политики образования.

А.РЕЙНМАА. Краткая история спецпедагогики в Эстонии и перспективы ее развития.

1-го сентября 1993 года исполнилось 25 лет с начала преподавания спецпедагогики в высших школах Эстонии. Автор статьи дает обзор истории вопроса и обозначает цели и задачи ближайшего будущего спецпедагогики.

К.АЛТЕРМАНН, М.БЕРЕДОВСКИ. Педагогическое образование и обучение языку на материале текстов из Гете.

Студенты отделения немецкого языка ТПУ занимаются анализом классических текстов по педагогике; коллоквиум на материале текстов из Гете оказался на редкость удачным.

М.ТООМ, П.ПЯРНАПУУ. Преподавание биологии в основной школе в Швеции.

Авторы статьи знакомят читателя с преподаванием биологии в шведских школах; сравнивают программы и учебники по биологии в наших школах и в шведских.

А.ЛУНГЕ. Формирование поведенческой привязанности ребенка, и факторы, влияющие на формирование привязанности.

Обзор факторов, влияющих на формирование привязанности и ее проявления в поведении ребенка; на формирование привязанностей ребенка оказывает влияние социальная и

физическая окружающая среда, а также индивидуальные особенности самого ребенка.

М.РЕЙДОЛФ. О взаимоотношениях ребенка и взрослого в эстонской детской литературе.

Книга оказывает сильное влияние на формирование чувств и образа мышления ребенка, служит источником, откуда ребенок черпает примеры для подражания в будущей жизни. Автор пользуется материалом книг Э.Нийт, Э.Рауда, Л.Тунгал, В.Луик, М.Муття, О.Ардера и Х.Руннеля.

Х.ЛУБИ. Оценка учебного материала посредством обратной связи.

В ТПУ был проведен педагогический эксперимент на учебном предмете "гидравлика", целью которого было улучшить учебный материал по результатам эксперимента.

Х.ЛАСТ. Оценка деятельности учителей со стороны учеников.

В одной из средних школ 151 ученик 7-12-х классов в 1992 году вынес оценку деятельности своих учителей. В статье приводится анализ этих оценок.

Л.ТАЛЬТС, М.ПИЛЛЕ. Проблемы адаптации учеников 5-го класса.

Авторы заняты поисками ответов на вопросы: почему ученику трудно дается переход из начальных классов на среднюю ступень; какова роль классного руководителя в преодолении проблем, возникающих при переходе с одной ступени на другую; что должны делать преподаватели предметов, чтобы поддерживать интерес к учебе детей и не возник стресс.

Л.ЭПНЕР. Олимпиада по литературе - 1993.

Подведение итогов Олимпиады по литературе 1993 года, которая проходила по всей республике среди учеников 9-10-х классов и была посвящена творчеству Карла Ристикиви.

М.ЗИЛМЕР, У.КОКАСААР. Тема биомембраны на уроках биологии.

Обзор общего строения мембран, их функционирования, внутриклеточного строения и функций различных частей клетки.

М.ЛЕХТЛА. Детский сад - в новых условиях.

Развитие, перемены и проблемы, которые существуют в Ласнамяском детском саду №97, в его двуязычном коллективе, в последние годы.

Я.КИЙЛИ. Зоологии в Тартуском Университете - 150 лет.

Обзор учебной, научной и исследовательской деятельности в области зоологии в ТУ.

А.ПЫЛДВЕЗ. Отчеты Консistorии о деятельности школ в Эстонии за 1691 и 1693 годы.

В статье приводятся свидетельства государственных и церковных властей, а также рыцарских кругов о состоянии дел в плане организации народных школ для простого люда в конце 17 века в Эстонии и Ливонии; приводятся цитаты из протоколов Эстонской Евангелической Лютеранской Консistorии от 22.01.1691 г. и 18.01.1693 года.

Ээрик Яанварк - 100. (Ю.Туйск.)

Обзор биографии и педагогической деятельности Ээрика Яанварка.

М.КУЛЛЬ. Отношение к своему здоровью и преподаванию язв здоровья.

Анализ опроса учеников 11-х классов (840), в котором учащиеся давали оценку состоянию своего здоровья, своей физической активности и образу жизни.



vustati kooli kauaaegse direktori Madis Reisenbuki (1920–1932) tegevus mälestuskivi-ga kooli pargis (vt esikaane fotot).

1973. a alustati kuld- ja hõbelennu traditsiooni, s.t et lõpuaktusele kutsutakse ka 50 aastat (kuldend) ja 25 a (hõbelend) tagasi lõpetanud. Keskkooli lõpetanud võetakse pidulikult vastu viilistlaskogusse ja nad annavad viilistlasvande.

Sünnimuseks peab kool — tänaseks muundunud sisuga — sõprusfestivalale. 1965. aastast kuulusid sõprusringi Läti, Leedu, Valgevene, Vene koolid, nüüd ka Soome Laihia kool.

Tunniväliseks tegevuseks pakuvad võimalusi isetegevus, sport ja samas majas asuv muusikakool. Rahvatantsurühmad osalevad peale kooli ürituste ka linna ja maakonna kontsertidel (õpetajad Jüri Orupõld, Eha ja Eldi Ilison, Kärt Vuks). Suvisel tantsupeol Tallinnas käisid 2 liikumis- ja 3 rahvatantsurühma.

Kunstiõpetaja Valev Elerand (1976. a lõpetanu) üüris 4 aastat tagasi linnavalitsuselt kartulikeldri, mille oma jõududega remontis ja sisustas ning nüüd on linna keskmises avatud kunstialong. Seal korraldab ta näitusi ja kontserte, kuid töötavad ka 2 kunstiringi (noorem ja vanem aste), et õhutada lastes loomingulist sädet, oskust näha ja alles seejärel kujutada.

Õpetamistaseme poolest ei pea kool häbenema. Juba mitu aastat tehakse keskkooliklassidesse astujatele kutseksamid — humanitaar- ja reaalarule eraldi, need sisaldavad küsimusi põhianete alusteadmistest.

Tõrva Keskkooli ümbrus on üks Eesti kaunimaid ja hoolitsetumaid. (Esikaane sisefotol näeb vana töökodagi ilusasti pargikompleksi sobitatuna.) Selle on kujundanud tööõpetuse õpetaja Vello Haas ja õpilased aitavad parki ning haljasalasi korras hoida. Kooli püha-paik on vabadussõdalaste mälestussammas, mis kunagi hävinenu asemel taasavati (tagakaane sisekülgel foto). Tõrva Keskkooli ümbruse ilu ei ole ainult looduse kingitus, selle eest hoolitsevad töökad käed.

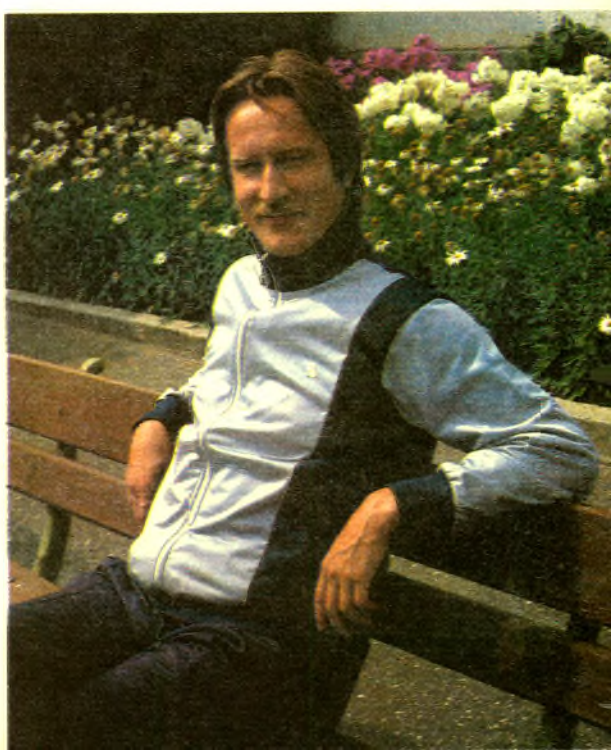
Praegu on küll talvetuul viinud lehed pargipuudelt, aga need fotod elustavad suvemälestusi.

MAIMO KALMETI tekst
TÕNU KALLE fotod

le 1989. a. Tema asemele asus noor kehalise kasvatusõpetaja Ivar Hanvere (vt tagakaane sisekülgel foto), kes hakkas rõhku panema kooli ainelisele tugevdamisele. 1950. a õpilaste ehitatud staadioni muutis ta ajakohaseks 1991. a. Praegu on see Ohne jõe käärus üks Eesti kaunimaid (vt esikaane sisekülgel foto). Siin toimuvad piirkonna koolide ja asutuste tähtsamad võistlused ja spordisündmused.

Jälle on koolis humanitaar- ja reaalaru ning kõrgkoolides on õpilased konkurentsivõimelised. Aastatel 1945–1992 lõpetanuist said kuld- ja hõbemedali 50, neist on kasvanud tuntud inimesi (Eduard Vääri, Haldur Oim, Asta Mölder jpt). Kiituskirjaga lõpetanute hulgas leiame Rein Tootmaa, Priidu Beieri, Linda Kolju jt nimesid. Koolis on õppinud Eduard Laugaste, Herta-Leili Laiapaik, Lembit ja August Eelmäe, Ago Ustal, Ago Teder, Jüri Püvi, Paui Mõtsküla, Rein Kull... ja kooli praegune õppealajuhataja Theodor Valdma. Siin on õpetanud Eduard Laugaste, Marie Kull, Pauline Palmeos, Aleksander Promet, Veronika Viiret.

Kooli traditsioone on uurinud ja elus hoidnud viilistlaskogu (asutatud 1926). Iga 5 aasta tagant korraldatakse suurejoonelised kokkusaamised, tehakse koolile kingitusi (kooli lipp, seinapanoo "Lend", teenetemedalid jm). 70. aastapäeval jääd-



HARIDUS

Hind 3 EEK Indeks 78 189



Vikerkaar
4/1993

Laule Riike, Char ja Rood - mees nagu MAUSER, Noor
proosa: Rand + Niilus, Kuningasmehe ja Jürjoa ülestus
Soome vabatahtlikud kriitikates, Dii
daam, Remu "Kollabranit fookuses"
kannishing, seeikus munk, Tartus K
VIKERGALLUP kahluue alla! Kolme

2/1993
Päevaleht

Родной дом. Величье. Чужбина. Даг рошн
Даг Крокт жеткый и "парадоксальной аналитик"
Углице владык славой слова - часть Карма-Ног
надеме грымт коокс...

EESTI Loodus
1'93

Maakodu

TEHNIKA ja TOOTMINE
1993

PÕLLUMAJANDUS



Kindel töös - MicroLink PC

HARIDUS
APRILL

Auto

EESTI TEADUSTE AKADEEMIA
TOIMETISE

PROCEEDINGS

XXIX 1993

ÕPETAJATE LEHT
KALEVI SIURSÕIT

Kirjastus «Perioodika»
soovitab

MATHEMATICA

LINGUISTICA
URALICA

1993

TANA "SIRP" ANKEET:
1. Tähtsusetamine 1992?
2. Tähtsusetamine 1993?

SIRP

HEINZ VALK
AASTA KANGELASED
a.k. 11-12

ÕPETAJATE LEHT