

Noukogue **KOOL**





Naised on vägivalda vastu, elu andjad ja elu hoidjad



14.—15. aprill läks ajalookroonikasse Eestimaa naiste V kongressi päevadena (kui aga päris Eesti naisliikumise algusest lugeda, siis peaks kirjutama X). Kaks (õigemini kolm, sest juba saabumise päeval olid korraldajad ette näinud tiheda programmi) pingestatud päeva on möödas. Plenaarkoosolekutel kuulati 41, kõnekodades 94 sõnavõttu, igal rääkijal südamel oma mured, oma arusaamine tegematajätmistest ja tegemistvajavast, naiste vajadustest ja ülesannetest. Mõnd esinejat toetas saal aplausiga, mõni plaksutati maha. Räägiti sõjaväeteenistusest, keskkonnast, emade ja laste tervishoiust, koolist, õpetamisest ja õpetajast ning paljust muust. Missugused olid minu jaoks mõtted, mis selle hiigelmosaiigi tervikuks liitsid, põhimustrina välja joonistusid! Loogiliselt, lakooniliselt ja ometi nii sugestiivselt sõnastas Marju Lauristin naisliikumise peaülesandena võitluse VÄGIVALLA VASTU selle kõikides avaldustes. Totalitaarne ühiskond, mis on üles ehitatud nagu raudne masin, kus iga elaniku põhisuhteks riigiga on hirm, paneb vastu katsetele muuta teda inimsõbralikuks. Oma laste kaitseks peaksid naised ühendama jõud kurjuse ja vägivalda vastu — sedamõtet kordasid erinevates nüanssides paljud kõnelejad. Kirjas kaitseminister D. Jazovile sõnastasid naised leppimatuse sõjaväes esineva julmusega ja ettepanekud Eestimaa noormeeste sõjaväeteenistuse korraldamiseks.

Naised on aegade jooksul olnud lepitajad ja ühendajad. Ajal, mil suhted Eestimaal on pingestatud vastuoludest ja konfliktidest, peaks naiste tarkus ja tasakaalukus aitama üksmeelt leida. Praegu otsustab rahvusküsimus, kas ühiskond kujuneb humaanseks või mitte, märkis K. Hallik. Naiste TOLERANTSUS, HUMANISM, ÕIGLUSTUNNE on see, millest sõltub laste tulevik. V. Väljas pani naistele südamele omalt poolt kaasa aidata, et ei juhtuks see, mis juhtuda ei tohi. Nõustumisena kõlasid E. Graubergi sõnad: «Naine on elu andja ja hoidja ja kui elu ähvardab katkeda, asub naine selle kaitsele.»

Inimväärse elu ja elamisväärse homse nimel sisendas kirjanik Ellen Niit võtma rohkem aega laste jaoks, andma neile HINGEHARIDUST. Kogu senine elustiil on olnud selline, mis meid lahutab — vanemaid lastest, õpetajaid õpilastest, linna maast. Mesilasperena ühte hoidma manitses professor I. Unt.

Naiste hukkamõistu pälvivad raamatupidaja nägemisnurgast ehitatud koolid, suured klassid, lasteaia ja sõimerühmad; see, et kool kasvatab statistilist keskmist, ei andekatele ega hälviklastele jätku tähelepanu; paljude õpetajate tööga ei saa rahul olla jne. Aga räägiti ka sellest, et õpetajagi vajab kaitset [I. Unt]. Me pole märganud tunnustada naisi, kes jäid kooli, kui mehed põgenesid kõrgemat palka ja kergemat elu otsima. Meil on kivilinenud arusaamad koolist ja me ei märka neid muuta. On ammu aeg aru saada, et kool ei ole kõikvõimas, hoopis määravam on kodu ja vanemate osa. See teadmine tuleks omaks võtta ja sellekohaselt toimida.

Teadlaste ühistööna valminud programm «Eestimaa naine täna ja homme» võeti vastu koos paljude asjalike täiendustega. Vastu võeti ka resolutsioonid ökoloogilisest olukorrast ja maaelu aluste taastamisest Eestis, naiste ja laste tervise kaitsest, rahvussuhetest, välispoliitikast, hingeharidusest ning pöördumine kõigi Eestimaa elanike poole.

Sellega pani 1983. a valitud Eestimaa Naiste Nõukogu oma volitused maha. Otsustati moodustada Eestimaa Naiste Ühendus, millega võivad liituda nii naiste nõukogud, seltsid, liidud, ringid kui ka muud ühendused ja üksikisikud.

Moodustuva ühenduse organiseerimiseks valiti 63liikmeline üldkogu, mis jäi avatuks kõigile, kel tahtmist kaasa aidata Eestimaa naisliikumise edendamisele.

Nõukogude Kool

5 · 1989

KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **P. KREITZBERG** Järelmärkusi vestlusringile «KUKi probleemid ja kooliuuendus» ●
8 Paremini saab ka praegu ●
10 **H. RIKBERG** Haridusuuenduse terminoloogia ●

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 11 **I. UNT** Kilde Kanada koolielust II ●

MEIE INTERVJUU

- 15 Vaba mäng on õpetamise viis ●

JUHT. STIIL. MEETODID

- 19 **P. ORAV** Mida peetakse tähtsamaks? ●

KASVATUSTEEMADEL

- 21 **M. TUULIK** Kasvatamine ja kasvatus ●

PSÜHHOLOOGI LUGEMISLAUALT

- 24 **V. KOLGA** Anomaalia psühholoogia huvipunktis ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 26 **A. OSTRAT, E. TAMM, R. PERE** 25 aastat Keila-Joa Sanatoorset Internaatkooli ●
30 **P. LASTING** Kehalise kasvatusõpetaja endast ja oma tööst ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 34 **M. MÜRSEPP** Mehi ei pea mitte loetama, vaid kaalutama... ●
37 **R. KÕIVER, T. SARAPUU** Ainevahetuslike protsesside käsitlemine üldbioloogia kursuses ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 41 **S. ALMANN** Kujutavate tegevuste metoodikast sõimerühmas ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 44 **A. ELANGO** Peeter Põld teerajajana eesti pedagoogikas ●
48 **E. ALLESE** Voldemar Raami elu ja tegevus ●

KOOLIMUUSIKA

- 52 **H. RANNAP** Tulevaste muusikaõpetajate uurimustest ●

MEIE TERVIS

- 55 **M. SAAYA** Õpilaste profülaktiline vitamineerimine on vajalik ●

PUHKEVEERUD

- 59 **M. TIKS, T. TIKS** Ja kui teile siin ei meeldi... (Järg) ●

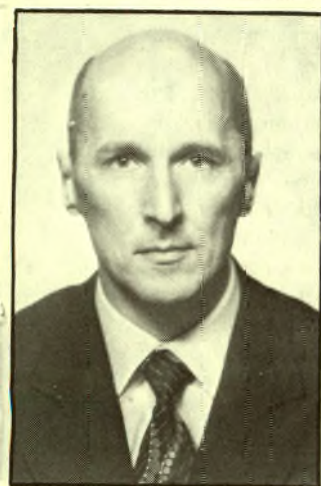
- 62 KOGEMUSNÕU



ERNST ALLESE,
pensionär.

Lõpetanud 1947. a Rakvere Õpetajate Seminari, 1957. a Tartu Õpetajate Instituudi bioloogia-geograafia erialal ning 1961. a TRÜ geograafia osakonna.

Pedagoogina töötanud aastail 1947—1988. Alustas 1947. a Rägavere 7klassilises koolis, 1962. aastast Vaeküla Internaatkooli õpetaja, töötas veel rajooni kutse-nõuandlas ja Vaeküla EIKs. Lõpetanud uurimistöökursused. ÕPUI asutajaliige.



PEETER LASTING, arst ja ajakirjanik. Lõpetanud 1965. a Tartu Riikliku Ülikooli arstiteaduskonna. Töötanud Tallinna Vabariiklikus Psühhoneuroloogiahaiglas raviarstina, täiendanud end psühhoteeraapia alal Riias, Leningradis ja Moskvas. 1974. aastast Eestis Raadio vanemtoimetaja. Ajakirjanike Liidu liige 1979. aastast. Kirjutanud artikleid tervislikust eluviisist, spordist igapäevaelus, ökoloogia- ja kultuuri- teemadel. Õpilaste kehalisi võimeid ja nende mõõtmist käsitlevate loengute autor VÕTi täiendus- kursustel.

EESTI NSV RIIKLIKU HARIDUSKOMITEE PEDAGOOGI- LINE AJAKIRI XLVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, **V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **H. HIIEAAS**, **F. KUPP** (vastutav sekretär), **E. LAANVEE**, **O. NILSON**, **J. ORN**, **H. ROOTS** (toimetaja asetäitja), **I. RUTE**, **T. SAAL**, **I. SAULEPP**, **J. SEPP** (toimetaja), **E. TALPSEPP**, **Ü. TIKK**, **I. UNT**.

Keeletoimetaja L. JAGGO
Kunstiline toimetaja M. OLEP
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **П. КРЕЙТСБЕРГ.** После «круглого стола» «Проблемы обновления школы и Кафедры обновления школы» ●
8 И сейчас можно лучше (говорит И. Кыве) ●
10 **Х. РИКБЕРГ** Терминология, связанная с обновлением образования ●

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 11 **И. УНТ** О канадской школе II ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 15 Свободная игра стиль учения ●

РУКОВОДИТЕЛЬ, СТИЛЬ, МЕТОДЫ

- 19 **П. ОРАВ** Что считается важнее?

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 21 **М. ТУУЛИК** О воспитании ●

ЛИТЕРАТУРА ПО ПСИХОЛОГИИ

- 24 **В. КОЛГА** Аномалия в центре внимания психологии ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 26 **А. ОСТРАТ, Э. ТАММ, Р. ПЕРЕ** Кейла-Йоаской санаторной школе-интернату 25 лет ●
30 **П. ЛАСТИНГ** Учитель физкультуры о себе и о своей работе ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 34 **М. МЮЙРСЕПП** Мужчин следует не считать, а взвешивать ●
37 **Р. КЫЙВЕР, Т. САРАПУУ** Процессы обмена веществ в курсе общей биологии ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 41 **С. АЛЬМАНН** Методика изобразительной деятельности в ясельной группе ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 44 **А. ЭЛАНГО** Пеэтер Пылд — пионер в эстонской педагогике ●
48 **Э. АЛЛЕЗЕ** Педагогическая деятельность Вольдемара Раама ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 52 **Х. РАННАП** Об исследованиях, проведенных будущими учителями музыки ●

НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

- 55 **М. СААВА** Необходимо профилактическое витаминизирование учащихся ●

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

- 59 **М. ТИКК, Т. ТИКК** И если вам здесь не нравится... (Продолжение) ●

- 62 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Järelmärkusi vestlusringile «KUKi probleemid ja kooliuuendus»*

**PEETER KREITZBERG,
TRÜ pedagoogikakateedri dotsent**

Vestlusringis kõlas mõte vähesest haridusuuendusalasest kommunikatsioonist. Küllap vestlusringid lisavad selleks võimalusi. Kas aga vestlejad seda alati ära kasutavad, on omaette küsimus. Kommunikatsioonil on 2 poolt — sõnumi edastamine ja vastuvõtmine ehk rääkimine ja kuulamine. Isiklikult arvan, et formaalselt meil kommunikatsioonivõimalusi jätkub, aga sisuliselt ei kasuta me neid ära. Kogemused näitavad, et suur osa meist tajub väärtuslikuna seda kommunikatsiooni, kus saab oma sõnumi teistele teatavaks teha, mitte aga seda, kus tuleb süveneda teiste sõnumisse. Paljud jutuajamised ja kirjatükid lähtuvad sellest, et terves maailmas pole midagi, meilgi on kõik justkui nullis. Ka kõnesolev vestlusring jättis kohati mulje, et vestlejad on uudismaal, mille ülesharimist nad kavandavad, lastes aimata, et omavad selleks ka atra. Ometi on olemas Eesti kooliuuenduse tarbeks paljude autorite koostöös kirjutatud raamat «На пути к новой школе» ja on koostatud ENSV haridusplatvormi projekt. Viimasele oleme saanud põhjalikke hinnanguid ja reageeringuid pigem väljastpoolt Eestit kui kodust. Vähemalt üks kommunikatsioonikanal — sõnumi vastuvõtmine on täiesti avatud ja kasutamata.

Tervikuna räägiti vestlusringis läbisegi paljudest probleemidest, millest peatuksin vaid mõningatel diskussiooniliselmatel.

Mulle näib, et vestlusring arenes liig objektivistlikku rada pidi. Haridusprobleeme kui selliseid, võiks öelda — puhtobjektiivselt ei eksisteeri. Probleemidena näeme seda, mis ei vasta meie ootustele, haridusväärtustele, meie käsitlusele inimesest. Eri filosoofilised ja teoreetilised voolud näevad probleemsetena, s.t muutmist vajavatena eri tegelikkuse tahke. Ja kuivõrd meie kõigi detailsemad väärtuseelistused on erinevad,

tajume ka üksikuid haridusprobleeme ja nende lahendusi erinevalt. Vast ehk kõige üldisemate väärtuste (humanism, demokratism) tasandil oleme enam-vähem üksmeeles.

Mind kui sotsiaalse iseregulatsiooni pool-dajat häirib liigne konsolideerimispüüd. Püüd teoreetiliste seisukohtade ühetaolisusele, uni-fitseeritusele. Liigselt kardame vaadete erinevusi, liiga valuliselt võtame seda, kui keegi kellegagi nõus ei ole. Ja nii paradoksaalne kui see ka pole, just siit tulenevalt ei vaevu me üksteise seisukohtadesse, kui nad meie omi ei kinnita, põhjalikult süvenema. Seesama tolerantsus, mida nii sageli teistelt ootame, on meie enda käitumisse visa sügenema.

Ühiskonna tasemel peitub maksimalistlikus konsolideerimispüüdes oht asendada üks totalitarism teisega. Ei usu, et on võimalik üksainuke kujutus hästi funktsioneerivast haridussüsteemist. W. Carr (1, lk 121) viitab niisugustel juhtudel teatud loodusteaduslikule reduktsionismile. Ta väidab, et erinevad lähenemised haridusprobleemidele, uurimis-meetoditele ei ole märgiks nende ebaküpsusest ja eelparadigmaatilisest tasemest. Selline tõlgendus on tema arvates reduktsionistlik viga, kus sotsiaalteadused pannakse ühte patta loodusteadustega. Ta peab täiesti ebaõigeks nõudmist, et sotsiaalteaduste arendamisel metodoloogiliste otsuste aluseks oleksid kindlad reeglid. Haridusteoreetilised dispuudid ei peegelda tingimata teoreetilist ebaküpsust või loogilist segadust, vaid erinevusi haridusväärtustes, millest lähtutakse. Üpris veenvalt on näidatud, kuidas see kõik viib täiesti erinevate uurimismeetodite kasutamisele.

Me oleme ühiskonnas tervikuna, aga ka tema üksikutes sfäärides alahinnanud psühholoogiliste tegurite osakaalu, innovatsioonilises protsessis osalejate tahet, psühholoogilist laadi, nii nagu veenvalt on näidanud V. Tshipko hiljutised tõlked nii «Edasis» kui «Rahva Hääl».

Oleme märkamatuult absolutiseerinud jäik-deterministliku mõtelaadi, mida väga heal tasemel ja korduvalt on rünnanud V. Pinn. Ma arvan, et ei ole mõtetki deduktiivsel teel konstrueerida täiuslikku haridussüsteemi, et seda siis praktikas realiseerida. Haridussüsteem kui tervik peab olema pidevas muutumises, muutuma üha täiuslikumaks sisemise iseregulatsiooni teel, kus süsteemi üksikutel osadel on suur vabadusaste. Jäikseoste hulk peaks olema minimaalne. Ja võib-olla ongi nende kindlaksmääramine üheks esmaüles-andeks.

Suureks küsimuseks haridusinnovatsioonis on — kust tuletada leevendust vajavad probleemid. Ü. Vooglaid arvab, et KUKi ülesanne on avastada probleemid, formuleerida need kõigile arusaadavas keeles ning hakata uurima nende tekke ja süvenemise põhjusi. Küllap oleks ühiskond väga vaene, kui kõik näeksid kõiki temas eksisteerivaid

* Käesoleva kirjutise lugemisel palume silmas pidada asjaolu, et see valmis märtsis. Arvestades ajakirja pikka tootmistsükli võib selle ilmumisel mõnigi seisukoht muutunud olla.

probleeme ühtmoodi. Mis üldse sotsiaalsetes nähtustes vajab kõrvaldamist? Viitaksin jällegi W. Carrile (1), et probleem hariduses peegeldab haridusliku filosoofia, hariduslike väärtuste ja aktuaalse hariduspraktika erinevusi. Siit on selge, et probleemide nägemine hariduses ei ole ainult tunnetuslik, vaid suuresti väärtuste küsimus. Pole mõtet loota, et kõik näeksid ühtmoodi ja et oleks olemas ühtne, kõigile vastuvõetav mõisteaparatuur nende selgitamiseks. Seda näitab ka senine haridusprobleemide uurimise praktika maailmas.

Mina tunnetan teoreetilise monismi ja konsolideerumissoovi taga mõnevõrra meie praktikas juurdunud ühe ja ainsa riigi-filosoofia mõjusid.

Eesti hariduskonverentsi ajal vestlesin Soome kolleegi Jouni Välijärviaga. Soomes lähedasteadlased üha sagedamini haridus-asutustesse, et paremini tajuda praktikute probleeme. Kui Ü. Vooglaid ja V. Ruus soovivad üsna kindlat järgnevust teoorialt praktikale, siis meie põhjanaabrid hakkavad liikuma vastassuunas. Püütakse selgusele jõuda, millele lahendust oodatakse. See on oluline psühholoogiline tegur haridusinnovatsiooni tegelikuks toimumiseks. Meil püütakse lähtuda rohkem teaduse arengu seesmisest loogikast, et seal puhtdeduktiivselt tuletada uuendussuundi. Taolise lähenemise hädad on hästi avatud V. Tšipkol, kes väidab näiteks, et 1917. a polnud V. I. Leninil mingit konkreetset ettekujutust ühiskonna uuenemisest. Olid üldised eesmärgid, taotlused, väärtused. Võiks muidugi väita, et seepärast meie asjad nii halvad ongi. Ei tahaks aga siiski uskuda, et ükski sotsiaalne innovatsiooniprotsess algaks lõpuni paikapandud projektist, nii teoreetilises kui praktilises mõttes. Kõige üldisemad intentsioonid on ka ainus, mis võiks inimesi konsolideerida. Üldiste suundade praktiline realiseerimisprotsess ise täpsustab teoreetilisi aluseid, viimased omakorda praktilist innovatsiooniprotsessi. Minu arust on praktika ja teooria vahekorra probleem sotsiaalsetes innovatsiooniprotsessides sedavõrd keeruline, et pole alust mingite algoritmide pealesurumiseks, normeerimiseks. Igal juhul on mõeldav ka tee, kus lähtutakse praktikaprobleemidest, tõlgitakse n-õ teaduse keelde ja hiljem lahendused tagasi praktika keelde. Meie ühiskonnas sageli kohatav oigamine, et teadlased töötavad justkui hästi, aga praktikas ei viitsita midagi rakendada, tundub mulle tegelikkuse protsessidest mitteamisena, rakendamiseks vajaliku psühholoogilise valmisoleku alahindamisena. Küllap üheks mitmetest NSVL Pedagoogika Akadeemia vigadest ongi omas mahlas praadimine, liikumine puhta teadusloogika järgi, teadvustamata, millistest väärtustest lähtutakse, andmata aru rakendamissituatsioonist.

Üldse kerkib teaduse ja praktika vahe-

korra küsimuses üles palju keerukat, millest tavatseme galopeerides üle pörutada. Üks levinumaid mõttekäike on selline: kogume tõsikindlat teadusmaterjali laste arenemisprotsessist ja selle alusel ehitame üles kasvatusprotsessi. Mis võiks veel selgem olla? Nii lihtne see asi siiski pole. Ükskõik milliseid arenguandmeid me ei kogu, kajastavad need suurel määral ühiskonna kasvatuspraktikat, seda, mille poole oleme püüelnud, mida väärtuseks pidanud.

Meenub üks huvitav fakt, millele viitas J. Brophy (3). Nimelt küsiti USA algkooliõpetajatelt, kes õpivad kiiremini lugema, kas poisid või tüdrukud. Vastused jagunesid kaheks — ühed arvasid, et tüdrukud, teised, et poisid. Kõige imelikum on aga see, et neil, kes lootsid rohkem tüdrukutele, ka tüdrukud õppisid kiiremini ja vastupidi. Meie tõekspidamised, eelarvamused kujundavad meie praktika ja seetõttu pole mõtet inimese arengu seaduspärasusi välja rebida käibivast kultuurikontekstist. Me ise paneme sageli oma tegevusega teatud seaduspärasused maksma. Nii on ka enamik muid poiste ja tüdrukute bioloogiliste erinevustega seletatavaid iseärasusi osutunud eelarvamuseks ehk täpsemini, meie enda kasvatuspraktikat kajastavaks. Tekib küsimus, mida siis taoliste uurimisandmetega peale hakata? Jätkates sama loogikat, küsiksin, mida teha andmetega, mis kajastavad ühiskonna rahulolu eri koolitüüpide lõpetanutega. Minu jaoks jääb lahtiseks küsimus: millel võiks baseeruda praeguse ühiskonna liikmete rahulolu või rahulolematu. Praegune praktika pole mingi töö kriteerium ja see, kuivõrd eri koolitüüpide lõpetanud rahuldavad järgmist hariduskontsentrit, ei saa olla aluseks praktilistele otsustustele.

Me fetiseerime niimoodi ju selle, mida just muuta on vaja.

Ideaalsele, väljastpoolt korrastatud, mingist kindlast, detailsest väärtussüsteemist lähtuvale haridussüsteemile eelistan pluralismi, isereguleeruvat, endale väljundit otsivat, oma nägu kujundavat haridusasutuste võrku. Pean kujutlust omavahel lõpuni kõiges seostatud, ideaalselt funktsioneerivast haridussüsteemist mehhanistlikuks ja ebademokraatlikuks.

Lahendamist vajavate tsentraalsete haridushädade diagnoosimisel toetan A. Visselit: «Kooli hädad ei ole pärit niivõrd koolist kui väljastpoolt kooli, ühiskonnast.» See on seesama eneseregulatsiooni puudumine, lähtumine justkui ideaalsest jäikdeterministlikust süsteemist, kus haridusele on jäetud ühiskonna muude lülide tellimuse täitmine. Veidi detailsemalt oleme hariduse üldised hädad avanud Eesti haridusplatvormis ja arvan, et see töö on nüüd küll tehtud. Võtsime sealjuures arvesse mõttetalgute tulemused, haridussenaariumide konkursitööde seisukohad, üksikutes artiklites väljapakutu jne.

Jagan täielikult R. Kiisi poolt väljendatud ohtu: «Me praegu tahame kangesti teha kooli uueks ja püüame millegipärast seda teha nendesamade vanade võtete ja meetoditega, millega siamaani oleme kooli edasi tõuganud.»

Olen nõus ka E.-M. Vernikuga, et praegu on koolis nii palju ilmseid ebakohti, et siin pole midagi uurida. Kui kingatald läbi laseb, on selge — viga tuleb kõrvaldada. Selge pole aga see, kas vana talla lappimisega või uute (milliste?) jalanõude ostmisega. Siit edasi tahaks küll öelda, et haridusuendus ei ole mingi üksikute aukude lappimine, vaid eeldab teatud perspektiivplaneerimist, üldiste suundade vastuvõtmist. Ja seda mitte ainult unifikatsioonide teoreetilistest eeldustest lähtudes, vaid demokraatlike haridusotsustuste mehhanismi väljatöötamise teel. Praktiline otsustus ei ole kunagi üksikute teoreetiliste tõdede rakendamine, vaid parimal juhul paljude koosrakendamine, pluss veel midagi. Ei ole algoritmi, kuidas praktilised, kompleksed otsustused tulenevad üksikutest teoreetilistest tõdedest. Detailselt on selle avanud N. L. Gage (3).

Sisulist perspektiivplaneerimist me professionaalselt hästi teha ei oska. Meie probleem ei ole praegu teostada mahukaid teoreetilisi uuringuid (pealegi nii naeruväärselt väheste jõududega), vaid väljumine haridusisolatsioonist. Ü. Vooglaiul on kindlasti õigus, kui ta arvab, et kogu ühiskonna tõelise uuendamise alus on hariduse tõeline uuemine. Üksikute tööliste välismaale õppima saatmine ei tekita erilisi süsteemseid muutusi meie majanduses. Süsteemsed muutused tekivad siis, kui me ise neid suudame õpetada. Meenub M. Lauristini mõtte tootmispedagoogika seminarilt, kus ta ütles, et IME peab lähtuma õpetajate õpetamisest. Samas teeb meele mõruks, kui mõtled, et haridusvallas näib praeguste tuulte ja haridusuendusprotsessi juures olevat lootusetu jõuda kaugemale välismaa kolleegide tööde lugemisest. Ka vabariigi haridusplatvormi kokkupanekul saime piirduda vaid loetuga. Kuivõrd hästi tundsid aga J. Käis ja teised eesti pedagoogid seda, mis tehti samal ajal muus maailmas! Ei jätkunud Eesti kultuuritöötajate ESTOpäevade delegatsioonis kohta ühelegi õpetajale, et edastada meie hariduskonverentsi tervitus väliseesti õpetajate kongressile ja sellest osa võtta. Seda pidi tegema kirjanik A. Valton. Kuna aga konverentsi korraldajad jätsid vastuvõetud teksti A. Valtonile andmata, jäi seegi tege- mata.

Mis puutub KUKi praegu, veel korraldama haridusuenduses, kus keegi oma rolli päris täpselt ei tea, siis on raske tema tulevikku prognoosida. Ise kujutasime algul ette, et KUK toob välja põhilised ülevabariigilised haridusprobleemid (mida platvormis tegime), avaldab initsiatiivi nende lahendamisel, kutsub ellu töörühmi, moodustab

haridusuenduse konsultatiivkeskuse. Neid volitusi KUKile pole antud. Ei täida neid funktsioone ka Hariduskomitee ja võimalik, et mitte ka selle juurde moodustatud nn doktorite nõukogu (teadusnõukogu), vähemalt esialgu mitte. Peale Haridusministeeriumi reorganiseerimist on vist küpsemas teistkordne haridusuenduse katkemise oht vabariigis. Haridusuendusel pole praegu juhtivat ja koordineerivat, perspektiivsete plaanidega tegelevat keskust, kel oleks minimaalseidki rahalisi võimalusi. Hädasti oleks vaja haridusnõukogu taolist üksust, kes seaks demokraatlikel alustel kokku tegusa nägemuse vabariigi haridustulevikust ja alustaks selles suunas liikumist. Muuseas, leedulaste haridusplatvorm on kuulu järgi UNESCOs ekspertiisis.

Kasutaksin juhust ja esitaksin nelja KUKi kaastöötaja (E.-M. Vernik, E. Sarv, V. Kornel ja allakirjutanu) nägemuse töörühmadest, mis tuleksid ellu kutsuda, ja ühtlasi probleemidest, mis vajaksid lahendamist. Mitu kuud tagasi tegime Hariduskomitee ettepaneku moodustada töörühmad järgmistes valdkondades:

1. Haridusseadusandlus
2. Hariduse sisu (kõik haridusastmed)
3. Mitteformaalne haridus
4. Eesti keel ja kultuur
5. Vene õppekeelega koolid
6. Haridusalane kirjandus
7. Kooliküpsus ja korrektsioonõpe
8. Välissidemed
9. Pedagoogilise kaadri ettevalmistamine, kvalifikatsiooni tõstmine
10. Koduõpetus ja -kasvatus, rahvapeda-
googika
11. Materiaalbaas
12. Haridusarhitektuur
13. Maakool (asum)
14. Hälvikõppe strateegia ja taktika
15. Erikoolid, lastekodud
16. Kõrgharidus
17. Ametiharidus
18. Haridusuenduse teaduslik-eksperimen-
taalne organiseerimine
19. Haridusalased välissidemed

See on kõige esialgsem visioon, mida pole kuskil veel läbi arutatud. See ei lähtu mingist kindlast loogilisest alusest, vaid praktikas tajutavatest probleemidest. Osa haridusastmeid (näiteks kõrgharidus) on tervikuna välja toodud, kuna siin oodatakse kapitaalsemaid muutusi kogu õppe- ja kasvatustöö korralduses. Igale rühmale on ette nähtud ka võimalikud tööülesanded. Seejuures on täiesti loomulik, et grupid pakuvad välja alternatiivlahendusi, mille hulgast rajoonid ja üksikud haridusasutused saaksid valida.

Pakutud grupid ei ole niivõrd teadusuurimise rühmad, aga nende eesmärk oleks välja pakkuda praktilisi otsustusi, millest osa peaksid olema enamal või vähemal määral teaduslikult põhjendatud.

Olen nõus V. Ruusiga, et meil on vaja eri kontseptsioonide avalikku väitlust ja kaits-

mist. Minu arust ei takista selle toimumist praegugi miski. Ühtki kontseptsiooni ei saa võtta lõplikuna. Lisaksin siia juurde vaid alternatiivse praktika nõude. Sageli pole ju probleem üldse mitte selles, et üks kontseptsioon on parem või halvem, vaid nad väljendavad erinevaid haridusväärtusi või lähtuvad neist, eri inimese käsitlesest. Võib-olla pole isegi vaja erinevate kontseptsioonide otsustavat võitlust elu ja surma peale, vaid elu- ja realiseerimisõigust erinevale. See võimaldaks erinevail kontseptsioonidel kõige loomulikuma viisil täiustuda või ka otsustavalt oma puudusi näha. Ühtlasi motiveeriks see teadlasti enam töötama praktika huvisid silmas pidades. See eeldab loobumist mingist ühest ja isegi ühtsest, täiuslikult funktsioneeriva haridussüsteemi ideest. Minu meelest ei ole midagi ohtlikumat kui kontseptuaalne monism sotsiaalsete protsesside käsitlemisel — see võib viia totaalsete eksimusele ja ükski alternatiivvariant ei näita olukorrast väljapääsu. See olukord on kahjuks kergesti saavutatav teatud väitlusosavusega, demagogiaga mitte eriti hästi asja tundva publiku eest.

Tunnistan ausalt, et mulle pole kunagi sümpatiseerinud kultuuri mõiste ohter kasutamine haridusprobleemide lahkamisel. Tekib ju klassikaline küsimus kultuuri mõistest. Enamik määratlusi on nii laiad, et nad hariduse sisu ja õpetaja rolli kohta midagi ei ütle. Haridust pole kunagi väljaspool kultuuri antud. Seepärast ei ole mul ka selged vestlusringis väljendatud seisukohad hariduse ja kultuuri ühildumise kohta. V. Ruusilt tahaks näiteks küsida (kui ta juba telesaate näite töö), milline telesaade kuulub sellesse kultuurikonteksti (peale saate «Mõtlemine veel»), millest õpetaja mööda ei saa, ja milline mitte? Tänapäeva kultuur on nii määratu, et vaevalt suudab keegi end pidada tema representatiivseks kandjaks. Julgeksin väita, et kultuuri kui hariduse sisu kandja nimetamine ei tee meist kedagi professionaalseks hariduse sisu kujundajaks. Selles osas peame kõvasti uurima lääne *curriculum*'i alaseid töid.

Igal juhul ühte on kognitiivse psühholoogia mitmed esindajad veenvalt näidanud: õppija maailmapilt kujuneb unikaalseks ka siis, kui kõigile pakutav on väliselt ühesugune. Vaevalt viib meid lõpliku lahenduse ni mingi invariantse või etalonkultuuri määratlemine. Kuigi seda teha vist tuleb. Millised on aga sisu valikukriteeriumid? Satub ju hariduse sisusse vaid tühine osa kultuurist.

Üldiselt pooldan kooliuuenduse eeldusena teoreetilist ja väljundina praktilist pluralismi. Teooriate mõistelise aparatuuri erinevus kipub enamasti taanduma väärtushinnangute, inimesekäsitlese erinevusele. On muidugi ka tunnetuslikud põhjused, mis seisnevad sotsiaalsete nähtuste protsesside erine-

vas skematiseerimises. Teoreetiline tegevus ei ole ainult teadlaste pärusmaa. Sellega harkavad tegelema lapsed maast-madalast, püüdes niiviisi lihtsustada maailma keerukusi, kus nad viibivad. Nad loovad kõikvõimalikke skeeme ja seletusi nähtustele, millega nad kokku on puutunud. Teoreetiline kirjeldus ei räägi mitte sellest, kuidas asjad on, vaid nagu Einstein omal ajal ütles, kuidas on võimalik asjadest mõelda. Sealjuures nagu V. Stepin (4) veenvalt näitab, kasutatakse teiste teadusalade mudeleid ja objekte. Kahe erineva teoreetilise seletuse või käsitlese olemasolu ei pruugi tähendada, et üks neist on väär. Seega pole alust ka teoreetilisele monismile.

Küll võiks vist öelda, et teooria, mis jääb kaugele rakendustingimustest, ei kuulu nende hulka, mille kohta võiks öelda: «Ei ole midagi praktilisemat heast teoriast.»

Seepärast, kordan, et igatsusel ühtse, üldaktsepteeritava teooria järgi ei olegi eeldust muuks muutuda. Oletus, et ta olemas on ja keegi meist teda kindlasti kannab, võibki muutuda ületamatuks lahkhelide allikaks teoreetilise kooliuuenduse valdkonnas. Kutsun üles suhtuma sellisesse «segadusse» väga rahulikult.

Tervikuna tahaks, et järgnevat vestlusringides oleks lisaks negatiivsetele suhtumistele olemasolevasse praktikasse ja teooriasse konstruktiivseid, kasvõi provisorseid ettepanekuid, ideid. (Kõnealusele vestlusringile ettepanekute puudumist küll ette heita ei saa. Toimetus.) Ja samas ei tohi me solvuda, kui teised neid vastu ei võta. Küll pikapeale leiame ka selle ühise, mis meid kogu meie unikaalsuse juures konsolideerib. Aktiviseerida saame haridusuuenduses kogu õpetajakonda vaid siis, kui lisaks arvamuseavaldamise õigusele on laiad õigused ka oma arvamuse järgi tegutseda. Olen täielikult solidaarne F. Operiga: «Peaksime suutma õpetajat panna janu tundma loovama tegevuse järele, ilma et teda ahistaks mingi väljapakutud teooria või kellegi nägemus». Ü. Vooglaiu väitele «KUK peab normeerima pedagoogilise teooria, mille raames hakkab toimuma kooliuuenduse praktika», vastandaksin ma A. Visseli väite «Oleme ületähtsustanud ülevalt poolt tuleva tarkuse». Lisaksin — nii lapse välisel arendamisel kui haridussüsteemivälisel iseregulatsiooni kitsendaval kujundamisel.

Kirjandus

1. Carr W. Philosophy, Values and Education. — Journal of Curriculum Studies, 1985, vol. 17. Nr. 2, pp. 119—132.
2. Gage N. L. The Scientific Basis of the Art of Teaching. Chicago, 1979.
3. Good T. L., Brophy J. E. Looking in Classrooms. N.Y., 1976.
4. Степин В. С. Становление научной теории. Минск, ВГУ, 1976, 320 с.

Paremini saab ka praegu

Lasteasutuste majanduslik vaesus, rühmade liigsuurus, tööjõu nappusest ning mängu- ja õppevahendite isevalmistamisest tingitud ülekoormatus, jäigad ettekirjutused töö planeerimisel, programmide ja päevakava täitmisel, tunniõpetus, bürokraatlik kontrollisüsteem... Veel palju rohkem loendasid lasteaednikud mullusel mõttetalgul põhjusi, miks nad ei saavuta laste kasvatamisel ja õpetamisel soovitud tulemusi, ei suuda tagada lapsesõbralikku miljööd. Märksa vähem kriitiline oldi iseenese suhtes, ei analüüsitud kasvatuskvaliteeti ega selle seoseid kasvataja isiksuseomaduste, kutseoskuste ja lastesse suhtumisega. Seevastu aga väideti üsna resoluutselt: «Olemasolevates tingimustes oleme ennast ammandanud.»

● *Kas võib väitega nõustuda või mitte?*

● *Kui ei, siis miks?*

● *Missugused võimalused oleksid lapsekeskemaks kasvatustööks praegustes oludes?*

● *Kes (mis) peaksid kasvatajaid selles abistama? Kuidas?*

Nende küsimuste üle palusime arutleda VÕTi koolieelse kasvatuskabineti juhatajal psühholoog **ILONA KÖVEL**.

Need nn kasvatajavälised põhjused on olemas ja mõjutavad negatiivselt juba mitme põlvkonna laste kasvatamist. Veel pole märkimisväärseid muutusi lasteaedade töökordalduks toimunud ka ühenduses kooliühendusliikumisega. Majanduslikust viletsusest pääsemiseks loodame IMELe, kuid peame endale aru andma, et selleks kulub aega, vahest isegi kümmekond aastat. Meil pole õigust jääda ootama paremaid päevi, jätta veel 2 põlvkonda lapsi ilma tõeliselt arendavast ja humansemast kasvatuses. Mõndagi annab paremini ja õigemini teha ka praegustes oludes, muidugi mõista samal ajal ka olusid võimaluste piires parandades.

Alustada tuleb suhtumise muutmisest nii oma töösse kui ka lastesse, on vaja ületada nähtus, mida nimetan pedagoogiliseks infantiilsuseks. Milles see minu meelest seisneb? Diplomeeritud kasvatajaid ja lasteasutuste juhte on meil teadupärast 80%, neist 20% kõrgharidusega. Erialane ettevalmistus, kindel sotsiaalne staatus, vanus ja töökogemused pole aga paljudele neist andnud oskust iseseisvalt mõelda, veel vähem otsustada, oma ideede järgi talitada. Olen tõdenud, et tarvitseb loengul või seminaril mõnda oma ideed välja käia, kui kohe järgneb küsimus: «Kas nüüd hakkame niimoodi töötama?» Taevas hoidku, kui meeldib, siis proovige, kui mitte, töötage omamoodi. Üldse esitatakse tohutul hulgal kas-küsimusi, mis osutavadki ebakindlusele, enese võimetes, teadmistes ja oskustes kahtlemisele. Justkui oleks diplom vaid pisut suurema palga võimaldaja, ilma et sellega kaasneks k o h u s t u s

osata ja vastutada. Muidugi on sellel nähtusel tugevad ja sügavad juured, mida on kasvatanud Süsteem: lapsest peale on inimesed pandud raamidesse, millest väljaastumine tähendab saada karistusalluseks. Mitte milleski ega kunagi pole olnud õigust ega tarvidustki ise otsustada. Endasse kodeeritu mõjul jätkatakse omakorda samas vaimus. Suletud ringist tuleb välja murda!

Teiseks tingib lapsemeelsust ka erialane koolitus. Nii pedagoogikakoolides kui ka instituudis antakse ainult tegetsemismudeleid, metoodikaid, kuidas üht või teist ainet õpetada, mõnda kasvatussituatsiooni lahendada. See iseenesest on lihtsustatud variant ning tulevane pedagoog ei õpigi elu keerukuses orienteeruma. Nii palju kui on lapsi, nii palju on ka probleeme, seepärast mudelväljaõpe neid lahendada ei aita. Väljapääsu näen senisest sügavamas psühholoogia õpetamises (õppimises). Eriti jääb vajaka sotsiaalse ja suhtlemispsühholoogia teadmistest, vähesegi praktikas kasutamistest. Kui pedagoog tunnistab, et ta ei oska kasvatamisprobleemi lahendada, lastevanematele oskuslikku nõu anda või nendega isegi mitte kontakti leida — aga seda ei-oska-sündroomi kohtab peal igal sammul —, siis minu silmis on ta oma kutseteavalmistuses nõrk. Kasvataja peab seda oskama või ta ei ole kasvataja.

Mannetus kasvab välja sellestki, et ei õpetata filosoofiat. Ajalooline ja dialektiline materialism seda tühimikku ei täida. Filosoofilistes suundades ja elukäsitustes orienteerumise asemel omandatakse nende kriitika. Sama kordub eri ajastute ja eri maade pedagoogiliste koolkondadega. Neidki ei õpita tundma ajaloolises ega tegevuslikus kontekstis. Mis kasu on pelgast teadmistest, et Montessori, Fröbeli, Steineri või mõne teise koolkonna pärand «meile ei sobi». Puudub maailmanägemus. See tekib mingil määral neil, kes vöörkeeli vallas suudavad ja tahavad ise juurde lugeda. Pedagoogika suurkujude ja filosoofide teoste eestindused on alles tuleviku anda, seepärast peaksid kõrgkoolitatud pedagoogid vähemasti lugema kahes vöörkeeles. Praegune erialakoolitus toodab diletante igal alal. Igal võimalikul juhul toonitatakse — kasvataja peab töötama loovalt, olema algatusvõimeline. Tänase ettevalmistuse ja töökordalduks juures on see sõnakõlks. Loovaid ja initsiatiivikaid kasvatajaid muidugi leidub, kui nad neid sünipäraseid omadusi meie ühiskonnas miski ime läbi on suutnud säilitada. Teadlikult omandatud loovus on välistatud. Mis võimalused on olla loov ja omaalgatuslik, kui senini kehtib täpse, juhendit järgiva planeerimise, programmi, tunniplani ja päevakava kõrvalekaldumatu täitmise nõue? Valvas silm jälgib ka kätteõpetatud metoodikatest kinnipidamist. Peaksime lahti saama krambist, et ainult paberil fikseeritu on pedagoogi töös aktsepteeritav, muu aga hukkamõistetav. Kui veel hiljuti nuriseti käskude ja keeldude

üle, siis nüüd nõutakse ei midagi muud kui uutmise juhendeid, näidisplaane, -konsepte. Tõsielus juhtunud näide. Tuli vanemkasvataja ja otsis abi: «Planeerimises nõutakse uutmist, kust leida sellekohast juhendit?» Mida kosta? Võime ju anda ja Hariduskomitees kinnitada 25 planeerimisvarianti, välja töötada meetodikaid, ometi ei saa need rahuldada kõigi ja kõiki igapäevase töö vajadusi. Soovitan ise teha. Ei oska... Kwi keegi läheb lasteaeda, on juhatajatel ja kasvatajatel esimene asi välja kraamida vinn kaustu kõikvõimalike plaanidega, nagu selguks neist tegeliku töö tase. Hämmastus (hirm?) on suur, kui eelistan paberitele rühma minekut, vestlust lastega, kasvatajaga või lihtsalt nende tegevuse vaatlust. Sellest parimast infoallikast selguvad väärtused, millega rühmas elatakse. Nõunikele ja sisekontrollijaile — juhatajaile ja vanemkasvatajaile — soovitangi rohkem hakata jälgima laste ja kasvatajate suhteid ja suhtlemist selle asemel, et kontrollida tundide andmist, tunni struktuuri, mänguvahendite valmistamist. Kasvatajail endil puuduvad kriteeriumid, mille järgi otsustada, kas töö kannab vilja, paljuga harjutakse, ei osata ennast hinnata ega analüüsida. Kõrvaline vaatleja näeb paremini nii tugevaid kui ka nõrku külgi ning võib head nõu anda: see omadus, oskus vm on teil väga hea, apelleerige rohkem sellele. Delikaatne, heatahtlik ja tõene nõuanne teeb oodatuks ka «kontrolli», kellega julgetakse jagada rõõmu ja muret, arutleda seisukohti, väidelda. Kasvatajad peaksid ammutama töö rõõmu mitte sellest, kas laps «vastab normile», kas ta on «programmi omandanud», vaid tema igast edusammust. Ainult sel juhul on tal lapsega ühine rõõm. Ma ei pea õigeks laste igale oskusele, igale teole hinnangu andmist: sina oled tubli, sest oskad; sina ikka veel ei oska; juba mitmendat korda räägin, aga sina ei võta õppust. Laps, kellesse ei usuta, ei hakkagi oskama.

Tulen tagasi töö planeerimise juurde. Viimane aeg on lasteaednikel, eriti juhatajail ja vanemkasvatajaile enda jaoks selgeks teha, kumb on tähtsam — laps või plaan. Oleme püüdnud ideaalseid plaane teha, aga kasvatus-tulemused ju meid ei rahulda. Kasvatajale tuleb anda õigus teha niisugune plaan, mis tema tööd soodustab. Minu kujutluses oleks ideaalne, kui kasvataja kavandab põhitöö aasta ulatuses ning vastavalt elulistele vajadustele seda korrigeerib. Tuginedes nn kohustuslikule riiklikule programmile koostaks ta oma programmi konkreetselt oma rühmale, kus ta 2—4 nädala jooksul on enne välja selgitanud laste arengutaseme, teadmised, oskused. Ka seda programmi ei tuleks võtta kui dogmat, vaid kui orientiiri, mida vajaduste järgi muuta võib. Vaatluste najal (teste pean ohtlikeks, kuid sellest hiljem) olen välja selgitanud, et 60% lastest tunneb 2/3 programmis nõutavast enne selle

«läbivõtmist». Oma rühma tarvis koostatud programm välistaks mõttetud, formaalsed tunnid, mis suretavad laste psüühilise aktiivsuse, mida kummati tuleb hoida kui silma-tera.

Esmane, mida saab teha ka olemasolevates tingimustes, on muuta suhtumist lastesse, mitte piirata nende loomulikku uudishimu ja huvi ümbritseva maailma vastu. Ümbritseva elu ja loodusega saab tutvuda, emakeelt õppida elu keskel. Kõik uudne huvitab last — esimene lumi, vikerkaar, puhkev õis jne. Kui elu ise pakub välja mingi nähtuse või probleemi, siis pole midagi tähtsamat, kui see lastele kohe ära seletada, selle üle arutleda, seda koos uurida. Tõrjumine «teinekord räägime», «praegu pole aega», «sellega me tunnis ei tegele» vms peletab huvi ning varsti adume, et lapsed on ükskõiksed kõige suhtes. Tunniõpetus aga seabki lapsed olukorda, mis võtab neilt ära otsinguaktiivsuse, isegi vajaduse selle järele, iseseisvuse, oma huvide ja vajaduste järgi tegutsemise võimaluse. Kui sellele lisandub kasvataja autokraatlikkus, on 100% garanteeritud, et tekib neuroos, psüühiline tasakaalutus. Peame loobuma tunniõpetusest, andma lastele tegevuste valiku vabaduse, rakendama üldõpetuse printsiipi. Mulle vaieldakse vastu: kus nad siis ikkagi teadmisi omandavad, pealegi tekib korralagedus. Tegevusvabadust ei tule mõista nii, nagu ei peakski lapsi enam organiseerima. Kui lapsel on huvitav tegevus, siis ta niisama sihitud ei jookse ega käratse, ei viida asjatult aega, ei sega teisi, ei tee üldse midagi halba. Huvitava tegevuse leidnud laps õpib sellesamas tegevuses rohkem, kui me oskame arvata. Lärm ja sinna-tänna tormamine rühmas annab märku, et kasvataja on laste suhete kujundamisel midagi tegemata jätnud, halvasti või poolikult teinud. Üeldakse, et lapsed peavad ennast välja elama, liikuma. Õige, kuid sellest ei tohiks lihtsustatult aru saada. Kui laps saab mõtteaktiivselt tegutseda — mõtteaktiivsus nõuab aga tohutul energiat — näiteks 10.30ni ja sellele järgneb liikumisaktiivne õuesolek, ei tekigi vajadust «välja elada». Kui laps tundides tühja istub ja tuimalt igavleb, võib ta ennast õues hingetuks joosta, kuid end ära laadinud ikka ei ole. Alati ei mõisteta, et mäng, kus rakendub mõttetöö, mida ei saa mängida uusi teadmisi-oskusi omandamata, on samuti liikumine, ongi õppimine. Tunniõpetus loob ka demokraatliku kasvataja puhul olukorra, kus laps ei saa olla iseseisev, selleks pole võimalustki, sest ta ei saa seal midagi olulist oma kätega teha, ei tunneta teadmiste ja oskuste vajakust. Puudub lähisuhtlus. Kasvatajana loobusin näiteks emakeele tundidest, sest kuidagi ei osanud arendada vestlust 25 või rohkem lapsega korraga. Suure-rühmahäda sisendatakse kasvatajatesse juba õpingute ajal, sest pidevalt rõhutatakse individuaalse lähenemise vajadust: peate nägema, suunama, arvestama iga last, tema indivi-

duaalsust. Tegelda korruga ja seejuures eraldi rohkem kui paarikümne lapsega käib üle jõu ja mõistuse. Väljapääs on grupitöös. Grupis tegutsemise fenomen ilmub laste psüühikasse 4—6aastaselt. Kasvatajal tarvitseb jälgida tekkivaid sõpruskondi, tavaliselt 4—5liikmelisi ning soodustada neis ka muid tegevusi. Nüüd piisab gruppide juhendamisest, ühekordsest selgitusest, sest info hakkab grupi sees iseenesest liikuma. Põhimõtteliselt ei tule teha muud kui rakendada sotsiaalsühholoogiast teada grupisuhete norme. Tulemused on maksimaalsed, kuigi algul näib asi kohutavalt raske. Jäävad ära kaklused, arutult palju küsimusi kasvatajale, info liigub, hakatakse üksteist abistama, õpetama, julgustama jne. Ja polegi kasvatajal enam 25, vaid 5—6 «ühikut», mille siseselt on üks probleem aktuaalne. Grupitöö rakendub täiel määral ka akvaariumimetoodikas. Peamine on aktiivne paindlik koostegutsemine. Gruppide koosseis võib muutuda, vajadusel koguneda ka täisrühmaks. Mõnikord vahetavad lapsed ise gruppi. Neilgi kehtib teada põhimõte — seal on hea, kus meid ei ole. Enamasti liituvad «jooksikud» endise grupiga taas, sest seal, oma tegevuskeskkonnas tunnevad nad end siiski paremini. Eriti poisid.

Mis laste arengu ja tervise huvides neile kohe tagasi andma peab, on muusika ja värvid, mitte neli ja needki ükshaaval, vaid 36 korruga ning ausse tuleb tõsta taas rahvapedagoogika, rahvalooming. Areng ei saa toimuda väljaspool rahvuskultuuri, kultuurikeskkonda.

Eespool mainisin, et eelistan teadlaste välja töötatud testidele vaatlust. Pedagoogi ülesanne pole lapsi testida, vaid kasvatada ja õpetada, lugupidamisega suhtuda igapäevsesse, nõudmata ühetaolisust, «normile» vastavust. Teste pean kasvataja käes ohtlikuks, sest nende varal jõuab ta varsti «järeldusele». Testimise tagajärjel võib juhtuda nii, nagu ütleb R. Kaugver oma romaanis, — meie pole süüdi, lapsed on niisugused. Aga tegelikult?

Testid võiksid olla, kuid mitte lõpliku otsuse langetajad, lapse saatuse määrajad. Eriti taunin neid meditsiinilis-pedagoogilistes komisjonides, kus nende järgi otsustatakse koolitüüp, kuhu «normile mittevastav» paigutata. Test on kraadiklaas, mis näitab temperatuuri, aga ei anna diagnoosi. Teine põhjus, miks ma teste ohtlikuks pean, on see, et need ei rajane fundamentaaluringutele. Laste kohta meil süvauuringuid polegi. Test peab lähtuma kultuurikontekstist, elust endast. Kuigi USA ja meie lapsed polegi vahest erinevad, ei toimi nende tarvis koostatud testid meil tõeselt just sellepärast, et elukeskkonnad suuresti erinevad.

Olemasolevates tingimustes on peamine muuta suhtumist lapsedesse ja tema tegutsemise mitmekesisistamisesse. Need võimalused pole kellelgi ega kuskil ammendatud.

Kirja pannud VIIVE LEHT

Haridusuuenduse terminoloogia

Pedagoogika terminoloogia komisjon vaatas läbi haridusuuenduse terminoloogia ja soovitas kasutada järgmisi oskussõnu (lookulgudes on ebasoovitavad terminid).

Haridus / образование

üldharidus / общее образование

algharidus / начальное образование

põhiharidus {baasharidus, mittetäielik keskharidus} / базовое образование, основное образование

keskharidus / среднее образование

kutseharidus / профессиональное образование

algkutseharidus / начальное профессиональное образование

keskkutseharidus / среднее профессиональное образование

eriharidus / специальное образование

kõrgharidus / высшее образование

pidevõpe {pidevharidus, pidev haridus, permanentne haridus} / непрерывное образование

hariduse sisu / содержание образования

tüviharidus {tuumharidus} kohustuslik üldhariduse osa / ядровое образование

diferentseeritud haridus tüviharidusest erinev, varieeruv haridus, mis lähtub regionaalsest, rahvuslikust, individuaalsest ja muust eripärast / дифференцированное образование

haruharidus mingis kooliharus omandatav diferentseeritud haridus / профилирующее образование

süvaharidus tüviharidust mõnes aines süvendav või laiendav haridus (vabatahtliku valiku alusel) / углубленное образование

kooliharud nt humanitaarharu, loodusharu, reaalaru, majandus- ja tehnikaharu / профили обучения, направления обучения

ainerühm {õppeaine tsükkel} sisult kokku kuuluvad ained / группа предметов

tüviaine kohustuslik õppeaine / ядровый предмет

valikõppeaine, valikaine õppeaine, mida õpilane kohustuslikult valib mitme variandi hulgast / предмет по выбору

vabaaine, fakultatiivaine {fakultatiiv} vabatahtlik õppeaine / факультатив

süvaaine põhjalikumalt või lisaks õpitav aine süvaõppes / предмет углубленного изучения

haruaine haruomane kohustuslik õppeaine / профилирующий предмет

keskustus {kontsentratsioon ainetevahelise seose liik, mille puhul kontsentreerutakse ühele ainele, teematsüklile või teemale / концентрация
keskustusaïne teematsükel, mille ümber kontsentreeritakse muu õpitava / ядро концентрации комплексного обучения

üldõpetus teemakeskne õppeviis algkoolis / комплексное обучение, интегративное обучение

tsüklilõpe ajaliselt kontsentreeritud õpe / концентрированное во времени обучение по тематическим циклам

haridusuuendus / обновление образования

kooliuuendus (ajalool.) laiemas mõttes õppe- ja kasvatustöö või koolikorralduse reformi taotlev liikumine üldse, kitsamas mõttes pedagoogiline liikumine, mis nõudis õppe- ja kasvatustöö lähtumist õpilase ealisest ja individuaalsest eripärasest ning laste isetegevuse rakendamist

hariduse sisu integreerimine õppeainete sisuline seostamine / интегрирование содержания образования

informaatika ja arvutiõpetus / основы информатики и вычислительной техники

keskkonnaõpetus / учение о среде

kultuurilugu / культуроведение

kodanikuõpetus (suhtlemisõpetus, psühholoogia, eetika, perekonnaõpetus) / граждановедение

terviseõpetus / основы здоровья

kutsevalik {töö ja kutsevalik} / труд и проф-выбор

kunstilugu / художественная и эстетическая культура

HELLE RIKBERG,
 PTUI nooremteadur

Kilde Kanada koolielust II

INGE UNT,
 TRÜ pedagoogikakateedri professor

MÕNDA RIIKLIKUST ÜLDHARIDUSKOOLIST

Jätkame Kanada koolielust saadud andmete analüüsimist. Seekord vaatleme riikliku üldhariduskooliga seotut. Eelmises artiklis näitasime, milline on Kanada koolisüsteem (6+2+4 + mõnel pool 1 klass akadeemilist kursust). Kahe (selle ja 10 aastat tagasi toimunud) külas- käiguga olen olnud kümnes üldhariduskoolis, millest 4 olid 6kl algkoolid, üks 8kl kool (algkool koos keskastmega) ja 2 keskkoolid (koos keskastmega). Kõikides koolides vestlesin kooli-juhtide ja õpetajatega. Ülevaate Ontario provintsi kesk- ja vanema astme kooli eesmärkidest ja sisust sain haridusministeeriumi välja antud brošüürist (1). Sellele lisanduvad õige mitmed põhiliselt väliseestlastest lapsevanemate hinnangud koolioludele.

Alustan ülevaate andmisega hariduse eesmärkidest, mis pakuvad loodetavasti huvi eriti siis, kui võrrelda neid meie kooli eesmärkidega, mis seni traditsiooniliselt fikseerituna peaksid kõigile pedagoogikaõpingutest tuttavad olema. Meie käsutuses on küll materjalid, mis käsitlevad küsimusi kooli kesk- ja vanema astme seisukohalt, ent minu mulje kohaselt kehtivad samad põhimõtted ka algkooli kohta.

Lakooniliselt sõnastatult on kasvatuse üldine eesmärk aidata arendada oma potentsiaali igal õpilasel kui indiviidil ja ühiskonnaliikmel, kes mõtleb selgelt, tunneb sügavalt ja tegutseb targalt. Seega siis mõistuse, tundmuste ja teo ühtsus. Seda eesmärki on võimalik saavutada, kui kool soodustab iga õpilase intellektuaalset, kehalist, sotsiaalset, kultuurilist, emotsionaalset ja moraalset kasvu ning arendab võimalikult neid teadmisi, oskusi ja võimeid, mis iga õpilane kooli kaasa toob. Seega on rõhutatud saavutatud arengutaseme arvestamist. Sealjuures peab kool töötama koos lapsevanematega. Nii kaasõpilased, õpetajad kui ka lapsevanemad peavad tunnustama iga lapse ainulaadsust. Viimastel aastakümnetel on järjest kasvanud vajadus valmistada noori ette tööle asumiseks pärast keskkooli lõpetamist, seetõttu on keskkooli vastav funktsioon laienenud. Mitmesuguste sotsiaalsete muudatuste tõttu on senisest olulise-

maks muutunud kooli ülesanne hoolitseda õpilaste eest ajal, mil nad läbivad noorukiiga. Hariduse sisu kujundamisel tuleb neid kooli muutunud ülesandest arvestada.

Kasvatuse üldeesmärgile lisanduvad **konkreetsed eesmärgid**. Need kajastavad kasvatuse aktsente, mida ühel mitmerahvuselisel arenenud maal eriti oluliseks peetakse. Ühtlasi peegeldavad need ameerika pedagoogilisi teooriaid, mis on kasvatuse eesmärgistamisel aluseks võetud. Lähtekohaks on: kool aitab lapsel endal soovitud omadusi kujundada. See tähendab muidugi lähtumist teoreetilisest kontseptsioonist, mille kohaselt laps on kasvatuse subjekt. Eesmärgid (ei ole esitatud tähtsuse gradatsioon) on järgmised.

1. Arendada õpiprotsesse (vaatlemist, uurimist, analüüsimist, sünteesimist jne) rakendatuna elukogemustes ja õppematerjalis.

2. Arendada kohanemisvõimet ja loovust nii õppimises kui ka elus, aidates nii kujundada eluplaane ning arendada võimet kohaneda võimalike muudatustega.

3. Omandada põhiteadmisi ja -oskusi, mis on vajalikud ideede mõistmiseks ja väljendamiseks sõnade, numbrite ja teiste sümbolitega, s.t kasutada keelt kui kommunikatsiooni- ja mõtlemise vahendit, lugeda, kuulata ja vaadelda arusaamise ja taipamisega, mõista ja kasutada matemaatilisi operatsioone ja mõisteid.

4. Arendada kehalist heaolu ja tervist, mis eeldab regulaarset kehalist tegevust, inimorganismi vajaduste mõistmist, terviskahjustuste vältimist, hea enesetunde eest hoolitsemist.

5. Saada rahuldust mitmesugustest kunstilistest väljendusvormidest kujutava kunsti, muusika, draama ja kirjanduse alal, arendades õpilastes vastavaid võimeid nii loovaks (ekspressiivseks) tegevuseks kui ka retseptiooniks.

6. Arendada eneseväärikust, mida laps ise saab sisemiselt kujundada realistliku enesehinnangu, pideva enesetäiustamise, enesedistsipliiniga, rahuldustundega saavutatust; väliselt saavad kasvatajad arengut toetada julgustamise, respektiivse ja toetava hindamisega.

7. Arendada arusaamist indiviidi rollist perekonnas ja perekonna rollist ühiskonnas, väärtustada üksteist toetavad suhted perekonnas ning kujundada suhtumist perekonda kui demokraatlikku eluviisi soodustavasse tegurisse ühiskonnas.

8. Omandada oskusi, mis annavad enese-usaldust igapäevaelu probleemide lahendamisel (isiklik eelarve, äritehingud, kindlustused, majandamine jne).

9. Arendada vastutustunnet kohalikul, rahvuslikul ja internatsionaalsel tasandil. Sellele paneb aluse oma ühiskonna, maa ning ülejäänud maailma tundmine ja mõistmine, enda ja teiste seaduste ja õiguste respektiivne.

10. Arendada lugupidamist kõigi sotsiaalsete rühmade tavade, kultuuri ja usu vastu.

11. Arendada oskusi ja hoiakuid, mis viivad rahuldustundele ja produktiivsusele töös. Selleks on peale erialaste oskuste vaja häid tööharjumusi, paindlikkust, initsiatiivi, juhtimis-

oskust, väärikat suhtumist töösse ning võimet stressiga hakkama saada.

12. Arendada respekti keskkonna vastu ning arukat suhtumist ressursside kasutamisse, ka elusolendite humaanset kohtlemist.

13. Arendada isiku, eetika, religioonide ja ühiskonna üldise heaoluga seotud väärtusi.

Sellised on siis ideaalid. Neid püütakse transleerida hariduse sisusse vastavalt hariduse astmele ning õppeaine võimalustele. Ühtlasi nähakse ette koolikasvatuse tihedat **sidet ja koostööd kogu ühiskonnaga**. Sel viisil saab praktiliselt rakendada mitmeid tegevusi, mis on kooskõlas eespool refereeritud eesmärkidega. Näiteks suhtumisel teistesse rassidesse, keeltesse, uskudesse ja kultuuridesse; lastesse, vanadesse ja puuetega inimestesse; kogeda vaba aja kasuliku veetmise võimalusi, hoolitseda loomade ja taimede eest; õppida vältima õnnetusjuhtumeid jne.

Kogu koolipoliitika põhialuseks on printsiip kohaneda maksimaalselt **õpilaste individuaalsete iseärasustega**. Seda peab arvestama õppeainete ja programmide kujundamisel ning kogu õppetöö organiseerimisel.

Edasi mõnedest põhimõtetest, mis on seotud **programmide** kujundamise ja realiseerimisega. Keskastmes on erilist tähelepanu pööratud õpitava integreerimisele ning valmistumisele edasisteks õpinguteks, vanemas astmes ettevalmistusele täiskasvanud inimese eluks.

Kogu hariduses omab erilist ja integreerivat osa spetsiaalne kursus «guidance program», mida on vast võimalik tõlkida kui **suunitlusprogrammi**. See koosneb teabest, nõustamisest ja konsultatsioonist. Tema eesmärgiks on aidata õpilast ainete ja programmide valikul, valmistada ette õppimiseks järgmisel haridusastmel või astumiseks tööellu, ühtlasi aga aidata õpilasel mõista iseennast. Suunitlusprogramm kuulub kohustuslikku õppekavasse 7. ja 8. klassis à 20 tunni ulatuses, ka keskkooli vanemas astmes peab õpilane õppima vastavat kursust. Usun, et see programm võib meile eeskujusid pakkuda. Oleme ju seni süsteemina teinud väga vähe selleks, et õpilased tunnetaksid ennast kui isiksust, õpiksid hindama oma võimalusi ning omandaksid ülevaate oma arendamise ja õppimise perspektiividest.

Tähelepanu pälvi üs eriline programmi liik, mida koostatakse individuaaljuhtudel — s.o kasvatusprogramm hälvikute jaoks (*exceptional child*) — selliste laste jaoks, kelle kõrvalekaldumine keskmisest on eriti suur. Neid programme koostatakse viiel alal: käitumis-, kommunikatsiooni-, intellekti- (k.a andekus), füüsilised ja mitmikhälbed. Hälvetega lapsi õpetatakse kas tavalises klassis, kombineeritud rühmades või erikoolis. Viimast moodust kasutatakse vaid eriti suurte hälvete korral. Programmid peavad vastama laste vajadustele, huvidele ja võimetele ning võivad erineda tavalistest nii ulatuse, sügavuse kui ka omandamise tempo poolest. Mõnikord kasutatakse nende koostamiseks vastavate spetsialistide abi.

Veel juhitakse tähelepanu mõnedele vald-

kondadele ja põhimõtetele, mida kõikide ainete õpetajad peavad silmas pidama. Kõige tähtsam koht kuulub siin **keelele**, mis on nii mõtlemiskui ka kommunikatsiooniprotsessi aluseks. Kool peab kõikvõimalike vahenditega õpetama õpilasi kõnet kuulama, arendama lugemisoskust, panema rõhku suulise ja kirjaliku kõne arendamisele. Järgmiseks tähtsaks valdkonnaks on **kunstid**. Kunstiainete õppimisele lisaks peavad kunstiopetuse elemente sisaldama kõik ained, eriti aga ajalugu ja ühiskonnateadused. Tehnika areng tänases ühiskonnas on toonud kaasa **arvutiõpetuse** ning arvutite laialdase kasutamise õpettöös. Kõikide ainete programmides tuleb neid vajadusi ja võimalusi silmas pidada. Kanada kui paljurahvuselise maa iseärasustest tuleneb **multikulturalismi** põhimõte, mis eeldab kõikide rahvaste võimalusi oma kultuuri tundma õppida ja väärtustada, samuti tutvumist teiste rahvaste kultuuridega. Ja lõpuks peetakse veel silmas vajadust anda õpilastele kõikide õpingute käigus **oskusi igapäevaseks eluks** (nt organiseerida oma aega, lugeda ajalehti ja vaadata televiisorit valikuliselt, kohelda kaasinimesi viisakalt ja respektiga jne). Vahemärkusena olgu öeldud, et mis puutub viimasesse, siis on siin saavutatud tähelepanuväärseid tulemusi: üldine viisakus ja südamlikkus paistavad silma igal sammul.

Edasi vaatleme lähemalt **üldhariduse sisu** probleeme. Oma hariduse sisu kujundamiseks on õpilastel enestel küllalt suured **valikuvõimalused**. Algharidus on kõigile põhiliselt ühtne (v.a alternatiivharidus, millest tuleb veel edaspidi juttu). Mõningad valikuvõimalused avanevad 7.—8. klassis, need on küllalt ulatuslikud 9.—10., eriti suured aga 11.—12. klassis.

7.—8. klassis, s.t keskastmel, on kohustuslikult õpitavad järgmised valdkonnad (toome ära ka tundide arvu aastas, mis on arvestuse aluseks): 1) kunstid (draamakunst, muusika ja kujutavad kunstid), kokku 120 t; 2) keeled (esimene keel 150 t, teine 60—120 t); 3) matemaatika ja loodusteadus (120 t ja 80 t); 4) kehaline ja tervisekasvatus ning suunitlusprogramm (esimene 80 t, teine 20 t); 5) ühiskonnateadused, mille alla kuuluvad ajalugu ja geograafia, kokku 120 t. Kohustuslik minimaalne tundide arv aastas on 925, nimetatud ainetest jääb seega ca 120 tundi üle valikainetele. Viimaste loetelu on päris huvitav: lisakursused kohustuslike ainetel, religioosne kasvatus, tööstuskunstid, perekonnaõpetus, äri ja tööstusega seotud ained, eluuskuste ja keskkonnaga seotud ained ning lokaalselt valitud ained. Muide, mis puutub religiooni, siis lubatagu siinkohal lisada üks huvitav seik. Nimelt räägiti mulle ühes 6klassilises algkoolis, et igal hommikul pidavat kooli juhataja pidama lastele palvust (rääkija oli eestlannast õpetaja ning ta kasutas nimelt seda väljendit). Minu täpsustava küsimuse peale ütles ta, et see polevat üldse mitte kitsalt kristlik, vaid üldmoraalse iseloomuga. Konkreetse religiooniga seotud palvust ei saavatki pidada, kuna lapsed kuuluvad paljudesse erinevatesse uskudesse. Kõikjal valitses tõesti äärmiselt suur rahvaste ja rasside kirevus.

9.—12. klassis õpetatakse õppeaineid meie seisukohalt küllalt tavatuft. Nimelt toimub see vastavalt kooli võimalustele kolmel erineval tasemel: baastase (*basic*), üldtase (*general*) ja edasijõudnute tase (*advanced*). Baastase orienteerub haridusele, mis on vajalik praktiliseks tööeluks kohe pärast kooli lõpetamist. Üldtase orienteerub neile, kes õpivad edasi keskastme kutseõpetuses ja madalama taseme kolledžites, edasijõudnute tase aga ülikoolidele. Õpilane saab igas aines eraldi ise valida soovitud taseme. Vestluste põhjal jäi mulje, et enamik õpilasi õpib 2. ja 3. tasemel. Need tasemed võimaldavad paindlikult kohaneda ka mitmesuguste hälvetega lastel. 12. klassile järgnevale akadeemilisele kursusele võetakse ainult edasijõudnute tasemel õppinuid.

9. klassis pööratakse suurt tähelepanu õpilaste orienteerimisele nii tasemetes kui ka ainetel valikus. Enamik kohustuslike kursusi langeb 9. ja 10. klassile; 11. ja 12. klassis on valikainete osakaal suurem: eeldatakse, et siin on elu- ja kutseplaanid juba selgemad.

Selleks et saada keskkooli lõputunnistust, on vaja koguda teatud arv punkte (*credit*), nimelt 16 kohustuslike ja 14 valikainete eest. Ühe punkti saamiseks kulutatakse 110 t õppeaega. Kohustuslike ainetel eest saadavad punktid jagunevad järgmiselt (siit ilmneb ühtlasi, millised on üldse kohustuslikud ained): 5 p esimeses keeles, 1 p teises keeles, 2 p matemaatikas, 2 p loodusteaduses (hõlmab bioloogia, keemia, keskkonnaõpetuse, geoloogia, füüsika), 1 p Kanada geograafias, 1 p Kanada ajaloos, 1 p ühiskonnateadustes, 1 p kunstides, 1 p kehalises ja tervisekasvatuses, 1 p äri- või tehnoloogiaõppes. Valikained kuuluvad enamasti kohustuslike ainetega samasse valdkonda ning täiendavad ja süvendavad nende programme, on mõeldud keskendumiseks õpilaste tulevikukavatsustega seotud ala ümber.

Veel on olemas võimalus õppida nn *school-related-package*'i alusel, mis on lähedane meie süvaõppele. Sel juhul kontsentreerutakse valikainete arvel teatud alale, enamasti toimub see 10.—12. kl. Kontsentreerumine toimub neljal põhialal: akadeemilised ained, tehnoloogia, äridus ja kunstid. Neis esineb omakorda kitsam spetsialiseerumine.

Väikestes koolides, kus valikainete õpetamise võimalused on piiratumad, võivad need koostööd omavahel või suurte koolidega sel viisil, et rühmad moodustatakse mitme kooli õpilastest. Väikestes koolides kasutatakse ka moodust, et ühendatakse ühte õpirühma õpilasi eri klassidest.

Kui õpilane ei ole suutnud ainet omandada ettenähtud ulatuses, siis võib ta selle aine õppimist korrata või omandada see madalamal tasemel. Neile, kes soovivad lahkuda kooli lõpetamata (koolikohustus kestab 16. eluaastani), võimaldatakse saada nn haridustunnistus tingimusel, et ollakse omandanud 6 p kohustuslike ja 8 p valikainete eest. Hälvikule võib kohustuslike ainetel arvu veelgi vähendada ning suurendada vastavalt valikainete hulka. Sellise tunnistuse andmine on tähelepanuväärne:

õpilasele, kes ei soovi või ei suuda keskkooli lõpetada, antakse konkreetset haridustaset tähistavat tunnustus, millele saab ju kutseharidust rajada.

Individaalsete iseärasuste arvestamiseks kasutatakse veel õige mitmeid variante. Näiteks võib õpilane kooli juhtkonna loal õppida mõnd ainet täiesti iseseisvalt (*independent study*), sel juhul langeb aga õpetajale vastutus nii töö juhendamise kui ka arvestuse ja hindamise eest. Veel on võimalus teenida mõned punktid juba hariduse eelmistel astmetel, nii et õpitakse mõningaid aineid ette. Samuti saab õpilane vajalikke punkte teenida koolivälistes asutustes õppides ning ka suvekoolides. Sel juhul toimub kooliga vastav koostöö, mida nimetatakse koöperatiivseks hariduseks.

Teatavasti on viimastel aastakümnetel anglosaksi maades üldse ja ka Kanadas toimunud suured muudatused õpilaste tundmaõppimisel, eriti **testimisel**. Testimise osatähtsus õpilaste tundmaõppimisel on järjest vähenenud. See on ilmselt tingitud testide diagnoosiva ja prognoosiva väärtuse varasemast ülehindamisest. See ei tähenda aga, et neist oleks loobutud. Nii näiteks sooritavad lapsed nüüdki intelligentsusteste, ent nende tulemustest ei tehta selliseid järeldusi nagu varem. Nii on loobutud testide alusel laste selekteerimisest eri klassidesse. Taandunud on ainetesti kui määrava diagnoosivahendi osa. Praegu kujutab hinne endast summaarset, mitmekesiste meetoditega saadud suurust. Levinud on ka hindamine lapse enda ja klassi tasemest lähtudes. Mitmed õpetajad ja lapsevanemad avaldasid vestlustes arvamust, et siin on sageli jõutud teise äärmusse. Nimelt olevat kadunud piisav nõudlikkus, mistõttu hariduse tase olevat umbes viimase kümne aasta jooksul tugevasti alla käinud. Vanemal puuduvat sageli objektiivne teave, millised on tegelikult ta lapse teadmised aines. Info, et laps õpib vastavalt klassi üldisele tasemele või isegi üle selle, ei andvat vanemale tegelikult midagi, sest pole teada, milline on klassi tase programmi objektiivsete nõuetega võrreldes. Üldse kurtsid paljud eesti intelligendid, et on sunnitud panema lapsi kallitesse erakoolidesse (need kuuluvad muide alternatiivkoolide hulka), sest tasuta riiklik kool ei tagavat haridust, mille baasil saaks kõrgkoolis õppida. Põhjuseks olevat vähene nõudlikkus hindamisel, valikainete liiga suur osakaal ja liialdamine vabakasvatuse põhimõtetega, mis kõik kokku toob kaasa lihtsalt laiskuse. Puudu jäävat ka süstemaatilist haridusest. Tõepoolest, vaadake veel kord eespool keskkooli kohustuslike ainete nimekirja. Tuleb välja, et näiteks ajaloos ja geograafias võib piirduda Kanadaga, kogu loodusteaduste suure massiivi peale on aga vaja

4 aasta jooksul omandada vaid 2 punkti. Ka võõrkeelt, s.t teist riigikeelt on vaja omandada nelja aasta jooksul vaid 1 punkti eest. Võimalik, et selle tõttu valitsetski prantsuse keeles olukord, et igapäevases elus on harva leida märke selle keele vähesestki oskamisest.

Teatavasti on meil praegu aktuaalseks probleemiks **psühholoogilise teenistuse** korraldamine. Kanada kogemus võiks selle suhtes huvi pakkuda. Nimelt ei tööta psühholoog mitte koolis, vaid umbes sellises asutuses, nagu meil on hariduskoondis ja teenindab umbes 10 kooli. Tema kohustuseks on teha üldhõlmavaid testimisi ning abistada ekstreemjuhtude lahendamisel, sealhulgas keerukate perekondlike probleemide korral. Koolis aga töötab **nõustaja** (*counselor*), kelle ülesandeks on õpilaste tundmaõppimine mitmekesiste meetoditega, laste arengu jälgimine, koostöö lapsevanematega, õpilastesse puutuva vajaliku teabe edastamine õpetajale. Selle põhjal on kõige olulisem ülesanne õpilaste nõustamine nii probleemide puhul, mis neil igapäevaelus tekivad, kui ka haridus- ja kutsetee valikul. Mõnikord töötavad nõustajad osa aega ka õpetajatena. Nõustajate väljaõpe toimub ülikooli pedagoogikateaduskonna eraldi osakonnas ning nende õpingud kestavad aasta võrra kauem kui õpetajatel, nimelt kaks aastat. Ilmselt vajaksime ka meie ülikooli juurde sellist osakonda, eelistatavalt kaugõppeosakonda kõrgkooli baasil, kuhu võetaks inimesi, kellel on juba lastega töötamise kogemusi.

Lõpuks veel mõned isiklikud muljed koolide külastamisest. Üldist muljet võiks sõnastada kui **avatust**. Nimelt on paljudel juhtudel klasside ukсед sõna otseses mõttes avatud, töö toimub vahel ka koridorides ja muudes kõrvalruumides. Külastaja võib üldiselt kõndida kus ja millal tahes, ilma et keegi sellele tähelepanu pööraks või end töös eksitada laseks. Algkooliastmel ongi levinud erilise arhitektuuriga koolitüüp nimetusega «avatud kooliruum», kus klassidel puuduvad ukсед ning klassiruumid ja kabinetid on eraldatud vaid vahe-seintega. Selline klass (ja enamasti ka klass meie mõttes traditsioonilise ehitusega koolis) on sisustatud enamasti laudadega, mille ümber istub 4—6 last, kes siis saavad sujuvalt üle minna individuaalselt töölt rühmatööle. Või jällegi on olemas pingiread, ent klassis on piisavalt ruumi ka selleks, et lapsed võiksid istuda põrandale ja seal laulda, õpetaja juttu kuulata, filmi vaadata ja koguni harjutusi teha. Sellistes ruumides on sageli vaipkate, mis põrandal istumise (nägin ka kõhuli lugemist) mõistagi mõnusamaks teeb. Algkoolis kuulub klassiruum teatud kindlale klassile ja kõik selle klassi õppevahendid on sinna koondatud.

Muide, õpetajad on enamasti spetsialiseerunud teatud klassile ega liigu oma klassiga edasi. Arvatavasti tingib seda asjaolu, et algkooli-õpetaja õpetab oma klassis kõiki aineid, vaid prantsuse keele ja joonistamise jaoks olevat mõnikord eri õpetaja. Iseäranis tähelepanuväärne on aga see, et koolis on olemas eraldi õpetaja tööks mahajäänutega. Erilist tähelepanu pööratakse selles töös õpioskuste (lugemis-, arvutusoskus) treenimisele.

Õppevahendite rohkus võtab algul tummaks ja siis kadedaks. Nimelt on kooliruumides kõik võimalikud kohad, eelkõige klassiruum ise, nendega tihedalt kaetud: mitmesugused õpikud, töövihikud, slaidid, filmid, videoprogrammid, televiisorid jne. Kogu ruum, mis veel üle jääb, k.a lagi, on veel hõivatud õpilaste käsitöödest, joonistustest ja muudest töödest. Nii et pilt on üsna kirju, minu jaoks oli see liigagi kirju ja ülekoormatud. Eraldi riulid on veel raamatukogu jaoks, kuhu on koondatud vastavale klassile sobiv lektüür. Peale selle on raamatukogu eraldi ruumides (heade töötamisvõimalustega). Neis koolides, mida mina külastasin, ei kohanud ma arvutiklasse, küll aga oli pea igas klassis 1 personaalarvuti, millega siis õpilased ükshaaval või rühmana töötasid (sooritasid ülesandeid, kirjutasi kirjandit, mängisid elektroonilisi mängu jne). Eriliseks kadeduse objektiks oli mulle veel kseropaljundusaparatuur, millega õpetaja sai lisaks arvukatele harjutustikele veel paljundada talle momendil vajaminevat harjutust.

Veel on valdavaks muljeks **õppetöö vormide paljusus** ja nende kiire vaheldumine. Kuulatatakse õpetajat, vastatakse küsimustele, laulatakse, samas minnakse üle iseseisvale harjutamisele, lugemisele, joonistamisele. Kel on töö tehtud, võib minna raamatukogu osakonda lugema talle meeldivat kirjandust. Nägin ka tundi, kus ilmselt oli tegemist üldõpetusega: töö toimus prantsuse keele baasil, kusjuures tegeldi arvutamisega; seejärel öeldi looma hääle järgi, millise loomaga on tegemist; siis joonistati neid loomi.

Kirjeldatud klassiruum oma sisustusega ning õppevahendite vaba vaheldumine loovad õpetaja ja õpilaste vahel hoopis intiimsema õhkkonna, kui meie oma traditsiooniliste pingiridade ja õpetaja lauaga harjunud oleme. Emotsionaalne õhkkond, õpetaja südamlilik ja toetav suhtumine õpilastesse köitis kõikjal tähelepanu.

Ühtlasi kuulsin väiteid, et avatud kooliruumi vaimustus hakkavat üle minema, sest see loovat lapse jaoks ikkagi liiga rahutu ja väsitava õhkkonna.

Kirjandus

1. Ontario Schools. Intermediate and Senior Divisions (Grades 7—12/OAC s). Program and Diploma Requirements. Ontario, 1984, 47 p.

Vaba mäng on õpetamise viis

Kõigepealt tutvustan end. Olen ENDEL LOO, Lahti kooliõpetaja. Omamoodi võib mind kosmopoliidiks pidada. Sain ju alghariduse Tallinna Raua tänava algkoolis, keskhariduse põgenikuna Rootsis, muusikaalase kõrghariduse Kanadas. Pärast selgus, et keeled huvitavad mind rohkem ja läksin ülikooli ühele erikursusele, kus valmistati ette õpetajaid, kes tahtsid õpetada inglise keelt uustulnukaile. Miks võeti meiesuguseid! Kanadalaste filosoofia oli lihtne: kui uustulnuk õpetab uustulnukaid, tundub asi natuke kodusem. Olin ju Kanadas uustulnuk, kuigi mõned head aastad seal elanud. Peale seda, kui ma armastuse järele tulin Soome elama (tutvusin Kanadas soomlannaga), hakkas see mind veel rohkem huvitama. Oli ju Soomeski vaja inglise keele õpetajaid, kes õpetavad soomlasi. Algas oli raske, kuna kõigepealt tuli endale selgeks teha Soome koolisüsteem. Selleks käisin läbi kõik etapid. Alguses töötasin algkoolis, siis keskkoolis. Nüüd olen teinud tööd keskkooli kõrval ka rahvaülikoolis. Õpetan peamiselt inglise, lisaks veel rootsi ja saksa keelt. Kuna ka emakeel on meeles, on mul juba neljandat aastat au rahvaülikoolis eesti keelt õpetada. Õppijaid ei ole palju, umbes 20 inimest. See ei ole paha, sest pean ideaalseks õpperühmaks 10—15 inimesest koosnevat. Nendega on väga meeldiv töötada. Ma ei oska öelda, kui suuri tulemusi saavutame, aga mingisugune huvi Lahtis (umbes Tartu suurune linn) on. Et seal üldse eesti keele vastu huvi tuntakse, on omapärane. Eesti üldse ja Eesti sündmused on viimasel ajal populaarsed, see aga hõlbustab eesti keele õpetamist.

NÜÜD SIIS VABAST MÄNGUST.

Oma õpetusviisi, mis on välja kujunenud viimase 6—7 aastaga, nimetan vabaks mänguks. Õpetamise põhimõtted lähevad võib-olla risti vastu sellele, millega Eesti kool, õpetajad ja õpilane on siia maani harjunud. Vaba mängu põhiideed harjutati mõnes teises versioonis USA ja Kanadas. Oli huvitav näha, kuidas eksperimenteeriti peamiselt erakoolides. Aga need jäidki katsetusteks ja hiljem kujunes sellest välja kompromiss vana ja uue vahel.

Minu vabas mängus on üsna palju laene. Laenatud on Steineri koolisüsteemist, tema õpetamise ja õppimise filosoofiast. Samuti sugestiivõppest ja üsna tublisti on seal Endel Lood

ennast. Ma ei taha öelda, et see oleks mingi algupärane. Tegelikult on see õping mängu vormis. Vaba mäng on üles ehitatud empaatiapõhimõtetele — mis on äärmiselt oluline, äärmiselt tähtis. Põhijooneks on ausus nii õpetaja kui õpilaste poolt. Ausus on siin halastamatu. Seda võib võrrelda väliseestlase tulekuga kodumaale. Kodumaal kristalliseeruvad kõik tunded ja tulevad ehedalt esile. Laevast kodupinnale astudes tekib tahtmine kingad jalast ära võtta, sest pind on püha.

Selles mängus on väga tähtis õpilase ja õpetaja vaheline võrdsus (nii palju kui võrdsus võimalik on). Kalju Lepik on omal ajal öelnud: sama toit, sama lusikas; kui lõõki on vaja, siis ka sama rusikas. Õpingumängudes me muidugi rusikani välja ei jõua, aga põhimõte kehtib küll. Mida see tähendab õpetaja seisukohalt? Aga seda, et tal tuleb teatud asjadega leppida, teatud asjade vastu huvi tunda ja ei tohi kunagi laisaks muutuda. Näiteks peab õpetajal täielikult kaduma kartus kaotada autoriteeti. Niipea kui tunnen muret, kas olen koolis autoriteet, on seda juba algusest peale kusagil vajaka. Teiste sõnade: meetod käsin-keelan on aegunud. Sõna mina ei kõlba, nüüdsest peale on meie ja õpetaja ei õpeta, vaid — õpitakse koos.

Edasi küsimus, mille õpetaja peab enesele esitama kohe, kui tahab vaba mängu mängida: «Kas olen nõus õpilastelt õppima?» Kui jah, siis on algus juba olemas, siis võib alustada. Eeldused on, et arenemine ei lõpe, ei saa lõppeda (mõtlen õpilaste ja õpetajate koosarenemist). Kui aga õpetaja omalt poolt lõpetab koosarenemise kas laiskusest või mingisugusest resignatsioonist, siis on läbi. Mitte vaba mäng ei ole läbi, vaid tema osa selles on läbi — peab tulema teine mängujuht, õhutaja, sütitaja ja edasi viija. Teist valikut ei ole, õpetaja peab pidevalt arenema, ka kasvatuslikult ja hingeliselt.

Ja veel: kuna vaba mäng on rajatud empaatiALE, siis ei tohi õpetajagi häbeneda oma tundeid. Kas ta eestlasena kõigega hinge põhjast lagedale tuleb ja kõike pakkuma hakkab, ei kujuta ette. Aga ta ei tohi häbeneda seda väikest osa, mida pakkuda suudab, muidu kaotab vaba mäng oma põhja.

Muidugi, algus on raske. Õpetaja võib kergesti närvi minna. Teeb vaba mäng õpetaja töö kergemaks? Minu vastus on: ei tee. Otse vastupidi, vaeva tuleb juurde. Aga teiselt poolt tuleb ka palju rõõmu juurde. Rõõm on aga väga tähtis.

Veel üks nõue õpetajale: ta peab oskama kuulata. Mitte ainult kuulda, vaid ka kuulata. Kui ta jõuab niikaugemale, on see tubli samm edasi. Mis puutub vabasse mängu, siis võib tekkida küsimus, kui vaba see on. Teatud piirid muidugi on. Mängu piirid määrab ühiskond — õpetajate ja õpilaste ühiskond, see väike klass. Aga õpetaja teeb valesti, kui hakkab neid piire okastraadiga ümbritsema, suruma — piir on siin ja edasi ei saa. Siis oleme jällegi käsin-keelan võimuses ja edasi ei saa.

Piiritunne, rajatunne on mingil määral ka rahva taju.

Ma võrdleksin seda näiteks Lauulväljaku 300 000 inimesega, keda ei olnud vaja õpetada. Keegi ei õpetanud, et emotsioonidest laetuna ei tohiks poolakate või ungarlaste kombel pilli lõhki ajada.

Seda kogesin ma ka Eesti-päevade korraldamisel Torontos. Mäletan neid esimesi Eesti-päevi, kus mul tuli 6000-liikmelist rongkäiku suunata. Ma seisin mikrofonu juures ja mõtlesin — meil pole mingisugust aega harjutamiseks. Missuguse jõuga jäävad need 6000 esinejat seisma seal, kus peab? Rahvas jäi aga seisma täpselt seal, kus vaja. See oli nii ainult ühel põhjusel, mida ehk polegi vaja välja öelda. Nimelt, eestlane pole lolli!

Samal printsiibil tajub õpilane vabas mängus ära, kus on piir. Mida rohkem on õpetaja tema jaoks inimene, seda kindlam on piiritaju. Laps peab tunnetama ja tundma, et õpetaja on inimene. Järgmine samm: ta on sõber. Õpetajal pole tarvis midagi rõhutada ega rahmida oma autoriteedi pärast.

Eestlastel on võime öelda nõnda, et hundid sõõnud ja lambad alles. Selles on meie jõud. Sageli aga õpetaja unustab, et seesama jõud on klassitoas. Temal pole midagi muud vaja, kui see ära kasutada, panna mängima vaba õhkkonna kasuks, vaba mängu jaoks. Mäng on aus ja õpetaja peab saama inimeseks, kes ei tule oma mängukaaslaste ette vigurdama.

Kunagi küsiti mult ühel loengul: «Kas te tassite kõik oma mured klassi ette?» Vastasin: «Jah.» Selle näiteks: tulen klassi ja ütlen: «Vaadake, sõbrad, mina seda tundi vastu ei pea. Täna hommikul lõin naisega lahingu maha, töötaju on läinud ja ma ei saa millegagi hakkama.» Siis tuleb üks pisikene vend (minul on seda juhtunud mitu korda) ja ütleb umbes nii: «Kuule, Endel, ära lobise, ole mees! Me teame ju, et sa oled varemgi hakkama saanud, saad nüüd ka. Peale selle oleme kõik sinu poolt, laseme käia!» Ja siis tekib olukord, kus sa tunned, et sa pole üks. Selles ongi mängu ausus, aga ka inimeseks saamise ausus.

Ühel loengul küsiti: «Kas siis, kui sa tundeid annad ja sõbravahekorda lood, ei või minna liiale?» Muidugi võib. Kas selles on hädaoht? Muidugi on. Vanemates klassides ja ka rahva-ülikoolis võivad tekkida kiindumused, isegi armumised. Aga õpetaja peab olema tugev. Ta peab aru saama, kui tal on õpetajaetikat, siis ta teab, et noort hinge ei mõrastata. Sellest printsiibist lähtudes peab natukene valetama. See on võib-olla mängu kõige ebaausam koht. Siis tuleb leida midagi, mis olukorra lahendaks.

Empaatiiline täispanus võib olla ohtlik, aga mitte nii ohtlik, et üks küps õpetaja ei saaks sellest väikese hädavalega üle. Aga hädavalest saab õpilane aru. Sihilikust valetamisest aga mitte kunagi. See on elus, see on koolis, see on igal pool nii.

Minult on küsitud, keda me kasvatame. Kas me kasvatame meest ja naist, kas kasvatame poissi ja tüdrukut? Minu seisukoht on selles

väga selge. Me kasvatame inimest! Inimene eelkõige. Mis see tähendab? See tähendab, et maast-madalast õpetame poissi respektierima tüdrukut ja tüdrukut poissi. Selles on vaba mängu ilu. Võrdsus saab algusest peale selgeks. Milleski ei ole teine kehvem. Üks on hea ühes asjas, teine teises. Nii on elus ka.

Mida me siis õpetame? See on võib-olla see, mis tuleb eskimode omakeelses nimes väga ilusasti välja. See on *inu it* — inimene. Ta vaatab sulle silma ja ütleb suurima komplimendi: sina oled inimene. See on, mille poole me püüame. Meil on kohustus eesti noore vastu. Me tahame kasvatada vaba, julget, iseseisvalt mõtlevat noort inimest. Kas mees või naine, see on sekundaarne!

Selle mängu üks põhimõtteid on, et peame kasvatama inimest, kes usub, et jõud on ühises, mitte eraldi vedamises. On palju näiteid, kus oleme viltu läinud, kuna puudub ühistöö vaim. Aga kui me võtame näiteks Eesti arhitektide saavutuse Los Angelese konkursil, on see suurepärane näide ühistööst. Kaasa aitasid «EKE Projekt» ja Välisministeerium, meestele olid antud kõik võimalused, et saaksid 6 kuuga oma projekti valmis nii hästi kui vähegi võimalik. Isegi väliseestlased abistasid Los Angelesis. See on see, mille poole püüdleme ka noorte kasvatamises.

Lühikokkuvõtteks võib öelda, et mängujuhti ja mängijaid kohustab homse Eesti ajupank. See peab kõikidele mängijatele selgeks saama. Me peame ju Savisaartele ja Lauristinidele kedagi järgmises sugupõlves asemele panema. Me ei saa seisma jääda.

Vabas mängus ei ole reegliõpikut. Iga õpetaja teeb oma mängu. Niipea, kui teine hakkab teisele mängu ette kirjutama, kaob vaba mängu vaim. Põhimõtted on, reegliõpetust ei ole. Ise võib endale reeglid teha muidugi, aga siis teeb need mänguühiskond, see pisikene klass. Reegleid võib kogu aeg uuesti teha. Tuleb uus mäng, sellega ka uued kokkulepped. Põhimõtted on. Ma kordan neid. Olgem inimesed ja kui veel ei ole, siis saagem. Valitsegu üksmeel ja see on väga tähtis, kandku sõbrasoojus. Õpime koos ja austagem üksteist. Kogu aeg. Kuulakem, kuulakem!

Vaba mängu ei peata miski, see on nagu töbi. See hakkab külge, kui sa selle rõõmu kord südamesse saad, et ka niimoodi võib. Ma andsin küll palju ära, aga kui palju ma asemele sain!

KAS TE MEIE LASTEGA OLETE PROOVI TEINUD? ON TEILE ANTUD KLASS KÄTTE!

Ma korra proovisin. Kolm tundi läks studios, et meie lastele hinge sisse puhuda. Siin on see üsna arusaadav. Ega ma soomlaste juures ka ei saa minna võõra rühma juurde ja kõhe neid mängima panna. Lootsin, et eesti lapsed on vähe väledamad, aga ei ole.

Vaba mäng on õppetöö viis palju rohkem, kui meie täna siin rääkisime.



Õpilase poolelt rõhutan, et tuleb kuulata. See tähendab, et mitte ainult ära kuulata, vaid ka, kus vähegi võimalik, tema ettepanekuid rakendada. Õpilane muutub õppeprotsessis osalejaks, ettepanekute tegijaks. Võib olla, et kõiki õpilasi ei jõua ära kuulata, aga kas pole tore, kui õpilast palutakse — teil on niipalju ideid, jutustage.

Kui õpilane on laheda peaga ja ta ajud jagavad, tuleb kasvõi üksikule anda võimalus oma ettepanekuid teha ning neid kuulata ja arvesse võtta. See tähendab jälle rohkem tööd. Aga mõtleme, kui palju Steineri kooli õpetaja vaeva näeb. Ta peab ju hoidma kontakti perekondadega, iga inimesega ükskaaval. Isa ja emaga juttu rääkima, vanaemale selgitama lapse kasvatusüsteemi, et seda ära ei rikutaks. Kusagil maailmas ei ole õpetajal kergel!

KUI SUUR ON VABA MÄNGU RÜHM!

Minu ideaal on 10—15 õpilast. On nad siis täiskasvanud või lapsed, see ei ole tähtis. Soome koolisüsteemis ei ole veel nii kaugele saadud, seal on piir 23. Kui õpilaste arv jõuab 23ni, siis klass poolitatakse. See on ametlikult fikseeritud ning puudutab kõiki aineid, mitte ainult keeli. 20 õpilasega võib töötada küll, kuid ma ütleksin, et Soome kool tegi vea, kui võõrkeele õpetamine jäeti 3. klassis välja. Siis olin mina üks neid, kes tõstsid häält. Arvame, et just 3. klassis peaks kogu aasta mängima võõrkeeles. Ei mingeid õpikuid ega õppimist, ei kodutöid. Aga terve Soomemaa jättis need tunnid ära. See on viga, me läheme hirmus tõsiseks.

Vaba mängu raamides me grammatikat ei õpetata. See on ammu ära jäetud, sest kogu grammatiline struktuur tuleb mängus lagedale ja saab tuupimata omaks.

KIRJAOSKUS!

Kirjaoskus muidugi on, aga seda on algklassides

väga lihtne õpetada. Keskkoolis peab õpilane kahtlemata kirjutusi tegema. Alguses käib kirjaoskuse andmine näiteks nii: lõikame paberiribadel laused tükkideks ja segame ära. Laseme siis poistel-tüdrukutel uurida, mitu lauset saab neist tükkidest teha. Nemad saavad sageli rohkem kui meie. Laps loeb, mida ta on kokku pannud, ja jätab visuaalselt kirjapildi meelde.

AGA KIRJUTAMINE JA ÕIGEKIRI! TE ANNATE SEL VIISIL JU TEKSTI ETTE!

Te puudutasite väga õiget probleemi. Kuna Soomes on inglise keele ja võõrkeele õpetamisel kirjalik keel olnud alati tugevam kui kõne, siis rõhutan mina oma töös kõnet rohkem. Teeme kõikvõimalikke asju, et õppijad harjuksid kõnema.

Agaga ega me kirjutamisest mõõda ei saa. Seda võib teha ka lustakas vaimus. Väikeste lastega teeme seda väikeste jooksudega — igaüks kirjutab tahvlile ühe sõna, sageli teatejooksuna.

Väga palju minu mängu on laenatud skautlusest. Agaga ka A. Kalamehe mängude raamatust. Olen need inglise keelde tõlkinud. Tüdrukutele ja poistele meeldivad väga näiteks mõõbli-paigutusmängud. Paljundatud materjalid on selle kohta olemas. Ühel on käes täis tuba. Ta juhatab kedagi, kes peab joonistama: kapi sinna, toolid ja laua sinna. Missugune eessõnade mäng see on! Küsimus ja vastus. Agaga kogu aeg ikkagi lõbus.

AGA KONTROLL!

Mis mõttes kontroll? Selles mängus ei ole kontrolltõid, hindeid. Ametliku õpetajana pean vähemalt päevakoolis, keskkoolis läbi käima kõik etapid, mis nõutud. Agaga rahvaülikoolis on mulle antud täielik vabadus. Kui on kontrolltöö, siis toimub see aasta lõpul. Kui mäng läheneb ideaalselt, kõik kontrolltööd on väljas, siis õpetajale langeb järjest suurem vastutus — tema on hindaja. Õpetajalt küsitakse, kas see inimene on keeles nii tugev, et teda võib edasi viia.

MEIE ARVAME, ET JUBA 6AASTANE LAPS VAJAB HINNANGUT. MITTE KÜLL NUMBREID. See on sisse kasvatatud. Õpetaja kiidab last niikuinii. Suuliselt hinnanguid õpetaja annab, aga mitte mingisuguseid tunnustusi. Tunnistuse andmine on sisseharjutatud asi. Aasta lõpus muidugi antakse tunnistus.

MIS AGA SIIS SAAB, KUI ÕPILASE POOLT MIDAGI TAGASI EI TULE!

Ega mina tugiõpetuse andmist ära jätanud ei ole. See peab mingisugusel määral olema. Need inimesed, kes mängus maha jäävad ja kaasa ei tule, peavad tegema nn järelmänge koos õpetajaga, kuni nad selle mängutaseme saavutavad, mis teistelgi. Soomes me nimetame seda tugiõpetuseks. See ei tohi agaga olla õpetajaga koos tuupimine. Ka kahekesi võib ilusasti mängida. Tugiõpetaja peab käima mängu vaimus. Ka valetada ei tohi, näiteks kiita õpilast, et ta on heas vormis, kui ta tegelikult ei ole.

Siin ütlesite välja kõige suurema tõe, mida meie endale oleme väga vähe teadvustanud. Meil on alates 1. klassist ja viimasel ajal lasteaiast peale õpilase ja õpetaja vahel õpetajalaud. Enamasti otsestelt, mõnikord ka mõtteliselt. Teil seda ei ole (A.R.).

Tõepoolest. Kui palju istun ma klassis laua taga? Peaaegu üldse mitte. Agaga pörandal küll. Ma istun pörandal, mängin seal. Istun mõnikord õpilase laual, ka käin kogu aeg ühe juurest teise juurde. Aitan, õhutan edasi minema. Vahepeal jaotan õpilasi teisiti rühmadesse. See on väsitav töö. Normaalselt on nädalas meilgi 18 tundi. Minul on praegu 23 tundi.

KUI PALJU ON ÕPETAJAID, KES SUUDAGAD NIIMOODI MÄNGIDES ÕPETADA!

See on väga hea küsimus. Ütleksin, et rahvaülikoolides on kolmandik. Algkoolides ehk pool, keskkoolis see arv väheneb, agaga kunagi ei lange alla kolmandiku. Algkoolis on selline mäng kõige elavam.

KUS NIISUGUSEID ÕPETAJAID KOOLITAKSE!

Ei koolitagi. Õpetaja peab ennast ise koolitama. Õpetajate täienduskoolitus muidugi on, see on pidev. Toimub üle kogu maa mitmes keskuses korraga ja samaaegselt. Koordineerimine on olemas, kuid mitte piasajades. See on iseenesest hea, sest jätab kohalikele keskustele suuremaid võimalusi muuta vaba mäng omanäoliseks. Materjalid mängulaadseks õpetamiseks tulevad peamiselt Inglismaalt, agaga Kanadast ja USAst. Need on mänguideed, reegleid ju ei ole, need teeme ise. Ideid ei pruugi õpetajal endal alati tekkida. Kui oled väsinud, vaatad vastavat kirjandust.

KUIVÕRD OLETE ÕPETANUD KANADAS, ROOTSIS JA SOOMES, OSKATE EHK ÕELDA, KAS SEALNE ÕPETAJA ON KURSIS TÄNAPÄEVA PEDAGOOGIKA JA PSÜHHOLOGIAGA! SELLEKS ET SEDASAMA MÄNGUGI TEHA, PEAB OLEMA MINGI VUNDAMENT.

Üsna suur vundament kõigepealt kõrgkoolist. Agaga lisaks on just needsamad punktid täienduskursustel lausa programmis. Nüüd tekib küsimus, kas tavaline õpetaja jõuab kõikidele kursustele. Muidugi kõikidele ei jõua. Agaga talle pakutakse välja nii palju, et ta saab ajabüdžetis neile kohta leida, kui natukenegi viitsib nuputada. Õpetaja tasu kursustega ei tõuse. Stiimuliks on vaid see, et ta peab oma tööd tegema võimalikult paremini.

Küsimusi esitas AIME RUUBEL



JUHT. STIIL. MEETODID

Mida peetakse tähtsamaks?

PEETER ORAV,
Pärnu rajooni hariduskoondise juhataja

Tänavu on paljudel tasanditel rohkesti arutletud meie lastele tõelise ajakohase hariduse andmise suundade ja võimaluste üle. Arutelu kutsus esile ka ENSV Riikliku Hariduskomitee väljakuulutatud haridusplatvormide konkurss.

Pärnu rajooni haridusjuhid on viimasel ajal korduvalt nõu pidanud hariduse uutmise üle ja nii sai valmis meie seisukohtade ning ettepanekute kogum. Selleks, et seada 13 probleemide ringi tähtsuse järjekorda, andsid nendele hinnangu ühelt poolt hariduskoondise töötajad, teiselt poolt koolirahvas. Hinnati 10 palli süsteemis, summeeritult selgus probleemide pingerida.

Selgituseks alljärgnevale: igale alapealkirjale sulgudes järgnevad arvud tähendavad kohta pingereas. Esimene — hariduskoondise töötajailt, teine — koolirahvalt. Siit tulevad välja ühtsed, aga ka erinevad vaatenurgad.

Hariduse väärtustamine (1., 1.)

maast-madalast teadvustada, et ainult haritud inimesele saavad osaks kõik vaimsed ja materiaalsed hüved, et kvalifikatsiooni saamine sõltub suuresti ka üldharidusest, et palk sõltub kvalifikatsioonist, töö kvaliteedist ja tööhulgast;

ei ole õige kohustuslikus korras sundida inimesi omandama keskharidust, meie rahvamajanduses on vaja praegu ja ilmselt ka lähitulevikus (20—25 a) inimesi niisuguste erialadele, mis ei nõua töötajalt keskharidust;

inimestele on vaja luua hariduse omandamiseks võimalused.

Koolide materiaalbaas (2., 2.)

- tagada koolide täielik ning piisav riiklik finantseerimine;
- lihtsustada tunduvalt finants-majanduslikku asjaajamist, vähendada igasuguseid kooli tegevust piiravaid eeskirju;
- valmistada Eestis tervislikku, vastupidavat, praktilist koolimööblit, teha see ülesandeks meie vabariigi mööblit valmistavatele ettevõtetele;
- inventari ja mööblit peab olema koolil võimalik osta kohalikust kaubandusvõrgust või siis õppevahendite baaskauplusest ja selle filiaalidest, mis on vaja luua Kohtla-Järvele, Tartusse, Pärnusse ja Haapsallu;
- varustada kõik koolid kaasaegse kvaliteetse arvutustehnika ja tehniliste vahenditega;
- igal maakeskkoolil ja suurematel 9kl koolidel ning hariduskoondisel peaksid olema oma autobussid;
- luua iga keskkooli juurde nüüdisaegne paljunduskeskus;
- kindlustada haridusnõunikule transport oma koolide külastamiseks, liinibussiga ei pääse tundide ajaks igale poole.

Õppeplaanid ja -programmid (3., 3.)

- vähendada õppeplaanide üldkoormus 30 tunnile nädalal, sellest kohustuslike ainete osa 7. klassist alates 18 tundi;
- näha pärast 7. klassi ette õpilaste jagunemine vähemalt 2 harusse vastavalt huvidele ja kalduvustele;
- õppeplaanide mitmevariantsus;
- õppeplaanid ja -programmid tuleks koostada Eestimaal, arvestades Eesti iseärasusi ja vajadusi, ajalugu ja kultuuri arengut;
- õppeplaanid koosnegu põhivarast (see olgu, 10. klass kaasa arvatud, kõigis koolides ühesugune) kohustuslikes ainetes ja valik-osast (30—40%);
- valikaines peaks olema mitu programmi, et koolidel oleks võimalik nende vahel valida, tüviharidus olgu kõigile ühtne;
- anda ka koolidele õigus koostada valikainete programme, lähtudes kohalikest vajadustest;
- õpetamise metoodika koostamisel lähtuda kultuurriikide äraproovitud ja tõestatud seisukohtadest, et mitte ise «jalgratast leiutada»;
- lõpetada sõjalise algõpetuse ja tsiviilkaitse õpetamine üldhariduskoolides;
- enam tähtsustada kodundust ja talundust.

Õppekirjandus ja õppevahendid (6., 4.)

- olgu kaasaegsed;
- kvaliteetsed, vastavuses tervishoiunõuetega;
- õppekirjandus koostatagu Eestis ja seda olgu piisavalt ka vabamüügil (kas või kallim);
- õppekirjandus olgu lihtsa ja kergesti aru saadava tekstiga ning kvaliteetsete illustatsioonidega;

- õppevahendeid toota põhiliselt Eestis, pakuda see välja Eesti tööstusettevõtetele või majanditele;
- poiste ja tüdrukute tööõpetuse tarvis toota tööriistu, õppevahendeid;
- vajalik on rööpkirjandus.

Õpetaja töösse suhtumise muutmine ja tema tööle väärilise hinnangu andmine (5., 6.)

- õpetaja ettevalmistus viia tasemeni, mis tagab nõuetele ja vajadustele vastava kvalifikatsiooni;
- parandada töötingimusi, rekonstrueerida koolihooned ja ehitada uusi hooneid;
- õppevahendeid olgu piisavalt, kättesaadavalt ja vastavalt nüüdisnõuetele;
- nüüdisaegne paljundustehnika kooli;
- atesteerimissüsteem muuta selliseks, mis kutsuks õpetajat kvalifikatsiooni täiustama (tõstma);
- õpetaja palk viia sõltuvusse atesteerimise tulemustest ja töö tegelikust resultaatidist;
- õpetaja ja kasvataja põhipalk viia vähemalt vabariigi töötajate keskmisele tasemele;
- õpetaja aktiivsust tõsta;
- õpetaja sobivus määrata õpetaja-kandidaadi ajaga;
- õpetajate elu- ja olmetingimusi parandada vähemalt võrdselt teiste töötajatega (maal — majandi spetsialistidega);
- õpetajad ja kasvatajad võtta tööle lepingu alustel;
- viia kõigi õppeainete tasustamine vene keele õpetamise tasustamise määrani.

Loodushoid õpilaste kasvatusgurina (4., 8.)

- taotleda õpilaste aktiivset osavõttu loodushoiu- ja looduskaitsealastest tegevusest, seda eriti oma kodukohas;
- luua tingimused õpilastele looduskaitsealaste teadmiste andmiseks;
- viia vastavad teemad aineprogrammidesse;
- lülitada looduskaitse õppeainena õppeplaani.

Õpetajate kaadri ettevalmistamine (8., 5.)

- lõpetada kitsa erialaga õpetajate massiline ettevalmistamine;
- maakoolide tarvis asuda kiiremas korras ette valmistama liiterialadega õpetajaid;
- õpetaja koolituses olgu peamiseks eesmärgiks tema pedagoogiliste võimete arendamine;
- kõrgkooli programmid peavad tagama õpetaja igakülgse ettevalmistuse (laia silmaaringi);
- sisse seada õpetajaks saamisel 2aastane katseaeg õpetajakandidaadina ja alles pärast esimest atesteerimist omistada õpetaja kutse;
- kõrgkoolidesse pedagoogilistele erialadele vastuvõtmisel teha kohustuslikuks pedagoogilisele tööle sobivuse katse sooritamine;
- keskkoolides selgitada välja pedagoogitööks sobivad õpilased, vastavalt arendada neid ning suunata õppima pedagoogilistele erialadele.

Õpilase õppimise suhtumise muutmine (7., 7.)

- õppimise vajalikkus teadvustada hariduse väärtustamise kaudu;
- õppeplaanide ja õppeprogrammide abil kujundada suhtumist;
- õppekirjandus kaasajastada;
- õppeprotsess kaasajastada (arvutid, videod jne);
- koolihooned viia funktsionaalsesse vastavusse õppeprotsessi vajadustega;
- õpetaja ja õpilase omavaheline suhtlemine viia isiksusekesksele tasandile;
- olgu elukutsevaliku vabadsus;
- õppeainete ja õppeprogrammide ning õppeplaanide valitavus (mitmekesisus);
- õpilase isiklik vastutus teadvustada vastavalt tema arenguetappidele;
- lõpetada ettevalmistamata eksperimentide läbiviimine koolides.

Koolivõrgu areng (9., 9.)

- jõuda selleni, et maalapse koolitee pikkus esimesel 6 aastal ei ole üldjuhul üle 4 km;
- pidada otstarbekaks rakendada maal 6-klassilisi algkooli;
- keskhariduseks lugeda 10. klassi lõpetamist, pärast seda toimub õpilaste jaotumine kalduvuste järgi, elukutsete omandamiseks või selleks ettevalmistuse saamiseks;
- näha pärast 8. klassi lõpetamist ette võimalus asuda elukutse omandamisele;
- 11. ja 12. klassist teha kõrgema astme keskkool;
- luua Pärnusse keskeriõppeasutus;
- vaja on muuta Tihemetsa ST erialade struktuuri ja III kursuse talvel otsustada, kas õpilastest saab keskeriharidusega spetsialist või oskustööline;
- ka rajooni on vaja kutseõpetust, võiks mõelda mitme eri koolitüübi ühendamisele või koopereerida rajooni ATK ÕTKga.

Koolielu demokratiseerimine (11., 11.)

- koolide õigused ja vastutus viia vastavusse;
- tagada õppeplaani ja -programmide valiku vabadus valikainetes;
- õpetajate atesteerimine ja selle alusel õpetajatele palgamäärade kinnitamine jätta kooli otsustada;
- määrata kindlaks kooli arengusuunad;
- kindlustada kooli majanduslik iseseisvus, rahaliste vahendite kasutamise õigus vastavalt vajadustele;
- kooli eelarve koostada kahes osas:
 1. üldine eelarve,
 2. sellest palgafond;
- eksamite korraldamise korra kindlaksmääramise ja eksamimaterjali koostamise õigus nii ülemineku kui ka lõpueksamitel (valikainete suhtes) jätta koolile;
- haridusasutuste eelarve koostamisel planeerida palgafondi hulka töötajate premeerimisfond;
- tüvihariduses kehtestada ühtsed ülemineku- ja lõpueksamid.

Lapsevanemate huvitatuse ja vastutuse suu-

rendamine oma laste tuleviku nimel (12., 10.)

- hariduse vajadust teadvustada läbi hariduse väärtustamise;
- õpilasi kasvatada humaansuse ja vooruste (ka pühaduste) printsiibil;
- tähtsustada vanemate isiklikku eeskujut;
- kujundada elu eesmärgid, töötada oma pere ja rahva hüvanguks;
- väärtustada isadus, jõuda selleni, et isa palgaga oleks võimalik peret ülal pidada.

Lastepäevakodude koht ja areng (10., 12.)

Tööhõive tagamiseks on lastepäevakodud vajalikud, kuid

- maale ehitatagu mitte suuremaid kui 100kohalisi lasteaedu;
- lastepäevakodude hooned rajatagu looduslikult kaunisse kohta ja eri-, (individuaal-) projekti järgi;
- lasteaedadesse võtta edaspidi lapsi alates 3. eluaastast;
- lastesõimede ülalpidamisvahendite arvel ja riiklikest toetussummadest maksta emadele iga lapse 3aastaseks saamiseni toetust;
- lastepäevakodude pedagoogiliste töötajate töötasu ja puhkus ühtlustada koolide pedagoogiliste töötajate puhkuse ja töötasuga;
- laste hooldamise aeg kodus mingi pideva tööstaaži hulka.

Klassiväline töö (13., 13.)

- õpilastele on vaja välja pakkuda eneserakendamise ja -harimise erinevaid võimalusi, jättes valikuvabaduse õpilasele;
- mitte sundida õpilasi osa võtma üritustest, mis neile huvi ei paku;
- ka ülerrajoonilised ja vabariiklikud üritused olgu korraldatud nii, et neist võtaksid osa asjast huvitatud koolid (õpilased);
- lõpetada koolide võrdlemine (reastamine) klassivälise töö järgi, asendada see hinnanguga, kuidas on töö edenenud antud kooli tööloigus;
- luua klassivälise töö selline süsteem, mis tagaks laste igakülgse arengu;
- ringijuhtide töö tasustamine ühtlustada õpetajate töö tasustamisega;
- anda koolidele õigus luua ringijuhtide ja treenerite ametikohad.

Nagu selgus, langevad hariduskoondise ja koolide töötajate arvamusel paljus ühte. Hariduse väärtustamist peetakse esmatähtsaks, et üldse saaks rääkida hariduselu uutmisest. Teisele kohale seati koolide materiaalbaasi väljaarendamine, kolmandale õppeplaanide ja -programmide inimesesõbralikumaks muutmine. Üllatavalt üksmeelselt hinnatakse klassiväliseid tööd.

Ettepanekud ja seisukohad on paljude pedagoogide ühise töö vilj. Need ei pretendeeri teaduslikkusele, kuid annavad siiski pildi sellest, mida koolid ja rajooni haridusjuhid soovivad, mis peaks kooli ja haridustegevuses muutuma ja mida tuleks ette võtta, et laps omandaks piisavalt teadmisi ja oskusi ning võiks ise otsustada, kes temast saab.

KASVATUSTEEMADEL

Kasvatamine ja kasvatus

MAIE TUULIK,
TPedI dotsent

Kasvatus ja kasvatamine on pedagoogika põhimõisted ja ilmselt ei kahtle keegi nende selgeksrääkimise hädavajalikkuses. Pedagoogikateadus ei saa koolipraktikat aidata seni, kuni taolised alusmõisted on piiritlemata.

Ajakirjas avaldatud vestlusringi materjalist (1) ning V. Pinni artiklist (2) saab välja tuua järgmised märksõnad: arengukeskkond ja arenguvõimalused (faktorid); õpetamine ja kasvatamine; välised ja sisemised eesmärgid; väärtused — võlts- ehk ametlik moraal ja humaansed, üldinimlikud ideaalid; välised ja sisemised käitumisregulaatorid; väline suund — dressuur ja isearenemine, eneseregulatsioon, eneseteostus. Nendele toetubki alljärgnev arutelu.

KASVAMINE JA ARENG

Eraldame kõigepealt lapse kasvamise ja arengu kui iseregulatiivse protsessi, mis allub mitmetele arengu seaduspärasustele. Siia kõrvale asetame kasvatamise kui sihipärase (eesmärgistatud) väljastpoolt tuleneva sekkumise loomuliku arenguprotsessi. Vastandame kasvatamise kui organiseeritud, korraldatud välise mõjutamise organiseerimata, stiihilisele välismõjule. See saame kõigepealt eristada iseregulatiivse arengu, selle eesmärgistatud välise mõjutamise ja stiihilise välise mõjutamise. Et iseregulatiivset arengut ja kasvamist mõjutavad oluliselt nii eesmärgistatud kui ka stiihilised välismõjurid, siis kasvatamist tulekski kõigepealt piiritleda sihipärase arengu — kui iseregulatiivse arengu eesmärgistatud välise mõjutamisega. Kasvatuse sihipärase rõhutamisega eristame selle kõigest muudest isiksust mõjutavatest faktoritest (I. Unt vestlusringis).

INTERNALISEERIMISPROTSESS

Mida kujutab endast areng ja kasvamine, kuidas on võimalik kõige üldisemas plaanis iseloomustada sisemisi regulatsioonimehhanisme? Anname endale kõigepealt aru, kui palju on välja pakutud põhimõtteliselt erinevaid arengukontseptsioone. Kasvatamise ja kasvatussega seoses kasutatakse sisemistest regulatsioonimehhanismidest rääkides mõisteid *internaliseerimine*, *interioriseerimine*,

sotsialiseerumine, s.t jutt on väliste väärtuste sisemisest omaksvõtmisest. Sisuliselt mõistetakse selle all üldistatud sotsiaalse kogemuse muutumist inimese sisemise regulatsioonimehhanismi elemendiks, isiksuse aktiivsust ja tegutsemist mõjutavaks jõuks. Meie teadlaste arvates võib selle probleemi käsitlemisel eraldada kaks erinevat lähtekohta. Esimest võiks väljendada järgmise ahelana: teadmised → veendumused → käitumine → harjumused. Muidugi on ka siin lahknevusi rõhuasetuses (missugust ahela lüli pidada kõige olulisemaks), ometi on kõigi erinevuste juures ühendavaks jooneks ühelt poolt teadmiste ja teadvustatuse, teiselt poolt emotsionaalse läbielamise ja käitumusliku komponendi ühtsuse rõhutamine. Teise lähtekoha esindajad vaatlevad internaliseerimisprotsessi kui aktiivses tegutsemises uute vajaduste ja motiivide tekkimist: motiivid → eesmärgipärane tegevus → uued motiivid. Kumb lähtekoht on õige? Kõigepealt tuleb öelda, et vaatamata arvukatele uurimistele selget vastust küsimusele, mida omaks võetakse (internaliseeritakse) ja kuidas see protsess toimub, anda ei osata. Kasutatakse eri mõisteid, ühest tõlgendust neil sageli ei ole, mistõttu iga uurija annab mõistele oma sisu. Nii tulebki välja, et on põhjalikke uuringuid motiivide, eesmärkide, tegevuse, veendumuste, harjumuste, teadmiste, emotsioonide jms kohta, ent tervikpilt ometi puudub.

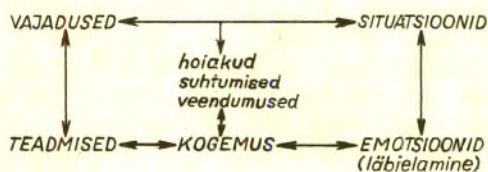
Leedu professor B. Bitinas (3) on internaliseerimisprotsessi mõistmisel lähtunud V. Jadovi dispositsiooniteooriast, s.t ta vaatab samaaegselt vajadusi ja situatsiooni (tingimusi), kus vajaduste rahuldamine toimub. Ometi on ka tema pakutud lahendust keeruline jälgida, sest ta on ühele ja samale mõistele andnud mitu erinevat sisu. Näiteks on hoiakud (*установки*) internaliseerimise vormideks (teadvustamata vorm); samal ajal on hoiakud sisemisteks determinantideks, s.t tegelikeks motiivideks; ka on nad internaliseerimise tulemuslikkuse põhifaktoriteks.

Kui proovida välja tuua erinevates teooriates kasutatud põhimõisteid, siis oleksid need järgmised: vajadused, hoiakud, veendumused, teadmised, situatsioon, emotsioonid, suhtumine, positsioon, väärtusorientatsioon. V. Jadovi järgi saab vajadustest ja situatsioonist lähtuvalt eraldada kolm dispositsioonilist struktuuri. Esimesel tasandil on fikseeritud hoiakud (moodustuvad bioloogilistest vajadustest esemelises situatsioonis); teisel tasandil on sotsiaalsed hoiakud — *attitude* (moodustuvad sotsiaalsete vajaduste ja vastava situatsiooni koosmõjul) ning näitavad nii kognitiivset, emotsionaalset kui ka käitumuslikku reageerimisvalmidust (positiivset, negatiivset, neutraalset); kõige kõrgem tasand on väärtusorientatsiooni tasand, see on kõrgemate sotsiaalsete vajaduste ja tegevuse üldiste sotsiaalsete tingimuste koostöö tulemus.

Internaliseerimisprotsessis võiksime ana-

lüüsi lähtealuseks võtta vajaduste ja situatsioonide koosmõju, millest tulenevalt saaksime hoiakud (*установки*), suhtumised (*attitude*) ja väärtusorientatsiooni (veendumused, positsioon). Kõiki kolme tasandit võime iseloomustada ka üheainsa sõnaga — see on kogemus. Ent kogemusi saadakse mitte üksnes isikliku läbielamisega mingis konkreetsetes situatsioonis (kuigi see on vaieldamatult kõige olulisem viis). Kogemused ja ka vastavad hoiakud võivad olla teadmiste läbi omandatud. Teistpidi on teadmised seotud vajadustega — uued vajadused tekivad ikka vaid siis, kui mingid uued teadmised seostuvad mingi konkreetse tegevusega. Emotsioonid tuleks seostada situatsiooniga, selle emotsionaalse läbielamisega. Juba L. Vögotskist alates tunnistatakse meie psühholoogias niisugust mõistet, nagu arengu sotsiaalne situatsioon, kusjuures selle situatsiooni «uurimise ühikuks» on läbielamine või afektiivne suhtumine keskkonda. Emotsionaalne (afektiivne) suhtumine tähendab aga omakorda mitte seda, kuidas inimene mõistab, teab antud situatsiooni, vaid seda, millise hinnangu ta langetab, kuidas ta hindab situatsiooni.

Kui me nüüd püüaksime eespooltoodud mõisted omavahelisse seosesse panna, saaksime järgmise skeemi:



Püüame müüd lühidalt vastata eespool esitatud küsimusele, mida internaliseerimisprotsessis omandatakse. Välistes väärtused muudetakse sisemisteks väärtusteks. Kõige üldistatumalt võib välisteks väärtusteks lugeda ühiskonnas käibivaid norme, ideaale, tavasid; konkreetsetel institutsionaalsel tasandil on väärtusteks ettevõtete, organisatsioonide, liikumiste jms tegevuse eesmärgid. Normid, tavad, ideaalid, eesmärgid peavad muutuma inimese vajadusteks, hoiakuteks, veendumusteks, väärtusorientatsiooniks. Kuidas see protsess toimub, oli meie teine küsimus. Püüdsime näidata seoseid selle protsessi põhimõistete vahel, käivituse mehhanismiks on aga lapse tegevus. Oluline on mõista ka seda, et ühed või teised nähtused ja tegevused peab ühiskond (riik) enne ise väärtustama (neile väärtuse omistama), alles siis saab taotleda nende omaksvõtmist inimeste poolt.

KASVATAMINE KUI SIHIPÄRANE SEKKUMINE (MÕJUTAMINE)

Meil on sihipärane mõjutamine omandanud kindlalt negatiivse varjundi kui käitumisreaktsioonide treenimine, kui üleorganiseeritud (P. Kreitzberg), kui mõttetu väline surve (jäigalt determineeritud kasvatusväli) (V. Pinn), kui isiksust tasalülitavad regulaatorid (J. Orn). Kasvatamine kui väline sihipärane mõjutamine eeldab kõigepealt, et välised eesmärgid (kasvatuseesmärgid) peavad olema määratletud, kusjuures vältida tuleks negatiivset eesmärgistamist (P. Kreitzberg). Õpetaja-kasvataja on seejuures teatud mõttes juhtrollis, s.t ta teab, mis suunas tuleb lapse arengut väljastpoolt juhtida (siia kõrvale toome mõtte vestlusingist, nagu peaksid õpetaja ja õpilane olema võrdsed, käsikäes tegutsejad).

Kasvatamise kui välise sihipärase mõjutamise objektiks (valdkonnaks) on arengu sisemised regulatsioonimehhanismid, s.t me taotleme neis muutusi. Väline sekkumine peab seega kõigepealt lähtuma iseregulaatiivsest arengust, teiselt poolt aga ka välisest, üldinimlikest väärtustest, selleks et otsustada, mis suunas arengut mõjutada soovitakse.

Põhimõtteliselt on võimalik sihipäraselt (eesmärgistatult) mõjutada kõiki sisemise regulatsioonimehhanismi elemente (vaata põhimõistete skeemi).

Esiteks, sihipärane mõjutamine teadmiste andmisega. Kooli kõrval on siin ülioluline osa massikommunikatsioonivahenditel. Kas õpetaja peab võistlema populaarsete ja ülihuvitavate telesaadetega (põhimõttel, et lapsel huvitav oleks)? Või on koolitunnis vaja süstemaatilist tööd ühtede või teiste õpiskuste arendamiseks? Nii või teisiti on siin võtmeküsimuseks teadmiste (nii uute kui olemasolevate) seostamine lapse vajaduste, motiivide, huvidega. Teame, et vajadused kasvavad tegevuses. Lapsed, kes näiteks ei loe raamatuid, ei käi teatris ega kontserdil, kunstinäitusel ega muuseumis, ei tunne vajadust kõige selle järele. Neid on vaja sõna otseses mõttes ninapidi raamatute juurde tuua, teatrisse ja kontserdile viia. See tähendab, et väliskeskkonnas peab olema mingi aktiivne välise sunni moment (P. Kreitzberg). Kooli demokraatiseerimise ühe võimalusena välja pakutud õpilaste huvidele vastutulemine (M. Viiman), lapsepoolne otsustamine, mida ja kui palju ta õppida soovib (V. Pinn) — kõikide taoliste küsimuste otsustamisel tuleks eelkõige silmas pidada eespool juba kord öeldut: uued vajadused, huvid, motiivid saavad tekkida vaid siis, kui laps ise vastavas valdkonnas tegutseb. Vestlusingis öeldi välja ka selline mõte — kasvatust takistavad olemasolevad primitiivsed ideaalid (rohkem asju, rohkem raha). Kasvatuse üks ülesanne ongi sisendada lapsesse paremaid,

õigemaid ideaale. Just seepärast arvan, et olemasolevatest huvidest, vajadustest lähtuvalt ei ole laps sageli õige otsustaja. Võidakse muidugi küsida, kas on see üldse kooli ülesanne (kasvatusefunktsioonide määratlematus), liiati kui teame, et kool ja õpetamine ei saa ligilähedalegi kodu mõjule (P. Kreitzberg). Ent mida otsustavad lapsed, kus kodu pigem halva poole kallutab?

Teiseks, sihipärane situatsiooni, s.o keskkonnatingimuste, arengukeskkonna mõjutamine. Mõnes kultuuris mõistetakse kasvatust kui soodsa arengukeskkonna loomist (P. Kreitzberg). See mõte jooksis pideva niidina läbi kogu vestlusingis öeldu: kasvatus väljendub selles, et kool paneb lapsed tingimustesse, mis kogu aeg kasvatab (J. Orn); kõigepealt on koolis vaja normaalseid tingimusi (A. Haavasalu), lahendada kriidi ja tahvli (!) probleem; soodne keskkond eeldab arengupsühholoogia tundmist ja sotsiaalsete tegurite arvestamist; arengukeskkonda tuleb millegagi täita, arenguvõimaluste esmane variant on valikuvõimaluste loomine.

Mida mõista sihipärase tegevuse all konkreetsete tingimuste loomiseks? Teeme siinjuures jälle vahet, missugune valdkond meie sihipärasele mõjutamisele võib alluda. Eelkõige konkreetsed koolitingimused — ruumid, sisustus, õpilaste arv ruumis, õpetajad. Miks on näiteks Põltsamaa keskkool aastaringiselt puhas, korras ja äärmiselt meeldiv nii seest kui väljast? Miks aga peab suur osa lapsi õppima räpastes, mustades ja lõhutud akendega, lokaaliga ümbruse ja prahihunnikutega ümbritsetud koolimajades? Kas kooliuuenduse kõige pakilisemaks kasvatusprobleemiks ei peaks olema muretsemine selle eest, et üheski klassis ei oleks haaramatu arv õpilasi, et igasse klassi ja igasse tundi jätkuks õpetajaid, et klassis oleks kõigepealt korralik tahvel ja kriit, et õpetaja võiks ise õpetada ning et tema töö üle otsustataks õpilaste käitumise ja nende teadmiste alusel jms. Eitamata perekonna, kodu ja sõprade suurt tähtsust kasvatuse tingimusena (arengukeskkonnana), on see ometi valdkond, mis välisest sihipärasest mõjutamisest välja jääb.

Kolmandaks sihipärane väline mõjutamine konkreetsetes situatsioonides tegevuste emotsionaalseks läbielamiseks. Asjad, nähtused, sündmused jms muutuvad inimesele tähenduslikuks, s.t ta võtab need sisemiselt omaks vaid hinnangulise tegevuse kaudu. Emotsionaalne läbielamine on hinnangulise tegevuse esmaseks, kõige vahetumaks vormiks. V. Ruusi poolt vestlusingis väljapakutud kasvatuse definitsioon — kasvatus on eluliste pedagoogiliste probleemsituatsioonide lahendamine — on lähedane mõttele, mida siinkohal rõhutada tahame.

Lõpetuseks veel mõni sõna kasvatamise ja õpetamise seostest. Vestlusingis oldi

üksmeelsed õpetamise ja kasvatamise ühtsuses (kasvatada õpetamise läbi; kasvatamine ei ole see, mis õpetamisest üle jääb; õpetamine ja kasvatamine on tervikprotsess). Meie juhtivad filosoofid (nt M. Kagan) on aga pedagoogikale kui teadusele ette heitnud just nende kahe asja ühte patta panemist. Peetakse õigeks vahet teha asjade, nähtuste, sündmuste vahel nii, nagu nad on (teadmised) ja nii, nagu nad meile paistavad, s.t nagu me neid hindame, neile tähenduse omistame (väärtused). Esimesed on õpetamise, teised kasvatamise valdkond. Kui praktilises tunnetustegevuses toimub samaaegselt tunnetusega ka hinnanguline tegevus, siis teoreetilises arutluses selguse huvides nad eraldatakse. Arvan, et tõeliselt tuleks toimida ka pedagoogikateaduses. Eitamata õpetamise ja kasvatamise ühtsust, tuleks teoreetilises plaanis ometi näha nende erinevust. Eespool toodud põhimõistete skeemis jääks spetsiifiliseks õpetamise valdkonnaks «teadmised — huvid — vajadused»; kasvatuse valdkonnaks «situatsioon — emotsioonid».

Kirjandus

1. Mida mõista kasvatamise all (vestlusring). — Nõukogude Kool, 1988, nr 12.
2. Pinn V. Veel kasvatamisest ehk determineeritud ja tasakaalus maailma võimuses. — Nõukogude Kool, 1989, nr 2.
3. Битинас В. Структура процесса воспитания. М., 1984.

PSÜHHOLOOGI LUGEMISLAUALT

Anomaalia psühholoogia huvipunktis

VOLDEMAR KOLGA,
psühholoog

Hakates tegema järjekordset ülevaadet kirjandusest, mis on sattunud minu lugemislauale, tulin järeldusele, et pean jällegi kirjutama peaausjalikult hälbivast käitumisest. Akki on see ajamärk, et psühholoogia keskendub ebanormaalsele meie psüühikas. Ju ei ole normaalset kusagilt võtta! Loodan südamest, et eksin.

Carol Tingey-Michaelisi tõlkeraamat «Aren-gupuueteaga lapsed» (8) on lugemiseks lapsevanematele, kellel on tõsiselt haiged lapsed. Raamatul on vähemalt kolm plussi. Esiteks, antakse palju praktilisi nõuandeid vanematele, kelle lastel on vaimseid või füüsilisi defekte. Sellised lapsed on ju olemas, kuigi tahaksime silmad kinni panna. Teiseks, antakse soovitusi ka vanematele endile, et parandada psüühilist tervist. Ainult vanemate optimism, hea tuju, enesekindlus aitavad jagu saada kasvatusraskustest. Kolmandaks, raamatut iseloomustavad üheaegselt nii sügav humanism kui ratsionalism. Haigete laste vanemad on tavaliselt ennastohverdavad, kuid ka eneseohverdamine peab olema arukas. Kõike tuleb teha mõttega. Teos on nagu hea kokaraamat, kus antakse täpseid retsepte ühe või teise häda puhul: mida peab tegema näiteks liikumisraskuste, diabeedi, nägemishäirete, ajukahjustuste jms puhul.

Ma ei ole kindel, kas raamat tõlgitakse kunagi eesti keelde, kuid tahaks, et ilmunust saaks teada arengupuuetega laste vanemad. Võib-olla saavad aidata pediatrid, lastesõime kasvatajad, invaliidumises osalejad. Tiraaž on suur: 100 000.

Veelgi suuremas tiraažis (735 000) ilmus meie ajakirja lugejale juba tuttava autori lastepsühhiaatri M. Bujanovi raamat (2). Selles on mõtisklusi väga erinevatel teemadel. Autor räägib pühapäevaisadest ja -lastest, alkoholismist, laste peksmisest, eksperimenterimisest lastega, tsivilisatsiooni paradoksidest, isegi kinost. Leiame põneva loo Tartu ülikooli psühhiaatrist professor E. Karust, kes kangelaslikult päästis vaimuhaiged Hitlerlaste käest.

Tsiteerin M. Bujanovit: «Natsid käskisid dr Karul (oli kliiniku peaarst) koguda kokku kõik rasked haiged, et nad likvideerida. Kui

ettenähtud ajal ilmusid fašistid kliinikusse, olid nad üllatunud: selgus, et dr Karu koos poja ja naiseга oli üle kolinud haiglapalatisse; ta hakkas elama koos patsientidega ning teatas, et kui hakatakse likvideerima tema patsiente, siis tapetagu ka tema koos perekonnaga.» Kogu okupatsiooniaja elas professor Karu koos haigetega ja ühtegi patsienti ei tapetud. M. Bujanov ütleb, et dr Karu kangelastegu on pretsedenditu maailma psühhiaatria ajaloos.

Ma ei teadnud midagi professor E. Karu kangelaslikust käitumisest sõja ajal. Otsustasin küsitleda inimesi, kes teavad professor E. Karu. Selgus, et nad ei tea sellest loost midagi, kuid kinnitasid nagu ühest suust, et ta võis just nii käituda. See kuulus tolleaegsete meedikute kutse-eeetika juurde. Omalt poolt lisaksin: professor E. Karu suurusest ei räägi ainult tema kangelastegu sõja ajal, vaid ka oskus sellest vaikida, pidada oma tegu loomulikuks. Julgen arvata, et praegused teadlased oleksid selle «suure kella» külge pannud, et lõigata poliitilist profiiti. Nii on ajad muutunud.

B. Bratussi raamat «Isiksuse anomaaliad» (1) on hoopis teisest mastist, on teoreetiline. Raamat on kirjutatud tegevusteorias lähtuvalt (L. Vögotski, A. Leontjev). Autor analüüsib «normi» ja «patoloogia» mõistet. Tavaliselt lähtutakse statistikast: norm tähendab keskmist, patoloogia hälvet sellest. Arvan, et selline arusaam istub sügavalt ka meie lugeja peas, isegi siis, kui on kaugel statistikast. Ja selle arusaama tõttu olemeegi alateadlikult vihanud kõike, mis erineb tavapärasest.

B. Bratuss annab teistsuguse lahenduse: normaalseks tuleb pidada arengut, kui inimene omandab oma sugupuu, s.o inimeste olemuse, inimlikkuse pärandi. Ebanormaalne on areng, mis rebib inimese lahti tema sugupuust, inimlikkusest. Inimeste sugupuust lahtiütlemine väljendab suhtumist teise inimesse kui vahendisse (mitte kui väärtusse omaette); egotsentrismis, eneseavamise ja -armastamise võimetuses; välistele tingimustele allutatud elutegevuses (vastand loovale elamisele); tahte vaba väljendamise võimetuses, tulevikku ei nähta; usu puudumises enda võimetesse; vastutustunde puudumises enda, teiste ja eelnevate põlvkondade ees ning elumõttest arusaamise püüde puudumises. *Kallis lugeja, üks ole, ränk on olla normaalne inimesel!*

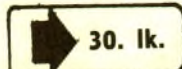
Anomaalia väljendub erinevatel tasemetel. Nii võib epileptik säilitada oma kuuluvuse inimeste hulka, selle kõige kõrgemas (eeldatud vastand) tähenduses, vaatamata häiretele psühhofüsioloogilisel tasandil. Ja «tava-

line» inimene ei pruugi kuuluda inimeste suguvõssa, vaatamata sellele, et liigub, kuleb, näeb ja isegi mõtleb normaalselt. Küllaltki ebatavaline! Loodan, et intellektuaalne õpetaja seab sammud raamatukokku, et hakata paremini mõistma, mis meis on normaalset ja ebanormaalset, ebainimlikku, et rakendada teadmisi oma töös.

A. Spivakovskaja «Laste neurooside profülaktika» (6) annotatsioonis kirjutatakse, et raamat on psühholoogidele, defektoloogidele, pedagoogidele ja kõigile neile, kes on huvitatud perekonnasuhetest ja laste kasvatamisest. Annotatsioon on tõene. Autor töötab Moskva ülikooli juures asuva perekonna psühholoogilise abistamise keskuses. Psühholoogid töötavad seal koolieelsete laste ja nende vanematega, kes on pöördunud abi järele. Raamatus ongi kirjeldatud, kuidas psühholoogid abistavad. Rakendatakse mängu, psühhoteraapiat, grupitegevust, korrigeeritakse vanemate suhteid. Käib praktiline, pikaajaline töö. Selle raamatuga peaksid tutvuma kõik, kes kasvatavad koolieelset last, aga ka perefondi loomise juures seisvad isikud. Lugesed perefondi moodustamise projekti, jääb mulje, et kõik kavatsetakse suures osas taandada antavatele rubladele. Imekspandav, et kellelegi ei ole pähe tulnud luua riiklikku (mitte kooperatiivset) psühholoogilise abi keskust lastele ja nende vanematele. Rohkem kui 1000 rbl võib maksta psühholoogi abi lapse vabastamisel neuroosist. Arstidel ei ole aega ega oskusi sellega tegelda. Muide, A. Spivakovskaja juhtimisel töötavad psühholoogid ei võta vanematelt kopikatki. Meil on Moskvast õppida!

Telegrammistiliselt osutan tähelepanu veel mõnele raamatule. Teatud ringkonnale võivad huvi pakkuda I. Koni «Sissejuhatus seksuoloogiasse» (4), mis ei kattu tema vastava eestikeelse raamatuga ning A. Svjadoštši «Naise seksuaalpatoloogia» (5) III, täiendatud trükk. Ilmus XX sajandi teise poole ühe kuuulsama psühholoogi J. Gibsoni «Ükoloogiline lähend visuaalsele tajule» (3), millega kirjastus «Progress» alustas uut sarja välispsühholoogiast. Lubatakse avaldada Freudi, Jungi, Frommi, Lewini, Skinneri, Frankli, Bruneri ja teiste teoseid. Soovitan tellida.

Lõpuks tahan tõmmata lugeja tähelepanu ühele vanale heale raamatule, et ei jääks mulje, et loen ainult patoloogilist kirjandust. Ilmus P. Teilhard de Chardin'i raamatu «Inimese fenomen» (7) kordustrükk, mille esmatõlge vapustas mind ligi 20 aastat tagasi, pärast ülikooli lõpetamist. Raamat on elust, inimese tekkest, elumõttest ja inimese kohast universumis. Muide, ta ühendas endas teoloogiloodusteadlasega.



25 aastat Keila-Joa Sanatoorset Internaatkooli

AINO OSTRAT,
**Profülaktilise Meditsiini TUI vanem-
teadur**
ELLA TAMM, REET PERE,
**Keila-Joa Sanatoorse Internaatkooli
arstid**

Haigete laste ravi ja rehabilitatsiooni üheks etapiks on sanatoorses spetsialiseeritud internaatkoolis viibimine.

Keila-Joa Sanatoorne Internaatkool loodi 1964. a Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini Instituudi lastereumatoloogia osakonna juhataja dr Elena Müllerbeki initsiatiivil koos osakonna teadurite ja ENSV Haridusministeeriumiga mahajäetud sõjaväekasarmutesse reumahaigete laste raviks. Siia suunati lapsi kogu vabariigist. Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini Instituudi lastereumatoloogia osakonna töötajad võtsid otseselt osa internaatkooli organiseerimisest, kooli režiimi, toitlustamise ja taastusravi loomisest. Esmakordselt Nõukogude Liidus organiseeriti kuurordivälise mudaravi kasutamine kooli toodud mudaga, mis võimaldas ravikuurid läbi viia õppetööd katkestamata.

Esialgelt oli internaatkool 8klassiline (3.—8. kl). Kuna Eestis puudus ja puudub ka praegu vastav lastesanaatorium, siis tuli olude sunnil suunata haigeid lapsi siia kohe peale haiglaravi, eelneva sanatooriumis viibimiseta, haiguse aktiivses faasis. Selline olukord seadis koolile kõrgendatud nõudmised nii ravi kui ka õppetöö organiseerimisel.

Peamiseks sanatoorse internaatkooli ravi-eguriks oli individualiseeritud säästev-treeniv režiim sõltuvalt õpilase tervislikust seisundist. Põhitähelepanu oli pööratud töö ja puhkuse õigele vaheldumisele: 40minutilisele tunnille järgnes 10minutiline vaheaeg. Peale 3. ja 4. tundi olid 40 ja 15minutilised vaheajad. Peale lõunasööki lapsed magasid 1,5 tundi, öösel 9—10 tundi. Kõik vahe-tunnid ja kogu vaba aja veetsid õpilased õues. Toitlustati 5 korda päevas sanatoorsete normide järgi.

Meditsiiniline teenindamine toimus järgmiselt: õppeaasta algul oli süvendatud meditsiiniline läbivaatus laboratoorsete analüüs-ide ja elektrokardiogrammi tegemisega.

Ka kurgu- ja närviarst vaatasid kõik lapsed läbi. Vajadusel konsulteeriti teiste eriala-spetsialistidega. Hambaarst käis koolis pidevalt. Meditsiinilise läbivaatuse ja teiste uuringute põhjal määrati igale õpilasele tema tervisele vastav kehakultuurigrupp. Edaspidi vaadati lapsi läbi regulaarselt üks kord kuus. Vajadusel teostati eriuuringud või saadeti haige laps ravile Tallinna I Lastehaiglasse. Antropomeetrilisi mõõtmisi tehti 1—2 korda igas kvartalis.

Esimese 6 õppeaasta kokkuvõttes näitasid, et koolis õppivatest lastest olid 91,5 protsenti reumahaiged, kusjuures 66 protsendil neist oli haigus veel aktiivses faasis. 22 protsendil oli reumaatiline ajukahjustus, mis raskendas õppimist, kolmandikul õpilastest oli reumaatiline vegetatiivne närvisüsteemi kahjustus, mis põhjustas väsimust ja ärrituvust. Viieks lastest olid reumaatilise südamerikkega. Ülejäänud õpilaste enamikul oli kaasasündinud südamerike, kuid oli ka reumast ohustatud ja üks neeruhaige laps.

Keila-Joa Sanatoorse Internaatkooli algusaastatel oli Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini Instituudi lastereumatoloogia osakonna teadurite uurimistöö seotud reuma hoovälise perioodi kulu uurimisega sanatoorse spetsialiseeritud internaatkooli tingimustes ja sesoonsete tegurite mõju reuma kulule. Samuti uuriti koolis viibimise efektiivsust, mudaravi mõju. Selgus, et osal lastest reumaprotsessi aktiivsus õppeaasta lõpul küll vähenes, kuid ei kadunud, mis tingis vajaduse õppida koolis ka järgmisel õppeaastal ja vahel kauemgi. Eriti vajalikuks osutus see reumaatilise südameklapi rikke korral. Koolis õppimise ajal vähenes reuma ägenemiste hulk peaaegu kaks korda. Tervise paranedes vähenes ka klassikordajate arv. Selgus, et reumahoogude vahelisel perioodil mõjutavad laste tervist rohkem sesoonsed kui meteoroloogilised tegurid (7, 8, 15, 17, 18, 28).

Peale eelpoolnimetatute uuriti veel bitsilliini-profülaktika teimet reuma kulule, ravimallergiat (9, 27), doseeritud veloergomeetrilise koormuse taluvust ja selle kasutamist kutse-suunamisel peale 8.klassi lõpetamist (11, 12, 20) ning kutsekonsultatsiooni ja kutseorientatsiooni vajalikkust selles vanuses haigetele lastele (2, 13). Võrreldi haigete ja tervete laste termoregulatsiooni, liikumisaktiivsust ja õuesviibimise kestust ning nende seost ägedate ülemiste hingamisteede haigustega (21, 22, 26). Selgitati välja haigete laste kehalise arengu iseärasused sanatoorse internaatkooli tingimustes (23, 24), uuriti kooliväsimust ja õppe edukuse probleeme (5, 22, 25).

Kõikide nende uuringute läbiviimisel tehti hulgaliselt erinevaid laboratoorseid analüüse. Suure osa laboratoorsetest analüüsides ja ka elektrokardiogrammide registreerimisest tegi sanatoorse kooli «raudvarasse» kuulunud

[Eha Kont.]

Teaduslikus uurimistöös osalesid aktiivselt Keila-Joa Sanatoorse Internaatkooli kauaegsed arstid Ella Tamm (töötas koolis kuni 1. VIII 1983) ja Linda Mässa (töötas 1987. a juunini). Uurimistulemustest on ilmunud üle 100 artikli ja teesi, kaitsitud kaks kandidaadiväitekirja ja valminud üks doktoritöö. Seoses Kardioloogia TUI loomisega viidi Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini Instituudi lastereumatoloogia osakonna töötajad üle Kardioloogia Instituuti ja üks Profülaktilise Meditsiini TUIsse (endine nimetus Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni TUI). Teaduslikud kontaktid sanatoorse kooliga jätkuvad.

Uurimistulemustele toetudes juurutati sanatoorse kooli algusaastatest mudaravi kasutamise, 1973/74. õppeaastast kutsekonsultatsioon 7. klassi õpilastele ja kutseorientatsioon 8. klassi õpilastele. 1978. aastast muudeti kool sanatoorseks keskkooliks, mille keskkooliosa ENSV Haridusministeerium püüdis küll hiljem mitu aastat järjest, hoolimata kooliarstide, pedagoogide ja lapsevanemate ägedast vastuseisust, meile teadmata põhjustel likvideerida.

Sanatoorse Internaatkooli arstidel olid ja on tihedad kontaktid vabariigi kardioreumatoloogidega ja instituudi teaduritega. Regulaarselt konsulteerisid raskemaid haigeid Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini Instituudi vanemteadurid Elena Müllerbek, Ilme Pilv, Ingrid Laan, Ester Luiga. Aeg-ajalt korraldati seminare internaatkooli pedagoogidele, kaasates ka instituudi teadureid.

Koolis õpetavad suurte kogemustega väga tublid pedagoogid, kes teevad oma tööd südamega. Kunagi oli sanatoorse internaatkooli köök kuulus oma maitsvate roogadega. Me teame, et mitte üksnes armastus ei käi kõhu kaudu, vaid ka tervis vajab tulemiseks sama teed. Meie kurvastuseks lahkus 1988. a meie seast üks kooli tublidest kokatädidest Aino Rahkema.

Koolis tehtud teadusuuringud näitasid, et Keila-Joa Sanatoorne Internaatkool on eriti vajalik reumahaigete, infektsioosse mittespetsiifilise polüartriidi (deformeerib liigeseid) ja südamelihase põletiku järgse seisundi taastusraviks. Väga vajavad meie kooli ka südame-vereringe funktsionaalsete häirete (vegetodüstoonia) all kannatavad noorukid. Asendamatu on sanatoorne internaatkool kaasasündinud südameriketega lastele, kellele üldhariduskooli režiim on lihtsalt füüsiliselt üle jõu käiv.

Lubatagu siin lühidalt peatuda mõningatel uurimistulemustel.

Organismi loomulike kaitsesüsteemide tugevdamise üheks vahendiks on mudaravi (3). Mudaravi mõjub sügiskuudel paremini kui kevadkuudel, kuna adaptatsiooni-kaitsemehhanismide seisund on sügiskuudel parem. Pärast mudaravi paranesis lastel kliinilis-laboratoorsed näitajad. Mudaravi andis häid

tulemusi ka organismi madala reaktiivsuse korral. Reumaatiliste südameklapi rikete puhul oli ravitoime väiksem. Keila-Joa Sanatoorse Internaatkooli reumahaigete ja infektsioosse mittespetsiifilise polüartriidiga (reumatoidartriit) õpilaste ravimisel kasutati ka Haapsalu ravimudast valmistatud süste-preparaati humisooli, mille toime on lähedane mudaravile: paraneb enesetunne, liigesevalud kaovad, normaliseeruvad termoregulatsioon ja vereanalüüsid. Humisoolielektroforeesi meetodit kasutati krooniliste kompenseeritud ja subkompenseeritud kurgumandlite põletiku ja põskkoopaa põletiku ravimiseks (1, 10).

Peale mudaravi said reumahaiged lapsed ka bitsilliiniprofülaktilikat, mis vähendas haigestumist angiini, kroonilise kurgumandlite põletiku ägenemisse ja ülemiste hingamisteede katarridesse. Medikamentoosle ravile kaasnes sageli sensibilatsioon, mille oht on suurem lastel, kellel on enne olnud mingi allergia. Oht suurenes kevadkuudel, kui adaptatsiooni-kaitsemehhanismide seisund oli halvem (16). Seetõttu on ravi puhul vaja arvestada aastaajaga ja mitte unustada, et kevadel risk allergiseeruda suureneb. Kevadel on soovitatav, eelistada füüsilisi ravimeetodeid (muda, ultraviolettkiiritus, elektriuni).

Haigete laste füüsilise koormuse taluvus sõltub põhiliselt haiguse kestusest ja korduvate atakkide olemasolust. Koormus-elektrokardiogramm võimaldab avastada varjatud patoloogiat ja südame-vereringesüsteemi ebaadekvaatset reageeringut füüsilisele koormusele, mis näitab südamelihase kohanemismehhanismide häireid (11). Veloergomeetriline doseeritud füüsilise koormuse aitas määrata südame kahjustust ja individuaalset kutsekõlblikkust konkreetseks tööks. Selgusid lapsed, kellel ei olnud peale 8. klassi lõpetamist soovitatav muuta elurütmi ja minna tööle või tööd õppima. Nende tervisele oli kasulikum õppida üldhariduskoolis, või veel parem, sanatoorses spetsialiseeritud keskkoolis. Kuna laste kutsehuvid ei vasta sageli nende südame-vereringe funktsionaalsele seisundile, siis oli eelneva kutseorientatsiooni ülesandeks juhtida nende tähelepanu elukutsetele, mis ei kahjustaks tervist. Elukutse valikut piirasime 2/3 8. klassi lõpetajatest (tervislikel põhjustel) (12, 14). Lõpliku kutsesoovituse andis igale lõpetajale sanatoorse kooli arstide ja pedagoogide ühine nõupidamine.

Reumahaigete laste kehaline areng tervete eakaaslastega võrreldes erines teataval määral: 9—11aastastel haigetel olid kaal, kasv, rinnaümbermõõt ja parema kämbla jõud suuremad tervete omast, 12—14aastastel olid need näitajad tervetega sarnased, kuid vanematel lastel veidi madalamad. See näitas, et reumasse haigestuvad peamiselt kiiresti kasvavad lapsed, kelle kehalise arengu näitajad ületavad tervete omad. Hiljem, vanemaks saades aga jäävad nad tervetest eakaaslastest maha. Kehaline areng aeglustub.

Kopsude eluline maht oli kõigis vanusegruppides alla normi. Kehalise arengu näitajad olid südameriketega poistel madalamad nendest, kellel südameriket ei olnud (23). Südameriketega lapsed kasvasid sanatoorses internaatkoolis paremini ja võtsid kaalus rohkem juurde kui tavalises koolis õppivad südameriketega eakaaslased. See näitab, et neile peavad olema loodud eritingimused (spetsialiseeritud sanatoorsed õppeasutused) koos edaspidise kutseorientatsiooniga, milles arvestatakse laste tervislikku seisundit (19).

Termoregulatsiooni häired on iseloomulikud reale haigustele. Nahatemperatuur sõltub veresoonte närviregulatsioonist. Haigetel lastel võib ilmneda veresoonte seinte mitteadekvaatne reageering temperatuuriärritustele (külm, kuum). Värskes õhus liikumine tugevdab organismi ja sellega vähendab ka termoregulatsiooni häireid. Meie tingimustes on põhiline ja kõige parem karastamisvahend rohke õues viibimine. Karastamine treenib termoregulatsiooni ja vähendab haigestumust. Sanatoorse internaatkooli haigete laste (reuma, reumatoidartriit, vegetodüstoonia) keskmine nahatemperatuur ei erinenud tervete eakaaslaste omast, kuid täheldasime haigete laste nahatemperatuuri sõltuvust kooliruumide temperatuurist. Madalama ruumitemperatuuri puhul oli ka nahatemperatuur madalam. Peale külmaärritust (antud juhul külmaaplikatsioon jääga) taastus 6 minuti möödudes esialgne nahatemperatuur ainult 13% reumahaigetest, 38% infektsioosse mittespetsiifilise polüartriidihaigetest (reumatoidartriit) ja 17% vegetodüstoonia all kannatavatest lastest. Samal ajal taastus esialgne nahatemperatuur 61% tervetest lastest! Talvekuudel taastus nahatemperatuur halvemini. Agedaid respiratoorseid haigusi põdesid sanatoorses internaatkoolis põhiliselt just termoregulatsiooni häiretega lapsed. Kahjuks aga ei armastanud õues viibida tütarlapsed, eriti vanemate klasside õpilased. Ka liikusid nad võrreldes poistega vähem ja istusid rohkem kobaras koos ja vestlesid (6).

Keila-Joa Sanatoorse Internaatkooli algusaastatel, kui koolis õppisid põhiliselt reumahaiged lapsed, oli nende õppeedukus 0,1 palli kõrgem kui üldhariduskoolis õppivatel reumahaigetel. Vanemate klasside õpilastel täheldati märgatavat õppeedukuse paranemist (kõrgem 0,3—0,5 palli), mis näitas kooli režiimi positiivset mõju õppeedukusele. Reumaatilise närvisüsteemi kahjustuse puhul oli õppeedukus 0,2—0,4 palli madalam (25). 20 aastat hiljem, kui kooli õpilaste kontingent oli muutunud seoses reumatoidartriidi, vegetodüstoonia ja funktsionaalsete kardiopaatiatega laste suunamisega kooli, analüüsime koos Keila-Joa Sanatoorse Internaatkooli direktori asetäitja Helgi Semaga sanatoorse kooli õpilaste õppeedukust. Tutvusime ka hinnetega, mida nad olid saanud oma kodukoolis vahetult enne Keila-Joale tulekut ja võrdlesime hindeid õppeedukusega meie

koolis. Haigetelt lastelt ei saagi oodata suuri saavutusi õppetöös, sest eelnenud haigustest tingitud sagedaste puudumiste tõttu on õppetöös paratamatult lüngad. Kuidas neid tasandada suudetakse, sõltub pedagoogist ning lapse tervisest sanatoorses koolis õppimise ajal, tema vaimsest töö- ja keskendumisvõimest. Kahe sanatoorses koolis veedetud õppeaasta vältel laste keskmine õppeedukus oluliselt ei muutunud, võrreldes kodukooli näitudega. Ka koolis viibimise kestus ei mõjunud oluliselt õppeedukusele. Siit järeldus: iga õpilane jääb siiski oma individuaalse õppimistaseme juurde, kui tal ei ole just väga suuri lünki teadmistes (5). Kooliväsimus oli suurem sügiskuudel, mis samuti viitab koolirežiimi ja ravi positiivsele mõjule (4, 22).

Seoses üha sagedava puberteedieas laste haigestumisega (sel perioodil ei ole lapse füüsiline areng veel lõppenud ja vastuvõtlikkus kahjulikele teguritele on eriti suur) reorganiseeriti 8klassiline Keila-Joa Sanatoorne Internaatkool Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini Instituudi teadurite initsiatiivil koos Keila-Joa Sanatoorse Internaatkooli meditsiinilise ja pedagoogilise personali, ENSV Tervishoiu- ja Haridusministeeriumiga 1978. aastal sanatoorseks keskkooliks, kindlustades seega seni puudunud ja nii vajaliku rehabilitatsiooni ka noorukitele. 1989. aasta kevadel lõpetab keskkooli juba 9. lend.

25 aasta jooksul on Keila-Joa Sanatoorse Internaatkooli ravialuste kontingent tublisti muutunud. Kooli asutamise algaastatel õppisid siin valdavas enamikus reumahaiged lapsed, kellest kolmel neljandikul oli haigus aktiivses faasis ja kes oleksid tegelikult vajanud sanatoorset ravi. Käesoleval ajal, seoses reumahaigete arvu vähenemisega, on olnud võimalik vastu võtta ka rohkem infektsioosse mittespetsiifilise polüartriidiga (reumatoidartriidiga) lapsi (moodustavad käesoleval õppeaastal 12% õpilaste üldarvust), infektsioos-allergilise südame lihase põletiku järgse seisundi (5%) ja funktsionaalsete südame-veresoonkonna häiretega (35%) lapsi, kes samuti vajavad spetsiaalset rehabilitatsiooni, kuid kelle jaoks vastav kool puudub. Suurenenud on kaasasündinud südameriketega õpilaste arv (käesoleval õppeaastal 9%). Ravile võetakse ka koldeinfektsioonidega lapsi (krooniline kurgumandlite põletik, krooniline põskkoopapõletik jne). Internaatkoolil on mudaravila, tehakse ravi-kehakultuuri. Kõik lapsed tegelevad kehalise kasvatusega vastavalt oma tervislikule seisundile. Teist aastat on tunniplaanis ravitants, kus peale füüsilise koormuse saamise on oluline ka õpilaste emotsionaalse toonuse parandamine. Ravitantsutunde annab kooli direktor Mati Kukk.

25 aasta jooksul on Keila-Joa Sanatoorses Internaatkoolis ravil olnud üle 40000 õpilase, neist osa küll korduvalt. Aastate kogemused

on näidanud, et igal aastal lõpetab klassi paranenult 80—90% õpilastest. Sõltuvalt lapse tervislikust seisundist ja arvestades lapsevanema avaldust võidakse õpilane jätta kooli ka järgmiseks õppeaastaks.

Keila-Joa Sanatoorsel Internaatkoolil on probleeme, mis vajavad lahendamist. Nime-taksime mõningaid meditsiiniga seotuid. Arvestades haigete laste kontingendi muutusi, kooli reorganiseerimist keskkooliks, seoses sellega suuremat noorukite arvu (koos ealise probleemistikuga), oleks kooli väga vaja psühholoogi. Teiseks murelapseks on korraliku mudaravila puudumine, mistõttu mudaravi toimub, arvestades tänapäeva nõudmisi, küllaltki primitiivsetes tingimustes. Praeguse uue koolimaja projekteerimine (autor arhitekt Katrin Tarvas) toimus tihedas koostöös sanatoorse kooli arstide, pedagoogide ja Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini Instituudi lastereumatoloogia osakonna teaduritega, et oleksid arvesse võetud kõik vajalik, kaasaegne ja spetsiifiline südamehaigete laste tarvis. Selleks projekteeriti koolimaja ühekorruseline ja paljude ustega õue, et haiged lapsed ei peaks käima treppidest ja et nad saaksid kiiresti igal vahetunnil õue minna. Teise etapina pidid valmima magamiskorpused ja kolmanda etapina uus kaasaegne mudaravila koos uue meditsiinipunktiga, kuhu olid ette nähtud ka ruumid teadusliku uurimistöö tegemiseks. Koolimaja valmis 1976. aastal, kuid lubatud mudaravilat koos meditsiinipunktiga ja uusi magamiskorpuse millegipärast ei ehitatud. Vabariigi haridusjuhikud kas ei leidnud võimalusi ehitamiseks või ei pidanud neid enam vajalikeks. Vajadus luua inimlikumaid elamistingimusi, aga ka parandada ainulaadset võimalust kasutada suure raviefektiivsusega ravimuda reumaatiliste haiguste raviks sanatoorses koolis püsib endiselt aktuaalsena päevakorras.

Läbi aastakümnete püsib ka isolaatori õõvalveõe probleem. Sageli on meditsiinipunkti isolaatoris ravil haiged lapsed, keda ei saa sinna õõseks üksi jätta, kuid õõvalveõe kohta millegipärast keeldutakse finantseerimast. Üldse on levinud arvamus, nagu oleks sanatoorses koolis töötamine meelakkumine.

Loodame, et siiski otsitakse arhiivist välja mudaravila ja magamiskorpuste projektid ja et juba järgmisel suurel juubelil (see saabub aga 5 aasta pärast!) võime kõigile külastele, endistele õpilastele ja kogu läbi aegade tublile koolipersonalile uhkuse ja rõõmuga näidata uut kaasaegset mudaravilat ja hubaseid-koduseid magamiskorpuseid.

Kirjandus

1. Laan I. Humisooli rakendamine reuma-haigete laste rehabiliteerimisel. Metoodilised soovitusel. Tallinn, 1978, 8 lk.
2. Luiga E. Reumahaigete laste kutse-suunitlus. — Nõukogude Eesti Tervishoid, 1977, nr 5, lk 426—429.

3. Müllerbek E. Reumahaigete laste rehabiliteerimine. — Nõukogude Eesti Tervishoid, 1977, nr 5, lk 416—419.

4. Ostrat A. Kui kooli tuleb reumahaige laps. — Nõukogude Kool, 1976, nr 9, lk 768—773.

5. Ostrat A. Õppeadukuse muresid sanatoorses koolis. — Nõukogude Kool, 1985, nr 5, lk 48—51.

6. Ostrat A., Salijeva K., Rahu J., Mäso L. Õuesviibimise ja liikumisaktiivsuse tähtsusest reumahaigete laste rehabilitatsioon. — Nõukogude Kool, 1987, nr 9, lk 37—39 ja 44.

7. Клейтсманн С. Х. Об изменениях некоторых фоноэлектрокардиографических показателей при активном ревматизме у детей. Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. мед. наук. 1969, 21 с.

8. Лаан И. Ю. Антикардияльные антители у детей, больных ревматизмом при грязелечении. Матер. VIII Эст. респ. научн. конф. по курортолог. и физиотерапии. Таллин, Валгус, 1971, с. 90—93.

9. Лаан И. Ю., Луйга Э. Э., Мюллербек Е. Х., Острат А. И. Течение ревматизма у детей с аллергологическим анализом. Курортология и ревматология. Таллин, Валгус, 1980, с. 50—53.

10. Лаан И. Ю., Мясо Л. И., Тамм Э. Ю., Уустал Р. Ю. Лечение детей с ЛОР-заболеваниями электрофорезом гуமிழа. Тезисы докл. научн. конф. по курортолог. и физиотерапии, посвящ. 150-летию курорта Хаапсалу. Таллин, 1975, с. 32—33.

11. Луйга Э. Э. Изменение сегмента ST и зубца T при ЭКГ с нагрузкой для детей, больных ревматизмом. Тезисы докл. III конф. ревматологов Эстонской ССР. Таллин, 1988, с. 67—68.

12. Луйга Э. Э. — Применение велоэргометрии в целях профориентации. Вопросы диагностики, лечения и профилактики ревматических заболеваний. Тез. докл. II конф. ревматологов ЭССР. Таллин, 1982, с. 121—122.

13. Луйга Э. Э., Мюллербек Е. Х., Клейтсманн С. Х., Острат А. И. К вопросу о профориентации детей с сердечно-сосудистыми заболеваниями. Мат. X съезда детск. врачей Эстонской ССР. Таллин, 1975, с. 39—42.

14. Луйга Э. Э., Мясо Л. И., Тамм Э. Ю. Реабилитация подростков с болезнями сердца и суставов в санаторной школе. Вопросы диагностики, лечения и профилактики ревматических заболеваний. Тезисы докл. II конф. ревматологов ЭССР. Таллин, 1982, с. 122—124.

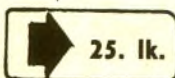
15. Мюллербек Е. Х. Изменения некоторых показателей состояния сердечно-сосудистой системы при грязелечении в различные сезоны года. Курортология и ревматология. Таллин, Валгус, 1976, с. 85—92.

16. Мюллербек Е. Х. Определение иммуноглобулина Е при лечении детей, больных ревматизмом. Актуальные вопросы педиатрии. Тезисы докл. XI съезда педиатров Эстонской ССР, Таллин, 1980, с. 116—118.

17. Мюллербек Е. Х., Клейтсманн С. Х. Клинические особенности течения ревматизма у детей в связи с сезонной реактивностью. Курортология и ревматология. Таллин, Валгус, 1980, с. 83—87.

18. Мюллербек Е. Х., Клейтсманн С. Х., Луйга Э. Э., Суй В. М., Тамм Э. Ю. К вопросу о грязелечении детей с ревматическими пороками. Курортология и ревматология. Таллин, Валгус, 1973, с. 84—88.

19. Мюллербек Е. Х., Лаан И. Ю., Клейтсманн С. Х., Луйга Э. Э., Суй В. М. Этапное лечение детей с ревматическими пороками сердца. Исследования по кровообращению. I-ая объед. научн. конф. мед. фак. ТГУ, инстит. ЭиКМ и Таллинского НИИЭМГ. Тарту, 1970, с. 130—134.
20. Мюллербек Е. Х., Острат А. И., Эрисалу У. Ю. Изменения микроциркуляции у детей больных ревматизмом при физической нагрузке. Основные достижения в изучении ревматических заболеваний в СССР. Тезисы II Всесоюз. съезда ревматологов 26—29 сент. М., 1978, с. 129—130.
21. Острат А. И. — Влияние местного холодового раздражителя на температуру кожи больного ребенка. Тезисы докл. III конф. ревматологов Эстонской ССР. Таллин, 1988, с. 81—82.
22. Острат А. И. О роли санаторной школы в реабилитации детей, больных ревматизмом. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. мед. наук. Таллин, 1986, 175 с.
23. Острат А. И., Силла Р. В. Некоторые показатели физического развития детей, больных ревматизмом. — В кн. Современная антропология медицине и народному хозяйству. Тезисы конф. Тарту, 1988, с. 139—140.
24. Острат А. И., Тамм Э. Ю., Мяссо Л. И. О некоторых показателях физического развития у детей, больных ревматизмом. В кн.: Курортология и ревматология. Таллин, Валгус, 1976, с. 108—112.
25. Пильв И. И., Луйга Э. Э., Сепп Ю. М. О некоторых медико-педагогических проблемах по опыту Кейла-Йоасской санаторной школы-интерната. Мат. VII Эст. респ. научн. конф. по курортол. и физиотерапии. Пярну, 1966, с. 140—142.
26. Суй В. М. Изменения терморегуляции у детей, больных ревматизмом в связи с грязелечением. Матер. VIII Эст. респ. научн. конф. по курортол. и физиотерапии. Таллин, Валгус, 1971, с. 187—189.
27. Суй В. М. О терморегуляции у детей, больных ревматизмом, при бициллинопрофилактике. В кн.: Курортология и ревматология, Таллин, Валгус, 1973, с. 112—114.
28. Тамм Э. Ю. Некоторые итоги работы санаторной школы-интерната Кейла-Йоа за пять лет. Материалы 9-ого съезда детских врачей Эстонской ССР. Таллин, 1971, с. 67—69.



Kirjandus

1. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988.
2. Буянов М. И. Ребёнок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. М., 1988.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
4. Кон И. С. Введение в сексологию. М., 1988.
5. Свядош А. М. Женская сексопатология. М., 1988.
6. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. Комплексная психологическая коррекция. М., 1988.
7. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987.
8. Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития. Книга в помощь родителям. М., 1988.

Kehalise kasvatuse õpetaja endast ja oma tööst

PEETER LASTING,
Eesti Raadio vanemtoimetaja

Kehalise kasvatuse õpetajate igasuvised täienduskursused on näidanud, kui vähe teavad õpetajad endast ja oma tööst. Kõige elavam mõttevahetus tekib tavaliselt siis, kui igaüks räägib, kuidas tal üks või teine asi õnnestub, millised on töötingimused. Väga vajalikud oleksid üldistatud andmed, siis saaks iga õpetaja adekvaatsemalt määrata oma koha meie haridussüsteemis ja pedagoogilises protsessis.

VÕTi kehalise kasvatuse kabinet otsustas selliste andmete hankimiseks kasutada ankeetküsitlust. Eestis on ligemale 700 kehalise kasvatuse õpetajat. Kuna varem taolisi küsitlusi pole tehtud, siis nii suure hulga uuritava puhul on vaja teha nn eelküsitlus. Väga sobiv koht selleks on õpetajate suvised täienduskursused Pärnus, kus iga kord on koos keskmiselt 1/10 Eestis töötavatest kehalise kasvatuse õpetajatest. Möödunud suvel tehtigi prooviküsitlus, milles oli küsimusi peamiselt õpetajate töö ja elu-olu kohta. Täisküsitluses on kavas lisada ulatuslik küsimustik eetiliste tõekspidamiste, erialase ja üldise enesetäiendamise kohta jm.

Järgnevas artiklis on analüüsitud prooviküsitluse tulemusi lootuses, et õpetajad avaldavad oma arvamust. Korraldajad tahaksid väga teada õpetajate hinnangut taoliste küsitluste vajalikkusest, sellest, milliseid kehalise kasvatuse õpetaja töö ja igapäevase eluga seotud tahke peaks veel uurima.

KEDA JA KUIDAS KÜSITLETI

Hoolimata sellest, et küsitlus oli anonüümne, jäeti osa ankeete ära andmata. Täheldati, et vene koolide õpetajatel oli raskusi ankeetide täitmisega, põhjuseks vähene kogemus ja soov anda paremaid, sageli mitte tõepäraseid andmeid. Aastakümnetepikkune taoline ilusate arvude kirjapanek on saanud harjumuseks, mehhanism toimib alateadlikult. Sellest huvitavast, kuid ebasoovitavast nähtusest tuleb veel edaspidigi juttu. Uhtlasi on see tõsine signaal küsitluste korraldajatele, et nad valiksid sellise meetodika, mis välistaks nn juurdekirjutusi. Ka tuleks mõelda, kuidas tõsta õpetajate huvi enda ja oma kolleegide töö ning elu-olu vastu. On ju küsitluslehtede täitmine

parim viis kaasa aidata sellise info hankimiseks. Ilmselt on avalikustamine ja ühiskondliku aktiivsuse tõus mõjutanud rohkem eesti koolide õpetajaid. Kaudselt räägivad seltest andmed küsitlute elu- ja töökohtadest. Vastanud eesti õpetajatest töötas maal 22, vene rahvusest õpetajatest mitte ükski. Tallinnas ja vabariiklikes linnades töötas 13 eesti ja 12 vene koolide õpetajat. Eesti maaõpetajate sotsiaalne aktiivsus on suurem ja sügavam kui linnades töötavate vene koolide õpetajate oma. Kui eesti õpetajaid huvitasid valdavalt kõlbelised ja kehalise kasvatuse põhimõttelised küsimused, siis vene rühmas olid arutluse all põhiliselt olmeprobleemid. Siit ka tähtis järelendus VÕTi kehalise kasvatuse kursuste korraldajatele: ei saa täiesti ühesuguse programmi järgi õpetada eesti ja vene õppeühmi, õppeplaan peaks olema mõnes osas diferentseeritud.

Küsitlute keskmine vanus oli 44 aastat, iga kolmas ankeedi täitja oli mees. Pedagoogilist staaži oli keskmiselt 20 aastat (eestlastel 21, venelastel 19).

Järgnevas on toodud mõned tähtsamad küsitlusele saadud andmed lühikeste analüüsivate märkustega.

1. Töökoormus ja palk. Eesti koolide kehalise kasvatuse õpetajate nädalakoormus oli keskmiselt 22, vene koolides 24 tundi. Suurim nädalatundide arv oli ühes vene koolis — 32, väikseim eesti koolis — 8. Nii võibki öelda, et kehalise kasvatuse õpetajad töötavad normist tunduvalt suurema koormusega.

Kas kõva töö eest ka vääriline palk? Eesti koolides oli kehalise kasvatuse õpetaja keskmine palk 240 rubla kuus, vene koolides vastavalt 233 rubla. Kas siin pole midagi viltu, oli ju vene koolides õpetajate nädalakoormus suurem? Tegelikult on vene koolide õpetajate pedagoogiline staaž mõnevõrra väiksem (ka selles uurimuses vastavalt 21 ja 19 aastat) ja kvalifikatsioon paberite järgi madalam. See tingibki väikese palgavahe.

Kuu sissetuleku all mõeldi reaalselt kasutada olevat raha, see on töötasu ilma makstudeta. Võib arvata, et ametlik sissetulek võib seetõttu olla paarikümne rubla võrra suurem. Seda tuleb teada, kui võrrelda kehalise kasvatuse õpetajate palka teiste õpetajate või mõne muu tööala inimeste palgaga. Ja veel üks täpsustus. Kirja pandi ainult see töötasu, mis oli saadud haridusele ja erialale sobiva tööga. Kõrvale jäi raha, mis teenitud peedipõllul, erataksoga ringi sõites või mõnel muul viisil. Erialase töö all mõeldi oma kooli spordiringi juhendamist, töötamist spordikoolis treenerina, mõnes asutuses töövõimlemise instruktori või treenerina.

Lisateenistuse teemadel tekkis kursuslaste seas väga elav diskussioon, üksmeelele ei jõudki. Osa inimesi arvas, et õpetajal ei sobi peeti kasvatada ega pullikesi nuumata, «parem elada vaeselt, kuid ausalt». Viimase all mõeldi õpetaja haridusele ja haritusele sobivaid töid ja harrastusi. Sügisel panin õpetajate ankeete silmitsedes tähele, et neil õpetajatel, kelle palk oli keskmisest väiksem, oli rohkem harrastusi, nende elu paistis olevat vaimselt sisukam (näiteks märgiti osavõttu taidlusringide tööst, Rohelisest Liikumisest, perega koos matkamist).

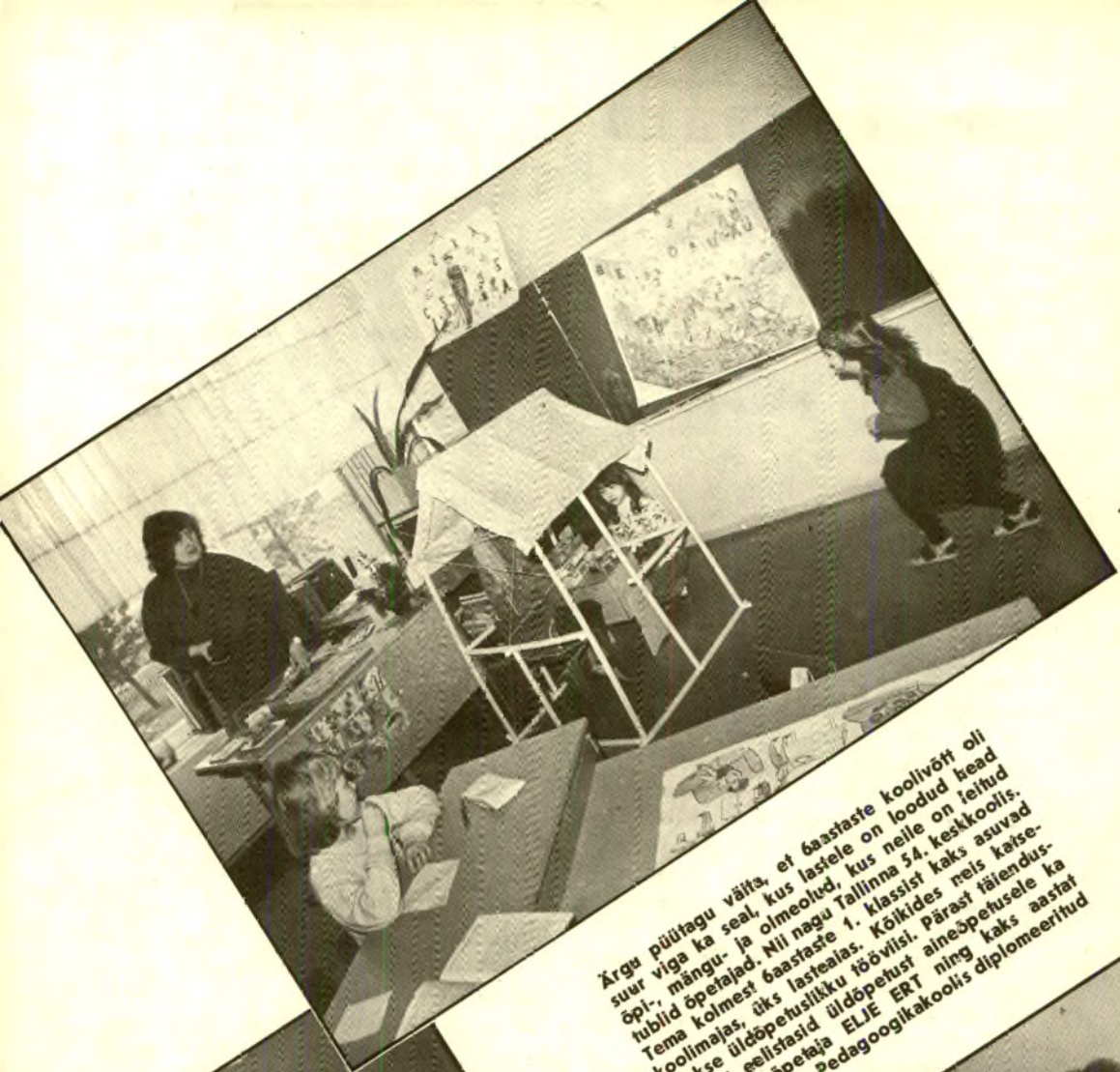
Teine osa kursuslasi leidis, et selles pole midagi halba, kui õpetaja elab «nii nagu kõik» ja teeb vabal ajal nii palju raha, kui see töö kõrvalt osutub võimalikuks. Eriti ägedalt kaitsesid seda seisukohta mõned vene koolide õpetajad, põhjendades oma arvamust järgmiselt: kõik tööd on ausad, kui õpetaja vabal ajal tööd teeb ja lisateenistust saab, siis on ta sellega ka hea eeskuju oma õpilastele.

Õpetajatega vesteldes selgus veel, et maa-koolides on raske saada haridusele vastavat lisateenistust, mõnikord ei maksta isegi kooli spordisektsiooni tundide eest. Üks vene koolis töötav õpetaja kurtis, et ta soovis Harju rajoonis luua poiste spordiklubi, kus jõu arendamise kõrval oleks tähelepanu pööratud ka tervislikule eluviisile, vaba aja mõistlikule veetmisele. Ta kutsus oma klubisse nii eesti kui ka vene poisse, kes pidid tema heade plaanide järgi sõbralikult koos treenima. Õpetaja oli alles hiljuti Eestisse tulnud ja talle oli suureks pettumuseks, et tema hästi kavandatud ettevõtte ei leidnud toetust.

Siinkirjutaja püüdis aga selgusele jõuda, miks Võru koolide kehalise kasvatuse õpetajad ei viinud sel suvel läbi ujumiskursusi. Oli ju päikest mitu kuud järjest, vesi Tamula järves soe ja igal poisil-tüdrukul tee järve äärde selge. Suure hädaga saadi instruktor Otepäält. Mida tegid Võru kehalise kasvatuse õpetajad suvel? Üks kursuslane selgitas, et puhkavad ja et ega suvel polevatki ujumist vaja eriti õpetada, sest talvel käivad Väimela basseinist läbi kõik Võru koolide õpilased!?

Kas poleks siiski mõistlikum nii palju kui võimalik kasutada häid suveilmu ja looduslikku vett, kui vedada talvel õpilasi bussidega 6 km kaugusele Väimela ülekoormatud vanni. Hea tahtmise juures leitaks Võru õpetajatele ka suviste ujumistundide eest tasumise võimalusi, pealegi oleks selline tegevus õpetaja ametile vastav, teisisõnu soliidne. Siinkohal ei saa ma ütlemata jätta, et minu kolleegi kaks last on õppinud ujuma Väimela basseinis. Kui ma koos nendega aga Väimela järve ujuma läksin ja neil põhi jalge alt kadus, tuli mul tüdrukuid uppumishohust päästa.

(Järgneb.)



Ärgu püütagu väita, et õaastaste koolivõtt oli suur viga ka seal, kus lastele on loodud head õpi-, mängu- ja olmeolud, kus neile on leitud tublid õpetajad. Nii nagu Tallinna 54 keskkoolis. Tema kolmest õaastaste 1. klassist kaks asuvad koolimajas, üks lasteaias. Kõikides meis kasvatafatakse üldõpetuslikku tööviisi. Pärast fäiendus-kursusi eelistasid üldõpetust aineõpetusele ka tagasi Tallinna Pedagoogikakoolis diplomeeritud





õpetaja Heli Klooster, 54. kk viisiklassi, kuhu noor
õpetaja ise endale Viljandist, kuhu noor
õpetaja ise endale Viljandist, kuhu noor
õpetaja ise endale Viljandist, kuhu noor
õpetaja ise endale Viljandist, kuhu noor
õpetaja ise endale Viljandist, kuhu noor
õpetaja ise endale Viljandist, kuhu noor
õpetaja ise endale Viljandist, kuhu noor
õpetaja ise endale Viljandist, kuhu noor
õpetaja ise endale Viljandist, kuhu noor



Mehi ei pea mitte loetama, vaid kaalutama...

MARE MÜRSEPP,
TPedi esteetilise kasvatuse kateedri
vanemõpetaja

...ütles vanarahvas hulga ja kvaliteedi vahekorra kohta. Ka klassivälises lugemises — siinkohal tuleb juttu algklassilapsest — pole niivõrd tähtis, kui palju on «läbi võetud», vaid lugemise tõhusus.

Lugemiskohustuse miinimum — iga teema alt üks raamat — selgub programmist. Soovitusi noore lugeja juhtimiseks on andnud Signe Väljataga (6). Näpunäiteid tunni sisustamiseks leidub ka S. Raua brošüüris (5).

Kindlasti kujunevad klassivälise lugemise tunnid seda mõjusamaks, mida selgemini teadvustatakse enesele selle ainelõigu eesmärk.

J. W. Goethe olla kõrges vanaduses pihtinud: «Head inimesed ei tea, kui palju aega ja jõudu kulub, et õppida lugema. Mina olen sellele kulutanud 80 aastat ja ei või veel öelda, et olen eesmärgi saavutanud» (7).

HEA LUGEJA kujundamine — nii võiks eesmärgi kõige napimalt sõnastada. Tähtis on mitte ainult lugeda ja meelde jätta, vaid MÕELDA raamatu üle nii enne kui ka pärast lugemist ja lugemise ajalgi. Aktiivne (rohke) lugemine iseenesest pole veel hea lugemine. Rohke lugemise negatiivsete näidetena olgu nimetatud sellised pinnapealsed lugejatüübid nagu nn naiivsed lugejad (lugemisel jälgivad ainult sündmustikku — mis juhtus, kuidas lõppes) ja lugejad-automaadid («puder peas» — N. Svetlovskajat tsiteerides) (7).

Õige lugemiskäitumine nõuab ettevalmistust, lugeja iseseisvuse kujundamist. Lugeja iseseisvuse väliseks ilminguks võib pidada

- suure hulga jõukohase kirjanduse teadmist, huvi lugemise vastu;
- võimet valida endale soovikohast kirjandust ja lugeda seda võimalikult tõhusalt (eri žanri ja laadi raamatuid — ilu- või aimekirjandust, luulet, lühijute jt — loetakse erinevalt).

Lugeja iseseisvust näitab ka isiklike eelistuste olemasolu igas valdkonnas. Lugemine kujuneb täisväärtuslikuks, kui inimene saab ISE raamatut valida, asuda raamatuga isiksusliku vahekorra: lugema hakates selgitada enesele, mida ta sellelt raamatult ootab, mida

ta teada või läbi elada tahab, lugemise ajal ja pärast lugemist mõtleb, kuidas need ootused täituvad.

Kahjuks näitab elu, et kooliõpetus ei suuda sellist isiksuslikku lähenemist kujundada. Kui lugemise eesmärk antakse õpilasele «kõrgemalt poolt», kui õpetaja määrab raamatu, mida läbi lugeda, siis ei saa lugemine lapse jaoks isiksuslikku tähendust ja muutub formaalsuseks.

Väljastpoolt antud eesmärk peaks last juhtima ulatuslikule iseseisvale tutvumisele eakohaste raamatutega, mitte osutama mingile kindlale toetusele. Kes tahes lapsi kirjandusega kokku viib, olgu see kooliõpetaja või raamatukogutöötaja — raamatuvalik peaks lähtuma õpilasest enesest nii palju kui võimalik. Täiskasvanute osa on valikut pakkuda ja valida õpetada.

MILLE HULGAST VALIDA?

Kõik lugemise uurijad ja ka muud arukad inimesed peavad oluliseks, et loetakse esmajoones HEAD kirjandust, kunstiküpseid, oma žanri nõuetele vastavaid teoseid. See on eriti oluline nooremas eas, mil kirjanduse vastuvõtt on ennekõike tundmuslik, mil iga üksik kokkupuude raamatuga võib osutada oluliseks edaspidises lugeja arengus. Uurijad väidavad, et suhtumine kirjandusse kujuneb välja põhiliselt enne 11.—12. eluaastat, siit järeldus: just algklassides tuleb lapsel lasta tunda, kuivõrd mitmekesine, võimalusterohke ja huvitav võib raamatumaailm olla.

Leidub lihtsameelseid, kes arvavad, et kõik sotsialistlikus ühiskonnas välja antud raamatud on head, vähemalt lastele peaksid need käima küll. Pioneerilaulus väljendatakse seda mõtet nii: «Meie lasteraamatud, nõukogude raamatud, / tublid, ausad, kartmatud / sõbrad-kaaslased! / Iga trükist saabunud / tarka, kõitvat raamatut / meie, poisid, tüdrukud, / saada tahame» (Pioneeride laulik, Tallinn, 1961, lk 389).

Paraku pole kõik nii hea. Lastekirjandus areneb koos muu eluga, omandab uusi funktsioone, muutub mitmekesisemaks, samas tugineb ta iidsetel, rahvaloomingust pärit traditsioonidel. Seejuures võib igat laadi teoste — nii traditsiooniliste kui ka uuenduslike seas olla häid, aga ka nõrku teoseid. ENSV Laste- ja Noorteraamatukogu viimase uuringu eksperthinnangu kohaselt on eesti keeles välja antud noorema astme lugemisvarast vaid 25% väga head, madalatasemeliseks hinnati umbes niisama palju — 23% (4, lk 60). (Muidugi ei tarvitse täiskasvanute hinnangud alati laste eelistustega ühte langeda. Nii mõnigi uudisteos peab end laste peal «tõestama», enne kui suured millestki aru saavad.) Hull on aga see, et kirjandusklassikaks kujunenud pole piisavalt võtta (Andersen, Lindgren, eesti rahvaluule jms). Eriti raskendab see klassivälise lugemise korraldamist. Kui vene koolide programm nimetab tööd seeriatega ja kogumikega, ühe

teose erinevate väljaannete võrdlemist, siis meil on ses osas vähe vastu panna. Suur puudus on noorema kooliea aimekirjandusest, seiklusjuttudest ja tänapäevaainelistest tõsieluraamatutest.

Asjaolu, et vajalikke raamatuid on VÄHE, ei ole vist igale õpetajale veel teada. Miks muidu kästakse läbi lugeda just «Pipi Pikksukk» ja mitte mõni muu ja tingimata juba järgmiseks esmaspäevaks. Tore oleks, kui õpetaja lippaks vahetevahel lähemasse raamatukokku ja vaataks, mida ja kui palju seal on. Mitmetes koolides osaleb raamatukoguhoidja õppenõukogus või algklasside komisjonis ja annab teada, kuidas on uudis- ja muu kirjanduse seis. Kui mõnda väärtteost on vaid üks ilma seljata eksemplar, võib teda ju võtta ettelugemiseks. Kahjuks pole lasteraamatute väljaandjad enesele vajalikul määral teadvustanud oma tegevuse pedagoogilist aspekti. Seda rohkem tuleb meil, õpetajatel, pingutada, et lasteni jõuaks ka möödunud aegade väärtkirjandus.

Klassivälise lugemise nimestiku ülesanne ongi lastekirjanduse PAREMIKULE orienteerimine, valikuvõimalustele osutamine. Teemad on kooskõlas raamatukogulike teema- jaotustega. Mõistagi on ka teisi jaotamise viise. Mõni teema on kesisemalt esindatud (nt 2. klassis tööarmastus) eelnimetatud põhjustel. Nimestikku võib ja tuleb täiendada, sest head kirjandust jõuab ilmuda juba selgi ajal, mil programmi trükitakse:

Ühe või teise teose täpne klassimäärang on olnud koostajatele kõvaks pähklis. Selline range jaotamine klasside kaupa ei vasta ju iga lapse vastuvõtuvõimele. Seepärast ei tohiks seda ka väga jäigalt võtta, tuleks anda lastele valimiseks mitmesuguse raskusastmega raamatuid vastavalt nende võimetele.

TUNNI ÜLESEHITUS

Iseseisva lugeja kujundamiseks on NSVL PA Õppetöö Sisuga ja Meetodite TUI töötajad eesotsas N. Svetlovskajaga välja töötanud kolmeetapilise kursuse. Me ei oskaks seda täpselt üle võtta oma (nüüd 4aastase) algõpetuse tarbeks, põhimõte on seal aga väga tervitatav.

ETTEVALMISTAVAS etapis kestab tund 15—20 minutit ja tegeldakse ühe kindla raamatuga. Õpetaja tutvustab lühidalt raamatut, uuritakse selle kujundust, leitakse pealkiri, autori nimi, muu info (andmed kirjaniku kohta), sisukord, annotatsioon jms, arutatakse, mida sellest kõigest raamatu kohta järeldada võib. Koos loetakse raamatut (s.t õpetaja loeb ette), mõeldakse, kuidas esmamulje sobib kokku lugemiselamusega. Vabatahtlikuks kodutööks jääb ära tunda tunnis loetud raamat kodu-, klassi- või muus raamatukogus illustatsioonide, pealkirja, autori nime järgi. Vestluses tuleks vältida otsesest moraliseerimist. Selle asemel pannakse lapsi mõtisklema loetu üle, tekitatakse soov

õelda, mis erutas, missugune koht meeldis, ja selle elamuse kaudu jääb raamat meelde. Kindlasti saab (hea kirjaniku puhul) osutada kirjaniku omapärale, teose meeleolule, autori suhtumisele kujutatavas. (Nt E. Niidu «Imeline autobuss» — kas kirjanikule meeldib, et lapsed läksid bussiga sõitma?) Ühtsama sündmust võivad inimesed erinevalt hinnata. Iga arvamus pole veel tõde. Tõe otsimine on niisama huvitav kui lugemine.

Kõige arukam ongi raamatu kui tervikuga tutvumist õpetada just siis, kui laps alles hakkab lugema — 1. klassi algusest peale. Tekstivälisele (pilt ja muu info) osutamine arendab tema kujutlust, aitab raamatut enda jaoks mõtestada (mis siit on oodata, miks ma seda loen), see kõik toetab tema konarlikku lugemist.

Iga raamat ei ärata isu. Mõni tüütab poole pealt ära. Miks see nii on, sedagi võib lastega arutada. Äkki on seal siiski midagi huvitavat? Võib-olla pole see üldse meile kirjutatud, vaid kellelegi teisele?

Kui algusest peale harjutakse välja ütlemata teose pealkirja ja autori nime, püütakse määratleda žanr (muinasjutt, tõsielujutt, luuletus jm) ja teema, seda kõike seotult lugemismuljega, aitab see edaspidi uusi fakte meelde jätta. Kui oma mälu järjekindlalt ei kontrollita, läheb kõik segi nagu puder ja kapsad.

ALGETAPP nõuab juba üldist lugemiskust. Tegeldakse mitte enam ühe teosega, vaid raamatute grupiga. Õpetaja esineb eeskujuna: valib grupist ühe raamatu, koos arutatakse, mida sellest raamatust arvata, mida temast piltide ja muu põhjal teada saab, mida ütleb kirjaniku nimi, mida ennustab pealkiri, kellele see raamat võiks huvi pakkuda, tuleb sealt muinasjuttu või tõsielujuttu või muud, kes võiksid tegelased olla jne. Seejärel loetakse raamatut valikuliselt ja otsustatakse lugemise käigus, kui võrd ennustused täide läksid. On raamat huvitav? Saab sealt midagi uut teada? Missugune koht oli põnev? Kas saadi kõigest aru? Millise sõna tähendust tuleks täpsustada? Kuidas seda teha? Kuidas tuleks seda raamatut lugeda, kas järjest läbi või osade kaupa (luule- ja lühijutukogud)? Või tuleks otsida ainult seda, mis eriti huvitab (teabelist laadi raamatud)? On teda toredam lugeda valjusti või vaikselt? Ja nii edasi. Lühema tekstiga raamatut jõutakse läbigi lugeda, siis saab otsustada teose kui terviku üle.

Teise raamatuga tutvuvad õpilased iseseisvalt, loevad oma äranägemist ja jõudu mööda. Kuidas keegi asjast aru sai, selgub pärast ühises arutelus. Kellelgi — ka aeglasemal lugejal — ei tohiks tekkida mahajäämise tunnet, sest oma arvamus raamatu kohta võib tal ikka olla, olgugi et ta kogu teksti läbi ei lugenud. Tähtis pole mitte loetud raamatute hulk, vaid tegutsemise tase. Peasi, et tunnis oleks uurimise all raamatu lugemine kui tegevus tervikuna

(kuidas on seda tark ja mõnus teha), mitte ainult teose sisu. Kodus võivad lapsed tunnis käsitletud teoseid edasi ja üle lugeda, otsida samalaadseid, sama autori teoseid jne, aga mitte karmi kohustusena, vaid omal tahtel. Kui järgmises tunnis agaramate muljeid ja kaasatoodud raamatuid tunnustatakse, ergutab see ju teisigi.

PÕHIETAPIS on õpetaja ülesanne osutada lugemist väärivatele raamatutele ja jälgida õpilaste individuaalset tegevust: kuidas keegi raamatuid valib ja mida ta neist omandab.

Õpilaste ülesanne on vastavalt tunni eesmärgile kas teema, autori, žanri või muu tunnuse järgi sobiva raamatu valimine, tunnis selle tutvustamine ja oma lugemismulje jagamine. Raamatust kõnelemisel ootame lapselt muidugi pidevat arenemist. Ettevalmistaval etapil piisab, kui ta määratleb iseseisvalt raamatu žanri ja aine — «luuletused lastest», «muinasjutud loomadest» jne. Algetapil, kui laps juba ise loeb, võiks ta arutleda, miks on raamatul selline pealkiri, teada, mida sisaldab eessõna, rääkida, millest on raamatus juttu. (Lühijutukogude puhul on sellist kokkuvõtet teinekord üsna raske teha, parem meenutada mõnd konkreetset lugu.) Põhietapis peaks õpilase sõnavõtt sisaldama andmeid autori kohta ja ka isiklikku suhtumist loetusse.

Põhietapis on tunni loomulik koostisosa raamatunäitus teostest, mida lapsed ise on tunniks otsinud. Ühisel vaatlusel leitakse, kas kõik raamatud vastavad teemale; missugune raamat ja mille poolest tundub eriti huvitav; kui raamatutel on sama autor — mille poolest nad siis erinevad on?

Uuringud näitavad, et kõige täiuslikumalt kujundatakse lugemist siis, kui käsitletakse ühe autori samateemalisi raamatuid, eriti kui sealjuures saab uusi teadmisi kirjanikust (meil oleks see võimalik näiteks E. Raua tehnikaalaste muinasjuttudega, J. Rannapi loomajuttudega, A. Perviku loodusaineliste muinasjuttudega).

Selles õppimisjärgus tuleks õpetada ka enesekontrolli: mitte võtta esimest ettejuhtuvat raamatut mingil teemal, vaid mõelda järele, millist tahaks rohkem lugeda. Näiteks 4. klassi teema «Laste elust vanal ajal»: tunnis saab eelnevalt selgitada, et vanast ajast on kirjutatud mitmesuguseid jutte. Mõni on põnev, seikluslik (H. Väli «Hundi-käpp»), mõni on muinasjutu moodi (F. Móra «Võlukasukas»), mõni on natuke naljakas (K. Ader «Kui mina olin veel...») — iga laps võib valida selle, mis talle hingelähedasm on.

Kuna jõukohasuse ühene määratlemine (kogu klassi jaoks) pole alati mõeldav, tuleks ka lapsi endid häälestada seda kaaluma. Kas ta sai kõigest aru, mida luges? Oli see raamat talle paras või võivad seda lugeda ka temast väiksemad lapsed? Kirjastuse määrang, kujundus ja tähesuurus pole igal juhul näitajaks. Tunni algul analüüsitakse koos:

mida keegi tahtis tunniks leida ja lugeda, kas leidis, kust ja kuidas otsis, kui ei leidnud, millega asendas.

Et lapsed tunnetaksid tõesti raamatut kui oma huvide rahuldamise vahendit, otsiksid ja loeksid enda jaoks, kasutatakse lugemise juhtimisel küsimus-ülesannete süsteemi. Sellest kõneleb N. Svetlovskaja oma monograafias ja samasuunaline ulatuslik kogemus on olemas näiteks Ungari RV laste lugemise juhtimisel küsimus-ülesannete süsteemi. Sellest kõneleb N. Svetlovskaja oma monograafias ja samasuunaline ulatuslik kogemus on olemas näiteks Ungari RV laste lugemise juhtimisel, kes korraldavad noorte lugejate laagreid ja muid vaimutöö üritusi põhimõttel, et täiskasvanud ärgitavad lapsi vestlusesse lapsi enam huvitavatel teemadel ja vastuse otsimiseks või arutluse jätkuna pööratakse kas ilu- või aimekirjanduse poole.

Näiteks 4. klassis oleks teema «Laste elust vanal ajal» puhul võimalik selle üle mõtteid vahetada, mis vanal ajal laste elus teistmoodi oli kui tänapäeval ja mispoolest see elu tuttav ette tuleb. Et vastata, valib iga laps ise raamatu, mis tema meelest selleks sobib.

KLASSIVÄLISE LUGEMISE KONTROLLIMISEST

Üks peamisi «järelvalvevahendeid» tundub olevat lugemispäevik. Paraku pole niisugune raamatupidamine igale inimtüübile võrdsest omane ja vastuvõetav. Kui see sunduseks muutub, on temast kirjandushuvile vähe tuge. Õnneks on avastatud ka teisi võimalusi loetu registreerimiseks:

võib teha klassi tabeli või kartoteegi soovitatud raamatutest ja lasta lastel sinna märkida, kes mida luges;

iga natukese aja tagant (nt kuu, paari mõödudes) korraldada kirjalik küsitlus: mida sa viimati lugesid?

Korduvalt viidatud N. Svetlovskaja raamatus on kirjas terve kontrollitööde süsteem (7).

Lugemispäevikud võiksid olla erisugused, isikupärased. Ühele lapsele meeldiks joonistada suuri pilte joonistusvihikusse ja pildi lisandiks kommentaare kirjutada, teisele väikesesse ruudulisse märkmikku ülestähendusid teha. Omas sõnastuses või mingi tingimärgiga võiks märkida, kuidas raamat meeldis, oli teda lahe lugeda jms. Lugemispäevikus võiks olla — kellele meeldib — teema- või žanrikohased alajaotused (muinasjutud, loomajutud, jutud lastest, naljaraamatud jms — lehtede serv on lõigatud nagu alfabeediga märkmikus või on erivärviliseks värvitud), kusjuures laps ise otsustab, kuhu ta järjekordse teose sisse kannab.

Teema või osa kokkuvõtteks võiksid olla nimestikud, mida lapsed koos (või usinamad omaette) koostavad, nt raamatud loomadest või mõne kirjaniku loomingust jms, mõõtu saab võtta lasteraamatukogudes olemasolevatest (sarjast «Kuulsad muinasjutumeistrid» vms). Neis koolides, kust raamatukogu jääb kaugele, oleks tulus pidada oma klassis väikest raamatukogu, sättida teda korda

süsteemis, mis tundub otstarbekas ja nõ-
mängida raamatukogu.

Omal kohal on muidugi ka viktoriinid, mõistatused ja muu säärased mängud. Suurt tähelepanu tuleks aga osutada TEKSTIMALU kujundamisele: lasta loetud teost, selle kangelast või episoodi ära tunda mõnerealise katkendi järgi.

«Naljakas lugu küll,» mõtles ta. «Aga mis imelik pauk see siis õige oli? Pole ju ometi võimalik, et ma lihtsalt maha kukkudes niisugust müra tegin. Ja kus on mu õhupall? Mis väike niiske narts see sihuke siin on?»

Kui küsime alasti küsimuse: kes kukkus õhupalli otsa?, kontrollime rohkem mehaanilist mälu. Tekstikatkendi puhul aga taas elustub teose meeoleolu, tunneme ära oma lugemismulje ja see arendab kirjandustaju.

Kuidas hinnata klassivälist lugemist? Kindlasti hästi. Meil on klassis kõrvuti lapsed, kes on maast-madalast koos vanema(te)ga lugenud ja loetut arutanud, kui ka need, kelle kodus pole raamatuid või kui neid ongi, siis neid ei loeta, neist ei räägita; on lapsi, kes loevad salaja; on neid, kellel ei lubata raamatukogusse minna. Mõne lapse jaoks on klassivälise lugemise tund ainus koht, kus ta raamatutest mõnu saab tunda. Mis mõte on kehval hindel?

Ühelt kohtumiselt algklassiõpetajatega jäid valusasti hinge õppealajuhataja kokkuvõtvad sõnad: see jutt, mis te räägite, on kena küll, aga kui me ikka koolis ohjad lödvale laseme, pole see enam mingi kool.

Kätepesu, jalatsite vahetamist, õppevahendite korrashoidu ja muid selliseid asju saab tõesti NÕUDA karmilt ja järjekindlalt. On aga rida kombeid ja harrastusi, mida õnnestub levitada ainult NAKATAMISE kaudu.

Niisuguse loomingu tegevuse juhtimisel nagu seda on lugemine, ei asenda õpetaja TARKUST, TUNDLIKKUST, ISIKSUSE VÕLU mitte mingid sunnivahendid.

Kirjandus

1. Alklasside programmid. Tallinn, 1988.
2. Kutse dialoogile: Ungari RV kogemusest kultuuri ja hariduse koostöö valdkonnas. Metoodiline kiri. ENSV Riiklik Laste- ja Noorteraamatukogu. Koost A. Korb. Tallinn, 1984.
3. Muinasjutubibliograafia 1940—1987. Koost T. Sits. ENSV KM, ENSV Laste- ja Noorteraamatukogu. Tallinn, 1988. (Vt ka teisi selle asutuse väljaandeid!)
4. Raamatukogude koostis ja kasutamine. Teaduslik konverents 10.—12. nov 1987 Tallinnas. Ettekannete teesid. ENSV Kultuuriministeerium. Tallinn, 1987, 82 lk.
5. Raud S. Klassivälisest lugemisest algklassides. ENSV HM. Tallinn, 1980, 87 lk.
6. Väljataga S. Laste lugemise juhtimine. Metoodiline kiri. ENSV KM; ENSV Laste- ja Noorteraamatukogu. Tallinn, 1982, 44 lk.
7. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников. М., Педагогика, 1980, 155 с.

Ainevahetuslike protsesside käsitlemine üldbioloogia kursuses

RIHO KÕIVER,
bioloogiakandidaat
TAGO SARAPUU,
bioloogiakandidaat

Käesolevast õppeaastast on kõikides eesti õppekeelega keskkoolides kasutusel uus vene keelest tõlgitud üldbioloogia õpik. Ilmselt oli eelmine vastavasuline tõlkeõpik üks enam-kritiseeritud bioloogiaõpikuid üldse: häirisid erilaadsed terminoloogilised ja sisulised möödalaskmised, esitatud materjali ebaloogilisus ning raskepärusus. Sellest tulenevalt osutusid õpiku mitmed peatükid õpilastele kõlbmatuteks nii iseisevaks tööks kui ka tunnis õpitu kinnistamiseks kodus.

Kahjuks pole nimetatud puudustest täielikult vaba ka uus kasutusel olev õpik. Kuna käesolevas artiklis pole võimalik analüüsida õpikut tervikuna, siis peatume üksnes mõningatel ainevahetust selgitavatel peatükkidel. Põhitähelepanu on seejuures pööratud glükoosi lagundamist ning fotosünteesi käsitlevatele alternatiivsetele võimalustele. Esitatav materjal tugineb erinevatele biokeemiaalastele ning molekulaarbioloogilistele väljaannetele, on arvestatud ka vastavate protsesside õpetamise metoodikaid tänapäeva Soome, Rootsi jt koolides. Kuna meil praegu kasutusel olev bioloogiaõpik ei käsitle neid ainevahetuslike protsesse analoogiliselt alljärgnevaga, on mõistetav, et enne vastavasulise uue originaalõpiku ilmumist ei saa ka õpilastelt nõuda materjali esitamist sel kujul ning artiklil on vaid soovituslik laad vastava kursuse õpetamiseks.

AINE- JA ENERGIAVAHETUSE SISSEJUHATAV OSA

Õpiku tekstiga tutvumisel võib õpilastel kujuneda vääri arusaam aine- ja energiavahetuse omavahelistest vahetustest. Metoodilisest küljest lähtuvalt on otstarbekas rõhutada kõikide organismides asetleidva ainevahetuse (metabolismi) kahte külge:

- 1) Assimilatsioon (õpikus esitatud termin) kui organismis toimivate «uute» ainete sünteesiprotsesside summa, millega kaasneb vahetult ka energiakulu. Seega moodustavad assimilatsiooni e anabolismi kõik organismis

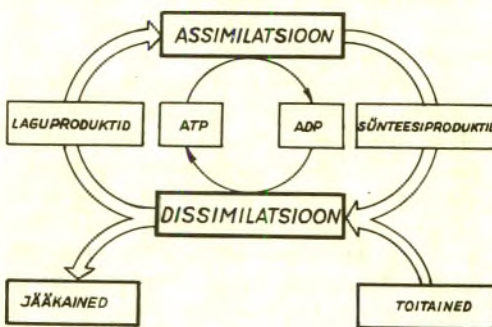
asetleidvad biosünteesiprotsessid kokku. Valdavalt on sellistes protsessides energiaallikaks kas ATP või selle analoogid (GTP, CTP, UTP, NADH₂, NADPH₂).

2) Dissimilatsioon (õpikus millegipärast esitamata termin) kui organismis toimuvate lagundamisprotsesside summa, millega kaasneb enamasti energia vabanemine. **Dissimilatsiooni e katabolismi moodustavad seega kõik organismis asetleidvad biodegradatsiooniprotsessid kokku.** Protsesside käigus vabanev energia on osaliselt ärakasutatav assimilatsiooniprotsessides, kuid ainult juhul, kui see on salvestatud vastavatesse energiarikastesse (makroergilistesse) ühenditesse. Selliseks ühendiks võib olla näiteks ATP kui universaalne energia salvestaja, talletaja ning ülekandja.

Eelpoolestatust järeldub, et nii lagundamiskui ka sünteesiprotsessidega kaasnevad pea-aegu alati energeetilised muutused, mistõttu ainevahetus (metabolism) seostub tihedalt energiavahetusega. Seega moodustavad need ühte organismi aine- ja energiavahetuse, mille kaudu organism on seotud ümbritseva elukeskkonnaga.

Toodud materjali on võimalik õpilastele selgitada vastava joonise kaasabil (joonis 1).

Joonis 1



GLÜKOOSI LAGUNDAMINE DISSIMILATSIOONIPROTSESSI NÄITENA

Dissimilatsiooniprotsessi näitena on õpikus esitatud üksnes glükoosi lagundamine. Sissejuhatuseks tuleb õpilastele veel kord meenutada, et selle põhieesmärgiks on organismi energeetiliste vajaduste rahuldamine. Energia saadakse kas toidus leiduvate orgaaniliste ainete (suhkrute, rasvade või valkude) lagundamisel või organismi enda koostisse kuuluvate orgaaniliste ühendite lagundamisel (enamasti vajalikud rakustruktuurid ja molekulid või varuained nälgimisel). Osa laguproduktidest on assimilatsiooni käigus biosünteesireaktsioonide käigus kasutatavad, osa aga lagundatakse lõpuni ning heidetakse jääkainetena organismist välja.

Energia vabaneb nii rasvade (38,9 kJ/g), suhkrute (17,6 kJ/g) kui ka valkude lagundamisel. Samas aga kaetakse organismi energitarve põhiosas suhkrute ja rasvade lagundamisest; valgud seevastu hüdrolüüsitakse põhiliselt ainult aminohapeteni ning kasutatakse järgnevalt ära valkude biosünteesis. Valkude

lagundamine energia saamise eesmärgil algab organismis alles peale suhkrute ning rasvade ärakasutamist nälgitingimustes. Siinkohal on otstarbekas õpilastele mainitud asjaolu seostada valkude funktsioonide paljususega mis tahes elusorganismis.

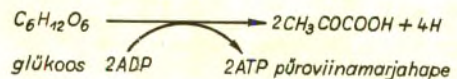
Glükoosi lagundamise käsitlemisele asumisel võib eelnevalt meenutada veres stabiilse glükoosisalduse regulatsioonimehhanismi inimese näitel, tuletada meelde, kus toimub inimesel lihtsuhkrute lagundamine lihtsuhkruteks ning insuliini osa glükogeeni moodustumisel maksas. Rääkima peaks ka tähtsusest taimsetes rakkudes.

Glükolüüsi võrrandi võib ju ka esitada sellisel kujul, kui see on esitatud õpikus, kuid tihti osutub ülevaatlikumaks võrrand, kus ATP süntees on eraldi välja toodud:

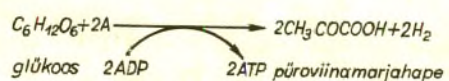


Toodud võrrandi puhul peab mainima, et viimane peegeldab **anaeroobset glükolüüsi** tervikuna. Tegelikuses koosneb see aga mitmetest järjestikestest reaktsioonidest, millest igaühete katalüüsib oma kindel ensüüm.

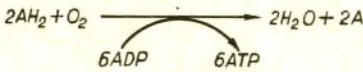
Soovi korral võib lisaks anaeroobsele glükolüüsile käsitleda ka **aeroobset glükolüüsi**. Piimhappe moodustumine on iseloomulik eelkõige loomse koe rakkudele ja seda ka hapniku puuduse tingimustes. Õpikus esitatust võib välja lugeda, nagu oleks piimhappe moodustumine obligatoorne ning sellest lähtub edasi ka aeroobne protsess. Tegelikuses on piimhappe moodustumine rakkudes ainevahetuse tupiktee ning sellest lähtuvalt ainevahetuslike protsesside ei järgne. Otstarbekam oleks selgitada õpilastele glükoosi lagundamist püroviinamarjahappeni (CH₃COCOOH), mida võib lugeda piimhappe otseseks eellaseks. Viimane protsess kannab aeroobse glükolüüsi nimetust ning see on kirjeldatav võrrandiga:



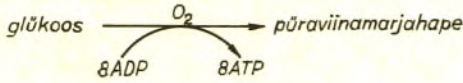
Vesinikuaatomid seotakse koheleht vaheühendiga (NAD). Kuna NAD-i ehituse, otstarbe ning tähtsuse selgitamine keerukustaks oluliselt õppematerjali esitamist ja õpilaste arusaamist sellest, võib piiratud vaheühendi mõiste kasutamisega ning tähistada see tinglikult mõne tähega (näiteks A-ga). Sel juhul saab vesinikuaatomite sidumise esitada järgnevalt:



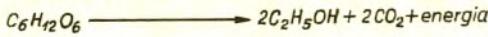
Et välja tuua protsessi energeetiline külg, tuleb ära näidata AH₂ (NADH₂) seos õpilastele juba tuntud ATP sünteesiga:



Seega saab aeroobse glükolüüsi esitada alljärgneva summaarse võrrandiga:



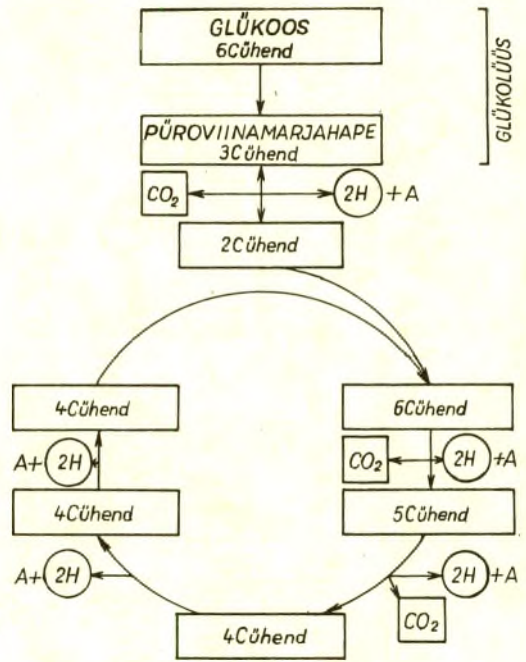
Glükoosi anaeroobse lagundamise juures on õpikus käsitletud ka alkoholkäärimist. Ka siin võib õpilastele esitada vastava protsessi üldvõrrandi ning selgitada selle tähtsust bakterite ning seente elutegevuses:



Protsessis eralduv süsihappegaas lendub ümbritsevasse keskkonda, sinna kuhjub ka moodustuv etanool, kuna viimast pole seemed ega bakterid anaeroobsetes tingimustes võimelised ära kasutama. Etanooli kontsentratsiooni suurenedes vastavad organismid enamasti hukkuvad. Siinkohal saab etanoolkäärimist siduda veini kääritamise, taigna kergitamise jms. Lõpuks tuleb õpilastele glükolüüsi käsitlemise järel rõhutada protsessi universaalsust, kuna see leiab aset nii taime-, looma- kui ka seeneriigis ning bakteritel.

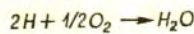
Aeroobsel lõhestumisel lähtutakse õpikus piimhapest. Nagu eespool kirjeldatud, ei ole selline käsitlus päriselt õige: kui piimhape organismi rakkudes kogunebki, siis sellest vabanemiseks peab piimhape tagasi muunduma püroviinamarjahappeks. Ilmselt on glükoosi lagundamine piimhappeni õpikusse tulnud glükolüüsi meditsiinilisest käsitlusest (esineb sellisel näiteks lihaskoerakkudes hapnikupuuduses). Kui me aga soovime rõhutada glükolüüsi universaalsust, siis osutub otstarbekaks hoopiski rõhutada aeroobset glükolüüsi ning anaeroobse glükolüüsi võib välja tuua kui erandliku, mis esineb veel ka mõningatel bakteritel (näiteks piimhappebakteritel, kes osalevad piima hapendamises).

Käesoleval juhul lähtume seega glükoosi edasisel lagundamisel püroviinamarjahapest. Kuigi õpikus on mõõda mindud tsitraaditsükli, ei ole see ilmselt otstarbekas. Käesoleva artikli autoritele kättesaadavates välismaistes kooliõpikutes on kõikides tsitraaditsükkel esitatud. Loomulikult ei tule kõne alla tsükli esinevate ühendite ja ensüümide esitamine, vaid ainult tsitraaditsükli üldskeemi väljatoomine. Näitena olgu siinkohal üks võimalikest esitustest, mida saaks õpilastele demonstreerida kas slaidi või ka tahvliljoonise kaudu (joonis 2).

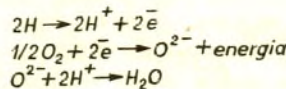


Ilmselt jääb toodust õpilastele meelde üksnes asjaolu, et püroviinamarjahappe lagundamine leiab aset tsükliiselt, järk-järgult eralduvad süsihappegaasi molekulid ning vesinikuaatomid.

H-atomitega seostuvad edasised protsessid on küllaldase põhjalikkusega esitatud õpikus. Ometigi on alust arvata, et seal toodu jääb õpilastele mõnetigi arusaamatuks ning kujuneb seega kas täielikult mitteomandatavaks või siis mehaaniliselt pähe õpitavaks. Protsessi selgitamisel saab õpilastele rääkida, et vesinik ei eraldu tsüklist mitte eraldi aatomitena, vaid nad ühinevad juba glükolüüsi esineva vaheühendiga A (NAD), redutseerides selle AH₂-ks. Sellisel seotuna (NADH₂) osalevad nad järgnevalt mitokondri sisemembraanis paiknevas hingamisahelas. Viimase detailsem kirjeldus kesk-kooli üldbioloogia kursuse raames on ilmselt üle jõu käiv ülesanne, mistõttu võib piirduda kas ühe summaarse võrrandiga:

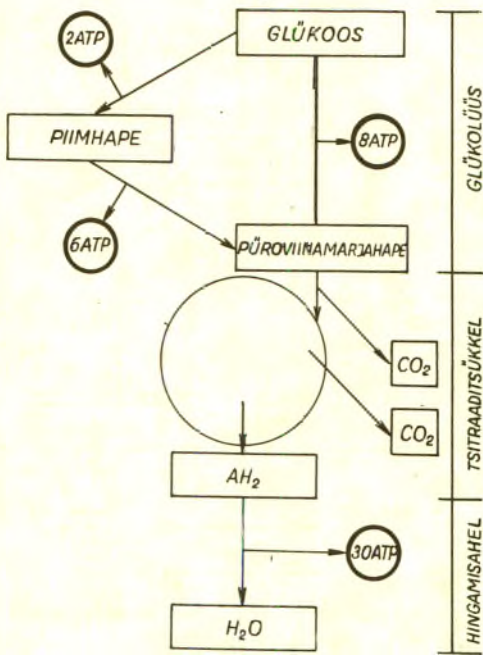


või esitada viimane sisulisemalt kolme reaktsiooni kujul:

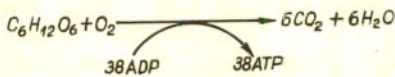


Võib ka lisada, et püroviinamarjahappe lagundamise käigus vabanevate 10 H-atomide oksüdatsioonil vabaneva energia arvel on võimalik sünteesida 30 ATP molekuli. Kokkuvõttes võib glükoosi lagundamise käigus toimuvat ATP teket iseloomustada järgneva skeemiga (joonis 3):

Joonis 3



Kogu glükoosi lagundamise protsessi võib kirjeldada üldvõrrandiga



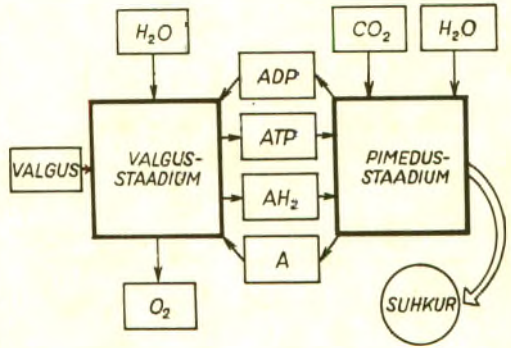
Loomulikult tuleb õpilastele rõhutada, et ATP molekulidesse salvestatakse üksnes ligikaudu 40% glükoosimolekulis olevast energiast, 60% vabanevast energiast hajub soojusenergiانا ning see pole edaspisidelt organismi poolt kasutatav.

FOTOSÜNTEES KUI ASSIMILATOORNE PROTSESS

Sissejuhatavalt on fotosünteesi õpetamisel soovitatav meenutada õpilastele, millistes rakkudes ning kus vastav protsess toimub. Rääkida tuleb ka fotosünteesi tähtsusest. Oluline on rõhutada, et fotosünteesi põhiülesandeks on valgusenergia arvel suhkru (glükoosi) saamine, ning selgitada, et eralduv hapnik ei ole fotosünteesi seisukohalt mitte protsessi põhieesmärk, vaid selle lisaproduct. Küll aga saab siinkohal uuesti korrata hapniku tähtsust nii Maa kliimale kui ka seostada hapnikuvajadus eelnevalt õpitud glükoosi lagundamisega. Kui ökoloogiaalased peatükid on juba eelnevalt käsitletud, saab fotosünteesi seostada ka aineringe ning ökoloogilise püramiidi reeglina.

Kuna fotosüntees tervikuna on küllaltki keerukas protsess, siis võib meetoodiliselt õigeks osutuda enne konkreetsete reaktsioonidega tutvumist esitada fotosünteesi üldskeem, täiendades seda järgnevalt üksikdetailidega (joonis 4).

Joonis 4

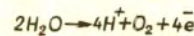


Vajalik on õpilastele selgitada fotosünteesi toimumiseks hädavajalikke tingimusi ning lähteaineid, seejärel tuua välja protsessi jaotumine kaheks: valgus- ja pimedusstaadiumiks. Vastava skeemi abil saab pöörata õpilaste tähelepanu sellele, millises staadiumis toimub hapniku eraldumine ning kus leiab aset süsihappegaasi fikseerimine. Järgnevalt osutub võimalikuks ka valgusstaadiumi produktide seostamine pimedusstaadiumi reaktsioonidega.

Valgusstaadiumi käsitlemisel tuleb ära näidata O₂, AH₂(NADPH₂) ja ATP moodustumine. Õpilastele peab selgitama, et fotosünteesi energeetiliseks aluseks on fotonite toimetel klorofüllimolekulide ergastunud elektronide energia. Järgnevad valgusstaadiumi reaktsioonid toimuvad suure osas seega nende ergastunud elektronide arvel mitmete valkude ja fotosünteesi vaheproduktide osalemisel.

Vee fotolüüsi mõiste oleks sisulisest küljest lähtuvalt õigem asendada vee fotoooksüdatsiooni mõistega. Vee fotolüüsiga tähistatakse üldiselt veemolekulide otsesest lagunemist valguse toimetel. Viimane aga ei oma seost fotosünteesiprotsessiga, mille käigus tekivad ergastunud klorofüllil toimetel tugev oksüdeerija ning redutseerija.

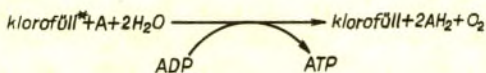
Hapniku eraldumist valgusstaadiumis saab kirjeldada võrrandiga:



Kindlasti tuleb sellise võrrandi kasutamisel selgitada, et eraldunud elektronid seotakse elektronülekanalite vahendusel fotosünteesi vaheühendiga A (NADP), misjärel viimane saab siduda endaga moodustunud prootonid. Tekkinud AH₂ (NADPH₂) kasutatakse ära pimedusstaadiumi reaktsioonides. Vesinikioonide liikumisega läbi graanide ehituse kuuluvate membraanikanalikeste kaasneb ATP süntees, mis samuti osutub vajalikuks pimedusstaadiumis.

Vastav protsess, millega kaasneb ATP süntees, on õpikus kirjeldatud suure põhjalikkusega. Soovida jätab vastav õpiku illustratsioon, mis desorienteerib lugejat: aatomite mõõtmed on ebaõigelt suured võrreldes valgumolekulidega (elektronülekanalid) ning rakustruktuuridega.

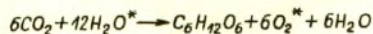
Arusaamatuks jääb ka toodud joonisel elektronkandja asukoht rakumembraani suhtes. Tegelikuses asuvad need ülekandjad rakumembraani sukeldunudena ega välju sellest. Lõpuks peab nentima, et ka märksa kvaliteetsema joonise korral on alust arvata, et mainitud protsess jääb õpilastele praegu raskesti arusaadavaks. Tutvudes feiste maade õpikutes vastavateemalise materjaliga, on näha, et peaaegu kõikjal on loobutud valgustaadiumi detailkirjeldustest ning asendatud see üldvõrrandiga. Sellise valgustaadiumi üldvõrrandi võib esitada näiteks alljärgnevalt:



Võrrandi vasakul poolel on toodud ergastunud klorofüllimolekulid ning paremal mitteergastunud molekulid.

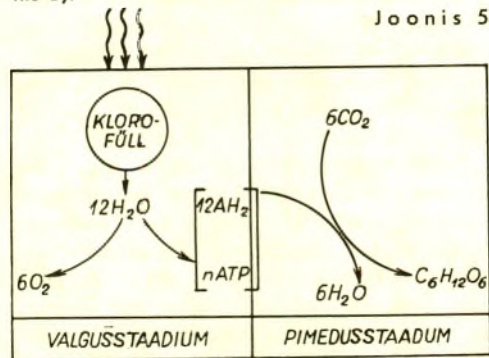
Pimedusstaadiumi kirjeldamisel saab õpilastele selgitada, et CO_2 fikseerimine on tsükline protsess, milles osaleb terve rida ensüüme. Tulemusena saadakse kolmesüsinikuline ühend. Viimaste omavahelisel liitumisel saadakse lõppprodukt — glükoos. Pimedusstaadiumi üldvõrrandi esitamine ei ole siinkohal ilmselt otsustav.

Fotosünteesi üldvõrrand on soovitatav õpilastele välja tuua alljärgnevalt:



Tärnikesega näidatakse ära hapniku päritolu vee molekulidest.

Materjali esitamise võib üle korrata esitatud summaarset võrrandit selgitava skeemiga (joonis 5).



Kirjandus

1. Airamo S. et al. Lukion biologia. Kursi 1. Porvoo-Helsinki-Juva, 1987.
2. Füller H. Das Bild der modernen Biologie. Leipzig-Jena-Berlin, 1980.
3. Linder H. et al. Linder Biologie. 19. Auflage. Stuttgart, 1987.
4. Nyholm K.-G. et al. Gymnasiebiologi 2. Esselte studium. Falköping, 1986.
5. Tohver V. Üldine biokeemia. Tallinn, 1977.
6. Oldbioloogia X—XI klassile. Tallinn, 1987.
7. Албертс и др. Молекулярная биология клетки I. М., 1986.
8. Страйер Л. Биохимия, т. 2. М., 1985.



KOOLIEELNE KASVATUS

Kujutavate tegevuste metoodikast söimerühmas

SIRJE ALMANN,
Vabariikliku Koolieelse Kasvatuse
Metoodika Kabineti juhataja

Söimerühmade vajalikkus on vaidlustatud, kuid täna ja arvatavasti veel pikka aega on nad siiski meie elu koostisosad.

Mida saame teha meie, lasteasutuste töötajad, et kujundada arenevale isiksusele selline keskkond, mis kompenseeriks kodu teatud päevaosa jooksul?

Söimerühma lastes kujundame huvi ja soovi tegelda kujutava loominguga, õpetame laste esmaseid sellealaseid oskusi ja tehnilisi võtteid.

Suheldes väikelapsega püüame teda juhtida nägema ilu ümbritsevas looduses, mänguasjades, ühiselt vaadeldud piltidel, suuname last kuulama helide kaunist kõla ja tajuma rütme. Emotsionaalsete tegevuste kaudu saame kujundada lastes püsivaid positiivseid hoiakuid, arendada laste kõlbelisi omadusi, võimaldada ühistegevust täiskasvanu ja kaaslasega, rõõmustada oma tegevuse õnnestumisel, anda kaaslase tööle positiivne hinnang, kujundada soovi ja tarvet luua ning tunda loomisrõõmu.

KASVATAJA OSA LASTE ISESEISVA KIJUTAVA TEGEVUSE JUHTIMISEL

Et söimelapse päev oleks rõõmus ja huvitav, vajame last armastavat kasvatajat, head materiaalbaasi ja lapsesõbralikku metoodikat. Kasvatatajale peab oma kutse meeldima, ta peab erialaseid teadmisi ja oskusi valdama.

Lastega töötades tuleb olla neile mõistetav ja neid mõista. Hellus ja südamesoojus on omadused, mis kasvatajal peavad olema. Kasvataja ülesanne pole mitte piirata last, vaid uskuda tema jõusse ja võimesse. Austada tuleb iga last kollektiivis, jätta lapses alles kõik see, mis tal juba on ja toetada tema omanõulisust. Lapse tegevust ei tohi kasvataja autoritaarselt hinnata, talle tuleb anda võimalus ja õigus end ise hinnata.

Kasvataja loob rühmas vaba ja sundimatu õhkkonna, viibib laste lähedal, jagades neile oma tähelepanu. Laps ja kasvataja tegutsuvad koos, kasvataja soodustab igati lapse soovi teha kõike iseseisvalt ega suru peale oma tahet. Et täita programminõudeid, on kasvatajal vabad käed valida ise tööülesanded. Kasvataja äratav huvi kujutatavateks tegevusteks vajalike materjalide vastu. Väike-laps tunneb rõõmu värvipliatsitest, ereda-värvilistest paberitest ja savist. Kasvataja luua on loominguine õhkkond. Lastele meeldib, kui kasvataja korraldab kujutatavaid tegevusi ebatavalistes oludes, näiteks jalutuskäigu ajal laseb joonistada või joonistab pulgaga lumele või liivale suure maja, auto, rongi vm ning kutsub lapsed sinna sisse. Kasvataja loob mängusituatsioone, mida lapsed hiljem oma elava fantaasiaga kindlasti matkivad ja täiendavad.

Juba söimerühmas tutvustab kasvataja lastele meie rahvakunsti- ja rahvuskultuuri traditsioone, aitab mõista nende tähtsust ja tähendust.

LASTE TEGEVUS RÜHMAS

Kasvataja loob lastele tingimused kujutava loomingu tegelemiseks, näiteks hommikutundidel, pärast päevast und jne. On soovitatav, et rühmatas oleks koht, kus lapsed saaksid vabalt võtta joonistamis- ja voolimisvahendeid, värvilisest paberist välja lõigatud kujundeid ja looduslikku materjali ladumiseks. See soodustab laste sensoorset arengut, valmistab ette edaspidiseks põhjalikumaks tegelemiseks kujutava loomingu, aitab orienteeruda ruumis ja ümbritsevas elus.

Lapsed on kujutava loomingu tegelemisel esialgu väga tagasihoidlikud ja vajavad juhendamist. Kui aga on suudetud äratada huvi kujutava loomingu vastu, on lapsed iseseisvamad ja algatusvõimelisemad.

Kujutava loomingu juurde saab lapsi suunata teiste tegevuste kaudu. Eriti arendavad laste kujundlikku mõtlemist, eri värvuste ja vormide tunnetust ehitus- ja mosaiikmängud, tegevus värvilistest pulgakestega, kus kasvataja näitab, kuidas neid sorteerida värvuse järgi, luua tasapinnalisi kontuurseid kujundeid (maja, auto, tee jne). Sellises tegevuses avaldab väikelaps end aktiivselt (tuututab, kui joonistab autot, teeb kaasa liigutusi ja saadab oma tegevust lauluga).

LASTE TEGEVUS ÕUEALAL

Jalutuskäikudel võivad lapsed koguda loodus-

likku materjali (kirjud lehed, eri värvi kivi-kesed, käbid, tõrud, kepikesed jmt), millega hiljem on huvitav mängida. Kivikestest võib laduda liivale, maapinnale kontuurseid kujundeid, mustreid. Kirjusid lehti võime ajada nõõrile, valmistades pika keti; kepikestega võime joonistada liivale, lumele. Loodusliku materjaliga tutvudes areneb lapse fantaasia, ta näeb, kui palju huvitavat sellest luua võib.

Värviliste kriitidega õuepaviljoni tahvlitele joonistamine on ikka üks laste meelistegevusi olnud.

Soojal aastaajal liiva ja liivavormidega mängides näitab kasvataja lastele, kuidas saada liivast huvitavaid kujundeid. Ühiselt vaadeldakse liiva omadusi: niiskest liivast saab voolida, kuiv liiv kaob sõrmede vahelt ära. Liivavorme võib eelnevalt vaadelda, sõrmedega kompida neisse pressitud kujundeid.

Mis võib olla veel lõbusam kui vee-mängud, ujutada kausis või basseinis ereda-värvilisi mänguasju?

Talvel näitab kasvataja, et lumele võib joonistada näiteks pika tee, mida mööda lapsed kõnnivad; palju ringe, kuhu sisse lapsed hüppavad jne. Lumest saab voolida ja vormida. Lumi võib olla kerge ja raske. Raskest lumest võime teha lumekuule ja -ehitisi, abistada võivad ka vanemate rühmade lapsed.

AASTASED LAPSED tunnevad suurt huvi pliatsi ja paberi vastu. Esialgu köidab last pliatsiga tegutsemine. Ta koputab, lükkab, veeretab, tunneb rõõmu tekkinud helist ja pliatsi liikumisest, krabistab paberiga. Laps tunneb rõõmu sellestki, kui on midagi paberile kritseldanud. Kasvataja tegutseb koos lastega, joonistab mõne kujundi, mida kõik koos vaatlevad või ühiselt täiendavad (kasvataja joonistab maja, lapsed tõmbavad majani teed, joonistavad päikesele kiiri, pilvest sadavaid vihmapiisku jne).

Teisel eluaastal ilmutab laps elavat huvi ka erdavärviliste piltide vastu. Vaadeldavad pildid olgu selged, väikeste, kuid eset ise-loomustavate detailidega. Detailiderohkus võib lapse tähelepanu põhilisest kõrvale viia. Siin on tähtis kasvataja kõne, mis suunab last ja arendab tema kujundlikku vastuvõtlikkust. Kasvataja võib tegelda 2—3 lapsega üheaegselt. Lapsi tuleb ergutada kasvataja ja laste ühistegevusest osa võtma ja neid, kes kõrvalt jälgivad, julgemalt tegutsema.

Kokkuvõtteks:

1. Ümbritseva eluga tutvumisel (mänguasjade vaatlus, jalutuskäigud, lastelaulude laulmine, tegutsemine rütmipillidega ning mängusituatsioonid jne) toome lasteni kujutava loomingu alged.
2. Ergutame igati laste huvi ja soovi tegutseda paberi ja pliatsiga.
3. Laste tegevus söömes toimugu koduselt.
4. Olulised on kasvataja miimika, žestid, tegevust saatev laul või liisusalmid, näiteks



tip-tip-tip-tip vihmake, saja, saja vihmake,
sajab meie aknale, lange, lange aknale.

KAHEAASTASEID LAPSI püüame suunata vaatlema pilte, mänguasjade vormi ja värvi, loodusnähtusi, kuulama loodusheliseid, seostama kuuldot-nähtut mängude ja teiste tegevustega.

Iga laps on kordumatu, just niisugune, nagu ta on. Kui üks laps on võimeline omandama kiiremini, siis teisel läheb kauem aega ja temaga tuleb tegelda rohkem. Õigete töövõtete omandamiseks tuleb lapsele anda aega, mitte nõuda üle jõu käivat, igati julgustada, kiita. Kujutatavat eset peab laps saama meeleliselt tajuda: õhus võib teha käega liigutusi, mis aitavad kinnistada seoseid käe ja silma vahel; eset võib lasta katsuda, nuusutada; teha kaasa rütmilisi liigutusi (vihmasadu, karu kõnd, jänese hüpped jmt), hääli (tibu nokib teri, koer haugub jne).

Kaheaastased lapsed tajuvad juba tuntud sõnu mitmes tähenduses (nt «hernekomm» — «pähhel»). Igati tuleks soodustada, et laps ise mõtleks, mida ta loob. Kujutatavaid tegevusi on tulus ühendada lauluga, muusikapala kuulamisega või tuttavate luuletustega.

Kasvataja valib lapsega koos tegutsemiseks sobiva meetodi, nt

- eri töövõtete ettenäitamine,
- käe juhtimine, et laps tajuks õiget liigutust ja näeks oma liigutuste tulemust paberil,
- koostöö, kus kasvataja nt joonistab pilti ja lapsed kas lõpetavad selle või täiendavad seda,
- piltide, raamatuillustratsioonide ja mänguasjade vaatlus,
- mänguvõtete kasutamine.

Kokkuvõtteks

1. Kasvataja mõtleb ise läbi, kuidas ja millal on sobiv lastega tegelda, millised meetodid

valib. Kasvataja tegevus lapsega olgu võimalikult emotsionaalne, seda võib saata laul, näpumäng, nali ja kindlasti hea, julgustav sõna. Tähtis on, et lapsed oleksid heas meeleolus, valitseks sündimatu õhkkond.

2. Igati tuleb püüda avada lapsele nähtuste ja esemete kujundlik olemus, nt vihma sajab krabinal, õunad on suured ja väikesed vmt.

3. Kujutav looming seostada rahvaloominguga, ema-isa tööde ja tegemistega.

4. Laps jälgib kaaslaste tööd, annab oma-poolse hinnangu, kasvataja toetab seda.

5. Laste töid vaadeldagu ühiselt, hinnangut ootab iga laps.

6. Vaja on harjutada lapsi abistama kasvatajat ja korrastama oma töökoht.

SOOVITUSI VOOLIMISEKS

Savi on lastele hea materjal erinevate olendite ja esemete voolimiseks. Juba kevadel võib kasvataja näidata lastele, mida saab saviga teha. Tuleb olla ettevaatlik, sest savi ise ja tema omadus määrada võivad olla lapsele ebameeldivad. Esmalt näitab kasvataja ise, kuidas savitükk kuuletub, kui sellele algul sõrmedega, siis peopesadega vajutada.

Kui lapsed on tutvunud savi omadustega, ärkab huvi voolimise vastu. Algul kasvataja näitab ette, kuidas lihtsamaid esemeid voolida, loob mängusituatsioone voolitud esemetega. Sellise ühistöö käigus tekib ka lastel soov savist midagi voolida. Algul haarab last saviga mängimise protsess, mis esialgu on veel ilma kindla eesmärgita, kujutav staadium tekib lapsel teise eluaasta lõpul.

Esimeseks voolimisvõtteks on veeretamine. Savitükki peopesade vahel ringitaoliste liigutustega veeretades saame kera, millele lapse jaoks tuleb anda esemeline tähendus (pall, õun, hernes, vm).

Kahe peopesa vahel savi edasi-tagasi rullides tekib silindrikujuline pulk, millest saame voolida porgandi, majale aia jne.

Veeretamisele järgneb muljumine, lamedaks surumine (nuku koogid). Seejärel õpetame osi omavahel kokku vajutades ühendama.

Voolimisel soovitame kasutada mänguvõtteid, laulu ja tuttavaid luuletusi.

Kuna voolimisel on põhilisteks tööriistadeks laste käed, siis on tore voolimist seostada lihtsamate söömemängudega, nt

hipp-hopp, hipp-hopp üles,
hipp-hopp, hipp-hopp alla,
väike jänku pai,
kukkus maha pots!
Pikali, pikali.

Kokkuvõtteks

1. Voolimine arendab väikelapse plastilist vormitunnetust.
2. Laps õpib savi kasutama, muudab savitüki kuju vajutades, tükeldades, rullides ja tükikesi omavahel ühendades.
3. Voolimisel püüab laps edasi anda samasust reaalseste esemetega, nt pall, marjad, õunad vms.
4. Tööde analüüs võib toimuda individuaalse juhendamise käigus või laste tööde ühisnäitusel.

SOOVITUSI KUJUNDITE LADUMISEKS

Kujundite ladumine pakub lastele värvi- ja vormirõõmu. Kas flanelltahtlile, magnettahtlile, paberist või papist alusele võib laduda erineva suuruse, värvi ja vormiga värvilisest paberist või kartongist kujundeid, mida võib lapsele anda ümbrikus või alusel.

Esialgul laovad lapsed värvilisi kujundeid (ring, ristkülik, ovaal, kolmnurk) vabalt flanelltahtlile või aluspaberile. Ei ole vaja nõuda geomeetriliste kujundite ja värvide nimetamist! Seejärel laovad värvilistest kujunditest lihtsamaid üksikesemelisi pilte ja lõpuks lihtsa temaatikaga pilte. Kujundeid võib rütmiliselt kõrvuti paigutada, lapsed lähtuvad siis värvist ja vormist (nt ümmargune, kandiline).

Kõigepealt laome ümarvormiga kujundeid (nt pallid, jonnipunn), seejärel kandilisi (nt torn, lennuk, kuusk, maja jt). Siit edasi tuleb ümarvormi ja kandilise vormi ühendamine (lilled, päike, puu jne).

Kasvataja näitab ette töövõtteid, õpetab kasutama flanell- või magnettahtlit, muutes selle kord muruplatsiks, kord taevaks. Kujundeid võib laduda ka kollektiivselt, täiendades selliselt pildi teemat.

Kokkuvõtteks

1. Kujundite ladumine arendab laste värvi- ja vormitaju.
2. Tegevused arendavad laste sensoorseid võimeid.
3. Tegevused on ettevalmistavaks etapiks kleepetöödele.

Eespoolestatut ei tohi võtta kui konkreetset retsepti või lõplikku tõe. Anname lapsele õiguse vabalt valida, mida, kuidas ja millest ta midagi tegema hakkab!

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

Peeter Põld teerajajana eesti pedagoogikas

ALEKSANDER ELANGO, pedagoogikakandidaat

P. PÖLLU TEE PEDAGOOGIKASSE

Noorsoo kasvatamise küsimused huvitasid peaaegu kõiki eesti rahva juhtivaid tegelasi tsaarajaal, kuid otse teadlaseks selles valdkonnas ei kujunenud nendest keegi peale P. Põllu. Tõsi küll, teadlase hoiakule lähenes mõnevõrra C. H. Niggol (1851—1927), kuid tema vägagi ulatuslik produktsoon ei tõusnud populariseerimise tasemest kuigi palju kõrgemale. P. Põllu näol on meil aga tegemist tõelise teadlasega, kes sügavalt töötas läbi pedagoogika teooria paljud küsimused ja kasvas arvuka teadlaste järelekasvu. Kui elatanud koolimehelt M. Raualt paguluses küsiti, keda eesti pedagoogidest tema arvates tuleks seada esikohale, siis vastas ta kõhklemata — Peeter Põldu, teisele kohale asetis ta Fr. V. Mikkelsaare. Aastaid 1920—1930 nimetas ta Mikkelsaare ajastuks eesti koolielust.

Peeter Siegfried Nikolaus Põld sündis 12. juulil 1878. aastal Jõhvi vallas Puru külas kooliõpetaja Peeter Põllu perekonnas. Isa pidas kooliõpetajaametit Purul 37 aastat (1875—1912). Peres kasvas viis poega ja viis tütar. Ehkki vanemad olid usklikud, järgiti perekonnas ilmalikke kombeid, võeti elavalt osa ühiskondlikust elust. Suveõhtuti kogunes perekond koolimaja trepile ja rõõmus laul kajast üle küla. Neis tingimustes kujunes P. Põllust erakordselt harmooniline ja positiivse ellusuhtumisega isiksus. Veel auväärse professorinagi esines ta lõbusas seltskonnas sageli eeslauljana (tema lemmiklauluks oli «Ma olen väike postimees...»).

Osalt vanemate soovil, osalt endagi kutsumusel õppis P. Põld ülikoolis usuteadust. Õpingute kõrval osales ta paljudes rahvuslikes üritustes. Eesti Oliõpilaste Seltsi rõõmsameelse liikmena leidis ta palju sõpru, näiteks J. Tõnisson, V. Reiman, O. Kallas jt. Nende mõju jättis tema isiksuse kujunemisse sügava jälje. Kahel aastal (1902—1903) oli ta seltsi esimeheks. Koos sõpradega pidas ta seltsis

ägedat võitlust alkoholiga seotud tavade vastu. Kuigi võitlus jäi edutuks, kujunes selle käigus P. Põllust veendunud karsklane, kelleks ta jäi surmani.

1905. aastal asus P. Põld tööle «Postimehe» toimetusse. See ajaleht oli teatavasti J. Tõnisoni juhitava suhteliselt konservatiivse Eduerakonna (tol ajal eesti ainukese legaalse poliitilise partei) häälekandja. Töö sundis teda 1905.—1907. aasta revolutsiooni päevil osalema teravas poliitilises võitluses, muidugi oma erakonna positsioonidel seistes. 1906. aastal lõpetas ta ülikooli teoloogiakandidaadi astmega (kandidaaditöö teema oli «Pius IX ja kirikuriik aastatel 1848 ja 1849»).

Isakodust tõi ta kaasa tugeva pedagoogilise laengu, mis pärast enamik tema ajalehekirjutisi käsitles pedagoogilist temaatikat. Kirikuteenriks ei kavatsenud ta kunagi hakata. Mõnisteist aastat hiljem, kui ta 1920. aastal kandideeris ülikooli pedagoogikaprofessori kohale, kirjutas ta oma eluloos: «Juba ülikoolis ajaloolis-kriitilise teoloogia pooldajaks saades jõudsin otsusele, et ma mitte tegelikult õpetajaks (s.o pastoriks — A.E.) ei hakka, vaid söötis olevale koolipõllule tööle lähen» (8).

Kui 1906. aastal asutati Eesti Noorsoo Kasvatuse Selts (ENKS) ja hakati tegema eeltöid esimese eesti õppekeelega keskkooli avamiseks Tartus (milleks revolutsiooni survele kehtestatud seadus võimaluse andis), siis oli P. Põld selle ürituse innukamate algatajate ja teostajate hulgas. Temas nähti asutatava kooli potentsiaalset direktorit. Kuna tal aga puudus õpetajakutse, siis valiti asutatava kooli direktoriks esialgu O. Kallas, kes juba töötas õpetajana Tartu keskkoolides, P. Põld aga asus oma pedagoogilist haridust intensiivselt täiendama. 1908. aastal sõitis ta sel eesmärgil viieks kuuks Lääne-Euroopasse.

Berliinis, Leipzgis, Jenas, Zürichis jm külastas ta paljusid õppeasutusi ning tutvus sel ajal tuntud pedagoogidega, nagu B. Otto, W. Rein, G. Wyneken, J. A. Sickinger, Fr. W. Foerster jt, kellel kõigil oli noorele õpihimulisele külalisele mõndagi öelda. Kahetsusega mainis ta, et kuna tal puudusid soovitusel, ei võtnud kuulus H. Gaudig teda oma seminaris Leipzgis vastul. Eriti sügavat mõju avaldas P. Põllule kuni surmani kestnud kontakt Fr. W. Foersteriga (1869—1966), kes sel ajal oli professoriks Zürichi ülikoolis. Osalt P. Põllu mõjul muutus Fr. W. Foersteri tahte- ja iseloomukasvatuse süsteem 1920. aastate Eestis üldiselt tuntuks; tema peateos «Kool ja iseloom» ilmus eestikeelses tõlkes, nagu ka noortele määratud teosed «Elujuht» ja «Oska elada». P. Põllule omane avameelsus ei lasknud jätta tähele panemata ka selliseid üsna revolutsioonilisi uuenduskatseid,

nagu G. Wynekeni «Vaba koolikommun» Wickersdorfis*.

1908. aasta sügisel valiti P. Põld nüüd juba kolmandat aastat edukalt töötava ENKS Tütarlastegümnaasiumi usuõpetuse ja emakeele tunniandjaks, poole aasta pärast ka direktoriks.

P. PÕLLU TEGEVUS PEDAGOOGINA

Tööleasumisega esimese eesti õppekeelega keskkooli juhina algas P. Põllu eneseteostamise oluline periood. See ülesanne polnud 30aastasele mehele kergete killast — tuli alata võidelda tsarismi venestamispuuetega ja sellel pinnal emakeelse kooli ette veeretatavate tõkete, aga mõnikord ka oma rahva tuimuse ja ükskõiksusega rahvusliku hariduse suhtes (6, lk 24). Pealegi puudusid eestikeelse keskkooli õppeplaanid, programmid, õpikud; kogemustega õpetajaidki polnud alati leida.

Peale oma õppeasutuse ideelise ja organisatoorse juhtimise tuli P. Põllul abistada ka teisi sel ajal asutatud eesti õppekeelega erakoole, nagu progümnaasiumid Otepääl, Viljandis ja Pärnus. Kui pärast 1917. aasta Veebruarirevolutsiooni asuti kogu Eestis organiseerima emakeelset keskharidust, olid P. Põllu kogemused kõigile abiks.

Oma taotlusi rahvusliku kooli juhtimisel analüüsib P. Põld lähemalt kooli aruandes 1906.—1916. aasta kohta (6). Ta kurdab, et tööd alustades polnud pedagoogilisel personalil mingit väljakujunenud programmi. Juhitudi vaid tahtest teha paremini, kui siia maani tehtud. Kasvatuse aluseks oli rahvuslus, usklikkus ja austus õpilase isiksuse vastu. Tsaariaegse ametliku kooli koopiaks ei tahtnud see kool kunagi saada, kuid ka «vabakooliks», kus võimalikult vähe normeeritakse, «kus õpilaste individuaalsed iseärasused ja tarvidused kõik määravad, ei ole ta sellepärast saada võinud ega tahtnud, et see liiga subjektivistiline ja silmapilguga rehkendav on, mida ühiskondlise kultuura nõuetega võimata lepitada» (6, lk 25).

Kooli edasiarendamisel kavatses P. Põld lähituda järgmistest põhimõtetest (6, lk 29—31).

a) Uue, teadliku koolidistsipliini kujundamine, mis tugineks õpilaste arusaamisele distsipliini vajalikkusest, mitte hirmul karistuste ees. Karistus olgu viimane abinõu. Kehalised karistused olgu täiesti välistatud.

b) Õppetöös on vaja arvestada õpilaste individuaalseid huvisid ja kalduvusi. Selleks tuleb vanemate klasside õpilastele jätta võimalus mõningaid õppeaineid valida, mis huvi õppimise vastu tõstaks. Praegune kool kulutavat liiga palju aega võõrkeelte õppimisele (vene, saksa, prantsuse keel), mistõttu loodusteaduste õpetamine pinnapealseks jäävat. Ka joonista-

* Selle asutuse revolutsioonilisust tõestab kas või seegi asjaolu, et 1919. aastal tellis N. Krupskaja G. Wynekenilt spetsiaalse monograafia Wickersdorfi kooli kohta, mis ilmus Moskvas venekeelses tõlkes (hiljem avaldas Wyneken selle ka saksa keeles).

misele, käsitööle ja kodumajandusele olevat vaja rohkem ruumi anda.

c) Õpetamisel tuleb rohkem kasutada õpilaste isetegevust, rohkem tähelepanu pöörates katsetele, ekskursioonidele ja iseseisvale õppimisele. Kodused ülesanded olevat küll tarvilikud, kuid nad kandku rohkem iseseisva töö laadi.

d) Et isetegevus ja õige töökorraldus vilja kannaksid, selleks õpitagu iga õpilast rohkem tundma: seatagu sisse «isikulehed», kuhu kõik õpilase suhtes tehtud tähelepanekud kirja pandagu. See olevat klassijuhatajate peamine ülesanne.

Nagu näeme, tugines P. Pöld oma taotlustes sellele ajastu liberaalse kodanluse pedagoogilistele teooriatele. Reformpedagoogika ideede («vabakooli») suhtes asus ta tõrjuval seisukohal.

P. Pöld kurdab, et ta neidki kavatsusi täies ulatuses teostada ei saanud, kuna tsariaegsed kooliülemused selleks tõkkeid tegid. Ka ei saanud mõned lapsevanemad ja õpetajad pedagoogilistest uuenduspüüetest aru. Õpetajate hulgas oli kõige suurema mõjuga Mihkel Kampmann (Kampmaa), kes pedagoogiliste uuenduste suhtes üsna skeptiline oli. Soodsamalt suhtusid nendesse Emma Asson ja Jaan Sarv.

Oma pedagoogiliste ideede, eriti rahvusliku kasvatuse põhjendamiseks ja propageerimiseks asutas P. Pöld ENKS organina 1916. aastal ajakirja «Kasvatus ja Haridus». Järgnenud revolutsioonid ja P. Põllu uued tödkohustused muutsid ajakirja ilmumise kahjuks üsna ebaregulaarseks ja lühiaegseks*.

7.—9. aprillil 1917 peeti Tartus esimene rahvahariduse (õpetajate) kongress, millele 20.—23. juunil järgnes teine. Nende kokkukutsumise algatajaks oli P. Pöld. Tema ettekanded andsid kongressidele ka sisu ja suuna. Kui 27. mail 1917 Eesti Kooliõpetajate Kesklit (pärastine Eesti Õpetajate Liit) asutati, siis ei leitud sellele sobivat esimeest, kui taas P. Pöld. Ta sai neid ülesandeid küll üsna lühikest aega täita, kuna kooliasjade üldine juhtimine teda muude ülesannetega koormas.

1. juulil 1917 tööd alustanud Ajutise Maanõukogu valitud Maavalitsuses oli P. Pöld haridusosakonna juhatajaks ja hiljem moodustatud Ajutises Valitsuses haridusministriks. Maavalitsuse haridusosakonna juhatajana koostas ta Eestimaa koolivalitsuse ajutise korralduse, mis rajas Eesti alg- ja keskkooli uuele alusele ning kehtestas põhimõtted, millest lähtuti ka hiljem haridusseaduste koostamisel. Haridusministrina oli P. Põllu targaks sammuks Fr. V. Mikkelsaare ja E. Murdmaa (Martinsoni) kutsumine ministriumisse juhivale tööle. Kuigi mõlemad olid maailmavaateliselt P. Põllust erinevatel seisukohtadel (eriti usuõpetuse küsimuses), pälvisid nad tublide koolimeestena tema usalduse;

nende pärastine viljakas töö eesti kooli rajamisel ja sisustamisel tõestas valiku õigsust.

Valitsuse koosseisu muutudes ministri kohustustest vabanenud P. Pöld nimetati 1918. a novembri lõpul Tartu ülikooli kuraatoriks. Ta sai ülesande organiseerida tsariaegse ülikooli baasil rahvuslik eesti ülikool. Sellega algas uus, ülimalt vastutusrikas, ent viljakas periood P. Põllu eneseteostuses.

Sõda ja materiaalsete ning isikuliste ressurside nappus muutsid ülikooli taastamise küllaltki raskeks, kuid P. Pöld tuli sellega edukalt toime. Juba järgmisel (1919. aasta) sügisel võis eesti ülikool tööd alustada. Kuni rektoriks määratud professor H. Koppeli kodumaale saabumiseni (veebbruaris 1920) täitis P. Pöld ka rektori kohustusi. 14. sept 1920 määrati ta pedagoogikaprofessoriks. See oli ajaloolise tähtsusega sündmus: esmakordselt Tartu ülikooli ajaloos loodi iseseisev pedagoogika professuur. Siiaaani õpetasid pedagoogikat kõrvalainena filosoofia või mõne muu aine õppejõud (2).

Pedagoogikaprofessorina tuli P. Põllul lahendada kaks olulise tähtsusega ülesannet: kujundada pedagoogika kui teadusliku eriala õpetamise süsteem ülikoolis ja töötada välja keskkooliõpetajate ettevalmistamise kord.

Ta jäi kuni surmani ainsaks koosseisuliseks pedagoogikaõpetajaks ülikoolis, juhtides ühtlasi ülikooli juures asuvat didaktilis-metoodilist seminari. Õppetöös pani ta suurt rõhku üliõpilastes uurimisvaimu ja uurimisoskuse kujundamisele. Intensiivse õppetöö kõrval valmisid tal kahe monograafia käsikirjad, mis ilmusid trükis postuumselt: «Üldine kasvatusõpetus» (J. Torgi toimetusel 1932. a) ja «Eesti kooli ajalugu» (H. Kruusi toimetusel 1933. a).

1. septembril 1930 lõppes 52aastase P. Põllu elutee. Tema põrm puhkab Tartu Ropka-Tamme kalmistul.

P. PÕLLU PEDAGOOGILISED VAATED

Kasvatuse eesmärk. Kasvatus on P. Põllu määratluse kohaselt «teadlik, meelega mõjuavalduis täiskasvanud inimese poolt lapse, kasvava inimese peale mingis soovitavas sihis». Ei tule ühekülgsele taotleda paljude teadmiste omandamist, vaid juhtida laps osasaamisele kultuuriväärtustest; lapses tuleb äratada sügavat huvi sisemisest tarvidusest aetuna ihaldada ja otsida neid väärtusi ja neid oma isiklikus elus teostada (Postimees, 1924, nr 160). Ülimaks väärtuseks peab ta usulisi väärtusi, mis annavad julgust, kindlust ja teadmist, et elu maksab elada, et tal on tähendust. «Religioon tõstab inimest uude kõrgemasse ilma, mis teoreetilise mõtlemise ja kunstilise vaatlemise kõrval täiesti iseseisev on, milles oma loogika, oma tõemõiste, oma iseäraline põhjuste ja tagajärgede vahekord valitseb» (Postimees, 1928, nr 77).

Kõiki kasvatuslikke püüdlusi peab ühendama tugeva iseloomu kasvatamine, mis eeldab, et kasvataja teaks, mille poole püüda. «Ei ole mõeldav noorsoo kasvatus /.../ kindla vahe-

* Ajakirjast ilmus 1917. aastal nr 1, 2, 3—4, 5—6; 1918. aasta algul valmis uue, 7. numbril käsikiri, kuid välistel põhjustel sai see ilmuda alles 1920. aastal (4, lk 48).

tegemiseta selles, mis meid alla kisub ja mis tõstab. Sest kui puudub selge teadmine sihtidest, s.o väärtustest, mida püüda, siis puudub ka iseloomu kujundamisel selgroog ja kasvatus jääb tagajärjetuks» (Postimees, 1928, nr 79).

P. Pöld vaidles korduvalt reformpedagoogika (tol ajal «vabakasvatuseks» nimetatud) teooria vastu, et kasvatus siht peab olema lapsest endast välja kasvama ja kasvataja peab «tummas aukartuses ootama lapsehinge ilmutusi». Kasvatus, millelt nõutakse, et ta laseb last arenda vastavalt ta loomulikele tungidele, jätab lapse temas peituvate tungjõudude mängukanniks, neid teadlikult suunamata. Neid mõtteid arendas P. Pöld eriti 1928. aastal Virumaa õpetajate päeval peetud ettekandes, milles põhilisena kõlas tõdemus, et «meie aja kasvatus on ummikis nii praktiliselt kui ka teoreetiliselt». A. Koort on P. Põllu avaldamata paberitest leidnud selle kohta veelgi lisa. «Kas võib moodsas pedagoogikas ülepea kasvataja vastutusest rääkida, kui kõik kujuneb lapse järele? Mille eest vastutatakse, kui ei ole ideaali, kui puudub siht, millele last juhtida. . . Elu ehtsaid nõudmisi ja inimlikku vabadust peab täiskasvanute poolt äratatama, nad ei kasva mitte lapsest enesest välja» (5, lk 577).

Kasvatuse tegurid. «Kust peavad noored vastust leidma oma kahtlustele, kust otsima toetuspunkte, kui nad küsivad elumõtte järele ja oma eluplaani loomisele asuvad?» (Postimees, 1928, nr 9). P. Põllu vastus on kindel: kooli hingeks on õpetaja. Ta nõuab korduvalt, et parandataks õpetajate ettevalmistust, nende majanduslikku olukorda ja sotsiaalset seisundit. Selles suunas töötab ta koos organiseeritud õpetajaskonnaga — Eesti Õpetajate Liiduga, esinedes korduvalt õpetajate päevadel, kongressidel ja avaldades kirjutisi ajakirjas «Kasvatus».

P. Põllu veendumuse kohaselt peab kogu rahvas, eriti perekond, kasvatuses osa võtma ja õpetajat toetama. Perekonnakasvatuses nägi ta suuri puudusi, eriti harmoonia puudumises ja isade väheses huvis laste kasvatamises vastu. Kooli direktoriks olles korraldas ta süstemaatilisel lastevanemate õhtuid ja rakendas lastevanemate abi kooli üritustele. Ta kutsus ühiskonda üles võitlema negatiivsete nähtuste vastu, mis noorsoo kasvatamist raskendavad, nagu joomine, sopakirjandus, sobimatud filmid jne. Et õpilaste sotsiaalsed huvid ja kalduvused koolis rahuldatus saaksid, selleks on vaja neid endid rakendada kooli siseelu korraldamisele, nagu seda võimaldab õpilaste omavalitsus.

Hariduse korraldus. Hariduspoliitika küsimustes oli P. Pöld esialgu üsna demokraatlikel seisukohtadel. 1921. aastal kirjutas ta: «Ei tohi haridus mitte enam üksikute ühiskondlikult eesõigustatud klasside monopoliks olla, ta peab kättesaadavaks tehtama kõikidele rahva lastele. Selleks peab haridus kõigil astmetel maksuta olema /.../ Me tahame jõuda korrale, kus pole isandaid ega orje, kus valitseb

üheõiguslus, kus ainult töö, viljakas ja kasulik töö on see, mis meid edasi viib» (7). Ajapikku loobus ta oma esialgsest demokratismist ja soostus oma erakonna suhteliselt konservatiivse hariduspoliitikaga.

Praeguste haridusalaste ümberkorralduste ajal on üsna huvitav tutvuda tema seisukohtadega umbes 60 aastat tagasi.

Algkool olgu kõikidele lastele ühine ja kohustuslik, soovivat kahestmeline: 4+2 klassi. Algkoolile järgnegu kas 2aastane täienduskool (nendele lastele, kes mujale edasi õppima ei lähe) või 2—3aastane kutsekool. Algkool olgu elulähedane, seotud kodukoha elu ja loodusega. Teisel astmel võiks õppetöö olla mõnevõrra diferentseeritud: ühed õppigu rohkem käsitööd, kodundust, agrotehnikat, aga need, kes tahavad õpinguid keskkoolis jätkata, õppigu võõrkeelt. Üleminekul algkoolist keskkooli pooldas P. Pöld andekusest lähtuvat selektsiooni.

Keskkool olgu kahestmeline: 2+4 klassi. Õppetöö tuleks diferentseerida nii, et vähemalt 1/3 õppematerjali oleks õpilastel valitav. Omaaegsele 5klassilisele keskkoolile, mis püüdis ette valmistada kõrgkooliks ja ühtlasi anda kutseharidust, heitis ta ette ülekoormatust; kutseharidus tulevat anda omaette koolides. Võõrkeeli ei tulevat õpetada enne 5. õppeaastat. Majanduslikel ja pedagoogilistel kaalutlustel pooldas ta ühiskooli poistele ja tütarlastele. Kõrgkooli võetagu vastu range selektsiooniga. Ta polnud rahul, et vasakpoolsete erakondade surve võttis Riigikogu ülikooli seadusesse paragrahvi, mis andis kõikidele keskkooli lõpetanutele õiguse ilma eksamiteta kõrgkooli astuda.

Koolide juhtimises pooldas P. Pöld desentralisatsiooni. Riik ei tohtivat koolide üle ainuvalitsejaks olla. J. Fr. Herbartist lähtudes arvas ta 1909. hariduspäeval peetud ettekandes, et kõik valla või linna täiskasvanud kodanikud peaksid moodustama «koolikogukonna», kelle liikmed oma maksudega kooli ülal peaksid ja oma esindajate kaudu seda valitseksid (kaasa arvatud õpetajate valimine). Hiljem ta loobus sellest utoopilisest plaanist, kuid kooli demokraatliku juhtimise põhimõttele jäi ta ikka ustavaks.

Erilist tähelepanu omistas P. Pöld naisharidusele, mitte ainult sellepärast, et ta oli kümme aastat tütarlastekooli direktor, vaid veel enam põhjusel, et omistas naisele ühiskonnas eriti tähtsa koha. Lähemalt käsitles ta seda küsimust emadepäeva brošüüris «Emast kui suurest kultuuriloojast». Ta soovitas, et naistele avataks kõik kultuuri varasold, kuid ei lastaks seejuures kaduma minna emalikkust, naiselikkust. Tütarlastele tuleks koolides tingimata õpetada kodundust, käsitööd, laste kasvatamist.

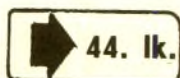
Eesti pedagoogilise mõtte arendamisel kuulub P. Põllule juhtiv osa. Ta püüdis oma ajastu eesrindlike pedagoogilisi ideid juurutada eesti

ühiskonda. Jätkates rahvusliku ärkamisajastu, eriti J. Hurda rajatud traditsioone, arendas ta eesti rahvuslikku pedagoogikat ja emakeelse kooli ideed. Ta vabastas eesti pedagoogilise mõtte tardumusest, millesse see pärast mõõdnud sajandi venestusreformi oli sattunud. Sellega on hästi kooskõlas tema isikliku teadusliku uurimistöö põhisuund — eesti kooli ajaloo süstemaatiline uurimine. Muidugi ei saa ajalugu vaikida ka tema teenetest eesti rahvusliku ülikooli rajamisel.

Kirjandus

1. Elango A. Prof. Peeter Põld pedagoogina. — Kasvatus, 1930, nr 8, lk 361—364.
2. Elango A. Peeter Põld esimese pedagoogikaprofessorina Tartu ülikoolis. Kogut. Humanitaarteaduste arengust Tartu ülikoolis. Tartu ülikooli ajaloo küsimusi X. Tartu, 1981, lk 165—171.
3. Elango A., Muoni H. Pedagoogika õpetamine ja õpetajate ettevalmistamine Tartu ülikoolis. — Nõukogude Kool, 1982, nr 9, lk 13—17.
4. Harro H. Ülevaade Eesti pedagoogilisest ajakirjandusest 1917—1940. — Nõukogude Kool, 1988, nr 4, lk 48—51.
5. Koort A. Prof. Peeter Põld pedagoogina. — Eesti Kirjandus, 1930, nr 12, lk 561—582.
6. Põld P. Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Keskkool 1906—1916. Tartu, 1916.
7. Põld P. Mispärast ja mis sihis tuleb meil kutseharidust anda. — Postimees, 1921, nr 212.
8. RAKA, f 2100, n 2, s 902.
9. Ruubas A. Peeter Põllu elu ja pedagoogiline tegevus. Diplomitöö (juhendaja A. Elango). Tartu, 1963.

Peale ülaltoetletu on läbi vaadatud sadakond P. Põllu artiklit ajalehes «Postimees» 1906—1929 ja mitmetes koguteostes.



Kirjandus

1. Andressoo U. Harjutusi kujutavate tegevuste meetodika omandamiseks. Tallinn, 1987.
2. Hanson S. Õpime voolima. Tallinn, 1971.
3. Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. Programm ja juhendid. Tallinn, 1974.
4. Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. Programm. Tallinn, Valgus, 1987.
5. Sensoorsest kasvatusest lasteaias. Tallinn, 1973.
6. Воспитание и обучение детей раннего возраста. М., Просвещение, 1986.
7. Воспитание и обучение детей младшего дошкольного возраста. М., Просвещение, 1987.
8. Казакова Т. Т. Изобразительная деятельность младших дошкольников. М., 1980.
9. Казакова Т. Т. Развивайте у дошкольников творчество. М., Просвещение, 1985.

Voldemar Raami elu ja tegevus

ERNST ALLESE,
ÜPUI liige

Voldemar Oskar Raam sündis 3. märtsil 1880. aastal Viljandimaal Kaarli vallas Öisu mõisa-valitseja pojana.

V. Raami esivanemad olid pärit Põhja-Lätist, vanade kirikuraamatute järgi olid nad liivlased, nimega Prahms. Sealne mõisnik ostis Öisu mõisa, tõi endaga kaasa mõned paremad töömehed, kelle hulgas oli ka Prahms. Nimi muundus vähehaaval ja h-tähe asendas juba Voldemar, kujuneski välja eesti-pärane Raam.

Voldemari isa Villem sündis 10. augustil 1823. Algul oli ta mõisas tölla esihobusel ratsutaja, hiljem kokaabiline ja kokk. Mõisnik määras ta mõisavalitsejaks. Ema Pauline (neiuna Käärrik, sündinud 1. apr 1849), oli mõisas lüpsikarja perenaine. Neil sündis 3 tütar ja 2 poega, Voldemar oli neljas laps peres. Volli lapsepõlv mõõdus looduse rüpes, kaunis Öisu mõisa pargis, tema looduse-armastust aitasid kujundada metsaga vahelduvad künklikud maastikud ja järvesilmad (5, lk 1).

1888. a viidi Voldemar õppima Viljandi Linna Algkooli, mille juhatajaks oli tuntud luuletaja Fr. Kuhlbars. Siin süvendasid poisi kiindumust loodusesse rohelusse uppuv Viljandi linn, kaunid lossimäed ja orus sinetav järv.

1892. a pandi Voldemar õppima Pärnu Poeglaste Gümnaasiumi. Pärnus koosnes õpetajaskond muulastest, eesti keele rääkimine oli rangelt keelatud, seda peeti häbiks, kui mõni rääkis põlatud maakeelt. Keele-nõuet ignoreerisid õpilased Rahm ja Peet (3, lk 8). 1900. a sai Voldemar gümnaasiumi lõputunnistuse ja samal aastal alustas ta õpinguid Tartu ülikooli ajaloo-keeleteaduskonnas. Vanemad suutsid poega vähe abistada, sisseastumisel sai ta onult väikest toetust, õppis laenude arvel ja pidi kõrvalt lisa teenima. Jaan Tõnisson avas Eesti Üliõpilaste Seltsi liikmetele avansi, mida sai ka V. Raam. Hiljem hakkas ta saama seltsi stipendiumi. Olgugi, et see oli väike, parandas stipendium siiski tema ainelist olukorda. Õpitavatest ainetest annab ülevaate V. Raami tütar: «Säilinud loenguraamatu järgi hõlmasid loengud Vana-Kreeka ja Vana-Rooma autorite teoseid algkeeles, vana-, kesk- ja uusaja ajalugu, samuti vanaaja filosoofiat, vene

kirjanduse ja vene keele ning eesti kirjanduse ajalugu. Lisaks läbiti indoeuroopa keelte võrdleva grammatika ning süntaksi, ladina epigraafia, kreeka paleograafia, kreeka ja rooma meetrika, gnoseoloogia, loogika, psühholoogia ning sanskriti keele ja kunstilise mütoloogia kursus» (5, lk 2). 1905. a lõpetas Voldemar Raam ülikooli.

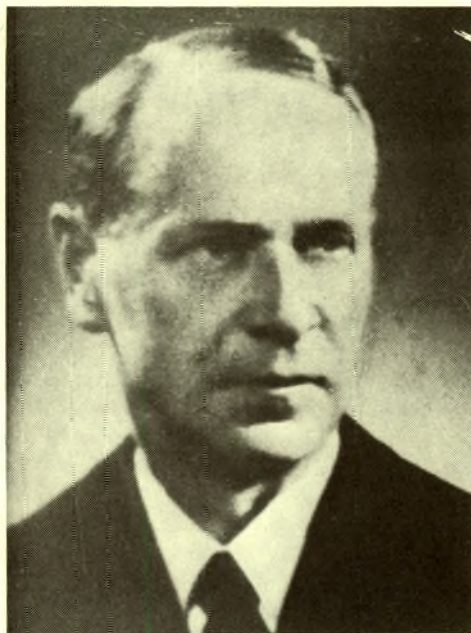
Tartus Eesti Põllumeeste Seltsi näitusel tutvus Voldemar Virumaalt Palmse vallast Ligidema kultuurilembesest talust pärineva neiu Anna Mühlbachiga, kes töötas tollal «Postimehe» toimetuses. 1906. a sõlmiti abielu. Lapsi oli neil 5, praegu elavad veel tütar Hilja-Agnes ja poeg Villem (5, lk 2 ja 3).

V. Raami esimeseks töökohaks sai Karatševi Linna Pöeglaste Gümnaasium Orjoli kubermangus, kuhu asus tööle 1. sept 1906. Kooli kohta kirjutab ta ise, et kui oli klassi sisenenud, võtnud teda vastu suurte poiste täiskõrist tulev laul — mõirgamine. Tema jäänud rahulikult seisma ja kui laul vaikinud, siis öelnud ta: «Teil on ilusad hääled, võiksite koori moodustada.» Saadud sõpradeks ja kui Raam neilt lahkus, olnud kolimisel abiks kogu klass (5, lk 4).

«Cand. phil. Raami tegelik koolitöö Eestis algas 1909. a., kus tuleb Pärnu Eesti Kooliseltsi kutsel sama linna progümnaasiumi juhatajaks» (3, lk 7). See oli erakool ja ainuke eestikeelne kool Pärnus, rahval ei olnud sellesse usku, võimukandjad suhtusid aga põlastavalt. V. Raam hakkas tööle 30 õpilasega, kuid peagi õppis koolis 300 õpilase ümber (3, lk 7).

Siin teostas ta ka oma noorpõlveunistuse, ostis endale Sauga jõe äärest Anni talu. Ta tundis suurt huvi põllumajanduse vastu, noorpõlves tahtis seda õppima minna, kuid isa oli kategooriliselt vastu, et siis jääb poeg ikka mõisnikke orjama. Talus tegid tööd palgalised, tekkis kahjum, mille tõttu tuli talu maha müüa. Üheks põhjuseks oli ka see, et ühelt teenijalt nakatus nende 5aastane esiklaps Marianne ja suri. See oli kogu perele ja Voldemarile kohutavaks löögiks (5, lk 5). Tekkisid vastuolud võimukandjatega eesti-meelsuse pärast ning V. Raam lahkus Eestist. 14. okt 1913 sai temast Tveri (Kalinin) Vaimuliku Seminari õpetaja.

1915. a kutsutakse ta tagasi Eestisse. 1. okt asus V. Raam tööle Tallinna Pöeglaste Kommertsikooli õpetajana. Koolis tekkis raskusi, kui sakslased okupeerisid Eesti. 1918. a asendati koolijuhataja ja osa õpetajaid sakslastega, õpetus muutus saksakeelseks, algas võitlus eesti ja saksa soost õpetajate ja õpilaste vahel. Koolipoisid nõudsid enam eesti keele tunde. Kui inspektor tundi tuli, siis lauldi protestiks isamaalikke laule.



Mõned poisid sunniti koolist lahkuma, olgugi et suurem osa õpetajaist selle vastu oli (3, lk 8). Sündmust kirjeldab «Päevaleht» nr 23, 12. nov 1918: «...Koosolekul esines kooliõpetaja Raam, keda küll esialgu kooliameti juhataja Eggersi poolt selles takistati, pikema seletusega, milles ta ära näitas, et kõik viimase aja vahejuhtumised õpilastega selle ülekohtuse koolipoliitika loomulik tagajärg on olnud, mida okupatsioonivõimud siin on ajanud. Seisukorra lahendamise tunnistas kooliõpetaja Raam võimalikuks ainult järgmiste, eesti kooliõpetajate poolt ette pandavate tingimuste täitmisega:

1. Seatagu tagandatud õppejõud uuesti ametisse.
2. Kooliõpetajate nõukogu otsuste vastu väljaheidatud õpilased võetagu kooli tagasi.
3. Seatagu Eesti keel täielikult õppekeeleks.
4. Suurendatagu Eestikeele tundide arvu. . . .» (3, lk 8 ja 9).

Linna kooliametis arutati nõudmised läbi ja «Järgmisel päeval, . . ., ilmus kooliameti juhataja Eggersi kooli ja teatas, et kooliõpetajate nõudmiste rahuldamiseks kooliamet otsustanud olla:

1. Koolidirektori Petzholdi ning inspektori Hanseni kuni jõuluni ametipuhkusele saata, ja
2. kooli ajutiseks direktoriks kooliõp. V. Raami nimetada.

Et sellega kooliõpetajate poolt ette pandud tingimused mitte veel täitmist ei leidnud, astus V. Raam tagasi» (3, lk 9).

Asjaolud muutusid üha teravamaks, juhataja puudusel suleti kool. Kooli pedagoogika nõukogu, kooli kuratooriumi ja lastevanemate komitee ühisel koosolekul arutati olukorda, V. Raam pidas kõne, õpetajad jäid oma

nõudmiste juurde. Arvati, et kooliõpetajaid tabab ränk karistus, aga ajad muutusid, kooli ilmus hr Eggers ja teatas, et direktor koos inspektoriga on tagandatud. Selle peale teatas «Päevaleht» nr 26 15. novembril 1918: «Aja murrangu võimsal tõukel on nüüd koolist kõik soovimatud jõud pidanud lahkuma. . . . Sellega ilmus kiire vajadus panna päevakorraks oma direktori valimine. Pääle elavaid ja ühemeelselt põhjendatud sooviavaldusi valis koosolek ühel häälel kooliõp. Raami uueks poeglaste kommertskooli direktoriks. Hr. Raami valikuga jäi kõigile rahustav kindlustuse tunne, et kool uue juhatuse all viljakalt tööle hakkab» (3, lk 10). «Selliseid juhuseid, kus pidi võitlema Eesti kooli eest, oli toona sageli ja sellel hädaohtlikul ajal pidi eestlastest juhtidel tõsist taht ja julgust olema» (3, lk 10). 19. nov 1918 andsid Saksa okupatsioonivõimud valitsuse Eesti Vabariigile üle.

Kommertskoolis töötamise ajal andis V. Raam välja ladinakeelse lugemisraamatu, mille väljaandmist tingis tolle aja terav õpikute puudus, venekeelsed raamatud ei olnud enam kõlblikud eesti koolile.

1919. a kevadel suunati V. Raam Tartu Õpetajate Seminari organiseerima. See oli esimene eestikeelne seminar.

11. juunil 1919 määrati Voldemar Raam Rakvere Õpetajate Seminari direktoriks. Siit algab tema töö ja tegevus õpetajate ettevalmistamisel, eesti rahva harimiseks ja valgustamiseks, mis kestab väikeste vaheaegadega kuni surmani. Rakveres rakendus V. Raam ennastsalgavalt ja suure andumusega tööle. Tollal oli ta parimates aastates, täis elujõudu, hea tervise juures, julge ja sihikindel mees.

Endise tsaariaegse seminari kaunid, Riia Õppekonna arhitekti A. Gieselbachi projekteeritud ja 1915. a valminud hooned olid muudetud sõjaväe kasarmuteks. Need olid väga armetus olukorras. Ruumide kõlbmatuse ei takistanud seminari avamist, Rakvere eesti seminar alustas 6. oktoobril pidulikult tööd 172 õpilase ja 11 õpetajaga Pikal tänaval (uulitsal) Viru Maakonna Reaalgümnaasiumi ruumes. Algas V. Raami võitlus sõjaväevõimudega ruumide lõpliku tagasisaamise eest. Vahepeal need tagastati sõjaväele ja olukord muutus lootusetuks ning seminar oli sunnitud tööd jätkama Kunda lähedal Malla mõisas, kus töötati 22. märtsist kuni mai lõpuni 1920. aastal. «Sellel ajajärgul oli mingi positiivne külg: ühine elu ühiskodus, ühine laud, elamine kaunis looduskeskkonnas löid soodsad eeldused sõbralikuks koostööks. Kujunes välja ühine vaimsus, mis kandus edasi Rakverre» (2). Ikka tungivamalt võitles V. Raam seminarihoonete tagasisaamise eest ja tänu tema järeleandmatule tegutsemisele ning visadusele tagastati need 15. juulil 1920. Direktor Raami energilisel eestvedamisel algas hoonete

kiire remont. 6. sept alustati tööd omas majas. Oli veel palju raskusi: tuli muretseda koolimööblit, õppevahendeid. Järgnevatel aastatel algas teiste hoonete remont ja ümbruse korrastamine, istutati puid, rajati pärnaallee (praegugi olemas), kooli katseaed, spordiväljak. Igal pool osales V. Raam. Ta tegi ise ja nõudis teistelt korralikkust ja korrektset tööd, mis pakkus ka silmale ilu.

V. Raam hoolitses igati oma õpilaste heaolu, tervise ja toitlustamise eest. Kõigile seminaristidele oli ühistoituslustamine, süüa võisid ka need, kes elasid kosti peal, ka linnast pärit seminaristid. Kui vestluse käigus selgus, et mõni õpilane pole veel sõnunud, siis kutsus direktor ta oma poole lõunale (Villem Soo lõunastas isegi mitmel korral Raami kodus) (5, lk 8). V. Raam kaitses igati õpilasi, kutsus korrale õpetajaid, kes solvasid ja pilkasid seminariste. «Õpilasi kõnetas direktor V. Raam kui võrdväärseid, kuulates nende arvamusi ja seisukohti. Ta usaldas õpilastele suuri organiseerimis- ja kasvatustöö ülesandeid, mis nõudsid, et asjasse suhtutaks täie vastutustundega. Eksinult nõudis ta süüteo ausat ülestunnistamist ja oma süü mõistmist» (4, lk 197). V. Raam austas õpilasi ja õpilased austasid teda. Distipliiniraskusi direktoril ei olnud. Ta jalutas vahetundidel koos õpilastega, vestles nendega, päris koduse olukorra, õppimise üle ja seda, mis seminaristile muret teeb, ning püüdis õpilast võimluste piiris aidata. Tema «likvideeris» õpetajate toa (Pear Rootalu), selles mõttes, et õpetajad pidid viibima õpilaste juures, osalema isetegevuses ja pidudel. Ta püüdis omas koolis apoliitilist joont ajada. «Ühtegi õpilast ei kiusanud isa ta meelsuse või muu põhjuse pärast taga ega lubanud seda ka õpetajatel teha. «Las noored otsivad iseenast ja tõe,» ütles ta. Isa püüdis headust, sõbralikkust ja seltsimehelikkust õpilastes süvendada. Tema juhtlauseks oli: «Inimene, ole abivalmis, üllas ja hea!» (5, lk 15).

V. Raam oli range direktor, korranõudmistes järeleandmatu, ei sallinud ülesannete täitmatajätmist, korratust ja lohakust, vastuhakkamist, silmakirjalikkust ja valetamist. Tema meele järgi olid julged, hakkajad, loomevõimelised, enesealgatusega silmapaistvad, vabalt käituvad ja igast üritusest kinnihaaravad, samas aga distsiplineeritud õpilased (õpetaja peab olema distsiplineeritud). Tal puudusid lemmikud, oli õpilastele autoriteediks, tema tundides valitses hiirvaikus, mitte hirmust, vaid austusest tema vastu ei juletud tundi segada. Oli andekas ja järjekindel õpetaja, tema kutsumuseks kujunes õpetajate ettevalmistamine. V. Raamil jätkus alati aega seminaristide jaoks, oli üha asjalik ja arutlev, sirgjooneline ja enesekindel mees. Teda ei kõigutanud mitmesugused voolud ja aegade tuuled, oli truu oma põhimõtetele, tegi seda, mida pidas õigeks. Otsustustes oli alati iseseisev.

V. Raam oli väljapeetud, rahulik, tagasihoidlik ja viisakas. Ise arvas, et ei suutnud alati rahulikuks jääda, selleni jõudis alles vanemas eas. P. Rootalu järgi oli V. Raam koleeriline tüüp, kes tegeles pidevalt enesekasvatusega (*Selbsterziehung*), mida tollal kõvasti propageeriti ja ka harrastati. Ta allutas iseloomu oma tahtele, tal oli tugev, võib öelda sugestiivne mõju kaastöötajatele ja õpilastele. «Tema viisakus polnud ülepakkuv ega pealetükkiv, see oli osa tema olemusest» (5, lk 9). Kui mõni seminarist, õpetaja, kooliteenija või külaline tuli kabinetti või koju, siis tõusis direktor alati püsti, ega istunud enne, kui külaline oli istuma pandud. Tütarlapsi kõnetas ta alati püsti seistes ja viimase klassi seminariste-tütarlapsi teretas esimesena. «Need on ju juba noored daamid,» ütles isa» (5, lk 9). Ta oli alati elurõõmus, osavõtlik ja püüdis mitte vihastuda.

V. Raam oli alati korralikult riides, puhas triigitud särk seljas. Ta ei sallinud lohakust. Kodus oli kõikide suhtes korrektne, rahulik ja tasakaalukas, armastas väga lapsi, hellitas ja hoidis neid, jutustas muinasjutte ja -lugusid, pühapäeviti «ehitati õhulosse». Direktor öelnud, et need ei maksa ju midagi. Kui abikaasa vahel oma keeldude-käskudega liiale läks, siis ütles V. Raam saksa keeles, et lapsed aru ei saaks: «Bitte beruf nicht so viel!» Talle meeldis ise toitu valmistada, armastas magusat, jõulupühade eel valmistas maiustusi ja hõrgutisi (5, lk 10).

V. Raam ei olnud auahne ega karjäärihimuline, tunnetas oma võimete tasandit. Jaan Tõnisson oli peaministrina pakkunud talle haridusministri ja Tartu ülikooli rektor Juhan Kõpp pedagoogika õppejõu kohta ning professori tiitlit. V. Raam loobus mõlemast. Ta ei mõelnud iialgi isikliku kasu peale. Tema suurimaks ja ainsaks hobiks oli tema kool, tema seminar (5, lk 9 ja 10).

V. Raamil oli pidev ülevaade meil ja Saksamaal ilmuvast pedagoogilisest kirjandusest, vahel sõitis ta Saksamaale, et muretseda sealt uut pedagoogilist kirjandust ja õppevahendeid. Saksa keele vaba valdamine võimaldas kursis olla saksakeelse kirjandusega. Seminaril oli rikkalik õppevahendite kogu bioloogias, geograafias ja ajaloo.

Peale klassiruumide olid seminaris ainekabinetid. Väga rikkalikult oli sisustatud bioloogiakabinet. Olid veel füüsika- ja keemiakabinetid ning joonistusklass, kus joonistati modellide järgi. Suurt rõhku pandi käsitööle, köideti raamatuid, tütarlastele õpetati tikkimist, pilutamist, õblemist, kudumist, makrameed, paberi- ja papitöid, pois-tele puidutööd. Õpetati valmistama kaunistusi, ehteid ja punutisi. Mingist materjalist ei tuntud puudust, kõike muretses direktor.

V. Raam armastas muusikat. Seminaris pandi suurt rõhku laulu- ja muusikaõpetusele. Klaveritunnid olid kõigile kohustuslikud, õpetati ka harmooniumi, sest paljudes

maakoolides tuli laulmist õpetada selle pilli järgi. Kes soovis, õppis ka viulit. Tegutsesid koorid, orkestrid, ansamblid, laulsid solistid. Neist parimad pidid esinema kevadisel suorkontserdil.

Suured võimalused olid kehakultuuriga tegelemiseks ja spordiks. Koolil oli suusabaas, spordiinventar ja võimlemisriistad.

Õpilaste mitmekülgsemaks arendamiseks oli lugemistuba, kuhu pandi välja värsked ajalehed, ajakirjad ja uusimad pedagoogilised ning ilukirjanduslikud raamatud.

V. Raami isiklik raamatukogu ei olnud suur, kuid seal oli väga väärtuslikke teoseid eesti, vene ja saksa keeles. Oli raamatuid pedagoogikast, psühholoogiast, filosoofiast, esteetikast ja eetikast, terviseõpetusest ning mitmeid tähtteoseid; olid ka niisugused, nagu «Kalevipoeg», «Kalevala» jne. Raamatuid tellis ta otse Saksamaalt.

1923. a loobus V. Raam tervislikel põhjustel direktori ametist ning jäi tööle saksa keele ja pedagoogika õpetajana 21 nädalatuunniga. Ta õpetas nii seminaris kui ka gümnaasiumis pedagoogikat, pedagoogika ajalugu, didaktikat, saksa ja ladina keelt ning ajalugu. Tema keeleõpetuse meetodid olid sellised, et õpilane pidi keele sellgeks saama (vanad seminaristid oskavad kõik saksa keelt). Ta õpetas keelt tegevuses, iga õpilane pidi seletama kõike, mida teeb, näiteks: «Ich gehe an die Tafel», «Ich nehme die Kreide», «Ich schreibe an die Tafel» jne (seminaristide mälestused, F. Valdmaa).

1928. a võttis V. Raam kooli juhtimise jälle oma kätte. Algas tema elu kõige viljakam periood, oli kogunenud suur pedagoogiline pagas. Olnud vahepeal reaõpetaja, nägi ta paremini, mida on vaja teha õpetajate ettevalmistamiseks, omandas suuremaid kogemusi pedagoogilises praktikas (direktor ei näe alati kooli tegelikku elu, eriti kabinetijuht).

Ta nõudis, et nädalas ei tohi olla rohkem kui kaks kontrolltööd. Ta ei lubanud tundi jätkata vahetunnis, ütles: «Tund kuulub õpetajale, vahetund õpilasele» (5, lk 18). Kevadel, kui ilmad muutusid soojaks, nõudis ta tundide andmist vabas õhus. Nõudis, et vahetundidel ja pärast tunde õpilased viibiksid väljas. Vaheaegadel pidid aknad valla olema, kooliruumid vajasid tuulutamist. Koolimajas pidi valitsema eeskujulik kord ja puhtus. Alati enne tunni algust tõmmati võimla põrand niiske lapiga üle. Kiivalt hoidis ta kooli vara, asjatult ei tohtinud ükski lamp põleda.

(Järgneb.)



KOOLIMUUSIKA NR 5

Tulevaste muusikaõpetajate uurimustest

HEINO RANNAP,
TRK pedagoogika ja metoodika
katedri juhataja

Muusikaõpetajate ettevalmistamise taseme tõstmisel oleme viimastel õppeaastatel pööranud olulist tähelepanu muu kõrval ka teadustöö vilumuste omandamisele. Viimane muutub muusikaõpetaja elus iga aastaga tähtsamaks, sest annab võimaluse teadusliku mõtlemise abil lahendada kitsaskohti, analüüsida ebaõnnestumisi, näha kasvatustöös järjepidevust.

Selleks valisidki TRK muusikapedagoogika III kursuse üliõpilased muusikaõpetuslike teemade kimbust aktuaalseid, neid huvitavaid ja koolielus vajalikke tuummõtteid, et neid kogemuste ja teoreetilise kirjanduse abil analüüsida ning edasiviivate järeldusteni jõuda.

Anneli Soomets analüüsib koolimuusika rubriiki aastatel 1980—1987 ajakirjas «Nõukogude Kool». Ta märgib, et tänapäeva pidevalt muutuv koolielus vajab õpetaja värskaid teadmisi maailma muusikasündmustest ja infot uute õppemeetodite rakedamisel. Just seda ongi täitnud NK mainitud osa.

Statistika näitab, et üldarvust veerandi moodustavad metoodikaartiklid. Analüüsija tõstab esile professor H. Kaljuste artikleid 1., ja 2., 3. ja 4. kl metoodikast, dotsent M. Vikati artikli ideed — olulisim on lapse loovtegevuse arendamine ja rahvamuusikahariduse andmine, G. Novikova kogemus-

kirjutist absoluutse ja relatiivse solmisatsiooni ühendamisest.

Autor hindab kõrgelt muusikaajaloolisi kirjutisi, sest vajalik tekstimaterjal on raskesti kättesaadav. Ta tõstab esile artikleid Orlando di Lassost (H. Lepnurm), Joseph Haydnist (A. Vahter), Z. Kodályst (H. Kaljuste), J. Brahmsist (I. Kull). Erandlikuks sünnipäevaartikliks loeb ta dotsent J. Jürissoni «Matkamees Hüpasaare radadel», kus artikli autor on nagu ekskursioonijuht Mart Saare kodukohas ja leiab huvitavaid paralleele vanameistri kodukoha looduse ning loomingu vahel. A. Soomets tõstab esile ka J. Jürissoni artiklit «Artur Kapp Liivamäel loomingulist inspiratsiooni saamas», kus muhe jutt elust, helilooja sõpradest, loomingut inspireerivatest seikadest on selline, mis annab muusikaõpetajale sobivat materjali klassitunniks.

Rubriik on kajastanud olulisi sündmusi klassi- ja koolivälisest tegevusest. Siin analüüsitakse lastekoori «Ellerhein», kandleansambli «Kukulind», Vabariikliku Noorte Puhkpilliorkestri esinemisi, Tallinna 4. kk õpilaslavastust «Mörko», Tartu 2. kk lavastatud laulumängu «Kevade», Haapsalu 1. kk näidismuusikateatri «Pöialpoiss» lavastust «Toomas Linnupoeg» jm.

Autor analüüsib ka muusikaõpetajate ettevalmistuse kohta avaldatud artikleid. Ta tõstab esile Mall Klaasi teesi: olulisim pedagoogilises ettevalmistuses on diferentseeritud töö, mis võimaldab kõigil lastel võimetekohaselt kaasa töötada!

Kokkuvõttes märgib A. Soomets, et muusikaõpetaja, kes jälgib pidevalt rubriigis «Koolimuusika» ilmuvaid artikleid, saab vajalikke täiendmaterjale klassitöök. Samas avaldab ta kriitikat: vähe on avaldatud muusikaõpetusliku materjali omandamise metoodilisi võtteid, paremate muusikaõpetajate töökogemusi, näitlikke abimaterjale; pole tutvustatud välisriikide muusikaõpetajate töökogemusi, nende õpetamissüsteeme, metoodikat ega koolimuusika sündmusi.

Iren Avarmaa analüüsib oma töös esteetilist kasvatust K. Kärberi nim 12. kutsekeskkoolis. Ta märgib, et koolis on kujunenud traditsioonid, mida hindab kollektiiv ja mis etendavad õpilaste esteetilise tunnetuse kujundamisel kaalukat osa. Nii vastas 1983. a lõpetanu (maaler-viimistleja) küsimusele «Milles avaldub sinul oma kooli tunne?» järgmist: «ühisüritustes, võistlustes, kergemuusikakooris laulmises, puhkpilliorkestris mängimises, oma kooli peoõhtutes, kohtumistes kooli vilistlastega ja paljus muuski.» Kuna kutsekeskkoolis jääb peamine esteetikaalane tegevus klassiväliseks, on eriline tähtsus sega-, kammer-, kergemuusikakoorigil; puhkpilliorkestril; akrobaatika-, peotantsu-, rahvatantsu-, foto-, kodunduse-, sõnakunsti-, näiteringil. Eri aastail on üks või teine ring nihkunud esiplaanile, mõni seejärel kadunud. Oluline on siin pedagoogi aktiivsus. Muusika-

ringi juhendaja E. Voites: «Alustan igal sügisel otsast peale ja lõpetan kevadel valmis kooriga. Mina ei jäta enne, kui lauljad poisid koori saan. Kasutan vabu tunde, vahetunde ja töötan üksikute õpilastega ka individuaalselt. Lauluklassi võib igal ajal tulla, olen terve päeva kohal.» Kooli koor on esinenud TVs, Niguliste kontserdisaalis, Poliit-haridusmaja uues saalis, Narva Hermanni kindluses, Moskvas (1986), Bakuus (1987), Leedu Kaisiadorise linnas (1988) jm. Silmapaistev osa kooli elus on sõnakunstiringi «Variuus» tegevusel, mida juhendab Heidi Sarapuu. See kollektiiv on ühendanud oma tegevuse kultuurisündmustega, mis Eestimaal parajasti aset leiavad, või toob esile selle, millest 40 aastat pole räägitud, et tasandada oma tegevusega saamata jäänud hinge-haridust. Esinemisteks valitakse väikesed hubased saalid, et luule lugemisel säiliks autori mõte ja see jõuaks kuulaja südameni.

*

Rines Takel analüüsib muusikaõpetajate koosseisu ja koormuse Eesti NSV eesti õppe-keele üldhariduskoolides. Ta rõhutab, et esteetiline kasvatus tervikuna peaks põhinema perekonna üldisel vaimusel, vanemate isiklikul eeskujul ja muusikaõpetaja innustusel. Autor näitab, et 1986/87. õppeaastal õpetas eesti koolides muusikaõpetust 459 õpetajat, kellest valdav osa kuulub aktiivsesse töö-ikka. Kõige enam oli 26—30aastaseid muusikaõpetajaid (22%), 31—35aastaseid 19,4%, 21—25aastaseid 18,7%, 61—70aastaseid muusikaõpetajaid oli vaid 1,5% (vanim Põlva raj Matsuri 3kl kooli 68aastane pedagoog Luida Arna). Tallinnas, kus töötas 72 muusikaõpetajat (nende keskmine vanus naistel 34,2, meestel 43,8 a), oli vanim 60aastane. Autor näitab, et eestlasi oli 447, venelasi 8, teistest rahvustest 4 (3 soomlast, 1 kreeklane). Autor mainib, et 38,5% muusikaõpetajatest tegeles aktiivselt ühiskondlike probleemidega. Sooline vahekord on endiselt ebavõrdne: naised 403, mehi 56 (ehk 87,8% ja 12,2%). Seejuures oli Tallinnas vaid 6 (8,3%) meesõpetajat, aga Harju rajoonis 13, mis moodustab vabariigi meesmuusikaõpetajatest 23,3%, oma rajooni muusikaõpetajatest aga 36,1%. Täiesti meesmuusikaõpetajata olid Pärnu ja Viljandi linn ning Haapsalu ja Viljandi rajoon. Autor toob huvitava tabeli, millest nähtub, et vanusegrupi võrdluses viie aasta jooksul moodustavad meesõpetajad 21—55aastaste muusikaõpetajate hulgas 4,4—19,2%, vaid 56—60aastaste grupis on mehi 50%, 61—70aastaste grupis aga on meeste ülekaal (mehi 57,1, naisi 42,9%).

Analüüsides muusikaõpetajate tööstaaži näitab R. Takel, et 31,2% (Tallinnas 25%) neist on noored, alles tööle asunud või suunamisajal töötavad spetsialistid, 5—9 aastat on koolis töötanud 19,8%, 10—14 aastat 17,4% muusikaõpetajatest. Pikima tööstaažiga (41 aastat) on Tartu 5. kk õpetaja Sulev Kald.

Õpetajate koormuse analüüs näitab, et kõige enam muusikaõpetajaid (30,5%) töötas sel aastal 4—8tunnise nädalakoormusega, kompenseerides töötasu täiendava tööga kultuurimajas või lasteaias. Seejuures on huvitav tõsiasi, et 75,1% muusikaõpetajatest töötas 1—17tunnise nädalakoormusega, s.t vähem normkoormusest. Kuid esines ka teine äärmus: 6 muusikaõpetaja koormus oli 31 või enam (kuni 38 tundi) nädalas.

Aasta-aastalt tõuseb muusikaõpetajate haridustase. Eriharidusega oli sel aastal vaid 6,1% muusikaõpetajatest, enamik nendest värsked keskkoolilõpetanud, kes on jäänud õpetajaks oma kooli. Kõige enam muusikaõpetajaid oli TPedI haridusega (131), järgnevad TRK (117), Tartu või Rakvere Pedagoogiline Kool (56), Tartu Muusikakool (37), Tallinna Muusikakool (32), Tallinna Pedagoogikakool (20) jne.

Autor lõpetab uurimuse sooviga, et koolireformijärgsete töö- ning palgatingimuste soodustustega tuleks kooli rohkem meesmuusikaõpetajaid ja et igas koolis oleks peagi eriharidusega muusikaõpetaja.

*

Õpilaste muusikalise maitse kujundamisele laulurepertuaari ja muusika kuulamise kaudu on pühendatud **Maia Savko** töö. Ta tõstatab küsimuse, kuidas panna õpilasi huvituma muusikast ja süvenema sellesse. Vastamiseks analüüsib ta 4.—7. klassi laulu- ja muusika kuulamise repertuaari. Autor märgib, et õpilaste lemmiklauludeks on tuntuma viisiga, lühikesed ja hästi meelde jäävad laulud. Kuid lapsed tahavad laulda ka raskemaid-keerukamaid laule. Vastumeelselt lauldakse äraleierdatud, nn temaatilisi laule. Paljud patriootilised laulud on laste tundelaadile kauged, huvidele mittevastavad ja muusikaliselt vähekoitvad. Autor rõhutab, et noorukile on mõistetavad ja omased rahvalaulud, ka ulatuselt on need jõukohased. Tema küsitlused Tallinna 54. kk 5. klassi õpilaste kümne meelislaulu hulgas oli 5 eesti rahvalaulu. 6. kl õpilaste armsamate laulude hulka kuulusid mitmed rahvalaulud: «Vändra polka» (eesti), «Külapidu» (saksa), «Maddaleena» (itaalia); 7. kl peeti paremateks lauludeks populaarset «Kas tunned maad», eesti rahvalaulu «Kiigelaul», neegri spirituaali jt.

*

Lastemuusikakooli ja üldhariduskooli vaheliste sidemete uurimisele on keskendatud **Iren Kallandi** töö. Selles — «Jõgeva lastemuusikakooli sidemed rajooni üldhariduskoolidega» — näitab autor, et Jõgeva LMK õpilaste elukoha geograafia hõlmab 2/3 rajoonist. Õpilased sõidavad kooli Mustveest (32 km), Voorelt (30 km), Sadalast (26 km), Tormast (25 km), Palamuselt ja Kaareperest (15 km), Sadukülalt (11 km), Vaimastverest (10 km) jm. Mitme asula lapsevanemad on organiseerinud

lastele kaks korda nädalas kooli sõitmiseks ühise transpordi.

LMK ja põhikooli tegevuse ja õpilaste koormuse reguleerimiseks on juhtkonnad korraldanud ühisüritusi, nõupidamisi, kontserte peaaegu kõigis rajooni koolides. Ometi on peamine reguleerimine jäänud lapsevanematele, kusjuures side ja tagasiside toimub telefoni kaudu (lapsevanem — eriala-õpetaja). Autor märgib, et laps, kes käib korruga kahes koolis, talub suurt koormust ja vajab tunnustust. Üldhariduskooli õpetajad (klassijuhatajad jt) aga unustavad selle, ei käi oma õpilasi kuulamas LMK õpilaskontsertidel, lõpuaktusel. Ometi on nende õppeedukus mõlemas koolis kõrge. 1986/87. õa I veerandil näiteks ei olnud ühelgi õpilasel tunnistusel puudulikku hinnet, 73% neist õppis vaid neljadele-viitele. 84% LMK õpilastest lõpetas üldhariduskoolis klassi kiituskirjaga. Autor järeldab, et emotsionaalne laeng, mida muusikat õppivad lapsed saavad, mõjub soodsalt ka reaalinete omandamisele (37% LMK küsitletud õpilastest nimetasid lemmikaineks matemaatikat). Samas tegelevad LMKs õppijad (72% õpilastest) aktiivselt spordiga.

50aastase intervalliga ilmunud laulikute: 1936. a R. Pätsi «Lemmiklauliku» IV ja 1986. a H. Kaljuste 4. kl lauliku kasvatuslikku mõju analüüsib oma töös **Tiina Kuuli**. Ta märgib, et progressiivne muusikapedagoog, pianist ja helilooja ning muusikakriitik Riho Päts andis 1930. aastastel välja seeria «Lemmiklaulik» (I ja II 1935, III ja IV 1936, V ja VI 1937, VII 1938 ja VIII 1939). Kuna «Lemmiklaulikutega» samaaegselt ilmusid ka muusikaõpetuse töövihikud, ei sisaldanud laulikud noodiõpetust. H. Kaljuste tänapäevases laulikus, ajal, mil töövihikuid pole peetud vajalikeks, on noodiõpetusele pööratud suurt tähelepanu.

R. Pätsi laulikul puudub ühtne temaatika. Pätsi teene on lastepärase lauliku koostamine, kus tähtis osa on eesti rahvaloomingul, eriti vanade tantsuviiside elustamisel ja repertuaaril, mis viib lapsed oma mõttemaailma. H. Kaljuste laulik on (autori analüüsis) kindla suunitlusega tutvustada õpilastele eesti muusikakultuuri ja anda süstemaatilisi muusikaalaseid teadmisi. Selle tõttu on viimase muusikateoreetilise osa võrdväärne laululisega.

Kahel laulikul on T. Kuuli arvates rohkesti ühiseid jooni. Mõlemas laulikus on olulisel kohal kodumaa, töö, võitlus ja loodus-temaatika, mõlemas laulikus on hulk uudislaule jne. On ka erinevusi. Ajastust tingituna on R. Pätsi laulikus rohkesti vaimulikke laule. Enamik laule on selles laulikus kahehäälses seades (H. Kaljuste laulikus 50%). Laulude ulatus on R. Pätsi laulikus sol-fa² (Kaljustel la-mi²), Pätsil mažoorseid laule 81,4%, Kaljustel 85%. Pätsi laulude peamiseks helistikuks on F-duur (palju ka C, G,

D), Kaljustel G-duur (palju ka C, F). Pätsi laulikus esineb modulatsiooni kahes laulus (G→c ja As→Es), Kaljustel ühes (C→F). Kaldumisi esineb Pätsil 15, Kaljustel 7 laulus. Pätsil puuduvad laulude saatepartiid, Kaljustel on kõikide heliloojate loodud lauludele lisatud saateharmoonia. Mõlemas laulikus on rikkalik rütmipilt (Pätsil ka triool), meloodia on arendatud, esineb suuri hüppeid. Laulikutes on ühised 3 laulu: L. Virkhausi «Tiliseb, tiliseb aisakell», R. Pätsi «Poiste laul» ja eesti rahvaviis «Üles». Kuigi R. Pätsi lauliku laulud on lastepärasead, on H. Kaljuste lauliku laulud lihtsamad, kahehäälsus on mugavam. Väga otstarbekas on H. Kaljuste laulikus ülevaade eesti rahvamuusika arengust, regivärsilise rahvalaulu olemusest, uuema rahvalaulu tekkest ja rahvapillidest.

T. Kuuli lõpetab oma töö kokkuvõttega, et mainitud laulikute sisus on toimunud suur hüpe edasi nii puhtmuusikalisest kui ka kasvatuslikust seisukohast. Samas märgib ta, et nii R. Pätsi kui ka H. Kaljuste 4. klassi lauluõpikud on loodud kindla eesmärgiga — harida ja kasvatada noori inimesi muusikapärandi kaudu.

Muusikaõpetuse arengusuundadest 20. sajandil kirjutab **Piia Kallus**. Ta analüüsib muusikaõpetuse pärandit, õpetamismeetodeid, näitab eesti heliloojate laulude eelistamist koolitöös ja vaimulike laulude kohta programmides. Emotsionaalselt mõjub kirjutise autori vanaema meenutus õpetamismeetodist: «Õpetaja-kõster tuli klassi, viul kaasas. Ta asus uut laulu viiuli abil tutvustama ja siis pidime talle järele laulma, kui ta ees mängis. See oli üks lõputu kordamiste rida, seni kui laul pähe kulus ja viis meelde jäi. Vahel kasutas ta viiuli asemel harmooniumi. Viimane meeldis meile rohkemgi.» P. Kallus kirjeldab relatiivse noodiõpetuse suuna kasutuselevõtmist Eestis (E. Mesiäinen, R. Päts, H. Kaljuste), C. Orffi instrumentaalse muusikaõpetuse meetodi ja D. Kabalevski muusika-kuulamise tähtsustamist jms. Analüüsinud kasutatavat muusikaõpetuse programmi, märgib ta kriitiliselt, et programmis on materjal ebaratsionaalselt jaotatud klasside vahel; raskusaste liiga kõrge; laulurepertuaar ühekülgne.

Muusikaõpetuse kajastamist Eesti ajakirjanduses õppeaastal 1987/88 analüüsis **Ea Jukk**. Autor märgib, et palju abi ja tuge leiab õpetaja ajakirjandusest, kui see on hoogsalt sekkunud probleemide lahendamisse. Ta nendib, et E. Toivi mure («Pillimuusikast algklasside muusikaõpetuses», NK, 1988, nr 8) pilliõpetuse pärast on igati põhjendatud, sest praegu puuduvad paljudes koolides elementaarsedki rütmipillid, rääkimata häälestatud pillidest. Nende kasutuselevõtt kooliõpetuses on tulevikuküsimus, sest enne on vaja lahendada pillide konstruktsiooni probleem,

leida koolile pillide muretsemise raha ja uurida põhjalikult pilliõpetuse meetodikat.

E. Jukk peab õigeks T. Otsuse («Laste muusikaarengust süva- ja tavaklassis», NK, 1988, nr 6) arvamust muusikaklasside vajalikkusest mitte ainult tippõpilaste koolitamiseks, vaid ka keskpäraste õpilaste arendamiseks, sest just viimastest saab haritud kontsertdipublik. Muusika süvaklasse oleks tarvis luua hoopis rohkem.

A. Kääriku artikli («Muusikakultuuri rikku si avastamas», NK, 1988, nr 4) kohta märgib E. Jukk, et see annab ülevaate Viljandi 5. kk muusikategevusest ja sellega kaasnevatest probleemidest. Kõnesolev artikkel ei jätnud head muljet: põhjuseks on käsitletud teemade ja probleemide laialivalgustus.

U. Uiga artikli kohta («Kontsertkooridele õlg alla», NÕ, 2.04.1988) märgib E. Jukk, et autor puudutab oma artiklis mitmeid koorimuusika probleeme. Päris õigeks ei saa pidada U. Uiga väidet, et Tartus ja Tallinnas on kokku 2—3 koolinoorte kontsertkoori. Juba ainuüksi Tallinnas on arvestatavad koorid RAMi poistekoor, Tombi nim Kultuuripalee poistekoor, «Ellerheina» koorid, Tallinna Koolinoorte Segakoor, Tombi nim Kultuuripalee tütarlastekoor; heal tasemel on ka mitme Tallinna keskkooli (7., 21., 17. jt) koorid. Jagan täiesti U. Uiga rahulolematust II üleliidulise rahvaloomingu festivali läbiviimisega, kirjutab E. Jukk, sest festivali puhul ei toimunud kooridele tööpoolest mingeid erilisi üritusi. Siit ka rahulolematust sellega, et laureaaditiitlid said meie vabariigis 10 vene koori. U. Uiga loetletud probleemid on väga aktuaalsed, kuigi ühegi probleemi käsitus polnud ammendav, mistõttu artikkel jäi laialivalgavaks ning ebakonkreetsesks.

S. Raigi artikli («Kas lastemuusikakool on kultuurinähtus», NH, 8.05.1988) kohta märgib E. Jukk, et isiklikult pooldab täiesti LMKde, muusikakoolide ja konservatooriumi allumist Kultuurikomiteele, kuid seda küsimust peaks väga põhjalikult kaaluma, sest allumine Hariduskomiteele aitaks ehk tugevdada seni väga nõrka sidet üldhariduskooli ja LMK vahel.

Kokkuvõtteks märgib E. Jukk, et muusikaõpetust kajastavatel artiklitel meie ajakirjanduses oli mainitud aastal üldistav iseloom. Regulaarselt ilmub kirjutisi vaid NK koolimuusika rubriigis. Vähesel määral käsitleb koolimuusika probleeme ka «Nõukogude Õpetaja». Täiesti puudulik on aga vabariiklike keskajalehtede osavõtt meie koolimuusika elust. See oleks aga äärmiselt vajalik lugejaskonna avardamiseks, sest nii «Nõukogude Kool» kui «Nõukogude Õpetaja» on ju mõeldud vaid kitsale lugejaskonnale. Hariduselu ümberkorraldused esitavad uusi nõudmisi ka ajakirjandusele: enam konkreetset, korrektsust ja avameelset arutelu.

Eelmainitud uurimuslike tööde hulka kuulub ka eelmises ajakirjas avaldatud Dali Punga artikkel Eesti hümni kohta.

MEIE TERVIS

Õpilaste profülaktiline vitamineerimine on vajalik

MER ILAID SAAVA,
**meditsiinikandidaat, ENSV TM Kardio-
loogia TU Instituudi toitumise ja aine-
vahetuse uurimise osakonna juhataja,
ENSV TM laste peadietoloog**

Toitumise ja ainevahetuse uuringud Eesti NSVs aastatel 1962—1977 (E. Vagane, H. Jegorov, M. Saava, V. Pauts jt) on näidanud, et vitamiinivaegus on laialt levinud, kuna toit on vitamiinivaene (3). Vitamiiniprobleem on eriti aktuaalne lapseas, sest vitamiinivaeguse korral kannatab kasvava organismi nii füüsiline kui ka vaimne areng. Seetõttu oleme viimasel aastakümnel oma toitumisuuringud keskendanud lapseale, määranud ka väikelaste, koolieelikute ja õpilaste vitamiinidega varustatust (1; 4).

Vitamiinidega varustatuse iseloomustamiseks on mitu võimalust. Toidu vitamiinide sisalduse arvutus on orientiiriks, et otsustada, kas toiduga on üldse võimalik vitamiinitarvet rahuldada. Organismi tegeliku vitamiinidega varustatuse hindamiseks määratakse veres või uriinis vitamiinide või nende ainevahetuse produktide sisaldust või vitamiinsoolivate fermentide aktiivsust. Need biokeemilised näitajad võimaldavad küllalt täpselt hinnata, kui sügavas hüpovitaminoosis seisundis on organism. Väljatöötatud kriteeriumide järgi saab organismi vitamiinidega varustatuse taset hinnata kas normaalseks, subnormaalseks (puudulikuks) või sügavaks vitamiinivaeguseks (s.t lähedalolevaks juba avitaminoosile).

Käesolevas artiklis esitame mõningaid uurin-
gute tulemusi, mis iseloomustavad õpilaste vitamiinidega varustatust aastatel 1980—1987. 1981.—1983. aasta sügisel ja kevadel uuriti 488 7—17aastast õpilast Tallinna, Tartu ja Lääne keskkoolidest. Aastatel 1984—1986 viidi läbi Tallinna Kalinini rajooni 4 kooli õpilaste uuring (1328 õpilast), 1986/87. ja 1987/88. õppeaastal jälgiti profülaktilise vitamineerimise mõju kahes Tallinna koolis. Juhusliku valiku printsibil koostatud rühmade õpilastel määrati kaasaegseid määramismeetodeid kasutades (2; 5) veres ja uriinis mitmeid vitamiinidega varustatuse näitajaid. Toitumist uuriti ankeediga,

Vita- miin	Vajadus**	1981—1983. a uuring (n=148)						1984—1986. a uuring (n=449)	
		7—9 a		11—13 a		15—17 a		11—14 a	
		sügis	kevad	sügis	kevad	sügis	kevad	sügis	kevad-talv
A*	1,0	0,53	0,59	0,86	0,81	0,83	0,88	0,71	0,65
B ₁	1,5—1,8	1,16	1,10	1,41	1,23	1,20	1,53	1,07	1,06
B ₂	1,7—2,0	1,50	1,40	1,31	1,45	1,50	1,37	1,40	1,46
B ₆	1,7—2,0	—	—	—	—	—	—	1,69	1,61
C	60—75	55,2	45,0	56,2	52,6	61,6	57,9	71,2	60,0
E	10—15	—	—	—	—	—	—	10,1	11,7

* A-vitamiini hulka (retinool-ekvivalentides) on tusega, et 1 mg A-vitamiini = 6 mg β-karotiini
 ** Kirjanduse loetelus 6. allika andmetel

mida õpilased täitsid kodus 1 nädala jooksul (148 vaatlusalust 1981.—1983. a) ja intervjuumeetodiga, mille tulemusel selgitati ööpäevane toidukogus (449 õpilasel 1984.—1986. a) (5; 9).

Toidu vitamiinisisalduse tabelist (vt tabel 1) selgub, et toit ei rahulda õpilaste vitamiinitarvet vaatamata toidu piisavale kalorsusele. Tegelik toidu vitamiinisisaldus on tõenäoliselt veelgi madalam, sest arvutuslikult ei saa täpselt hinnata vitamiinide kadusid toiduainete säilitamisel ja kulinaarsel töötlusel. Kõige sügavam on meie tingimustes kahtlemata C-vitamiini defitsiit, siis järgneb B₁, B₂ jt vitamiinide puudujääk toidus. Kuna vitamiinitarve koos vanusega kasvab, siis vanemas koolieas rahuldab toit õpilaste vitamiinivajadusi veelgi vähem kui nooremas koolieas. Õpilased said toiduga vitamiine kevadel vähem kui sügisel. Analüüsidest vitamiinide põhilisi allikaid toidus (tabel 2) selgus, et A ja B₂-vitamiinide sisaldus oleneb eelkõige loomsete produktide (täispiima, piimasaaduste, muna, subproduktide) kasutamisest, B₁-vitamiini vaegus — teravilja-saaduste tarbimise struktuurist, aga ka täispiimast, lihast ja kartulist; karotiini ja C-vitamiini põhilisteks allikateks olid aga kartul, köögi- ja puuvili. Eriti kahjulik oleks ühekülgne toitumine, näiteks puhtaimetoitus või loomsete produktidega liialdamine, sest vitamiine

saab nii taimsetest kui ka loomsetest produktidest (vt tabel 2). Olu-korda halvendab mitme vitamiini samaaegne vähesus toitus, mis süvendab üldist vitamiini-vaegust organismis, tekitab nn polüühvovitaminoose.

Kõige raskem küsimus meie tingimustes ongi, kuidas praeguse vitamiinivaese ja tasakaalustamata toiduga, seejuures vajamineva toidu madala kalorsuse juures saada kätte küllaldane kogus vitamiine? Kas ja kuidas on see praktiliselt võimalik?

Õpilaste toidu madal vitamiinisisaldus peegeldus nende organismi vitamiinidega varustatuse näitajates. Keskmised varustatuse näitajad (tabel 3) olid kas normi piiril või sellest madalamad. Kevad-talvisel perioodil ei küündinud õpilaste varustatus karotinoidide, C, B₂ ja B₆-vitamiiniga normi piirini. Kõige madalamad olid C-vitamiiniga varustatuse näitajad (eriti uriinis), mis räägib väga tõsisest vitamiini puudujäägist. Kevadeks vähenes õpilaste varustatus C, B₁, B₂ ja B₆-vitamiiniga.

Keskmiestest varustatuse näitajatest annab ilmekama pildi **ühvovitaminooside esinemis-sagedus** (tabel 3): C-ühvovitaminoos esines valdaval osal õpilastest (65—93 protsendil sügisel, 86—94 protsendil kevadel); karotinoididega olid halvasti varustatud pooled, A-

Tabel 2

ÕPILASTE TOIDU PÕHILISED VITAMIINIDE ALLIKAD (% vitamiini üldhulgast toidus) 1981—1983. a. UURINGU ALUSEL VANUSERÜHMADE JÄRGI (I = 7—9 a, II = 11—13 a, III = 15—17 a)

Toidu- ainete rühm	Vitamiin A			β-karotiin			B ₁			B ₂			C		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Piim	79	54	46	17	10	6	14	8	7	56	34	28	6	4	2
Liha	1	16	13	—	—	—	6	15	19	7	12	13	—	—	—
Kala	19	22	28	—	—	—	2	1	0	1	1	1	1	1	—
Munad	—	—	—	—	—	—	3	—	2	6	9	12	—	—	—
Teravili	—	—	—	—	2	2	35	50	40	15	28	28	—	1	1
Kartul	—	—	—	—	—	—	32	21	26	10	8	9	69	56	42
Köögi- ja puuvili	—	—	—	83	88	92	8	4	5	5	4	5	24	38	55
Muud	1	8	13	—	—	—	—	1	1	—	4	4	—	—	—
Loomsed toiduained	99	92	87	17	10	6	25	24	28	70	56	54	7	5	2
Taimsed toiduained	1	8	13	83	90	94	75	76	72	30	44	46	93	95	98

ÕPILASTE VITAMIINIDEGA VARUSTATUSE ANDMED JA HÜPOVITAMIINOOSIDE ESINEMIS-SAGEDUS (* sügiseste ja kevad-talviste keskmiste vaheline erinevus on tõenäoline, $p < 0,05$)

Vita- miin	Varustatuse näitaja	1981—1983. a		1984—1986. a		Normi- piirid ja hinnangu kriteerium	Hüpvitamiinooside sagedus (% uuri- tutest)			
		uuring (I)		uuring (II)			sügisel		kevadel	
		sügisel	kevadel	sügisel	kevad- talvel		I	II	I	II
		$\bar{x} \pm m$	$\bar{x} \pm m$	$\bar{x} \pm m$	$\bar{x} \pm m$					
A	retinool seerumis, $\mu\text{g}\%$	—	—	43 \pm 1,2	43 \pm 1,1	30—70 <30	—	29	—	28
	karotinoidid see- rumis, $\mu\text{g}\%$	79,8 \pm 5,4	59,1 \pm 2,4*	84 \pm 2,7	84 \pm 2,0	80—230 <80	50	49	95	59
B ₁	tiamiin uriinis, $\mu\text{g}/\text{t}$	20,0 \pm 0,6	16,4 \pm 1,0*	22,4 \pm 1,0	16,2 \pm 0,5	15—30 <15 <10	30 9	24 12	55 23	48 23
B ₂	riboflaviin uriinis, $\mu\text{g}/\text{t}$	23,0 \pm 1,0	14,5 \pm 1,0	20,1 \pm 0,9	16,4 \pm 0,5	15—30 <15 <10	18 8	30 11	54 24	47 24
B ₆	4-püridoksiinhape uriinis, $\mu\text{g}/\text{t}$	51,5 \pm 1,1	35,5 \pm 1,5*	—	—	50—60 <50 <40	21 3	—	72 23	—
C	askorbiinhape see- rumis, mg%	—	—	0,74 \pm 0,01	0,56 \pm 0,01*	0,7—1,2 <0,7 <0,3	—	65 18	—	86 30
	askorbiinhape uriinis, mg/t	0,55 \pm 0,03	0,39 \pm 0,03*	0,43 \pm 0,01	0,40 \pm 0,01*	0,7—1,0 <0,7 <0,5	69 46	93 73	91 88	94 81
E	α -tokoferool seerumis, mg%	—	—	0,83 \pm 0,03	0,90 \pm 0,02	0,8—1,5 <0,8	—	8	—	11

vitamiiniga — ligikaudu kolmandik õpilastest. B₁, B₂ ja B₆-vitamiiniga — sügisel neljandik ja kevadel rohkem kui pooled õpilastest. Seejuures juhime tähelepanu asjaolule, et väga sügavaid vaegseisundeid esines kaunis sageli: nii esines B₁, B₂-vitamiini ja karotinoidide puudust rangete kriteeriumide järgi kevadel neljandikul õpilastest, C-vitamiini väga madalat sisaldust vereseerumis (alla 0,3 mg%) koguni 30 protsendil uuritutest; 81—88 protsendil eritus uriiniga askorbiinhapet vähem kui 0,5 mg/t, mis räägib väga tõsisest selle vitamiini defitsiidist kevad-talvisel perioodil. Materjali analüüs kuude lõikes näitas, et meie tingimustes tuleb hüpvitamiinooside vältimiseks hakata õpilastele andma täiendavalt põlvvitamiinipreparaate juba novembri-detsembrikuust alates.

Esmärgiga normaliseerida õpilaste vitamiinidega varustatust ja välja töötada soovitatavad profülaktilised vitamiinannused meie toitumistingimuste foonil viisime üleliidulise teaduslik-tehnilise programmi 0.38.06 raames (7) läbi kahes Tallinna keskkoolis õpilaste profülaktilise vitaminiseerimise preparaadiga «Undevit». Vastavalt üleliidulisele käskkirjale ja instruksioonile (8) anti 1.—4. klassi (klassid antud endise numeratsiooni järgi) õpilastele 1 dražee «Undeviti» ülepäeviti ning 5.—11. klassi õpilastele 1 dražee igal koolipäeval 5—7 kuu vältel. Kahe naaberkooli õpilased moodustasid võrdluseks kontrollrühma.

Vitamiinipreparaadi regulaarne kasutamine parandas oluliselt õpilaste varustatust C, A, B₁

ja B₂-vitamiiniga, otsustades askorbiinhappe ja retinooli sisalduse tõusu järgi vereseerumis, askorbiinhappe ja riboflaviini eritumise suurenemise järgi uriiniga ning B₁ ja B₂-vitamiin-sõltuvate fermentide (transketolaasi, glutatioon-reduktaasi) aktiivsuse kasvu järgi hemolüsaadis; vitaminiseerimine hoidis ära ka kevadel askorbiinhappe ja tiamiini uriiniga eritumise vähenemise. Samal ajal ei suutnud vitaminiseerimine mõjutada B₆ ja E-vitamiiniga ning karotinoididega varustatuse halvenemist kevadel. Nagu nähtub tabelist 4, olid vitamiine saanud õpilastel vitamiinidega varustatuse keskmised näitajad (v.a askorbiinhape uriinis) kevadeks normaliseerunud ja kontrollrühmaga võrreldes usaldatavalt kõrgemad (v.a karotinoidid ja α -tokoferool seerumis). See aga ei tähenda sugugi veel, et kõigil õpilastel oleksid ära kadunud kõik hüpvitamiinoosides seisundid: vitamiine saanutest umbes viiendikul täheldasime kevadel hüpvitamiinoose. Kontrollkooli õpilastel oli samal ajal hüpvitamiinooside sagedus 1,5—2 korda, seejuures sügavate vaegusseisundite sagedus 2,5—6 korda kõrgem vitamiine regulaarselt saanutest. Iseloomulik oli, et sügavad vaegusseisundid (v.a askorbiinhappe sisaldus uriinis) kadusid praktiliselt ära. Hüpvitamiinoosi juhte ei tulnud ette ühtegi.

Analüüs õpilaste vanuse järgi näitas, et nooremate klasside õpilased olid enne vitaminiseerimist paremini vitamiinidega varustatud, kuid vitaminiseerimise lõpus, vastupidi, osutusid vanemate klasside õpilastele vastavad näitajad paremateks. Vaatamata sellele, et nooremate klasside õpilased võtsid väga hoolikalt prepa-

PROFÜLAKTILISE VITAMINISEERIMISE MÕJU ÕPILASTE VITAMIINIDEGA VARUSTATUSELE (* lõppresultaat erineb oluliselt algandmetest, $p < 0,01$; ** erinevus on usaldusväärne vitamiine saanute ja kontrollrühma andmete vahel)

Vita- miin	Varustatuse näitaja	Alg- andmed (nov-dets)	Lõppandmed (aprill—mai)		Erinevuse olemasolu vitamiine saanute ja kont- rollrühma vahel $p < 0,05$
			Enne «Unde- viti» kasuta- mist	Vitamiine saanud õpilastel	
		$\bar{x} \pm m$	$\bar{x} \pm m$	$\bar{x} \pm m$	
A	retinool seerumis, $\mu\text{g}\%$	38,7 \pm 0,61	45,2 \pm 0,76*	42,5 \pm 0,69*	**
	karotinoidid seerumis, $\mu\text{g}\%$	143 \pm 2,9	106 \pm 2,0*	109 \pm 2,4*	—
B ₁	transketolaasi aktiivsus $\mu\text{mol S-7-P/g Hb/t}$	33,0 \pm 0,91	40,2 \pm 1,55*	29,9 \pm 2,72	**
	tiamiin uriinis, $\mu\text{g/t}$	20,0 \pm 0,91	21,2 \pm 0,86	14,0 \pm 0,71*	**
B ₂	glutatioonreduktaasi aktiivsus, nmol NAD·P·H ₂ /g Hb/t	282 \pm 12,1	356 \pm 25,2*	285 \pm 27,6	**
B ₆	aspartaataminotransferaasi aktiivsus, nmol/mg Hb/t	10,2 \pm 0,50	19,1 \pm 0,87*	11,0 \pm 0,57	**
C	askorbiinhape seerumis, mg%	0,26 \pm 0,01	0,09 \pm 0,06*	0,07 \pm 0,005*	**
	askorbiinhape uriinis, mg/t	0,61 \pm 0,03	0,74 \pm 0,01*	0,51 \pm 0,01*	**
	askorbiinhape uriinis, mg/t	0,33 \pm 0,01	0,43 \pm 0,01*	0,28 \pm 0,01*	**
E	α -tokoferool seerumis, mg%	1,18 \pm 0,01	1,01 \pm 0,01*	1,03 \pm 0,01*	—

raati, jääb ühest dražeeist ülepäeviti väheseks, et korrigeerida varjatud hüpvitamiinose. Meie uurimisandmete põhjal on kõige sobivamaks vitamiiniseerimise skeemiks: algklassidele kas 1 dražee «Undeviti» või 1 dražee «Reviti» + 1 dražee askorbiinhapet iga päev (erinevalt üleliidulisest skeemist, mis avaldati NK eelmises numbris) ning kesk- ja vanemale koolieale 1 dražee «Undeviti» või «Hexaviti» iga päev. Seejuures tuleb jätkata koolieine vitamiiniseerimist C-vitamiiniga vastavalt NSVL TM 24.08.1972. a käskkirjale nr 695. Kõige suuremad raskused tekivad massilise profülaktilise vitamiiniseerimise organisatsioonide vormide ja finantside leidmisel. Arvame, et see tuleks läbi viia koolides pedagoogide ja meditsiinipersonali suunamisega ja kontrollimisega. On selge, et meie toitumise juures esineb õpilastel tunduvalt vitamiinivaegus, sest vitamiine organism ei sünteesi ja neid peab pidevalt toiduga saama. Seni kui meil ei ole arendatud vitamiinirikaste või vitamiiniseeritud toiduainete tootmist vajaliku tasemeni, on ainsaks teeks sünteetiliste vitamiinipreparaatide saamine apteegist. Vitamiinid on aga küllalt kallid. Näiteks 1 dražee «Undeviti» maksab 2 kopikat ja selle võtmine vajalikus profülaktilises annuses läheb aastas maksma 8 rubla õpilase kohta. Kust leida see raha? Katseliselt läbi viidud profülaktiline vitamiiniseerimine näitas õpilaste tervise ja töövõime paranemist (millest kirjutame edaspidi). Sellest tulenev majanduslik efekt peaks olema palju suurem kulutustest, mis lähevad preparaadi tootmiseks. Kuna teaduslik tootmiskoondis «Vitamiinid» ei suuda praegu kõiki Nõukogude Liidu regioonide korrigeerida vajaliku koguse preparaadiga, on meie vabariigile ette nähtud etapiviisiline õpilaste profülaktiline vitamiiniseerimine: 1989/90. õppeaastal — 5%, 1990/91. õa — 10% õpilaskonnast jne.

On vajalik, et õige toitumise propaganda, sealhulgas hüpvitamiinoseid vältimine, leiaks tee õpilaste tervisekasvatuse programmi. Tuleb kummutada ekslik arvamus, nagu poleks vajadust täiendava vitamiinide andmise järele. On vaja õpilastele ja lapsevanematele senisest rohkem selgitada tegelikku vitamiinidega varustatust ja reaalseid võimalusi selle korrigeerimiseks. Tuleb mõista, et toiduga on väga raske vajadusi täielikult rahuldada, mistõttu polüvitamiinipreparaatide võtmine (NB! profülaktilises annuses) on hädavajalik. Meie poolt on ette valmistatud meelepspe «Hüpvitamiinoseid vältimine koolieas», näidisloengute tekstid ja õppevahendina «Vitamiinivurr» (vt ajakirja tagakaanel), mida õpetajad võivad abivahendina kasutada laialdaselt selgitustöös.

Kirjandus

1. Vagane E., Saava M., Prööm R., Toomsalu L., Niit M. Ainevahetus ja toitumine väikelapseas. — Nõukogude Eesti Tervishoid, 1980, nr 6, lk 418—421.
2. Биохимические методы исследования в клинике. Под ред. А. А. Покровского. М., 1969, 652 с.
3. Вагане Э., Егоров Х., Саава М. Разработка научно-обоснованных рекомендаций для обеспечения населения Эстонской ССР витаминами и макроэлементами: Отчет НИР ИЭКМ МЗ ЭССР. Таллин, 1975, 51 с.
4. Вагане Э., Саава М., Паутс В. Обмен веществ у школьников Эстонской ССР и его нормализация: Отчет НИР ИЭКМ МЗ ЭССР. Таллин, 1983, 93 с.
5. Методические рекомендации по вопросам изучения фактического питания и состояния здоровья населения в связи с характером питания. М., 1984, 113 с.
6. Нормы физиологических потребностей в пищевых веществах и энергии для различных групп населения СССР: Утверждены МЗ СССР. М., 1982, 19 с.

7. Общесоюзная научно-техническая программа 0.38.06. на 1986—1990 гг. «Создать и освоить производство продуктов детского питания и витаминизированных продуктов детского питания на основе рационального и сбалансированного питания» (Постановления ГКНТ СССР № 555 от 30.10.1985 и № 187 от 16.06.1987).

8. Приказ № 191/1215 от 11.09.1986 Минпроса и Минздрава СССР «О подготовке к проведению профилактической витаминизации учащихся средних школ».

9. Халтаев И. Г. Таблицы химического состава продуктов питания и правила кодирования для расчета потребления пищевых веществ в эпидемиологических исследованиях сердечно-сосудистых заболеваний. М, ВКНЦ АМН СССР, 1977, 86 с.

Toitumise ABCketas

Ratsionaalse toitumise alaste teadmiste omandamisel on vajalik ühelt poolt teada oma energia-, valkude, rasvade, süsivesikute, vitamiinide ja teiste toidukomponentide vajadust ning teiselt poolt omada efektiivset, missugustest toiduainetest midagi saab. Seda võimaldab M. Saava ja O. Tautsi koostatud toitumisketas, mida soovitame pedagoogidel kasutada õppevahendina toitlustusõpetuse põhiliste õpetamisel.

Meie toitumise põhiliseks veaks on sageli ülesõõmine, millest tuleneb liigne kehakaal. Samal ajal esineb meie igapäevases toidus tunduv vitamiinivaegus, eriti kevad-talvisel perioodil.

Toitumise ABCketas (vt foto tagakaane siseküljel) aitab toiduainete nende energeetilise väärtuse järgi grupeerida energiarikesteks (üle 300 kcal 100 g toiduaine kohta), keskmise energiasisaldusega (100 kuni 300 kcal 100 g kohta) ning energiavaesteks produktideks (alla 100 kcal). Ketta **toiduenergia poolelt** saab välja lugeda meil põhiliselt tarbitavate toiduainete energia-, valkude, rasvade ja süsivesikute sisalduse 100 g produktis. «Akna» viimasel kohal on antud 100 grammiile vastav mõõt või maht (klaasitäis, viil, pakk, tükk jne). Niimoodi toiduga saadud energiat kokku rehkendades avastate endale üllatuseks, et toit on liiga rikas kaloritest, rasvadest ja süsivesikutest.

Ketta **vitamiinivurrilt** leiame pilust toiduainete A, B₁, B₂ ja C-vitamiini sisalduse ning andmed, kui palju päevasest vitamiinitarbest (protsentides) kaetakse 100 g toiduainega. Lisaks tuleb maha arvestada vitamiinide kadu toidu kuumtöötlusel. Arvestades nii oma toidu vitamiinide sisaldust päevas leiate, et kaunis raske on meie igapäevase toiduga vitamiinitarvet rahuldada.

Toitumisalaseid teadmisi on vaja arendada ja pidevalt treenida lapseast alates. Toitumise ABCketas võiks olla heaks abivahendiks nii täiskasvanutele kui ka lastele.

Toitumise ABCketas igasse kodusse!

MERILAID SAAVA,

ENSV Tervishoiuministeeriumi
laste-peadietoloog ühiskondlikel alustel,
meditsiinikandidaat

PUHKEVEERUD

Ja kui teile siin ei meeldi (kooliromaan)*

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

Tursat oli üleöö haaranud metsik kalapüügi-kirg, kuigi oli alles märtsikuu ja veekogud üleni jääs. Harva tuli ta kooli nii, et tal mingit õngevarustust kaasas ei olnud. Tema jutust tuli välja, et ta kavatses küll rohkem spinningupüügile spetsialiseeruda, kuid see ei seganud tal kõikvõimalikke korre, tinasid ja konkse kokku ostmast. Neid vahtis ta sellise vaimustusega, nagu oleksid seal juba kalad otsas. Tursa kalamehekirg löi igal pool välja. Isegi kirjandis, kus pidi kirjutama kas iseendast või teemal «Mõtteid meie klassist», jõudis ta õige kähku lemmikteema juurde. Pealkirja all «Mõtteid endast» alustas ta niimoodi:

«Minu nimi on Valter Tursa. Praegu õpin 6.a klassis. Et ma hästi õpin, seda ei saa ma öelda. Ma õpin kolmedele-neljadele, kuigi kolmed on võimused.» Siis peatus Tursa paari lausega oma jooksupuhkustel, tuues ära mõned oma jooksupuhkused ning tähendas, et tema klassis on veel väga häid jooksjaid. Seejärel läks ta üle kirjandi põhiosa juurde, kirjeldades pikalt ja laialt oma püügiplaane. Õige pea lubas ta teha spinninguloa ning hakata kalaspordiselt liikmeks. Eriti tõstis ta esile oma äsjaostetud lanti, mis oli pealt punane ja alt sinine. See pidi olema kõige parem lant ja väga hästi vees nähtav. Ta oli lanti juba vannis järele proovinud, kus ta edaspidi kavatses hakata kala kasvatama. Huvi äratas Tursa kirjandi veider väljumine, kui see õpetaja käest tagasi oli saadud. Tursa unustas järjekindlalt kõigil ä-de, ö-del, õ-del, ü-del, i-del ja jottidel täpid peale tegemata. Kui õpetaja vaevus neid kõiki ära parandama, nägid Tursa kirjandid välja üleni punase-sinise kirjud. Kalapüügist kirjutades oli Tursa suure tuhinaga koguni t-kriipsud ära unustanud, nii et need nägid välja nagu l-tähed.

Nüüd plaanitses Tursa vist kunstikarbestega suuri saake. Ta sättis neid laua peale mitut moodi ritta ja oli tänase geuratunni kalarikkad Ida-Aasia veekogud täiesti unustanud. Ilmselt oli ka Meeksa Tursa karbseid märganud, sest ta palus luba korraks Tursa juurde minna.

* Algus NK nr 2, 1988.

Pika lunimise peale läks tal korda kaks kärbest tunni lõpuni enda kätte kaubelda.

Oma kohale jõudnud, sidus Meeksa kärbsele niidi taha ja hakkas sellele lendamist õpetama. Kärbes kippus pidevalt eesistuva Vasika pead riivama. Vasikas alguses vihastas, aga siis laenas teise kärbe endale, lubades Meeksale vastutasuks mata tunnisi oma japsi arvutit. See oli juba nagu «Tom Sawyeris», kui Ben Tomile surnud roti müüs, öeldes et seda on hea nõõri otsas keerutada. Igatahes nüüd lendas klassis juba kaks kevadist kärbest ringi. Vasikas läks oma mängust väga hasarti, äratades oma pingis rabelemisega õpetaja Kõvatooma tardumusest.

«Mis sina seal teed?» imestas see vehklevat Vasikat nähes.

«Poob kärbest,» selgitas Meeksa teenistusvalmilt.

Klass, kes oli juba ammu huviga kärbseid jälginud, pistis itsitama.

«Kas see on mõni tütarlapse tegu või?» kargas Kõvatoomas toolilt üles, tormas kohale ja võttis Tursa kärbe ära. Klass luksus naerda.

Õpetaja Kõvatoomas veendus, et kärbes pole päris ja et eseseisvast tööst ei tule enam midagi välja. Ta võttis taskust kolm kompassi ja kamandas kogu klassi õue ilmakaari määrama. Kompassiga ilmakaarte määramine oli küll 5. klassi programmis, kuid keegi ei hakanud sellest numbrit tegema.

Ainsana ei rõõmustanud õuemineku üle mini-Pets. Pets oli pärast koolimaja mahapõlemist tükk aega kadunud olnud. Kui ta siis mitu nädalat hiljem välja ilmus, seletas ta kahetsedes, et tema oli kaua aega raskesti haige olnud, aga arsti polnud tulnud. Kui ta lõpuks terveks saanud ja tahtnud kooli tulla, pole ta koolimaja enam eest leidnud. Ja siis polnud ta veel hulk aega teadnud, kuhu tuleb tulla. Kõige selle tõttu ei olnud mini-Petsil kolmanda veerandi lõpus sugugi hindeid ning selge, et iga tund küsitakse. Nüüd tuupis ta parajasti «Talvist tihast» ega olnud kompassiga ilmakaarte määramisest sugugi huvitatud.

Suur tegi vastumeelselt garderoobi ukse lahti ja andis riided kätte.

Õues oli ilus külm ilm. Kooliaia ainsa õunapuud otsas siutsusid varblased. Vanas koolis oli kuuri taga kasvanud õige mitu õunapuud. Sügisel olid nad vahetunni ajal alati sinna jooksnud ning pintsaku-, pluusi- ja püksitaskud pisikesi paradisiõunu pungil täis toppinud, millest jätkus terveks järgmiseks tunniks.

Õpetaja Kõvatoomas kamandas kõik enda ümber kokku ning asus asja juurde. Klass seisib kobaras ümber õpetaja, kuid ainult kõige lähemal seisjad nägid midagi. Tagumised pressisid visalt peale, et tunnist osa saada. Kuid varsti nähti ära, et midagi huvitavat ei tule ning hakati igavusest üksteist fogima. Nüüd pidid kõige lähemale trüginud oma tegu kahetsema, sest nad olid sunnitud kannatlikult õpetaja Kõvatooma kompassi vahtima ja seletusi kuulama. Kristjan oli Vasika selja taha nügitud, kust midagi isegi kuulda ei olnud. Ta hiilis koos Anton-Ulvariga minema.

Siinsamas keldriakna taga asus söökla.

«Mis täna süüa oli?» küsis Kristjan praokil aknast sisse piiludes ja toidulõhna nuusutades.

«Guljašš — ökl!» tegi Anton-Ulvar ja kadus pöõsa taha. Kohe ilmus ta uuesti nähtavale, tiibapidi mingit surnud lindu tirides. Ta teatas, et see on Kull, püüdes seda söökla akna taha üles riputada. Kuid see ei tundunud talle küllalt mõjuvana ja ta viskas linnu söökla aknast sisse.

«Homme saame praekulli,» tähendas ta ise asjalikult.

Tagasi minnes selgus, et ilmakaarte määrajad olid juba sisse läinud. See võttis pisut kõhedaks. Kui sööklamutskid kulli pärast kisa tõstavad, tuleb kohe välja, et nemad kahekesi tulid hiljem. Kuid õnneks helises kell.

KOLMAS PEATÜKK

PINGU

Kristjan tegi õues lume peal breiki. Kevadine lumi oli must, aga midagi polnud parata. Muud võimalust trenni teha ei olnud. Kahe ja poole tunni pärast hakkas helikopter välja tulema. Kolm tiiru oli lume peal päris hea tulemus.

Leningradis oli helikas üsna kehvalt välja kukkunud. Nad olid seal kultuuripalees inimvaenuliku linoleumi põrandale pannud, mis võttis jubedalt kinni. Alles kolmanda kontserdi ajal suutis Kristjan helikopteri jubeda väntamisega enam-vähem normaalselt ära teha. Aga muidu oli kogu see Leningradis-käik väga mõnus.

Mingisuguse БКЗ Октябрьский direktor oli saatnud kooli kirja, et просим Вашего разрешения kolme 6.a klassi õpilase, kelleks olid Kristjan, Anton-Ulvar ja Andrus, osavõtuks kontsertidest «Фантазия вокруг брейка». Murumuna paistis olevat meelitatud, et tema kooli õpilaste vastu tuntakse Leningradis huvi. Ta ütles, et kui nii tähtis sõit on, ega siis tema ei hakka keelama.

Tegelikult oli kogu loo taga muidugi Vadim. Tema ajas kõik asjad korda, teistel polnud vaja muud teha kui oodata ja õigel ajal rongi peale minna. Viimases trennis enne ärasõitu teadustas ta:

«Homme esmaspäev me sõidame kolm päeva Leningradis. Võtke kaasa õpilaspiledid.»

Siis pöördus ta Leo poole ja küsis:

«Kuidas on see удостоверение о рождении eesti keeles?»

Selle peale küsis Anton-Ulvar:

«Aga kui ei ole õpilaspiletit?»

Vadim jäi tõsiseks.

«Oi, sai ei sõidad,» ütles ta.

Siis ta mõtles natuke ja teatas:

«Aga on sul väike sõбер-ученик? Temalt võtad.»

Vadimi jaoks ei olnud väljapääsmatuid olukordi. Anton-Ulvar tegigi, nagu treener käskis, ja nii sõitsid «Impulsside Labori» breigitrupiga Leningradi 6.a klassi õpilased Kristjan Sark ja Andrus Aamer ning nendest pool pead pikem 4.b klassi õpilane, sõбер-ученик

Ants Oppi. Vadim ise saabus jaama viimasel minutil nagu ikka.

Juba platskaartvagnis oli äge olla, kuigi rong ratsutas nii, et ei saanud magama jääda. Hommikul olid jaamas vastas Leningradi breikarid, nende fotograaf ja muud Vadimi sõbrad. Kohe võeti kogu seltskond mitu korda üles ja seejärel sõideti metrooga hotelli. Metroo ja hotell olid jube mõnusad asjad.

Kontsertidest jäi väga palju aega üle ning sai Leningradi linna peal hulkuda. Nevski peal vaatasid nad kella ja arutasid, et ei tea, mis tund võiks teistel praegu olla. Tänavatel olid tohutud rahvamassid, nii et nägid ainult eelmise selga või majade katuseid. Mitu korda tuldi ligi ja küsiti: «Откуда вы?». Lenskas ringi konnates sattusid nad hirmus suurde kaubamajja. Sees tuli kõigepealt vastu tohutu pikk koridor, mõlemal pool letid mänguasjadega. Oli paar autot ja tanki ja hirmus hunnik püstoleid. Edasi tulid käigud, mis hargnesid igasse suunda. Seal müüdi umbes tuhandes kohas riideid ja valitses üleüldine tohuvabohu. Seda pilti nähes tuli järsku meelde, kuidas ükskord 4. klassis olid koolis kõik jõe lõbusas tujus ja noor Tursa karjus: «Üleüldine segadus!» ning lennutas jalamati ukse eest poolde koridori. Kaubamajas oli tõesti üleüldine segadus. Pidevalt tuli mõni onu nende vahele ja nad kaotasid üksteist ära. Mida suurem oli lahutaja onu, seda suurem oli jälle-nägemisrõõm. Mitte ükski inimene ei lasknud järjekorras enda eest läbi minna. Ja kõik oskasid hiilgavalt sabades püsida.

Anton-Ulvar ja Andrus jäidki riideosakonda vahtima. Kristjan ootas tükk aega, kas lapsukestel tuleb aru pähe ja saab linna minna või mitte. Aga lõpuks viskas üle ja läks üksi minema. Teised olid veel üle tunni aja «Гостинный двор'is» tõugelnud. Nad ei olnud mitte midagi ostnud ja ega seal midagi erilist osta polnudki. Võimatu oli aru saada, mis huvi võib olla kaks tundi Leningradi kaubamajas passida.

Teisel päeval otsisid nad Neeva äärest tükk aega Ermitaaži. Umbrus läks aga üha tööstuslikumaks ja Kristjan küsis lõpuks ühe käest: «Где здесь Зимний Дворец?»

Venelane tegi suured silmad ja ütles: «Ой, это очень далеко отсюда» ning juhatas teed.

Sai jälle metrooga sõita ja kõik oli väga tore. Talvapäees vaatasid nad põhjalikult Kreeka osakonda, Rooma osakonda, Egiptuse osakonda ja mingit renessanssi. Ühe maali juures seletas giid mingile grupile, et Leonardo on siin emarmastust kujutanud. Siis traavis ekskursioon jälle edasi. Renessansis olid õudsalt ilusad maalid marmortreppide, ränkade purskkaevude, mosaiikide ja terrassidega. Üldse oli Ermitaažis nii huvitav, et nad jäid proovi hiljaks.

«Poisid! See on viimane kord!» sai Vadim maruvihaseks. «Kui te läksite ära, siis enne ütelge mulle, aga pärast läksige ära.»

Kontserdid läksid üldiselt hästi, kuid oma suureks ehmatuseks nägid nad teiste breikarite hulgas ka mingeid endapikkusi kutte ringi sibimas. Esimest korda olid tekkinud omavanused konkurendid. Ja kindlasti said need mitu korda

nädalas trennis käia. Nii läks Leningradi reis igas mõttes täie ette. Kui nad Balti jaamas rongi pealt maha tulid, ütles Andrus:

«Moskvas tuleks ära käia.»

Täna oli Kristjan teinud kõva trenni ja võis endaga rahule jääda. Kuid tuppa jõudes tundis ta kurgus midagi imelikku. Tegelikult oli juba hommikul ärgates olnud nats vastik olemine ja hää ei tahtnud hästi välja tulla. Koolis oli ta ka kuidagi loid ja uimane ning käitus seetõttu hästi. Opsidele oleks üldse meeldinud, kui kõik tunneksid ennast halvasti ja tuiaksid oma koridoris uimaselt ringi. Või oleks kõik klassid flegmaatikuid täis. Ainult see aitaks nende vastu, kui Vadim Peda ära lõpetaks ja nende kooli õpetajaks tuleks. Teda küll Pets oma võimu alla ei saaks, enne teeks Vadim Pesti oma näo järgi ümber.

Koolis oli enesetunne iga tunniga halvemaks läinud, kuid koju jõudes polnud väga viga ning Kristjan otsustas trenni mitte ära jätta. Tähtsad asjad seisid ees ja iga trenn oli kulla alusel.

Ohtul kraapis kurgus üsna vastikult ja ajas vahetpidamata nuuskama. Ning õösel tuli juba päris korralik kõha. Hommikul soovitas ema ühe päeva koolist puududa, muidu jääb päris maha.

Kuid geuras oli hinne lahtine ja õpetaja oli lubanud kindlasti küsida. Kõik ained, milles vanas koolis suure punnimisega viie sai, läksid uues koolis iseenesest neljaks. Ja geura kiskus koguni kolmeks. Geurat andis nüüd Pingu, sest Kõvatoomas ei olnud suutnud kogu oma varanduse kaotust üle elada ja koolist hoopis ära läinud. Pingviin andis nüüd nii solget kui geurat.

Kohe III veerandi algul oli Pingu pannud kaks kolme kontuurkaardi ja vihiku korra eest. Edasi sai Kristjan vastamise ja tunnikontrolli eest kaks nelja. Oli päris kindel, et kui nüüd vastama ei lähe, paneb Pingu kolme. See oleks olnud katastroof. Dire ja Metsaar võtsid juba niigi õppimise kallal. Kuigi uues koolis läks kõigil, isegi Kristiinal, õppimine alla, tehti millegipärast just Kristjan patuoinaks. Muidu oleks ennast kerra tõmmanud nagu siil ja ära kannatanud, aga häda oli selles, et koolist oli vaja saada iseloomustus. Kristjan, Anton-Ulvar ja Andrus olid käinud esinemas komsomoli kongressi pidulikul kontserdil ja selle eest lubati komsomolist neile Ungari-sõit.

Kuigi sõit pidi toimuma alles suvel, läksid kõik õpsid sellest õudsalt närvi. Oppeedukus, käitumine, välimus ja isegi vanapaber võeti kohe ette. Kõige hullem oli see, et Kristjan oli enne liiga hästi õppinud. Andrusel oli kogu aeg mõni kolm ja sellega polnud kellelgi asja. Aga Kristjani kohta teatas dire kohe, kui Tiina komsomolist helistas, et «siin mõned õpetajad ei ole Sarga käitumisega rahul ja õpib ta ka alla oma võimete». Murumuna oligi juba ähvardanud, et see on preemiareis, mitte võistlusreis, ja sinna võib saata ka kaks õpilast. Teadagi, keda ta selle kolmanda all mõtles,

kes maha võis jääda. Geura kolm oleks võinud kergesti saatuslikuks saada.

Geura oli esimene tund ja isa soovitas kooli minna, ära vastata ja kui halb olla on, siis koju tagasi tulla. See plaan tundus vastuvõetav ning Kristjan asus geurat kordama.

Eesti mullastiku kohta tegi ta põhjaliku konspekti. Ta kirjutas välja mulla tekke aluseks olevad lähtekivimid, reljeefi ja põhjavee mõju mulla tekkele ning lõpuks muldade klassifikatsiooni ja leviku. Siis kordas ta üle siseveed ja Läänemere, mida Pingu oli lubanud kindlasti küsida. Igaks juhuks vaatas ta ka teised ained üle ja võttis kõik asjad kaasa.

Enne kooliminekut määris ema ta kurku ja tegi tulist teed. Kristjan tahtis endale midagi sooja kaela ümber panna ning ema andis talle tumepunase valgete rõngastega rätiku. See oli hea ja pehme, kuid punase värvi pärast võis ütlemist tulla. Ema ei uskunud, öeldes, et see on saksa pioneeride käsitöö ja temale ühes Saksamaa koolis kingitud. Nii et täitsa lubatud rätik ja puhas puuvill.

Kui Kristjan kooli jõudis, seisid teised juba ukse taga rivis. Kohe tuli ka Pingu, keeras ukse lahti ja laskis õpilased klassi. Kuid millegipärast riputas ta üles skeemi linnu siseehitusega. Pingu oli otsustanud tunnid ära vahetada ja võtta esimesena hoopis solget. Kristjan tänas oma ettenägelikkust, et tal kõik asjad kaasas olid. Koolis ei võinud kunagi millegi peale kindel olla. Ja praegu läks iga asi arvesse.

Eelmine solge tund oli Pingu tasemetöö teinud. Nüüd asus ta kõigepealt töid kätte andma. Ka solges ei olnud asi sugugi selge, kuid siin oli hinne nelja ja viie vahel. Igal juhul oli ülimalt tähtis, mis ta tasemetöö saab.

Pingu märkis vaikselt hindeid suurde päevikusse ja laskis ükshaaval vihiku järele tulla. Ootamine ajas närvama ning Kristjan tundis, et vist tõuseb palavik.

Ta oli tasemetöökõks väga põhjalikult valmistunud. Vähi, ämblikulaadsete, putukate, kalade, kahepaiksete ja roomajate hingamiselundkonna, vereringeelundkonna, sigimiselundkonna, erituselundkonna, meeleelundkonna, närvisüsteemi, toese, lihaskonna ja kõigi nende omavahelise võrdluse kohta tegi ta kolme ja poole leheküljelise konspekti. Peale selle koostas ta väikese spikri kõigi hõimkondade, klasside ja seltside tunnuste kohta. See kõik võttis nii palju aega, et üle korrata enam ei jõudnud. Lõpuks hakkas ka käsi krampi kiskuma.

Tasemetöös oli kümme küsimust ja kokku võis saada 30 punkti. 28 punktiga sai veel viie. Kristjan oli osanud kõiki küsimusi. Isegi lülijalgsete hõimkonna tunnuseid ei olnud vaja spikri pealt vaadata. Ainukesena võis saatuslikuks saada konn, kelle arengujärkusid ta täpselt ei mäletanud. Töö ajal oli ta kohe konna pärast kartnud ja igaks juhuks Kristiina käest üle küsinud. Kuid see kinnitas ka, et konn areneb just nimelt nii.

(Järgneb.)

KOGEMUSNÕU

Kauplusemäng noobi-rahaga

Mängus kasutatakse klassi ladumisaabitsa eseme- pilte, tähelipikuid ja lapse individuaal-ladumisaabitsa noope. Piltidest jäävad mängust välja need, millel kujutatud ei ole võimalik osta (kehaosad — silm, käsi, tiivad; maastiku elemendid — tee, onn jt).

Umbes kolmandikust lastest saavad kaupluse töötajad (müüja, kassiir), ülejäänud on ostjate rollis. Vastavalt sellele moodustatakse kaupluse osakonnad, igas osakonnas on üks müüja ja üks kassiir, ning jaotatakse mingil põhimõttel pildid (kaup) — esemed, elusolendid, kui on kaks osakonda; loomad, linnud, taimed, tööriistad, nõud jne, kui osakondi peab olema rohkem.

Kassiiride kasutada on suured ladumisaabitsa tähelipikud (mitme kassa puhul võivad need olla tähistatud kas numbri või osakonna nime- tusega jms). Ostjatel on väikese ladumisaabitsa noobid.

Ostja valib kaupluses väljapandud «kaubast» soovitava, leiab vastavast sõnast iseloomuliku tunnuse (ülipikk täishäälik, pikk suluta kaashäälik, sõna sees on nõrk sulghäälik või kui muud pole, siis algus- ja lõpuhäälikud) ja vastava noobi või noobid (kui tunnuseks on häälikuühend või mitu häälikut), esitab kassiirile, öeldes, mida ta osta soovib (Soovin osta varrast, r on seal pikk). Kassiir annab talle, kui on selle määratlusega nõus, tähelipiku RR ja tagastab ka noobi. Nendega läheb ostja müüja juurde ning esitab seal oma soovi ja saab soovitava kauba. Müüja võtab ära tähelipiku, mille annab tagasi kassasse, ostjale tagastab koos kaubaga noobi.

Kui ostja eksib kassasse pöördumisel (Soovin osta kraanat, selles on a ülipikk vms), kassiir tähelipikut ei anna, sest «selle eest kraanat osta ei saa». Kui aga eksib ka kassiir — ei avasta ostja viga, saadab müüja ostja tagasi kassasse, öeldes, et kassiir on eksinud või pakub ostjale teist eset, mis sobib «tasutud hinnaga».

Loomulikult kuuluvad sellesse mängu viisakus- sõnad tere, palun, tänan, kahjuks jt.

Sõna kokku!

Mäng on õue- või saalimäng. Mänguks vajatakse «täheveste» või rinnale kinnitatavaid pii- savalt suuri tähti. Tähevestid on otstarbekas valmistada kogu tähestiku ulatuses (ka kahe- kordsete tähtedega) selliselt, nagu suusa- võistlustel numbrivestid. Kui laste arv klassis on väiksem, võiks vestil olla kaks tähte üksteise all või teine täht taskuklapina, mida saab keerata vesti peale või sisse. Sellise klapi kujul võivad olla ka kahekordsed tähed, kui antud hääliku puhul neid kasutatakse (ei ole ju vaja vv, hh, jj, gg jne). Vestides lapsed jooksevad vabalt ringi. Märguandel (vile, käte plaksutamine vms) jäävad kõik seisma ja vaata- vad või kuulavad. Õpetaja näitab pilti või ütleb sõna, mille peale pärast väikest pausi kõlab uus märguanne ja sõnas osalised jooksevad selleks eelnevalt määratud kohta ritta, näoga kaaslaste poole, et need kolmandal märgu- andel saaksid sõna kokku lugeda ja otsustada selle õigsuse üle.

Kui lapsel on kaks tähte, vaja läheb üht, keeratakse mittevajalik ära või kaetakse käega kinni. Sama tehakse siis, kui lapsel on valida ühe- või kahekordse tähe vahel. Sõnade valiku peab õpetaja eelnevalt läbi mõtlema (ja soovi- tavalt välja kirjutama), et mängus saaksid osa- leda kõik lapsed ning ei esineks sõnu, mille analüüsimine (kirjutamine) pole jõukohane.

LILIAN KIVI,
PTUI sektorijuhataja

Nyukogude KOOL

Х. КРЕЙТСБЕРГ. После «круглого стола» «Проблемы обновления школы и Кафедры обновления школы».

Доцент кафедры педагогики ТГУ Пэтер Крейтсберг знакомит со своим видением проблем образования, системы образования и Кафедры обновления школы.

И сейчас можно лучше. По мнению заведующей кабинетом дошкольного воспитания РИУУ, психолога Илоны Кыве, для улучшения воспитательной работы в детских садах следует повысить уровень подготовки работников дошкольных детских учреждений, изменить отношение воспитателей как к работе, так и к детям.

Х. РИКБЕРГ. Терминология, связанная с обновлением образования.

И. УНТ. О канадской школе II.

Автор рассказывает о целях воспитания, содержании (программах, тестировании, организации психологической службы, учете индивидуальных особенностей, многообразии форм учебной работы) и проблемах общеобразовательных школ Канады.

Наше интервью. Учитель из Лахти Эндель Лоо знакомит со своим способом обучения — свободной игрой — и требованиями, которые это обучение предъявляет учителям.

П. ОРАВ. Что считается важнее!

Статья приводит 13 кругов проблем по перестройке образования ЭССР, высказанных руководителями образования Пярнуского района.

М. ТУУЛИК. О воспитании.

Рост и развитие, процесс интернализации, воспитание как целенаправленное воздействие в понимании доцента Майе Туулик.

В. КОЛГА. Аномалия в центре внимания психологии.

Психолог Вольдемар Колга рекомендует всем, кто занимается с большими детьми, прочитать следующие книги: К. Тингей-Михаэлис «Дети с недостатками развития» и Б. Братусь «Аномалия личности».

А. ОСТРАТ, Э. ТАММ, Р. ПЕРЕ. Кейла-Йоаской санаторной школе-интернату 25 лет. Статья о 25-летней истории развития Кейла-Йоаской санаторной школы-интерната, о лечении и учебной работе, проводимой в этом учреждении с детьми.

П. ЛАСТИНГ. Учитель физкультуры о себе и о своей работе.

Экспериментальный опрос, проведенный в Пярну на курсах повышения квалификации, показывает, какова нагрузка, заработок и здоровье учителей физкультуры.

М. МЮЙРСЕПП. Мужчин следует не считать, а взвешивать...

Даются рекомендации, как руководить, проверять, оценивать чтение и выбор книг учащимися начальных классов, как целесообразно планировать уроки внеклассного чтения.

Р. КЫЙВЕР, Т. САРАПУУ. Процессы обмена веществ в курсе общей биологии.

Кандидаты биологических наук Рихо Кыйвер и Таго Сарапуу дают рекомендации, как рассматривать в учебнике биологии материал по обмену веществ (альтернативные возможности рассмотрения разложения и фотосинтеза глюкозы).

С. АЛЬМАНН. Методика изобразительной деятельности в ясельной группе. Речь идет о роли воспитателя в руководстве самостоятельной изобразительной деятельностью детей ясельной группы. Приводятся практические рекомендации.

А. ЭЛАНГО. Пэтер Пылд — пионер в эстонской педагогике.

Статья рассматривает путь П. Пылда в педагогику, его педагогическую деятельность, воззрения (цель, факторы воспитания, организация образования) и значение его деятельности для процессов образования в Эстонии.

Э. АЛЛЕЗЕ. Педагогическая деятельность Вольдемара Раама.

Обзор жизни и педагогической деятельности плодотворного педагога Вольдемара Раама (родился в 1880 г.).

Х. РАНАП. Об исследованиях, проведенных будущими учителями музыки. Обзор исследований, проведенных студентами III курса Таллиннской госконсерватории, по темам обучения музыке (рубрика «Школьная музыка» в журнале «Ньюкугде кооль» за 1980—1987 гг., эстетическое воспитание в среднем профтехучилище № 12 им. К. Кярбера, состав и нагрузка учителей музыки в общеобразовательных школах ЭССР с эстонским языком обучения и др.).

М. СААВА. Необходимо профилактическое витаминизирование учащихся. Речь идет о недостатке витаминов в организме учащихся Эстонии, о его причинах (недостаточное содержание витаминов в пище и пр.) и улучшении положения путем регулярного приема витаминного препарата.

Toimetuse address: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.
Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

Väljaandja: Kirjastus «Periodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 31. 03. 1989. Trükkimisele antud 27. 04. 1989. Trükiarv 3800.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,3. Tellimise nr. 1477.

Tellimishind aastaks — rubl. 3,60, 6 kuuks — rubl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Орган Государственного комитета ЭССР по народному образованию город Таллинн. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Ньюкугде кооль» («Советская школа»).

Suure pere ema

Kristi (8 a), Krista (7 a): «Ema on nii armas!»

Argo (11 a), Ly (13 a), Alari (9 a), Liina (14 a): «Ema on kõigest kõige parem!»

Niimoodi arvasid oma emast Erika Sakkooli nooremad lapsed. Kooliskäijaid on peres veel kaks: 16aastane Signe õpib 10. ja 17aastane Alar 11. klassis. Rakke keskkooli koolibussile läheb sellest perest igal hommikul väikese maakooli klassijagu õpilasi. Oma kodu on juba rajanud vanemad pojad Andrus (28 a), August (25 a) ja Toomas (22 a). Neid tõmbas tagasi Kunda kanti ema ja nende enestegi lapseõlvemaale. Poeg Heino (20 a) teenib aega Saksa DVs, Maarika (23 a) määrati pärast Öisu tehnikumi lõpetamist Kuressaarde tööle, tema kodu on nüüd seal.

Nii rikkaid emasid on meil Eestis vähe ja see rikkus on imetlusväärne. Aga kui ENSY Olemnõukogu saadik Erika Sakkool astus Eesti naiste IV kongressi kõnetooli, imetlesin selle naise tarkust. Eesti-maa naiste V kongressi delegaat Erika Sakkool vaatas koos teistega filmi, mille üks lõik oli temast endast ja tema lastest. «Lipp on püha asi,» ütles ta filmis. Püha oli eesti rahvuslipp ka tema vanemate silmis. Nendel ei olnud määratud elada päevani, mil rahvuslipp taas au sisse tõsteti ja nende tütar Pika Hermannini tornis selle tunnistajaks oli.

Veel imetlen selle naise mõttekäiku peretoetuse kohta. Tema eelistab anda raha mitte peredele, vaid arstidele ja õpetajatele, kelle parema töö läbi see peredele kaudselt tagasi tuleb. Kui riigil on raha vähe, peab tööpoolest kellegi arvelt kokku hoidma, aga enese eelisõigustest loobuma on suutelisid väga vähesed.

Sakkoolide suure üksmeelse pere kodus äratas imetlust hubasus, kujundus ja korraarmastus — see valitses kõiges ja kõikjal. Kui suur pere suudab kodu ja koduümbruse nii korras hoida, et kuskil midagi ripakil ei ole, peab seda väga varasest lapseeest sisendatud olema.

Erika Sakkool on ise rannaküla suurest perest pärit, tema ema kasvatas üles 6 oma ja 5 tädi last. 9aastaselt kaotas Erika isa ja kuigi koolihindend oleksid lubanud edasi õppida ning ema tüdrit tulevikus õpetajana näha soovis, sundis reaalsus Malla kooli 7. klassi lõpetanud tüdrit lapse emale lauta appi. Õpetajate seminarist tuli ära ka vanem õde, temast sai kolhoosi raamatupidaja. Erikale loomad meeldivad, on alati meeldinud ja nende peale ta on jäänud, kuigi praegusesse kodusse tulles esialgu kolhoosi raamatupidajana leiba teenis. Kui «Tuleviku» kolhoos liideti Pälsoni sovhoosiga, sai Erikast 1971. aastast alates sigalas brigadir. Paberitööd on brigadiril palju, vastutust samuti, vahel on 6000 looma kompleksis sees. Muid kohustusi on elu samuti kuhjaga toonud. Kui rahvasaadikust pereema Tallinna kutsutakse, langevad kodumured pereisa Aare peale (väikesest maamajast on suure pere kodu saanud tänu tema osavatele kätele), vanaema tuleb appi siis, kui äraolek pikaks venib. Jõukohased tööülesanded on ka lastel. Suures peres teistsiti ei saakski ega peaks saama üheski peres.

Kui saaks uuesti otsust alata! «Omasteada valesi midagi teinud ei ole, linna hing ei tõmba. Vahel tuleb küll mõte, et tahaks rohkem kodus olla ja vahel tulevad meelde noorusaastad, mil sai ansambelis lauldud, näidendis mängitud, Karepa rahvamaja rahvaga mujalgi pidusid korraldatud.»

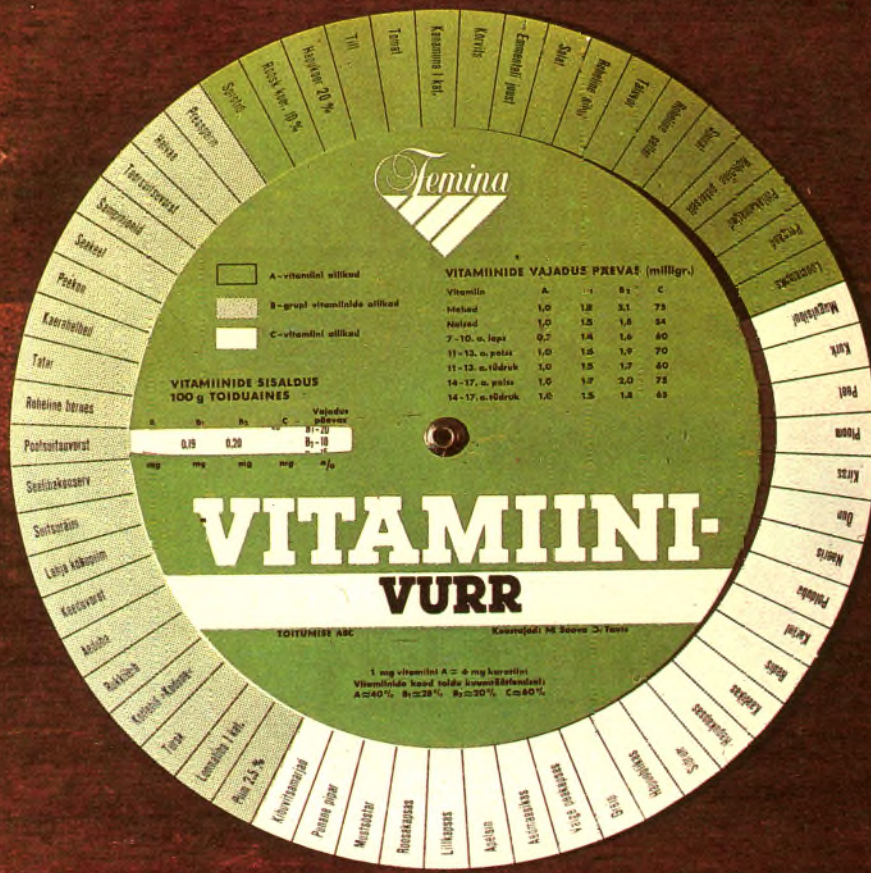
Esikaanel: Erika ja Aare Sakkool koolis käivate lastega.

Esikaane siseküljel: Tomatikülvide eest hoolitsevad Ly ja Alar.

Liina on pärinud emalt loomaarmastuse, Mukile ja Típale on see asi ammu selge.

Erika Sakkool pesamuna Kristaga.

Õppimisnurgas on igaühel oma koht.





Emä, kallid ema...
Pisi-Kaisa tahaks ka emmele
kalli-kalli öelda, aga onu
Tõnu fotoaparaadi ja väik-
lampidega on siinsamas ja
kui keeruliseks see väikese
inimese maailma muudab!



Reemafunkid
89-1127a
22.05.89