

HARIDUS

JUUNI

6-1991



On suvi, päike, meri ja töö. See oli väikeste maakoolide tühjenemise aegu, kui Läänemaal Saastna poolsaarel jäi Metsküla koolgi lastekilketa. Puude ja põõsaste rohelusse peituv maja hakanuks nukrustest kõdunema ja aed umbrohtuma, kui poleks leidunud ajutine peremees — Tallinna 24. keskkool. Metsküla koolimajast sai nende suvepraktika baas ja talvepuhkuse paik. Aastate vältel tehti hoones pisiremonti, sisustati oma pere tarbeks köök ja söökla, klassiruumidest said magalad. Ühes aga panid hoolitsevad käed lilled õitsema, muru nägi vikatit ja supiroheline kasvas oma peenral.

Kunstiklasside õpilased koos õpetajatega sõidavad igal kevadel Saastnasse maalimispraktikale. Seda Matsalu sooja lahesopi äärset madaltaimestikuga paika ja linnuriigi kaitseala armastatakse ning ümbrus otse inspireerib looma. Kus mujal kui siin võib vaadelda võrratut päikeseloojangut merre, kadakaid ja rannakive, vanu sammaldunud kiviaedu ja mereäärset taimestikku, karjamaade kevadist lillevaipa. Siin õpitakse nägema looduse eri vorme, kujutama kaugust, esi- ja tagaplaani, õhu- ja valgusnähtusi, varju ja valgust, edasi andma meeleolu. Seda võimaldab ju loodus kui parim õpetaja. Kaitseala aga seab ka piirangud: ei tohi joonelt merre tormata, sest nii võib jalge all hukkuda mõni pesas peituv linnupere. Tuleb austada juba sissetallatud rada ja kasutada kindlat supluskohta ning hoiduda oma käraga linde häirimast. Saastna on olnud parim loodusekasvatuse kool, kus õpitud tunnetama inimese ühtsust loodusega.

Läänemaa rannaküla on säilitanud veel oma etnograafilise palge. Siin on talupojaehitisi, eestlase traditsioonilise arhitektuuri näidiseid, mis kaunit sobituvad varjulistesse aedadesse, hämara külatänava äärde, kiviaedade taha. Eesti talupojakultuuri tundmaõppimine juhib niiviisi kunsti alglatete juurde. Sedagi on aastate pikku võimaldanud Saastna suvekool.



**TOIMETUSE
KOLLEGIUM:**

V. AAVA,
V. EKSTA

(peatoimetaja

asetäitja ajakirja alal)

V. HAAMEI

F. KUPI

(vastutav sekretär),

O. NILSON,

J. ORN,

A. PAAVO,

T. PENJAM

(ühendtoimetuse

osakonnatoimetaja),

H. RANNAP,

H. ROOTS

(peatoimetaja

asetäitja ajalehe alal),

I. SAULEPP,

J. SEPP

(peatoimetaja),

E. SIIM,

E. TALPSEP.

Keeletoimetaja

A. TAKLAJA

Tehniline toimetaja:

O. LEIDMA.

Kaas ja

kujundus

kontseptsioo...

TIINA SOO

Toimetuse aadress:

200 031 Tallinn,

Toompuiestee 30.

Telefonid:

60 27 69, 66 65 23,

44 98 46, 44 36 96

44 21 55.

Väljaandja:

Kirjastus «Perioodika»,

200 090 Tallinn,

Pärnu mnt 8

tel 44 57 67

EKP Keskkomitee

Kirjastuse trükkikoda.

200 090 Tallinn,

Pärnu mnt 67-ä.

Ladumisele antud

30.04.1991.

Trükkimisele antud

7.06.1991.

Trükiarv 2400.

Fotoladu. Kiri skolnaja.

Trükipoognaid 7,0.

Trükipoognaid 5,46.

Arvestuspognaid 7,3

Tellimise nr 2377.

Tellimishind aastaks —

rbl. 15,60,

6 kuuks — rbl 7,80,

3 kuuks — rbl 3,90.

Üksiknumbri hind rbl 1,30

© Kirjastus «Perioodika»

«Haridus» 1991

HARIDUS

KOOL UENDUSE TEEL

- 2 L. KUKK Saada enne rikkaks ja siis targaks – või vastupidi.

SILMARING JA VAATENURK

- 5 A. LIIMETS Õpitegevuse stiil tegevuse stiilide uurimuste kontekstis.
10 S. ÕISPUU Ajalooõpetuse eesmärkidest ja sisust välisriikides kodusel taustal.
13 V. TOMUSK Mitte ainult armastusest.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 18 A. MEERITS Arenenud riikide hariduskorralduse ja –poliitika aktuaalseid arengutendentse.

KASVATUSTEEMADEL

- 21 A. NEEME, I. EBBER Hüsteerilis-demonstratiivne laps koolis.
23 Astroloogia abiks kasvatusela. (H. Roots.)

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 26 J. SÖERD Süvapsühholoogia ja kasvatus.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 30 T.–K. AUNAPUU, K. MÄSES Erikoolide õpetajate arvamus oma tööst.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 32 M. RÕIGAS, A. MERILAI 7. ja 8. klasside VI emakeele- ja kirjandusolümpiaad.
35 U. KOKASSAAR, M. ZILMER Lisamaterjale staatilise biokeemia käsitlemiseks.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 40 A. SAAR, M.KONDIMÄE Koolieelik ja huumor.

KOOLIMUUSIKA

- 42 K. TAMRA Teeme ise pille.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 44 H. KELDER Eesti Õpetajate Liit demokraatliku kooli ja õpetajaskonna huvide kaitsel.

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

- 47 Hugo Valma 100

PUHKEVEERUD

- 50 R. KAUGVER Viimse meheni. (Järg.)

KOGEMUSNÕU

- 54 Kartuli külaskäik. (L. Malscos.)

Saada enne rikkaks ja siis targaks — või vastupidi

LEILI KUKK, Jõhvi keskkooli psühholoog

Külmal ja maavaradevaesel Eestil ei ole muud teed peale teaduse eelisarenduse. Eesti majandus saab toetuda vaid teadus- ja tehnikamahukale toodangule, kõige keerukamale ja väärtuslikumale kogu tuntud materiaalsest maailmast — aju hallolulisele. (Kalle Truus, «Päevaleht» nr 76, 1991).

Kas üleminekuperioodi kriiside tõmblev Eesti ühiskond suudab seda mõista?

Palju räägitakse peremeheks saamisest ja peremehetunde kasvatamisest. Ei ole endine sotsialistlik mõisamoonakas veel pärisperemees, kui ta omandab tüki riigivara või järjepidevuse alusel pärijavara. Mõnda aega ei räägi me enam inimtegurist — stagnaaja fraas. Kuid tuleks tõsisemalt analüüsida kogu panuse ainult töölisklassile teinud ühiskonna kurba kogemust.

Hoolimata sellest, et iga päevaga muutub tõsisemaks küsimus leivast, veest ja katusest pea kohal, ei ole võimalik lükata määramatusse tulevikku küsimust: kellele teeb panuse Eesti Vabariik? Aeg-ajalt imestatakse, et meil on, vaatamata oludele, nii palju mõtlemaid inimesi, maailmas arvestatavaid teadlasi. Korüfeesid ei ähvarda töökoha kaotamine ning nende palk on oskustöölise ja kooperaatori omaga võrdne. Meeldib see meile või mitte, kuid tipud saavad välja kasvada ainult siis, kui hoiame neile kasvulava, olugi et see võib kellelegi tunduda tarbetuid kulutusi nõudva keskpärase teadusena.

On vaja arutleda ka selle üle, kui suur peab olema haritud inimeste osakaal ühiskonnas, et tagada kultuuri järjepidevus, eetiliste püsiväärtuste austamine ning vaimsusest lähtuvate traditsioonide jätkamine. Peremeheks olemine eeldab mitte ainult rahategemisuskust, vaid isiksuse teatud kvaliteeti, mis on mõeldamatu inimese vabadusesfääri laiendamise, tema individuaalsuse ülendamise ja arendamisega. Olla iseenda ja olude peremees, saavutada edu sotsiaalsetes suhetes ja tegevuses saab tänapäeva maailmas siiski ainult vajaliku haritusega inimene.

Võib-olla mõtlesid sellele ja mitte ainult oma leivatükile teadurid, kes ähvardasid

piketeerida ketina läbi Eestimaa; õpetajad, kes korduvalt võtsid üles streigijutte.

Ei saa minna küsima Läänest ega Idast, kui palju vajame haritud inimesi, et rajada mõistliku elukorraldusega ühiskond. Kui Eesti majandus tahab tõesti toetuda teadus- ja tehnikamahukale tootmisele, kas ei peaks siis riik otsima ja looma võimalusi hariduse väärtustamiseks? Elu on hakanud noori peibutama oma virvatuledega ja minevik õpetanud elama kaugemale tulevikule mõtlemata. Kas turumajandus oma seaduspärasustega tagab rahva vaimse potentsiaali taastootmise?

Nõukogude ühiskonna kultuurist rääkides on väidetud, et ta toetub eeskätt praktilise kasu dimensioonile, pinnaks salimatus kõige erineva suhtes. Kooliharidus on vajalik dressuur stardiks ellu. Milline on koolihariduse põhieesmärk meie kultuurikontekstis? Omavalitsustele ja koolidele on antud suur vabadus kujundamiseks oma nägu. Kooli oma nägu on tuhandete lõpetajate nägu. Võib jätkuda olukord, kus hariduse ideaalset aspekti tahetakse oluliselt asendada materiaalse aspektiga. Ei tohi unustada, et inimkonda ähvardavate globaalsete ohtude kõrval on tõsiselt arvestatav intellektuaalse vaesumise oht. Elu kujundab hoogsasti negatiivseid stereotüüpe. A. Lõhmus väidab, et viimastel aastatel on toimunud sisseastujate teadmiste taseme üldine langus, kusjuures kooliti on tase väga ebaühtlane. («Haridus», 1990, nr 5.)

On hoogu võtnas lastevanemate tormijooks prestiižikatele koolidele ja süvakklassidele ning moodi minemas repeteerõpe. Motiivid? Seni uurimata ja analüüsimata.

Kujunev olukord sunnib iga kooli otsima vastust küsimusele, mil määral ta suudab vastutada oma õpilaste ees, mil määral olla usaldatav kõrgkooli jaoks. Komplitseeritaks teeb olukorra teadmine, et nii kesk- kui ka kõrgkooli astumise ajendid võivad olla erinevad (utilitaarsed, staatuse või intellektuaalsete vajadustega seotud). Haridustee valik on noore jaoks isikliku eluplaani kujundamine ja realiseerimine ning peaks lähtuma väärtuste hierarhilisest süsteemist, seesmise arengu loogikast. Aga väärtusi kujundab oluliselt ühiskond.



Kool peab vastutama pakufava hariduse eest.

Hariduseta ei saa olla enda ja olude peremees.

«Universitas Tartuensis» toimetis pöör-
dub 25. märtsi lehes abiturientide poole
sõnadega: «Ehk oled sinagi, 1991. a.
abiturient, eelmistest põlvkondadest roh-
kem orienteeritud eneseharimisele ja oma
tuleviku Eestimaa arendamisele.» Aga
koolilõpetaja mõtleb nii eneseharimisest
kui ka oma elule majandusliku aluse
rajamisest. Ta tahab näha tänastes ette-
võtmistes märke ja tendentse, mis toetak-
sid usku sellesse, et Eestimaa vajab
haritud inimesi. Kõik kõrgkooli lõpetajad
ei mahu ju vaimse eliidi hulka. On
avaldatud sedagi arvamust, et haritlasi
on meil tarbetult palju ning märgatav
osa neist teeb tööd, mis on jõukohane
madalama haridusega inimestele. Kui on
olemas süvaanalüüsist ja ühiskonna arenguplaanist lähtuvad andmed ja järeldused, tuleks need küll kättesaadavaks teha, et lõpetada pimedas kobamine.

Üldse on sügavalt juurdunud tegutsemine «katse-eksimum» meetodil. Eksperimente võib hoogsalt alustada ja suvaliselt lõpetada, tundmata kohustust vigadest õppida. On kahetsusväärne, et ajalukku on läinud paarkümmend aastat kutsenõuandlate tööd. Järjekordselt tehakse ettepanekuid vabariikliku keskuse rajamiseks. Olid need keskused siis kunagi loodud niisama igaks juhuks ja prestiiži mõttes? Teatavasti töötas kutsenõuandlates juhuslike tööotsijate kõrval ka kompetentseid inimesi. Keskused oleksid saanud olla vahendajateks keskkooli ja kõrgkooli vahel, osaleda vastuvõtueeskirjade väljatöötamisel ja katsetamisel.

Kas kõrgkool peab ikka üksi otsustama seni vaieldavad küsimused? Neid on omajagu. Kellele ja millised soodustused? Koondeksam või eraldi eksamid? Võimete test või eksamid või mõlemad? Keskkooli hinnete keskmine kõigist või profileeri-

vate ainete hinnetest? Täispikk kirjand või essee ühe tunni piires? Mis võimete testimisse puutub, siis ühe kooli 7 aasta andmetest lähtudes tundub, et see on otstarbekas. Ühitades testi andmed ja profileerivate ainete keskmise, võiks kõrgkool õiglasema valiku teha kui ainult eksamite põhjal. Arvan, et keskkoolis annab test vajalikku infot koolile ja lapsevanemale, kõigepealt aga õppijale endale.

Tabeleis 1 ja 2 on andmed meie kooli lõpetajate ja kõrgkoolide lõikes (ÜK — keskmisest kõrgema võimekusega, K — keskmise võimekusega, AK — keskmisest madalama võimekusega õpilased).

Keskmisest madalama vaimse suutlikkusega lõpetajad on saanud tudengiks eri võimekust nõudvatel erialadel (TU ja TPedI kehakultuur, kultuurharidustöö), EPA põllumajanduse mehhaniseerimise erialal ning TTÜ mäenduse erialal.

Teatavasti testis möödunud aastal vaimseid üldvõimeid ainult EPA, kasutasid A. Sukamäe metoodikat. Järgnes äge ja halvustav rünnak Tartu lehe veergudel, kusjuures arvestatavad vastuargumendid puudusid.

Olen sama metoodikat kasutanud keskkoolis 10 aasta jooksul ja võrrelnud tulemusi ka teiste testide tulemustega. Võimekust on väljendatud erinevates terminites — üldise vaimse arengu tase, õpetatavus, vaimsed üldvõimed, intellekt, intelligentsus, arukus. Intellekti on defineeritud kui kognitiivse kogemuse organiseerunud vormi, mis sisaldab endas ontogeneesi käigus omandatud mõistelisi psüühilisi struktuure. Intelligentsust on iseloomustatud kui info saamise protsessi üldist strateegiat ning mitmesuguse info kasutamise võimet. Intellekti arengutase-

Tarvis on ühiskonna haridusvajaduste süvaanalüüsi.

Tabel 1

Aasta	Lõpetajate arv	Sisseastujate %	Võimekus (%)		
			ÜK	K	AK
1984	76	35,5	34,6	57,7	7,7
1985	62	38,7	46,2	50	3,8
1986	75	34,7	25	66,7	8,3
1987	55	40	76,2	19	4,8
1988	53	24,5	57,1	35,7	7,2
1989	75	45,3	45	42,2	12,8
1990	41	40,5	41,2	47,1	11,7

Tabel 2

	TÜ	EPA	TTÜ	TPedI
Sisseastujate arv 1984—1990	54	20	52	37
Neist (%)				
ÜK	50	10	42,3	54,1
K	46,3	75	53,9	32,4
AK	3,7	15	3,8	13,5

mest sõltub tunnetuse adekvaatsus ja tegevuse ratsionaalsus ning ökonoomsus.

A. Sukamägi on kasutanud «BET» testi kümneid aastaid nii keskkoolis kui kõrgkoolis ning jõudnud järeldusele, et test on usaldatav õpiedukuse prognoosimisel. Kõrgkooli saavad sisse ja võivad seal edukalt õppida noored, kelle võimed on vähemalt keskmised ning kellel on küllaldane motivatsioon ja töökus. Keskmisest madalama võimekusega üliõpilased üldreeglina diplomini ei jõua. Minu andmetel on keskkoolis seos testi tulemuste ja üldise õpiedukuse vahel keskmise tugevusega ($r=0,58$). Alla oma võimeid õpib peaaegu 1/3 vanemate klasside õpilastest (valdavalt noormehed), samas ulatuses esineb ka võimete ülekoormatust. Seetõttu on arusaadav, miks keskkoolihinnete arvestamist sisseastumisel ühelt poolt oodatakse, teisalt peetakse põhjendamatuks ja isegi ülekohtuseks. Inimese intellektuaalse aktiivsuse võivad tõesti maha suruda ebasoodsad keskkonnatingimused või psühholoogilised kaitsemehhanismid, kuid tingimuste muutudes võib intellekt jõuliselt vallanduda.

Kuid tegemist võib olla ka lihtsalt intellektuaalse passiivsusega, madala nõudlusnivooga, tahtenõrkuse, ebatervete huvide ja deformeerunud väärtussüsteemiga. Neil juhtudel saab väljalangejaks ka kõrgete võimetega tudeng. Nii et on küsitav, kas noormeeste soodustusrežiimil vastuvõtt TPedI mõnel erialal end jätkuvalt õigustab. Kooli on meesõpetajaid tõesti hädasti tarvis, kuid andkem endale aru sellestki, et kool vajab mehelikku, arukat ja töökat meesõpetajat, mitte nunnut. Nunnu ei ole koolis isiksus, kellel on suur kasvatuslik mõju oma õpilastele, ta põhjustab ebadelikaatseid, tülikaid ja vahel lausa ebapedagoogilisi situatsioone. Eeliste kasutamine on alati seotud ka inimese eneseaustuse ja väärikustundega, enesehinnanguga, mis määrab oluliselt õpetaja professionaalse eneseteadvuse ja on seega otseses seoses pedagoogilise meisterlikkusega. Oleme ju mehi ikka arukamaks ja tugevamaks pooleks pidanud. Miks peaksime nende ees kõrgkooli ukse soodustustingimustel avama?

Küsimus keskkooli usaldamisest sõltub oluliselt ka õppe-eesmärkide vastavusest kõrgkooli nõudeile ja võimalusest diagnoosida nende eesmärkide realiseeritust. Tundub, et põhiline tähelepanu keskkoolis on suunatud tunnetustegevuse resultaatile — teadmiste. Järjepidevalt ja läbimõeldult ei ole arvestatud hinnangulise tegevuse resultaate — väärtusi, mis motivatsioonisfääri kaudu muutuvad käitumise regulaatoriks. Koolitöö eesmärke seades ei peeta aga üldse silmas projek-

teeriva tegevuse resultaate — tegevusprogramme. Kogu kooliaja vältel annab õpetaja õpilasele pidevalt juba valmis, standardseid tegevusprogramme. Siit ka suutmatust kõrgkoolis oma tegevust planeerida.

Kõrgkoolivalmiduse mõiste lahtimõtestamine on omaette teema, kuid vaieldamatult tegeleb keskkool vähe õpioskuse kujundamisega. Teadmiste reprodutseerimisele suunatud õppe- ja õpitegevuses ei tegelda vajalikul määral üldloogiliste oskuste ja vilumuste kujundamisega ega organisatsioonilis-tunnetuslike võimete arendamisega.

Edukad kõrgkooliõpingud eeldavad ka täisväärtusliku õpimotivatsiooni olemasolu. Just keskkooliiga on see eluperiood, mil on võimalik inimeses kujundada eluaegset enese edasiehitamise tarvet. Seni toonitame ikka veel kooli kohustust noortele haridust *anda* ja sellise mentaliteediga minnaksegi kõrgkooli haridust *vastu võtma*. Probleem taandub subjektsusele, mille saavutamine isiksuse arengus on ühiskonna edasilükkumise seisukohalt äärmiselt oluline.

Igas ühiskonnas on noorsugu arvestatav sotsiaalne jõud. Tänaeste keskkooliõpetajate seast peab võrsuma Eesti intelligents, kes on võimeline tegelikkuse süvaanalüüsiks ja protsesside arukaks juhtimiseks ühiskonnas.

Teeme panuse aju hallollusele, kuni pole veel hilja.

Testimine näitab, et edukas kõrgkoolis on prognoosifav.

Edukad kõrgkooliõpingud eeldavad väljakuulunud õpitskusi ja õpimotivatsiooni.

Meesõpetajaid on kooli tarvis, kuid iga mees ei sobi õpetajaks.

Õpitegevuse stiil tegevuse stiilide uurimuste kontekstis

AIRI LIIMETS, TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri õpetaja

Stii mõistet iseloomustab tugev semantiline dünaamika. Eriti plahvatuslikult on selle kasutus sfäär laienenud alates käesoleva sajandi teisest poolest. Stiilist räägitakse ju kõikvõimalikes seostes. Nõnda tekib tahes-tahtmata küsimus, kas iga kord on tegemist ühe ja sama või hoopis erinevate stiilidega, s.t kuidas on omavahel seotud näiteks suhtlemisstiil ja riietumisstiil, stiilid maalikunstis ja juhtimisstiil, tunnetusstiilid ja elustiil jne. Sama küsimus tekib, kui räägitakse stiilist ühe inimese ja ka suuremat hulka inimesi hõlmavate gruppide puhul. Mis siis ikkagi on stiil kui nähtus?

Stiili vanimaks, antiigist pärinevaks tähenduseks võib pidada antud mõiste filoloogilist, retoorika raamides kerkinud käsitust — s.o stiil (lad k *stilus*) kui krihvel, ka kirjutusviis (31). Psühholoogiasse tõi stiili mõiste isiksuse elutee omapära seletamiseks A. Adler oma 1927. aastal ilmunud raamatus «*Understanding Human Nature*» (1). Stiili teoreetiline uurimine sai alguse 19. sajandil. Juba J. W. von Goethe, üks esimesi stiiliuurijaid maailmas, leidis, et stiil väljendab meile nähtavates vormides «asjade olemust» (17). Tänapäeva psühholoogias levivad stiiliideed põhiliselt isiksuse (eelkõige tema kognitiivsete protsesside) ja tegevuse stiilide kontseptsioonides. Õpitegevuse stiili probleem on maailma teaduses suhteliselt noor. Valdavalt alles 1970. aastate teisest poolest on hakatud kaaluma võimalusi rakendada kognitiivsete stiilide uurimisel saavutatut kasvatusteoorias ja -praktikas. Mingi väheuuritud valdkonna üksikaspekte on aga tihtipeale jälgitud teistes ühendustes. Võiks nimetada järgmisi uurimisalasid kui võimalikke lähte kohti õpitegevuse stiili mõistmiseks: 1) nõukogude psühholoogide tegevuse stiili uurimused; 2) õpitegevuse ja -oskuste uurimused; 3) kognitiivsete stiilide (õppimis- ja kognitiivsete strateegiate, õpistiilide ja õpiorientatsioonide jne) uurimused maailmas; 4) stiiliuurimused kunstiteadustes.

Kaasaegsetes stiilikäsitustes (nii psühholoogias, kasvatusteaduses kui ka kunstiteadustes) on tugevasti juurdunud individuaalse stiili mõiste, millega liitub nn kordumatuse küsimus. Pääagu kõik psühholoogid, kes mingi tegevuse stiili uurivad, räägivad (analoogiliselt kirjandusteadlas-

tega) individuaalsest stiilist. Üksnes J. Iljin on nüüd tõstatanud küsimuse selle termini vastavusest uurimisobjektile (19). Ta leiab, et õigem oleks rääkida lihtsalt tegevuse stiilist, kuivõrd uuritakse enamasti siiski inimgruppidele iseloomulikke tegevuse sooritamise taktikat, seega teatud määral tüüpilist. Individuaalse stiiliga oleks tegemist tegevuse tehnika, s.t üksikisiku konkreetsete toimingute (*deücrue*) tasemel. Muidugi on võimalik vaidlustada ka J. Iljini seisukohta, kui lähtuda näiteks J. Lotmani mõttekäigust (22, lk 101), et mida rohkem seaduspärasusi struktuuri teatavas punktis löikub, seda individuaalsem see näib; või et kordumatu uurimine realiseerub seaduspärase uurimise teel, kuid selles tingimatus teadmises, et seaduspärane on lõplikult ammendamatu. Kui meenutada aga ka A. Šeptulini soovi eristada üksikul «üldist» ja «üksiklikku» (34), võiks nõustuda J. Iljini ettepanekuga. Toetust saame ka H. Liimetsalt, kes õpitegevuse stiili määratleb kui õpioperatsioonide individuaalselt eripärast kombinatsiooni (6, lk 19). Just ainukordse, üksikliku külje tõttu terviku struktuuris omandab ka seaduspärane kordumatuse ilme, mis teebki lõppkokkuvõttes võimalikuks rääkimise stiilist kui individuaalsuse väljendusest.

Tegevuse individuaalsete erinevuste uuringud nõukogude psühholoogias said tegelikult alguse 1949. aastal Kaasani Ülikoolis V. Merlini juhendamisel. Hiljem hakkas töö kulgema juba kahes kollektiivis: Permis V. Merlini ja Kaasani J. Klimovi juhtimisel (20, lk 3). Tegemist on aga ühe ja sama koolkonnaga. Nad on uurinud peamiselt mitmesuguste töö- ja spordialade tegevuse stiili, koolilikus õpitempites ilmnevat aga vähem. Eriti ulatuslikult on mitmesuguste spordialadega seonduvad stiiliuuringud aktiveerunud tänapäeval. Igal juhul tuleb aga nõustuda J. Klimoviga, et nii töös, spordis kui ka õppimises on rohkem ühist, kui esialgu paista võib (20, lk 6). Mingi spordiala baasil tehtu võib anda heuristilisi lähtepunkte stiili uurimiseks õpitempites jne. See tõestab veel kord üldise külje olemasolu stiilis kui individuaalsusega seotud nähtuses, olgu siis tegemist inimese reaalse tegevuse või inimese loodud kunstilise tekstiga.

Mainitud koolkonna algperioodi uurimustele iseloomuliku individuaalse tegevu-

se stiili määratluse on esitanud J. Klimov: 1) stiil kui inimesel (kes püüdleb antud tegevuse sooritamisele parimal tasemel) kujunenud püsiv tegevusviiside süsteem, mille on tinginud tüpoloogilised iseärasused, s.o stiil kitsamas mõttes; 2) stiil kui psühholoogiliste vahendite individuaalselt omapärane süsteem, mida inimene kasutab kas stiihiliselt või teadlikult eesmärgiga parimal moel tasakaalustada oma tüpoloogiliselt tingitud individuaalsus tegevuse väliste tingimustega, s.o stiil laiemas mõttes (20, lk 49).

Antud määratlus sisaldab mitu olulist probleemi, mida hilisemad uurijad on juba ka vaidlustanud või mis võiksid arutlusaineks saada. Esiteks:

stiilina on käsitatud püsivat tegevusviiside süsteemi.

Ka A. Leinbock oma väitekirjas (21) on tegevuse stiili ühe olulisima tunnusjoonena nimetanud järgmist: stiil väljendab tegevuse sooritaja individuaalset eripära, mis kordub ühest olukorrast teise. Tekib küsimus, kas ikka tõesti jääb stiil alati samaks, muutumatuks, kui ometi ükski olukord pole järgmisel ajahetkel enam see, mis ta oli eelmisel. Tihti peale on tegemist just variatiivse muutuvusega. V. Tolotšek ongi püstitanud probleemi tegevuse individuaalse stiili püsivusest ja muutuvusest (30), s.t küsinud, missugused stiili iseärasused võimaldavad juba väljakujunenud stiiliga subjektidel adekvaatselt reageerida tegevuse tingimuste ja ülesannete muutmisele. Uurides individuaalset emotsionaalsuse stiili, soovivat invariantsuse-variatiivsuse küsimuse ümber mõtestada ka L. Dorfman (18).

V. Tolotšek on analüüsinud tegevuse stiili džuudosele selle integraalsete iseärasuste tasandil ning jõudnud tulemuseni, mille kohaselt nn tugeva närvisüsteemi tüübiga inimesi iseloomustavad tegevuse tingimuste muutmisel tunduvalt muutused ka stiili vormis, stiili reorganisatsioon, samal ajal kui nn nõrga tüübiga inimestele on iseloomulik vormi konservatiivsus, püsivus. «Nõrkadel» pole kalduvust luua ise aktiivselt tegevuse tingimusi. Nemad reageerivad tingimuste muutmisele eelkõige kompensatoorsete mehhanismidega.

Kogu probleem puudutab tegelikult küsimust individuaalse tegevuse stiili ontogeneesist, osutades seega oluliseks ka õpitemgevuse seisukohalt. Antud taustal tekib ju küsimus, missuguseid variante stiilis kutsuvad esile erinevad kooliliku õpitemgevuse tingimused ja ülesanded või missuguste mehhanismidega kompenseerivad «nõrgad» tingimuste muutusi. Siit jõuamegi Klimovi stiilmääratluse järgmise olulise aspekti.

Teiseks:

subjektiivse ja objektiivse faktori vahetõrge stiili kujunemisel.

Klimov ise näeb nende kahe omavahelise vastavuse saavutamiseks kahte teed: 1) kohandada ülesanded, tegevuse vahendid ja viisid subjektiomadustele; 2) kohandada tegutsev subjekt ise objektiivsetele tingimustele (20 lk 12—20). Spordis ja õppimises peaks Klimovi arvates domineerima teine tee, kuivõrd õppimise olemus seisneb arengus järjest kõrgemale tasemele tõusmises. J. Iljin on esitanud kolm võimalikku varianti (19). Neist kaks ühtivad Klimovi omadega. Kolmanda ning Iljini enda arvates optimaalsena esitab ta võimaluse, mil stiil valitakse küll vastavalt oma individuaalsetele kalduvustele, kuid arvestatakse ka objektiivseid nõudeid, püüdes nendega mitte vastuollu sattuda. Probleem, kumb pool (s.t kas objektiivne või subjektiivne) peaks vastuolu korral eelkõige muutuma, on praegu küllalt aktuaalne ka ameerika psühholoogias (vt nt 9), kus kaldutakse rohkem soovitada kohandamist subjektile. Tundub, et tõde võiks peituda just Iljini optimaalseks nimetatud variandis. Sel juhul omandab erilise tähenduse aga just stiili püsivuse-muutuvuse probleem.

Kolmanda k s:

isiksusel seostatakse stiili olemasolu tegevuse soorimisega parimal tasemel.

A. Baimetov ütleb otse, et individuaalse stiili iseärasused õpitemgevuses on iseloomulikud vaid kõige parematele, ning teeb oletuse, et järelikult need iseärasused ise on parimate resultaatide saavutamise vahendiks (14). Baimetovi arvates ilmneb individuaalne stiil üksnes optimaalsetes tingimustes. Pole kahtlust, et stiili olemasolu ning parimate tulemuste saavutamine õppetöös võivad olla omavahel otse- ning tagasimõju kaudu seotud. Andekad leiavadki tõenäoliselt varakult ning märkamatult oma stiili. See on seotud juba võimete individuaalse omapäraga. Olgu märgitud, et tänapäeva psühholoogias käsitletaksegi võimete probleemi peamiselt seoses individuaalse tegevuse stiiliga. Ei tahaks aga sugugi nõustuda, et stiil ilmub vaid optimaalsetes tingimustes ning on iseloomulik üksnes parimatele. Optimaalseid tingimusi kohtab reaalses elus harva ja õppimisega toimetulekut nõutakse kõigilt. S. Griggs ongi kindlaks teinud, et andekatel on oma õpistiil, kehvematel oma ja erinevatest sotsiaalsetest tingimustest pärinevatel lastel on erinevad õpistiilid (2). Võib arvata, et omavahel on seotud ka isik-

suse loovus, loominguline suundus ja õpistiil. Oletada võib seda kas või kognitiivsete stiilide ja loovuse seost käsitlevate tööde põhjal (vt nt 3). Tekibki küsimus, kas just mitte selles igale inimesele osaks saanud loovuseannuses ei tule ilmsiks üksiklik, ainukordne isiksuses, tänu millele saabki rääkida nimelt individuaalsest stiilist. Sel taustal on kohane meenutada ühes A. Orase kirjandusliku stiili käsitluses öeldut: isikupärane on paljude traditsioonipärasuste lõikumispunkt teatava tendendikuse nurga all.

N e l j a n d a k s :

tegevuse individuaalset stiili käsitletakse tingituna närvisüsteemi tüpoloogilistest omadustest.

Nimetatud omadusi võib vaadelda kui isiksuse indiviidseid ressursse. Näiteks A. Baimetov on vanema klassi õpilaste õpitemgevuse stiili uurides kindlaks teinud, et stiili iseloomustavad individuaalsed töövõtted ja -viisid on seotud närvisüsteemi erutusprotsesside tugevusega (14). S. Vassiljeva ja N. Kopeina omakorda on aga välja selgitanud, et üliõpilastel see korrelatsioon kaob (16, lk 69). Küll aga võib täheldada tendentsi korrelatiivseks seoseks õpitemgevuse stiili ja intellektuaalse labiilsuse vahel, samuti seost isiksuse omadustega (tahe, motivatsioon jne). Nüüd, hilisemal ajal (vt nt 28,32,33) ongi tegevuse stiili hakatud uurima ka isiksuslikus kontekstis, seostatuna aga taas võimete probleemiga. V. Tšudnovski näiteks püüab välja selgitada neid psühholoogilisi tingimusi, mille puhul õpitemgevuse stiil aitaks täielikumalt avada inimese võimed (32, lk 95—97).

Põhimõtteliselt uus etapp tegevuse stiili uurimises kõnesoleva koolkonna tegevuses sai alguse siis, kui V. Merlin asus looma integraalse individuaalsuse teooriat. Kui koolkonna algusperioodi tööd olid analüütilise iseloomuga, siis hiljem sai valdavaks süsteemne lähenemine (35). Individuaalset tegevuse stiili hakkas V. Merlin käsitleda kui vahendava funktsiooniga süsteemi moodustavat faktorit individuaalsuse eritasemeliste omaduste vahelise seose kujunemisel (24, lk 180). Siit võib järeldada, et

stiil on isiksust kui tervikut peegeldav integraalne fenomen,

mis läbib individuaalsuse kõik hierarhilised tasemed. (Integraalse individuaalsuse tasemete kirjeldust vt Merlini 1986. aastal ilmunud monograafiat (24).)

V. Russalov oma individuaalsusetoorias eristab inimese psüühika formaal-dünaamilise ja sisulise aspekti (27). Sealjuures

esimene neist seostub pärilikkuse ning bioloogiliste omadustega, püüdes elu vältel suhteliselt stabiilsena. Formaaldünaamiliste kvaliteetidena käsitletakse üldiselt ka stiile, s.h kognitiivseid stiile (vt nt 26; 23). Psüühika sisuline külg kujutab Russalovi järgi aga tervikut omadustest, mis kujunevad inimese ja keskkonna vastastikuse koosmõju tulemusel ja mis ilmnevad selliste psühholoogiliste struktuuride, nagu teadmised, motiivid, eesmärgid jne kaudu.

Kui lähtuda Merlini teooriast ning teesist, et stiil on isiksust kui tervikut väljendav fenomen, siis järelikult peaks stiilis varjul olema ning tema kaudu ilmsiks tulema inimese biopsühhosotsiaalne loomus. Seega

stiil peaks olema seotud nii psüühika sisulise kui formaal-dünaamilise küljega,

mitte üksnes viimatinimetatuga, nagu eriti kognitiivses psühholoogias tavaks saanud käsitada. Et stilistiline kvaliteet tekib üksnes sisu ja vormi süsteemsest kooskõlast, nähtuse kõigi struktuurielementide orgaanilisest ühtsusest, tõestavad veenvalt uurimused kirjandus- ja muusikateaduses (vt 5; 8; 10; 11; 12; 25).¹ On alust arvata, et taolist struktuurilist ühtsust eeldab isiksust kui tervikut väljendava stilistilise kvaliteedi tekkimine ka õpitemgevuses.

Kui õpitemgevuse stiili käsitada temast üldisema nähtuse — tegevuse — kontekstis, siis struktuurielementid on neil ühised. Erinevad on üksnes ühe või teise tähenduslikud koormused. Tegevuse struktuurielementidena võib eristada järgmisi²: 1) vormi elementid (subjekt, objekt ja tegevusprotsess); 2) sisu süvastruktuuri elementid (ümberkujundav tegevus,

¹ Näiteks Arvo Pärdi Tintinnabuli saab mõistetavaks üksnes tema tervikliku muusikalise maailmapildi ja vastava kompositsioonitehnika ühtsuses (12).

² Mõisted «süvastruktuur» ja «pindstruktuur» pärinevad Chomsky teosest «Süntaktilised struktuurid» (1957) ning on laialt kasutusel keele- ja muusikateaduses. Semiootika pragmaatilise tasandilt nähtuna võib mõistepaari tähistada ka sõnadega «kompetents» ja «performance». Näiteks muusikalise kompetentsi all võib mõista helilooja neid kognitiivseid valmidusi, mille abil ta üldse on võimeline looma antud kultuuris mõistetavaid muusikalisi väljendusi. Muusikaline performance ja pindstruktuur viitavad teostatavale, ka väliselt nähtavale toimingule (5). Lähemalt võib käsitlust tegevuse struktuurist lugeda artiklist «Tegevus, õpitemgevus ja õpitemgevuse stiil kui üldine, eriline ja üksik» (4).

tunnetustegevus, suhtlemistegevus ja väärtustav-orientatsiooniline tegevus); 3) sisu pindstruktuuri ehk tegevusprotsessi elemendid (eesmärk, vahendid, resultaat).

Taolisel lähenemisel õpitegevuse stiili struktuurile, kus subjekt ja objekt moodustavad tegevusprotsessi vahendusel ühtse sisulis-vormilise terviku (põhimõtteliselt nagu budistlikus filosoofiaski), kaotab mõtte probleem subjektiivse või objektiivse faktori kohandamisest teisele.

Subjekti-objekti ühtsuses olemist ja arengut reguleerib tasakaaluprintsiip kui tegevuses süsteemiloov (4).

Tasakaalustamise all võib *uuspiaget'nistide* (15) järgi mõista alternatiivide valiku aktiivset protsessi, mis lõpptulemusena viib uude kvalitatiivsesse seisundisse. Liikumine stiilile algab V. Merlini järgi paljude erinevate variantide hulgaga määratlemise tsoonist (24), Arvo Pärdi järgi muusikaga täidetud vaikusel, mis on täiuslikum kui muusika ise, kuna sisaldab kõikvõimalikku (12). Siht on aga alati teatud kord, organiseeritus (10; 31), kui võrd stiilielemente iseloomustab süsteemitung (10), püüd tasakaalule (4). Kaosest korra loomine ja sümmeetriataotlus on omased eriti just loovimistele (8), kelle isiksust iseloomustab ka kõrgem diferentseerituse aste (29). Ka J. Ustjugova, kes seni ühena vähestest on analüüsinud stiili kui üldist filosoofilist kategooriat, nendib, et stiil mis tahes valdkonnas sünnib üksnes siis, kui mingist konglomeraadist tekib uus korrastatud tervik, milles seosed elementide vahel on funktsionaalsed (31). Võib öelda, et stilistiliste nähtuste rida struktuuri ühes kihistuses kajab vastu struktuuri kõikides teistes kihtides, n.ö orkestreerib terviku.

Järelikult ka õpitegevuse stiili puhul pole niivõrd oluline, missuguseid tööviise ja -võtteid keegi kasutab, kui võrd just nende võtete omavahelised funktsionaalsed seosed ja tähendus terviku struktuuris. See-ga võib

stiili defineerida ka kui tema elementide suhtenähtust

(vt ka 10; 25; 31). Stiili arengu seisukohalt osutub ju oluliseks, kui võrd ja mil moel on subjekt ja objekt omavahel tegevusprotsessi kaudu seotud. Ükskõik, kas õpitegevuse stiili objektiks on mõni koolis õpitav aine või inimesele huvipakkuv kultuurivaldkond. Olgu öeldud, et

igas tegevussfääris on stiil kultuuri-speitsiifiline nähtus.

Stiil kannab alati oma taustkultuuri pitsi (31).

Antud seostes vaadelduna omandab hoopis laiemat tähendust ka H. Liimetsa aastaid propageeritud idee õpetajast kui kultuurikandjast ja vajadusest ühendada õpilased maksimaalselt oma rahvuskultuuriga. Inimeste elutegevust määrav väärtustesüsteem pärineb ju nimelt kultuurist, olgu siis tema kunstilistest, elulaadilistest vm ilmingutest. Ka V. Russalov on leidnud, et psüühika sisulised karakteristikud peituvad suurelt osalt tegevuse objekti struktuuris (27). Seotus või irdolek rahvuskultuurist, sellega integreeritus või mitte-integreeritus toob omakorda kaasa isiksuse sisemise integreerituse tõusu või languse, mõjutades sel moel ka kooskõla stiili sisu süvastruktuuri ja pindstruktuuri elementide vahel, kus vahendavaks lülits on just väärtusorientatsioonid. Kooskõla puudumine võib aga põhjustada konflikti inimese olemuse (ka kompetentsi) ja olemise (performance'i) vahel, ehk teisisõnu, võrandumise nii iseendast kui oma sotsiaalses keskkonnas. Kõike öeldut illustreerivad ilmekalt Eesti keskkoolinoori iseloomustavad empiirilised andmed, mis saadud H. Liimetsa ligi 20 aasta jooksul juhitud uurimuse andmetest. 1975. aastast kuni 1980. aastate lõpuni on jälgitavad järgmised üheaegselt asetleidnud nähud noorte arengus: mida vähemaks jäi aastate vältel õpilasi, kel koolis õppimise isiksuslikuks funktsionaalseks mõtteks oli ka tööpoolest teadasaamishimu, uue tunnetamine, seda enam olid täheldatavad kaldumine huvides meelelahutusliku ja olmelise suunas; järjest enam valmistas raskusi enese identifitseerimine oma lähema ning kaugema sotsiaalse keskkonnaga; seda enam langes isiksuse sisemine integreeritus.

Kui Beatrix Vecsey leidis, et haridus on kui elusuunamine (13), siis F. Nietzsche järgi (tsiteeritud Herman Nohli põhjal) (7) on haritud see rahvas, keda iseloomustab sisemine tervikkikkus, stiiliühtsus kõigis ta eluavaldustes — keeles, kunstivormides, eluviisis jne —, kuni eksisteerimise pisi-asjadeni välja.

Kirjandus

1. Adler A. Understanding Human Nature. New-York, 1927.

2. Griggs S. Counseling students through their individual learning styles. Ann Arbor, MI: University of Michigan, ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, 1985.
3. Komlosi A. Creativity and perception, 1987.
4. Liimets A. Tegevus, õpitegevus ja õpitegevuse stiil kui üldine, eriline ja üksik. Rmt: Õpilase isiksuse arengu determinatsiooni probleeme. Koost H. Liimets. Tallinn, 1987, lk 26—40.
5. Liimets A. Viilupalade muusikaline vorm Eesti rahvatraditsioonis. Tallinn, 1988.
6. Liimets H. Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem. — Nõukogude Kool, 1982, nr 6, lk 16—21.
7. Nohl H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main, 1963.
8. Normet L. The beginning is Silence (Arvo Pärtist). — Teater. Muusika. Kino, 1988, nr 7, lk 19—30.
9. Polce M. E. Children and learning styles. — Children's needs: psychological perspectives. Washington, 1987, p. 325—335.
10. Siirak E. Stiil kui sõnakunsti fenomen. Rmt-s.: Talendi maagia. Tallinn, 1987, lk 7—34.
11. Tarasti E. Muusikkisemiotiikan kenttä. — Musiikin soivat muodot. Toim E. Tarasti. Jyväskylä, 1982.
12. Vaitmaa M. Tintinnabuli — eluhoiak, stiil ja tehnika. — Teater. Muusika. Kino, 1988, nr 7, lk 37—47.
13. Vecsey B. Németh László műveltérfelfogása. — Pedagógiai Szemle, 1989, XXXIX. évfolyam, 11. szám, 1066—1072.
14. Байметов А. К. Некоторые обусловленные силой возбудительного процесса особенности индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников. Кандидатская диссертация. Пермь, 1967.
15. Будущее теории Пиаже. Неопиажеисты. — Реферативный журнал, серия 3, Философия и социология. М., 1987, № 1, с. 16—21.
16. Васильева С. А., Копейна Н. С. Взаимосвязи психофизиологических и личностных факторов со стилем учебной деятельности студентов. — В кн.: Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека. Пермь, 1982.
17. Гёте В. Статьи и мысли об искусстве. Л.—М., 1936.
18. Дорфман Л. Я. Индивидуальный эмоциональный стиль. — Вопросы психологии, 1989, № 5, с. 88—95.
19. Ильин Е. П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты. — Вопросы психологии, 1988, № 6, с. 85—93.
20. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
21. Лейнбок А. Анализ стиля деятельности на основе характеристик психической регуляции. Автореферат канд. дисс. Тарту, 1974.
22. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970.
23. Маствилискер Э. И. О месте когнитивного стиля в структуре индивидуальности. В кн.: Когнитивные стили. Под ред. В. Колга. Таллинн, 1986, с. 47—50.
24. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
25. Николаева А. И. Особенности фортепианного стиля А. Н. Скрябина. М., 1983.
26. Парилс С. Э. Когнитивный стиль «простота-сложность» как характеристика индивидуальности. Дисс, канд. псих. наук. М., 1988.
27. Русалов В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека. — Психологический журнал, 1986, т. 7, № 4, с. 23—35.
28. Сизов К. В. Мотивационно-личностные факторы индивидуального стиля учебной деятельности. Дисс. канд. псих. наук. М., 1988.
29. Сизов К. В. Индивидуальный стиль и проблемы личностного подхода к способностям. — Вопросы психологии, 1988, № 2.
30. Толочек В. А. Индивидуальный стиль деятельности — устойчивость и изменчивость. — Вопросы психологии, 1987, № 4, с. 100—108.
31. Устюгова Е. Н. Стиль как эстетический феномен. Дисс. канд. философ. наук. Л., 1978.
32. Чудновский В. Э. Индивидуальный стиль деятельности школьника. — Советская педагогика, 1988, № 9, с. 69—75.
33. Чудновский В. Э. О личностном подходе к изучению индивидуального стиля деятельности. — В кн.: Индивидуальность человека: условия проявления и развития. Тезисы докладов научной сессии. Пермь, 1988.
34. Шептулин А. П. Категории диалектики. М., 1971.
35. Щукин М. Р. Вклад В. С. Мерлина в разработку проблемы индивидуального стиля деятельности. — В кн.: Индивидуальность человека: условия проявления и развития. Тезисы докладов научной сессии. Пермь, 1988.

Ajalooõpetuse eesmärkidest ja sisust välisriikides kodusel taustal

SILVIA ÕISPUU, pedagoogikakandidaat

Eesti iseseisvumise perioodi hariduselu tervikuna on astunud suurte ümberkorralduste ajajärku. Kvalitatiivset uuenduskuuri elab läbi ka õpetamise sisu. Üsna enesestmõistetavalt pöördume nii iseseisva Eesti Vabariigi kogemuse kui ka välisriikides tehtu poole. Viimast on mõnikord pahaks ki pandud. Kardetakse välismaise kogemuse kriitikata ülevõtmist, arvestamata Eesti tingimusi, samuti meie oma kogemuse alahindamist. Usun siiski, et need kartused on asjatud. Elasiime aastakümneid isolatsioonis ning taolise olukorra jätkumine ei oleks kuidagi õigustatud. Kõik teised tsiviliseeritud riigid ju teavad üksteise haridusolusid hästi ning pole kahtlust, et aeg-ajalt võtavad üksteise käest midagi ka üle. Seda enam ei ole meil praegu mõtet kõiges «jalgratast leiuatada».

1. Ajalooõpetuse ümberkorraldamise hetkeseisust Eestis.

1990/91. õppeaastal hakati ajalugu õpetama uute programmide alusel, kuigi uusi õpikuid veel pole. Vastavalt esialgselt väljatöötatud kontseptsioonile õpetatakse ajalugu 6.—12. klassini ühtse maailmaajaloo lineaarse kursuse (endise kahe kursuse — NSV Liidu ja üldajaloo — asemel) koos põhiandmetega Eesti ajaloost. 11. klassis on Eesti ajaloo süstemaatiline kursus. Arvasime küll juba ümberkorralduste kavandamisel, et tulevikus oleks õigem loobuda kogu kooliaega läbivast pikast lineaarsest õpetamisest ning eelistada ajalookursuse käsitamist kahes kontsentris. Kuid nii põhjalik ettevõtmine oleks nõudnud liiga palju aega ning sellepärast pidime ümberkorralduste esimesel etapil sellest loobuma. Ajalooõpetuse uuendamine pidi olude sunnil toimuma kiiresti, kuna vanad ajaloo programmid ja õpikud olid nii kõlbmatud, et nende alusel veel hulk aastaid töötada olnuks ebaõige. Sellega poleks nõustunud enam mitte üksnes õpetajad, vaid ka õpilased, protesteerisid juba lastevanemadki, samuti üldsus. Esialgne kontseptsioon koos programmidega on trükist ilmunud (10), mistõttu seda pikemalt iseloomustada pole mõtet. Praegu toimub nende parandamine ja täiustamine. Õpikute käsikirjad on valminud või valmimas. Alates järgmisest õppeaastast hakkavad need trükist ilmuma.

Kogu ülalkirjeldatud töö kujutab endast ajalooõpetuse ümberkorraldamise esimest etappi. Paralleelselt esimese etapi ülesannete täitmisega peame hakkama ette valmistama ümberkorraldamise teist etappi.

Kiirustamisest tuleb loobuda. Vajame tingimata teadusuuringuid õpetamise sisust. Taolised uuringud kätkevad eneses ka vastava rahvusvahelise kogemuse tundmaõpimist.

Järgnevalt annan põgusa ülevaate ajalooalase hariduse eesmärkide ja sisu põhi-joontest kolme riigi — Canada, Austraalia ja Soome — materjalide põhjal. Teame, et välisriikide kooliõpetust iseloomustab suur vabadus, mitmekesisus, õppeprogrammide rohkus, alternatiivõpikute erinevad variandid. Seega saab taoline lühiülevaade olla vaid põgus pilguheit kõnesolevasse valdkonda.

2. Ajalooõpetuse eesmärkide ja sisu põhi-jooni Canada, Austraalia ja Soome ajaloo programmide alusel (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9).

Vaadeldud kolmes riigis ning väga paljudes teistes riikides õpetatakse ajalugu kontsentriilselt. Esimene läbitakse põhikoolis, kus käsitletakse nii maailma kui kodumaa ajalugu vanimast perioodist tänapäevani. Teine — gümnaasiumis. Viimases toimub ajaloo süvendatud õpetamine. Paljudes riikides (vaadeldavate hulgas Soomes), läbitakse uuesti süstemaatiline maailma-ajaloo kursus, samuti kodumaa-ajaloo kursus. Mõnedes (vaadeldavate hulgas — Canadas) moodustab gümnaasiumi kohustusliku ajalookursuse üksnes 20. sajandi Canada ajalugu. Ülejäänud kursusi õpitakse vastavat õpilaste soovile valikkursustena. Valikkursuste nimistu on küllaltki suur. See kätkeb eneses näiteks vana-, kesk- ja uusaja ajaloo süstemaatilisi kursusi, samuti mitmekesise temaatikaga kodumaa-ajaloo kursusi. **Kodumaa-ajalugu on kõikjal tähtsal kohal.** Seda õpitakse suurte plokkidena maailma-ajaloo kursuse sees (mitte üksikteemadena nagu varem meil) või eraldi kursusena.

Õppeprogrammid (meie mõiste järgi) koos ajalooõpetuse eesmärkidega ning meetodiliste juhiste õpetajale (sageli ka koos põhimõistete ja -oskuste loeteluga) on vormistatud ühtse õppekavana (*curriculumina*). Neid koostavad nii vastavad institutid, haridusministeeriumi meetodilised üksused kui ka õpetajad ise. Soomes on see töö mõnevõrra tsentraliseeritud. Canadas ja Austraalias on koolidel üli-suured vabadused.

3. Kõigis vaadeldavates riikides esitatakse publitseeritud õppekavades väga põhjalikult nii ajalooõpetuse eesmärgid üldiselt kui ka erinevate kooliastmete ja iga üksiku

kursuse eesmärgid. Vaadeldud kolmes erinevas maailmajaos (Ameerikas, Austraalias, Euroopas) paiknevate riikide ajalooõpetuse eesmärkide analüüs näitas, et neis on üllatavalt palju ühist. Summeerides ühiseid jooni eesmärgiseades, võiks kokku võtvalt öelda järgmist.

3.1. Kursuste eesmärkide, sisu ja õpetamise meetodika kujundamisel etendab väga tähtsat osa nõue, et vastav sisu ja meetodika võimaldaks õpilastel minevikus toimunud ajaloosündmuste ja -nähtustega tutvumisel mõista (mõnel puhul ise määratleda) ka tänapäeva ühiskonna probleeme nii oma riigis kui ka kogu maailmas. Ajalooõpetus peab aitama õpilastel kohaneda meie muutuv maailmas, soodustama aktiivset osalemist ühiskonnas ning valmistama ette tegutsemiseks olemasoleva ühiskonna ümberkujundamisel. Õpilane peab valmistuma oma riigi kodaniku rolliks, samuti tunnetama end osana maailmast. Ajalugu peab aitama kujundada vastutustunnet ühiskonna ees tervikuna, teiste inimeste ja iseenda ees.

3.2. Õpilaste iseseisvuse igakülgne arendamine. Ajalooõpetus peab kaasa aitama õpilaste kujundamisele iseseisvateks lugejateks, mõtlejateks, hinnangute andjateks, tegutsejateks. Suur osakaal on õpilaste iseseisval tööl õppeprotsessis.

3.3. Rõhuasetus igakülgsele seisukohtade paljususele: õppematerjali käsitlemisel vaadeldakse ajaloosündmusi ja -nähtusi näiteks mitte ühe ajaloolise isiku või inimgrupi, klassi, ühe sõdiva poole seisukohast lähtudes, vaid suunatakse õpilasi sündmusi nägema mõlema poole vaatevinklist. Õpilased omakorda peavad kujundama enda suhtumise ajaloosündmustesse ja -nähtustesse. Õpetaja ei tohi oma arvamust peale suruda, kuigi mõnede kõlbeliste põhitõdede puhul on delikaatne suunamine lubatud (näiteks inimõigused, rahvuste enesemääramise õigus, kodanikukohustused oma kodumaa vastu).

3.4. Suhtumine ajalooõpetusse kui ainesse, mis kätkeb ka teiste valdkondade elemente (näiteks kirjandus, muusika, kunst, tehnika jm).

3.5. Tolerantsuse kujundamine erinevate mõtlemisviiside, väärtussüsteemide, riikide, rahvuste, rasside suhtes.

3.6. Huvi äratamine ajaloo vastu, uudishimu ergutamine.

3.7. Mitmesuguste oskuste kujundamine. Osata kirjeldada, ka kriitiliselt analüüsida ajalooalaseid tekste: algallikaid, teadusväljaandeid, õpiku teksti. Osata resümearida erinevatest tekstidest saadud informatsioonini. Eristada fakte arvamusest. Osata koostada mitmesuguse raskusastmega tekste, alates lihtsamatest referaatidest kuni uurimusiike töödeni. Osata sõnastada hüpoteese ja tõestada neid. Võime pakkuda

alternatiivseid lahendusi. Võrrelda erinevate riikide majanduse, poliitika ja kultuuri põhijooni. Osata klassifitseerida, analüüsida, võrrelda ja vastandada, diskuteerida mitmesuguste ajaloo probleemide üle jne.

4. Õpetamisel kasutatavate variantide mitmekesisus: harilikud õppetunnid, töö raamatukogus, seminarid, õpilaste esinemised omakoostatud uurimistöodega jne.

Õpetamise diferentseerimine vastavalt õpilaste tasemele.

Ajaloo-alase mõtte väljendamine loovtegevuse kaudu (kuni ilukirjanduse loomiseni välja).

Erineva sügavusastmega ajaloo õpetamine (nii ülevaatlik õpetamine kui detailne süvenemine).

5. Õpilaste valikute eelistamine (riigiti on see küll erinev): õpilased valivad gümnaasiumikursusi; ühe kursuse piires valivad temaatikat; ühe teema piires valivad kindlalt omandatavaid mõisteid; referaatide temaatikat jne.

■ Näiteid mõne ajaloo programmi eesmärkidest ja sisust

Selgituseks olgu öeldud, et ajalugu ja ühiskonnaõpetus (kodanikuõpetus, kaasajaõpetus) on vaadeldavates riikides omavahel tihedalt seotud. Mitmed ajalookursused kätkevad meie mõiste järgi ühiskonnaõpetuslike elemente ja vastupidi. Need ained (sageli veel mõni aine, näiteks perekonnaõpetus) kuuluvad ühte tsükklisse.

■ Kursus «Uusaja Lääne tsivilisatsioon» (5).

Kursuse ülesandeks on arendada õpilasi teadmiste andmisega filosoofiast, politoloogist, kunstidest, majandusteadustest, tehnikast jne. Ajaliselt hõlmab kursus kahte viimast sajandit. Kursuse sisu määratlemisel on orienteeritud sellele, et vastavad teadmised võimaldaksid õpilastel mõista ka tänapäeva ühiskonna probleeme, osata arutleda tänapäeva ühiskonna ja inimeste väärtushinnangute üle. Kursus peab aitama õpilastel kohaneda meie muutuv maailmas, soodustama aktiivset osalemist ühiskonnas.

Kursuse eesmärgid:

- selgitada põhilisi sotsiaalseid ja poliitilisi institutsioone ning intellektuaalseid voolusid Läänes, alates Prantsuse revolutsioonist;
- mõista ajaloo olulist panust, mis ilmes tab tänapäeva inimese arusaamu;
- saada teadlikuks olulistest muudatustest Lääne ühiskonnas ja selle institutsioonidest viimase kahe sajandi vältel;
- arendada eneseusaldust ja -väärikust;
- rikastada oma võimeid ja arendada

oskusi, eriti algallikate analüüsimisel, kriitilisel lugemisel, uurimuslike tööde koostamisel, aidata kaasa õpilaste kujundamisele iseseisvateks lugejateks, mõtlejateks, hinnangute andjateks.

Kursuse põhiteemad: 1) Valgustus kuni 1789. 2) Prantsuse revolutsioonist kuni Viini kongressini (1789—1815). 3) Romanism, industrialism, natsionalism (1815—1848). 4) 19. saj ideoloogia ja reaalsuse tunnetamine (1848—1880). 5) Traditsioonilised väljakutsed (1880—1918). 6) Normide (kriteeriumide) otsingud (1918—1945). 7) Teemad kaasaja kohta (alates 1945. a tänapäevani).

Kursus käsleb kirjanduse, muusika, kunsti, teaduse, tehnika elemente. Ajalooõpetaja konsulteerib nende ainete õpetajatega, kutsub neid oma tundidesse õpilastega vestlema.

Iga teema käsitlemisel lähtutakse järgmisest kavast: 1) Individuaalne ja ühiskondlik (kaasa arvatud sotsiaalsed institutsioonid riigis); 2) Inimühiskond ja loodus; 3) Majandus ja tehnika; 4) Väärtushinnangud (isiklikud, ühiskondlikud, poliitilised); 5) Kunstid (kujutav kunst, arhitektuur, kirjandus, muusika).

Mõistete loetelu vastavalt kursuse teemadele (7 teemat esitati ülalpool).

1. Teadusrevolutsioon, absolutism, klassitsism, merkantilism, ühiskondlik leping.

2. Meeste õigused, revolutsiooniprotsess, konservatism, liberalism.

3. Romantism, industrialism, utilitarism, natsionalism.

4. Kapitalism, sotsialism, marksism, evolutsioon, sotsiaaldarvinism, realism, naturalism.

5. Imperialism, impressionism, relatiivsus, ekspressionism, kubism.

6. Sotsiaaldemokraatia, kommunism, totalitarism, häving.

7. Massikultuur, inimõigused, ökoloogia, eksistentsialism, feminism, tuumarelvastus, rassism, urbaniseerumine, hoolekanne.

Kursus «Canada multikultuuripärand» (2). Kursuses näidatakse õpilastele, et Canada demokraatlik ühiskond on kujunenud mitmesuguste kultuuride koosmõjul. Eesmärgid: aidata õpilastel leida oma koht tänapäeva Canadas; aidata õpilastel leida oma keskkonda läbi ajaloo uurimise prismat; ergutada kriitilist mõtlemist töös ajalooalast väljaannetega; ergutada nii teiste kui oma kultuurigruppide hindamist.

Kursus «Meie Lääne tsivilisatsiooni päritolu» (9).

Nimetatud kursus on sissejuhatuseks vanema perioodi ajaloo õppimiseks edasijõudnute tasemel. Kursus on rajatud teemadele, mis seovad minevikku olevikuga. Kursuses antakse õpilastele teadmisi uurida, analüüsida, interpreteerida tsivilisatsiooni paljude staadiumide arengut vanimast perioodist kuni uusima ajani.

Kursuse eesmärgid: äratada huvi varasemate tsivilisatsioonide ja nende elustiilide vastu oskamaks paremini hinnata inimkonna pärandit; võimaldada mõista majanduslike, sotsiaalsete ja poliitiliste tegurite mõju mis tahes tsivilisatsiooni arenemisele; mõista põhjuse ja tagajärje seost; kujundada tolerantsust erinevate väärtussüsteemide suhtes; tutvustada õpilasi arheoloogiliste leidude ja kirjalike allikatega avardamaks mineviku mõistmist; õppida töötama teemaga, alustada lihtsamate esseeide kirjutamist, arendada vaatlusoskust.

■ **Kursus «Canada Põhja-Ameerikas: üksmeele ja ellujäämise dilemma» (1).**

Oma varasest algusest kuni tänaseni on Canada olnud seotud jätkuva suure võitlusega. Kursuse põhieesmärgiks on uurida üksmeele ja ellujäämise otsingute olulisi probleeme. Tänapäeva Canada rajaneb inglise ja prantsuse kultuuril. Mõistmaks kaasaja Canadat, tuleks mõista ka neid erinevusi, mis on mõjutanud seda rahvast. Kursus koondab tähelepanu olulistele probleemidele, mis kajastuvad ka tänapäeva Canadas: kahe põhikogukonna kujunemine, kolonialism, konföderatsiooni loomine, maailmasõdade katsumus, Canada ja USA vaheliste suhete kriisid, rahvusteadvuse tõus Quebecis. Kaks Canada suurimat probleemi praegu on USA domineerimine Ameerika kontinendil ning riigi sisemise lagunemise oht Quebeci eraldumise läbi.

Kursuse põhisisu on koondunud Canada ajaloo nendele probleemidele, millel on oluline tähendus ka meie ajastule.

■ **20. sajandi maailma ajaloo kursuse käsitlemisel** Austraalias soovitatakse ühe võimalusena jaotada maailma ajalugu järgmisteks temaatilisteks plokkideks.

1. Esimene maailmasõda (põhjused, sündmused, tagajärjed — nii sotsiaalsed, majanduslikud kui poliitilised).

2. Teine maailmasõda (depressioon, totalitarism, ühe partei süsteem, sõja otsesed tagajärjed, sõjajärgne periood).

3. Maailm 1950—1970. aastatel (suurriigid USA ja NSVL, nende koht ja mõju maailmas; ÜRO, jooksvad probleemid ja tähtsamad maailmasündmused).

4. Aasia ja nn kolmas maailm alates Teisest maailmasõjast (kommunistliku Hiina tõus, Indo-Hiina küsimus; ühe rahva ajaloo käsitlemine alates 1950. aastatest).

5. Maailma põhiprobleemid 1980. aastatest.

■ **Soome gümnaasiumide ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse programmi üks variant näeb ette järgmiste kursuste õpetamist kogu gümnaasiumiaja vältel:** Läänemaade kultuuri arengu alused; laieneva kaubavahetuse ühiskond; seisuslik ühiskond Soomes; industrialiseeruv ühiskond; nüüdismaailm; nüüdis-Soome kujunemine; ühiskonna

Mitte ainult armastusest

VOLDEMAR TOMUSK, TPEDI füüsikakateedri vanemõpetaja

Arenenud majandusega riikide hariduspoliitika pole kantud mitte ainult armastusest ligimese ja teadmiste vastu. Ka meil on ammu teada-tuntud, kuid seni ikka veel päriselt mõistmata tõsiasi, et haridus on pigem selle saaja kui andja asi. Ent hariduse vaatamine pelgalt konkreetse Juku või Juhani kasuna tundub pisut kitsavõitu. Haridusest võidab ka tööandja, kes Jukule või Juhani palka maksab, ning seeläbi ühiskond tervikuna.

Et ettevõtja — või meie hiljutises kõnepruugis imperialistlik vereimeja — mitu korda kaalub, enne kui rahapunga raudu hariduse heaks paotab, ei tohiks uudne olla. Nii pörkavadki kõrghariduses kokku ülikooli akadeemiline vabadus ja sõltuvus tööstuse rahadest. Kõrvale ei saa jätta ka ühe või teise elukutse prestiiži õpilaste hulgas. Nii nagu 18. sajandil oli prestiižikas olla mehaanik, tunnistas 20. sajandi viimane kolmandik arvuti nähtuseks, millega tegelemine mehe mõistuse mõõdupuuks sai. Mis tuleb edasi, pole päris selge, kuid arvutispetsialiste on Läänes arvukalt psühholoogiasse suundunud.

Kõrghariduse suhted rahameeste ja kogu ühiskonnaga on teadagi keerukad ning nii kahju, kui see ka on,

raha paneb siiski paljud asjad paika. Mida vaesem ühiskond, seda enam, sest erinevalt vaesest riigist võib rikas kinni maksta ka asju, mis kasu ei too ega majandust edenda. Eks jää tal mõni penn ka kultuuri heaks. (Siinkohal on suur kiusatus jutustada väga vaestest riikidest, kus ei tegelda mitte üksnes mõttetute projektide finantseerimise, vaid lausa raha tuulde pildumisega, kulutades nappi ressursi aastate kaupa ressursi jagamisele ning aparadi edasi-tagasi reorganiseerimisele. Tõepoolest, ka selliseid kummalisi riike leidub, kuid see pole enam käesoleva kirjatüki teema.) Kogu eelneva jutuga soovisin viidata seoste keerukusele hariduse, tööstuse ja ühiskonna vahel tervikuna.

Neid küsimusi arutati 18.—20. detsembrini Londonis SRHE (*Society for Research into Higher Education*) aastakonverentsil, millest allakirjutatun oli meeldiv võimalus nimetatud ühingu kulul SRHE ja *University of Surrey* külalisena osa võtta.

SRHE on 1964. a loodud sõltumatu organisatsioon. Ühingu eesmärk kõige laiemas mõttes on uurida kõrgharidusega seotud küsimusi. Ühing, nagu öeldud, on iseseisev, s.t tal puudub igasugune riiklik toetus. Kuivõrd aga SRHE tööd toetavad sellised tööstus-

struktuurielemendid; kodanikuõigus. Kõik kursused on varustatud detailsete eesmärkidega. Kuna aga Soome kooli kohta on Eestis kõige enam teavet, siis siinkohal üksikasjadel ei peatu.

Kokkuvõtte asemel

Esitatud materjal oli niikuinii kokkuvõtlik, seetõttu ei ole mõtet sõnastada kokkuvõtet kokkuvõttest. Siiski tahaksin rõhutada ühte asjaolu, mida välisriikide ajalooõpetuse eesmärkidest tasub vaieldamatult aktsepteerida, see on vastutustunde kasvatamine õpilastes nii oma kodumaa kui kogu inimkonna saatuse pärast, laialdane arvamuste vabaduse kujundamine, kaugema ajaloo ja tänapäeva probleemide seostamine.

Meie ühiskonnas on sirgunud terve põlvkond, keda kasvatati ilma isikliku vastutustundeta. Tegemist oli ju mitte üksnes faktide pähetuupimisega, vaid ka kohustuslike hinnangutega. Ja jumal tänatud, et mitte kõik õpetajad ja kõrgkoolide õppejõud ei võtnud taolist õpetamisviisi omaks ning et õpilaste (üliõpilaste) hulgas leidis erksa vaimuga teadmishimulisi noori. Paljud neist, momendil mitmesuguses vanuses inimesed, tegutsevad praegu aktiivselt iseseisva Eesti rajamisel. Kuid samas peame enesele aru andma, et

noorte hulgas on veel liiga palju neid, kelle vastutustunne pole tärganud. Välimaks taolist olukorda edaspidi, peamegi hästi läbi mõtlema meie ühiskonnateaduslike ainete koolikursuste õpetamise eesmärgid ja sisu. Midagi on kindlasti õppida ka välisriikide kogemustest.

Kirjandus

1. Canada in North America. Course outline. Grade 13, Toronto, 1985.
2. Canada's multicultural heritage. Course outline. Grade 10, Toronto, 1985.
3. Curriculum Guideline. Contemporary studies. Sydney. Ministry of Education, 1987.
4. Curriculum Guideline. History and Contemporary studies. Canberra, Ministry of Education, 1987.
5. Curriculum Guideline, History and Contemporary studies. Ontario, Ministry of Education, 1987.
6. Curriculum Guideline. History. Sydney, Ministry of Education, 1987.
7. Historia ja yhteiskuntaoppi. Lukion opetussuunitelman perusteet. Helsinki, 1985.
8. Northern Secondary School. Calendar 1988—1989. Ontario, 1988.
9. The Origins of our western civilization. Course outline. Grade 11, Toronto, 1985.
10. Üldhariduskooli programmid: Ajalugu V—XII klassile. Koost. S. Oispuu. Tln, ENSV Riik, 1990.

Informatsiooni
kasv
devalveerib
teadmiste
väärtust.

gigandid nagu *British Petroleum*, *IBM*, *British Telecom*, *Rank Xerox* ning veel mitmed teised, võib ühingu lubada endale luksust kinni maksta eksootilise idakülalise osavõtukulud ning teda veel traditsioonilise peekonni ja praemunadega toitagi. Ühingu liikmetest umbkaudu $\frac{2}{3}$ moodustavad Ühendatud Kuningriigi kodanikud ja ettevõtted. Ülejäänud kolmandik pärineb peaaesjalikult ingliskeelsest maailmast, enamasti endistest asumaadest. Euroopa teiste riikide ja Ameerika Ühendriikide panus ühingus on üllatavalt väike.

Töö efektiivsusest Euroopas annab kinnitust ehk fakt, et ühingu, mille aparaadis on üldse palgal viis töötajat, on 25 aasta jooksul suutnud avaldada üle 30 monograafia, SRHE egiidi all ilmub neli erialast ajakirja. Iga aasta lõpeb konverentsiga ca 200 inimese osavõtul. Samal ajal jääb nende tööst mulje, et inglise keeles ei ole üldse võimalik moodustada vastet meie kodusele «pole minu rida».

Kui eelnevalt oli juttu SRHE liikmetest, siis seekordsele, 1990. a aastakonverentsile olid ühingu liikmete kõrval jõudnud ka kaks venna-like sotsialismileeri esindajat: A. Ludmany Budapesti Tehnikaülikoolist ja allakirjutanu. Viimasel oli võimalus esineda ka ettekandega, mis lõpuks ainsana raudse eesriide taguse lagunemisega kaasnevaid küsimusi vaatles.

Seekordse aastakonverentsi peateemad olid ametiharidus, pidevharidus, kõrghariduse standardid ja kriteeriumid, ümberkorraldused kõrghariduses, akadeemiline vabadus, hariduse kättesaadavus ja institutsioonilised muutused. Lisaks plenaaristungitele, kus sõnavõtjad eranditult haridus- ja tööstushierarhia kõige kõrgemat taset esindasid (näit *Lord Tombs of Brailles Rolls-Royce plc* esindaja SRHE president Sir Hermann Bondi, *Volkswagen AG* koalitusedirektor prof Peter Meyer-Dohm jt), tuli seminarigruppides esitamisele 43 ettekannet.

Arenenud
maailm
ei hinda
pikaajalist
töötamist
ühes
ametis.

Seminari ettekanded olid jagatud viie üldise teema alla:

- ülekantavate oskused/ettevõtlus;
- kõrghariduse—tööstuse koostöö rahvusvahelised perspektiivid;
- äri- ja juhtimiskoolitus;
- täppisteadused, inseneriteadus ja tehnoloogia;
- kõrghariduse ja tööstuse vahelised seosed.

SRHE sponsor Rank Xerox tagas ettekannete tekstide tasuta paljundamise ning kandis ka saatekulud nende soovijatele. Alljärgnevalt kasutangi võimalust veel kord mõtiskleda Ühendatud Kuningriigist äsja saabunud üsna kogukat paberipakki lapates 1990. a jõuluuueksel nädalal nähtu ja kogetu üle. Ehk leiab lugeja siit endalegi mõtlemisainet, sest loodeta-

vasti kohtume Eestis üsna pea samade probleemidega. Vaatlemegi alljärgnevalt, millest nimetatud viie üldteema all kõneldi.

Ülekantavad oskused/ettevõtlus

Isiksuse ülekantavate oskuste mõiste oli kahtlemata üks konverentsi kesksemaid. Kõrvaltvaatajana jääb mulje, et ka Euroopa kõrghariduses valitseb teatud peataolek. Ühiskonnas ringleva informatsiooni hulga kasv on viinud teadmise väärtuse lange-misele. Küllaltki edukalt võib vaidlustada vajaduse ükskõik millise konkreetse teadmise järele. Lihtne järeldus näitab, et kui ükski teadmine pole püsiv, puudub vajadus teadmiste järele üldse. Jääb mulje, et paljud nii siin kui seal seda ka arvavad. Siiski tahaks väita, et teadmiste koguhulga tervikliku maailmapildi puhul on tegemist enama kui teadmiste lihtsa summaga. Tegemist on süsteemiga, mille iga konkreetne detail on ehk asendatav, kuid kui teadmiste koguhulk on allpool teatud kriitilist piiri, muutub süsteem fragmentaarseks ega ole enam võimeline arenema. Lisanduv informatsioon ei seostu sellega enam.

Mis on sellel tegemist isiksuse ülekantavate oskustega? Seos on otsene, sest kõrghariduses näib süvenevat tendents konkreetsete teadmiste osa vähenemisele ning nõndanimetatud ülekantavate oskuste osa suurenemisele. Isiksuse ülekantavate oskused peaksid väljendama seda osa haridusest, mis omab suhteliselt püsivat väärtust. Eelkõige kuuluvad siia mitmesugused rühmatööd puudutavad oskused: kirjalik ja suuline, samuti mitteverbaalne suhtlemis- oskus, rühma teiste liikmete tunnete ja vajaduste tajumine, oskus otsustada grupi vajadustest lähtudes.

Firma *Digital Equipment CO. LTD.* kõrghariduse mäenedžer Ann Bailey, kes oli konverentsi peaideoloog ülekantavate oskuste alal, lähtus oma ettekandes (1) otseselt tööandja vajadustest. Ettekande lähtekohaks oli tööstuse vajadus kohanemisvõimelise ja paindliku tööjõu järele. Tänapäeval peetakse loomulikuks, et inimene oma tööea jooksul vähemasti neli korda ametit vahetab. Mrs Bailey väidab, et kõrgtehnoloogiatööstuses on see arv veel kaks korda suurem ning *Digital Equipment Co. LTD.* tingimustes on kaheksa korda ametit vahetanud töötaja suhteliselt konservatiivne.

A. Bailey väitis, et pole oluline teada, kuidas konkreetne seade töötab, kuid on eluliselt tähtis teada, kuidas see meie kasuks töötada võib. Kriitika sai osaks ka traditsioonilisele eksamineerimissüsteemile, kus paremad hinded saavad need, kes rohkem mehaaniliselt pähe õppida suudavad,

mitte need, kes ehk veidi väiksemat teadmistehulka äärmiselt efektiivselt praktikas rakendada oskavad. Ühiskonna dünaamilisusele suunatud huvid pörkavad aga haridussüsteemi akadeemilisele konservatiivusele. Kuivõrd akadeemilistes sfäärides tegutsev professorite kaader ei omavat suure osas praktikas rakendatavaid oskusi, ei olevat nad huvitatud ega võimelisedki oma programme muutama. Esmalt tuleks muuta õppejõudude suhtumist. Nad peavad ise nimetatud oskused omandama ning ettekandja deklareeris: «Kui me ei alusta, ei saavuta me ka edu.»

Üliõpilased näivad praktilisi kursusi kõrgelt hindavat. Uute praktiliste kogemuste omandamine suurendab motivatsiooni, kuivõrd maailm kõigi oma ahvatlustega tavalise auditoorse töö väga varju jätab. Näiteks Bradfordi ülikoolis korraldavad üliõpilased teisel õppeaastal uurimuse. Töö toimub rühmiti ning selle käigus suheldakse ettevõtjate, elanike, keskkonnakaitse spetsialistide, kohaliku võimu esindajatega jne. Õpitakse rühmas töötama, erinevates olukordades suhtlema, probleeme analüüsima ja hindama.

Pisut teiselaadseid kogemusi ülkantavate oskuste omandamise valdkonnas jagas dr E. A. Flinn Salfordi ülikoolist (3). Õpilaste hulgas (vähemasti Inglismaal) on küllalt palju neid, kelle orientatsioon haridusele on nõrk. Nad ei näe oma võimalikku kohta ühiskonnas ning pärast kohustuslike aastate veetmist koolis lahkuvad, jätkates elu töötuna või madalat kvalifikatsiooni nõudval töö. Paljud otsustavad karitegevuse kasuks. Selliste õpilaste muutmiseks haridus- ja ühiskonnalembesemaks käivitati Salfordi ülikoolis 1989. a programm «Edu». Nagu sealmaal kombeks, toetab programmi mitu suurt korporatsiooni, näiteks IBM.

Programmi «Edu» üks olulisemaid osi on nn haridusaktiivsus. Selle raames tegeles 42 Salfordi ülikooli üliõpilast õpetamisega koolides. Tegemist oli tulevaste elektri- ja elektronikainseneride ning füüsikutega, kes ei valmistu tööks õpetajana. Üliõpilased assisteerisid koolides õpetajaid. Nende tegevust hinnati ning see asendas teatud osa õppeprogrammist.

Dr Flinn leidis, et üliõpilaste selline rakendamine on kahtpidi kasulik. Ühelt poolt näevad õpilased, milliseid võimalusi hariduse jätkamine annab, neil on võimalik näha ja kasutada ülikooli ja ettevõtete varustust. Nähes, et edukad, ainult mõni aasta vanemad üliõpilased on samasugused luust ja lihast inimesed nagu nad isegi, tõusevad enesehinnang ja motivatsioon.

Teisalt on kasu üliõpilastelgi. Nende tegevus toimub isiksuse ülekan-

tavate oskuste valdkonnas: avaneb võimalus abistada neid, kes elus vähem edukad on olnud; selle tegevuse käigus areneb üliõpilase isiksus. Ta õpib suhtlema senisest erinevas keskkonnas, töötama koos inimestega, kes erinevad nii ealt kui ka intellektuaalsetelt ja muudelt võimetelt (3, lk 6).

Üliõpilaste hinnangud sellisele tegevusele on väga kõrged. Kõrgelt hinnati kasu, mida haridusaktiivsus andis üliõpilaste suhtlemisoskuse ja rühmatöö oskuste arengus.

Raske on seda teemat kommenteerida tingimustes, kus kollektiivsus on ülddise kollektiviseerimise käigus inimestele küllalt ebameeldivaks muudetud. Võib ainult loota, et üldise privatiseerimise käigus kollektiivset tööd käsitlevaid raamatuid tuleriidal ära ei põletata. Aja edenedes võib sealt ehk üht-teist kasulikku leida. Igatahes tundus nii mõnigi seik nimetatud kahes ettekandes üllatavalt tuttav — ei midagi uut siin maailmas.

Kõrghariduse—tööstuse koostöö rahvusvahelised perspektiivid

Lugedes seda teemat puudutavaid ettekandeid, jääb mulje, et inglastele on välismaa ja Austraalia identsed mõisted ning rahvusvaheline on tingimata Austraaliaga seonduv. Vähemalt pärines enamik antud valdkonna ettekannetest Austraalia erinevatest ülikoolidest. Valdav osa ettekannetest käsitles määndžerikoolitust ning tööstusettevõtete kui tulevaste tööandjate kaasamist oma spetsialistide harimisse.

Northern Territory University esindaja W. P. Palmer kõneles mitmest projektist, kus suured tööstusettevõtted, näiteks *Mitsubishi Motors*, *BHP Petroleum* ning muidugi IBM, kes eriti heldelt näib haridust toetavat, on öla alla pannud täppisteaduste õpetamisele. Üheks väljapaistvamaks projektiks on Austraalia õpilaste, üliõpilaste ja tööstusettevõtete koostöös loodud auto «Aquila» osavõtt päikeseenergiat töötavate autode 3100 km pikkusest võidusõidust mööda Austraaliat. Selline koostöö kujuneb ettevõtetele küllaltki kulukaks, näiteks oli *General Motors* kulutanud oma 1987. a startinud päikeseauto ehitamiseks 5 miljonit dollarit. Austraalia koolilaste käsutuses polnud küll selliseid vahendeid, kuid needki olid piisavad konkurent-sivõimelise auto ehitamiseks.

Eestist vaadatuna võib kõige huvitavamaks pidada *University of Newcastle*'i pedagoogikateaduskonna dekaani dr Sid Bourke'i ettekannet õpetajate koolitamise probleemidest Austraalias. Dr Bourke väidab, et oma hariduselu korraldamisel on Austraalia lähtunud peamiselt Suurbri-

Haridussüsteemi konservatiivsus võib sattuda vastuolitu ühiskonna dünaamikaga.

Nõrk haridus-orientatsioon pole üksnes meie probleem.

Tulevased tööandjad ei karda hariduskulusid.

tannia ja USA kogemustest, püüdes sealt üle võtta parima. Lõpptulemusena selgub aga tihti, et üle võeti just halvim.

Hariduse ja koolituse suhe on muutunud hariduse kahjaks.

Austraalia föderaalvalitsus alustas 1988. aastal kõrghariduse ühtlustatud rahvusliku süsteemi loomist, mille käigus 65 ülikooli ja kolledžit tuli 1991. aastaks reorganiseerida 35 ülikooliks. Valitsus soovib suurendada koostööd ülikoolidega, kuid paljudele kõrvadele pidi sõna «koostöö» kõlama kui «kontroll». Valitsuse tasemel püütakse haridust unifitseerida, kuid ülikoolidele ei näi see sugugi meeldivat.

Opetajate koolitamine on problemaatiline.

Dr Bourke'i väitel kujutas õpetajate koolitus kolledžites endast olulist, võib-olla isegi tähtsaimat osa. Suurte ülikoolide moodustamisel jääb see paratamatult tagaplaanile. Õpetajate koolitus muutub teisejärguliseks, akadeemilise õpetajahariduse asemel püütakse läbi ajada piiratud hulga suhteliselt mehaaniliselt omandatud oskustega.

Dr Bourke nõuab ülikoolidele suuremat akadeemilist vabadust. Ta leiab, et valitsuse pakutud õpetajate koolituse programm, mida peetakse ainsaks võimalikuks, ei pruugi siiski parim olla. Sel juhul liigub haridus küll kindlas suunas, kuid sihtpunkt võib oodatust erinevaks osutuda (2).

Väga oluliseks peetakse ka kogunud õpetajate kaasamist noorte õpetajate koolitusse. «Parimaks võimaluseks katastroofi vältida on sõltumatute ülikoolide pakutavad erinevad õpetajate koolituse programmid ja neid toetavad uurimused,» võttis härra dekaan oma jutu kokku (2, lk 18).

Äri- ja juhtimiskoolitus

Äri- ja juhtimiskoolituse alased ettekanded tundusid oma põhiosas üsna vähepakuvad olevat, sest puudutasid spetsiifilisi Suurbritannia probleeme. Teistest erinev oli aga G. F. Ribbeni ettekanne Thames Valley Kolledžist (5). Ettekanne «Milline teadmine on teadmist väärt», käsitleb kõrghariduse filosoofia muutumist viimase kümne aasta jooksul.

Laias laastus võib eristada kaht hariduse eesmärki:

- 1) harida inimesi kultuurikavatsuslikult;
- 2) harida inimesi bürokraatliku kutsealase karjääri tarvis.

Ajalooliselt on India, Hiina, Jaapani ning ka Inglise haridus töötanud esimese eesmärgi nimel. Prantsuse ja Ameerika Ühendriikide haridus on enam karjäärile suunatud.

G. F. Ribbens väitis, et viimase kümnendi jooksul on Inglise hariduspoliitika järsult muutunud. Thatcheri laadis filosoofia, mis on teinud panuse vabaturu majandusele, on järsult suurendanud hariduse kaubalist külge ning tänasel päeval on haridus

võtnud suuna karjäärile. Thatcheri aja haridust iseloomustab ehk kõige paremini järgmine näide: küsides õpilastelt: «Kui palju on neli pluss neli?», küsib ta vastu: «Kas te ostate või müüte, Sir?»

Samuti on muutunud hariduse (*education*) ja koolituse (*training*) suhe ning seda hariduse kahjaks. Loobutakse andmast üliõpilastele teadmisi, mis ei ole konkreetset rakendatavad. G. F. Ribbens, nagu paljud teisedki esinejad, rõhutas «iseenda õpetamise» tähtsust.

Loengu kohta väitis Ribbens, et tegemist on protsessiga, kus lektori konspekt transformeeritakse üliõpilase konspektiks, ilma et informatsioon kummagi teadvust läbiks. Küllaltki järsk seisukoht, kuid selles on oma tõetera. Ribbens väidab, et hariduse ja koolituse erinevus seisnebki teadmiste hankimise viisis. Hariduse puhul on see kognitiivne, koolituse puhul kogemuslik. Tänapäeval, nagu öeldud, on suund võetud viimasele. Ettekandes väideti, et küsimus ei ole selles, mida teatakse, vaid selles, kuidas teadmised on hantitud (5, lk 15).

Astudes siit veel sammukese edasi, julgeksin kommentaatorina teha järelduse, et hariduse sisus muutub teadmiste vorm üha tähtsamaks. Küsimus ei ole siis selles, milliseid konkreetseid teadmisi on õnnestunud pähe õppida, vaid selles, kuidas need on seotud nii õpilase kui ka üliõpilase kogemuste ja maailmapildiga.

Täppisteadused, inseneriteadus ja tehnoloogia

Väga spetsiifiliste õppekava ja finantseerimise probleeme käsitlevate ettekannete kõrval torkab silma Kevin McCormicki (*University of Sussex*) ettekanne (4). K. McCormick on analüüsinud Inglise ja Jaapani kõrghariduse erinevusi, püüdes leida seletust Jaapani majanduslikule edule.

Juba eespool oli esitatud väide, et Inglise haridus on tänapäeval karjäärile suunatud, jaapanlaste püüdlused on enam üldkultuurilist laadi. Seda aga ei tule muidugi mõista nii, et üldkultuuriline haridus saavutatakse kohvilauavestlustes. Mõnikord tundub, et just sellist kõrgharidust ihkavad meie tugengid kõige enam.

Mis aga puutub kõrgharidusse Jaapanis, siis selle olulisim erinevus Inglise haridusest on suur akadeemilisus. Kui inglise üliõpilase eesmärk ka insenererialadel näib olevat eduka äriemehe karjäär, pühenetakse Jaapanis enam üldtehniliste teadmiste omandamisele ning seda seostatakse tulevikuprobleemide lahendamisega. Inglise haridus on pigem orienteeritud momendiprobleemidele (4, lk 3).

Jaapani haridus on akadeemilisem kui Inglismaal, kus üldkultuurilisus maksab lõivu karjäärihuvile.

Inglismaal lahkuvad üliõpilased ülikoolist märksa varem kui Jaapanis. Ilmselt on neile formaalne edasijõudmine elus olulisem. Enamik inglise üliõpilastest lahkub ülikoolist pärast baccalaureuse kraadi omandamist. Inglise süsteemi kohaselt kulub selleks kolm aastat. 61% jaapani üliõpilastest läbib kaheaastase magistriskursuse, millele on eelnenud neljaaastane baccalaureusekursus. Samal ajal on doktorikraadiga lõpetajate hulk Inglismaal oluliselt suurem (26%) kui Jaapanis (6%). Jääb mulje, et kuigi hariduse asendamine koolitusega on esmapilgul ressursisäästev ning lubab kiiret edu, toetub ühiskonna pikaajaline areng siiski rohkem akadeemilisele haridusele.

*

Viimasesse teemade valdkonda «Kõrghariduse ja tööstuse vahelised seosed» kuuluvad ettekanded puudutavad põhiliselt insenerihariduse ja inseneride täiendusõppe probleeme. Konverentsi 200 osavõtjast, kellest vaevalt kolmandikul esinemisvõimalus oli, näisid enamuse moodustavat just täiendusõppe ja pidevõppe spetsialistid. Pidevõppe tunnub olevat kogu hariduse keskne probleem, sest muutuv maailmas suudab akadeemiline haridus anda vaid teatud lähtekoha kogu elu kestvaks enesetäiendamiseks. Jätame aga insenerihariduse ja tööstuse seosed Ühendatud Kuningriigis siinkohal kõrvale. Pöördume lõpetuseks tagasi teise ala teema juurde, milles oli juttu rahvusvahelise mastaabiga probleemidest. Väide, nagu oleks inglase jaoks rahvusvaheline vaid see, mis Austraaliaga seotud, polnud päris täpne. Ka käesoleva ülevaate autori ettekanne (6) oli Austraalia esindajate kõrval oma koha leidnud.

Ettekanne ise ei olnud kuigivõrd seotud kõrghariduse ja tööstuse probleemidega, vähemalt selles, mis puudutab tööstuse toetust kõrgharidusele. Pigem käis jutt veidi üldisematest küsimustest. Tihti peale võib kohata arvamust, et pärast vabaduse ja iseseisvuse saavutamist astume, käed taskus, meie ühisesse Euroopa kodusse ja hakkame seal üheskoos õnnelikus peres elama. Kahjuks ei ole asi nõnda lihtne ning lisaks kardinaalselt erinevale majandussüsteemile iseloomustab meid ka nihe psüühikas. Mitu autorit, näiteks Witkin ja Bower on oma uurimustes vaadelnud kognitiivse stiili iseloomulikke muutusi kitsas, suletud ühiskonnas. A. Herkel iseloomustab meil toimunut terminiga «brainwashing». Väga täpselt kirjeldab seda protsessi G. Orwell oma utopias «1984». Olgu kuidas on, igal juhul võib eeldada,

et sotsialistlik elulaad on meie psüühikasse jätnud sügavama jälje, kui esialgu arvata võib. Kõnealusel ettekandes oli juttu ühiskonna arengu marksistlik-leninlikust teooriast, A. Toffleri meilgi küllalt tuntud kolme laine kontseptsioonist ning muutustest, mida peab läbi tegema inimene ja ühiskond, kes infolainega kaasa tahab minna.

Ettekanne esitati paralleelseminarides, aega oli eraldatud 45 minutit. Konverentsi kodukord nägi ette ettekande teksti paljundamise ning kuulajatele jagamise, teksti ettelugemist ei aktsepteeritud. Tosinale inglise professorile seminari pidamine on aga kogemus, mis väga kauaks meelde jääb.

Kokkuvõtteks

Esimene järeldus, mis konverentsist võib teha: esmalt tuleks üle saada oma alandlikkusest nn vaba maailma ees. Halamine meid tabanud õnnetuse ja olukorra üle, milles oleme olnud sunnitud elama, ei vii kuigivõrd edasi, ehkki kasutatud paljundusmasina või videomagnetofoni võib selle eest saada. Kaldun siiski arvamale, et inimesed, kes pigem südame-tunnistuse kui ideoloogiliste suuniste ajel töötavad, leiavad kontakti olenevata sellest, kui rikkalt või vaeselt maalt nad pärinevad.

Artikli piiratud mahu tõttu suutsin vaadelda vaid mõnd üksikut seminari ettekannet, mille probleematika ka Eesti oludes huvitav tundus olevat. Tänapäeva muutuv maailmas on teadmise väärtus suhteline, haridus uueneb kõikjal. Ometi näitab kogemus, et akadeemilise haridusega liialdamine mõjub kahjulikult vaid rahakotile, sel ajal kui selle vähesus annab tagasilöögi ühiskonna arengule tervikuna.

Kirjandus

1. Bailey A. Personal Transferable Skills for Employment: The role of Higher Education. * Paper presented at the University of Surrey, Guildford, at the SRHE (Society for Research into Higher Education) Conference: «Industry and Higher Education... Pipers and Tunes.» 18—20 December, 1990. Unpublished Manuscript.
2. Bourke S. F. A New Age in Teacher Education: Getting More for Less.*
3. Flinn A. Educational Enterprise.*
4. McCormick K. Engineering and Science Education Under Different Employment Systems: Perspectives from Britain and Japan.*
5. Palmer W. P. Co-operation between Industry and Education in Australia's Northern Territory: Some Case Studies.*
6. Tomusk V. The Aims Set in Higher Education by the Informationing of Society, and Their Realization Observed at the Personal Level.*

Arenenud riikide hariduskorralduse ja -poliitika aktuaalseid arengutendentse

AVO MEERITS, EHA direktor

1. Sissejuhatuseks

Muudatuste kavandamine meie ühiskonnas nõuab võimalikult palju teavet meid ümbritsevast laiaast maailmast. Asunud haridusele kardinaalsele reformimisele, on meil pidevalt tarvis hoida «silma peal» vastavatel rahvusvahelistel arengutendentsidel; eelkõige aga sellel, mis toimub arenenud riikide hariduskorralduses ja seda kujundavas-mõjutavas hariduspoliitikas. Autor on nõus nendega, kes väidavad, et meie haridussüsteemis ei ole võimalik vahetult rakendada enamiku arenenud riikide hariduskorralduse malle. Samas tuleb aga ka otsustavalt kõrvale heita eestlasele nii omane põikpäisus, mis tunnistab ainuõigeks ainult oma kogemuse ja leiab, et on olemas mingi täiesti unikaalne «eesti tee». Niisuguse mõtteviisi paikapidamatusest annab tunnistust kas või seegi, et arenenud riikide hariduskorralduses, teostatavas hariduspoliitikas ja pedagoogilise mõtte arengus on võimalik täheldada suundumust suuremale sarnasusele. Ehk teisiti: paljud selles valdkonnas toimuvad protsessid on universaalse iseloomuga, need toimuvad või saavad toimuma ka meie haridusel. Võib-olla küll pisut erineval kujul, teise sügavuse ja rõhuasetusega. Artiklis on püütud esile tuua mõningaid universaalseid tendentse, mis on olnud iseloomulikud arenenud riikidele, eriti aga Põhjamaadele, kellega meid seob nii geograafiline kui ka kultuuriline lähedus.

Viimasel ajal on haridusalastes väitlustes moodsa läinud kasutada võimsa argumentina vajalikku fakti või numbrit mõne arenenud maa hariduselust. Kahjuks aga pole need tihti paikapidavad, seda võib-olla isegi mitte väitleja teadlikust sohitegemise soovist, vaid eelkõige piisavalt usalduslike allikate puudumise tõttu. Alljärgnevalt on püütud seda lünka vähekegi täita, tuues rahvusvahelist haridusele iseloomustavat statistikat.

Meie haridusele arengut on mõjutanud pikaajaline rahvusvaheline isolatsioon. Sellega seoses rõhutaksin kahte momenti. Esiteks, tuleb selgelt aru anda, et ajaloos 50 aasta võrra tagasipöördumine ei ole võimalik — maailm ja ka meie ise oleme hoopis teised. Tuleb üle olla nostalgias ja enesele ausalt tunnistada, et paljud nendest väärtustest ja ideedest, mis andsid

tooni toonasele hariduskorraldusele, ei ole transformeeritavad tänasesse päeva. Teiseks, tuleks korda seada haridusele puudutav terminoloogia, mille ülesehituse üheks printsiibiks peaks olema asjaolu, et suheldes ülejäänud maailmaga saaksime meie aru teistest ja et ka meist aru saadaks. Praegu on sellega tõsiseid raskusi. Artiklis on kasutatud mõningaid termineid, mis võivad eesti keeles tunduda kohmakatena, kuid milleta on äärmiselt raske kirjeldada haridussüsteeme, kuivõrd nende võõrkeelsed vasted on rahvusvaheliselt üldlevinud. Mõned neist.

Eelkoolitus (*pre-schooling, esikoolutus*) — koolitus, mille eesmärgiks on laste ettevalmistamine õpinguteks põhikoolis. Eelkoolitust ei samastata kogu koolieelse kasvatuses, see on seotud eelkõige teatud kindlate organisatsiooniliste, koolile sarnaste õppetöö vormidega, kusjuures koolitus võib toimuda lastepäevakodus, koolis ja ka mujal (nt kodus).

Esimese, teise ja kolmanda taseme koolitus (*first-level, second-level and third-level schooling; esimene, teine ja kolmas koolitustase*) — koolitus, mis vastab põhiliselt 6aastasele algkoolitusele (esimese taseme), sellele järgnevale keskmiselt 6aastasele koolitusele (teine taseme) (vt ka tabel 2), ning koolitusele, mis tugineb teise astme koolitusel saadud haridusele (kolmas ehk kõrgem taseme). Teise taseme koolitust jaotatakse tavaliselt alumiseks (harilikult 7.—9. klass ehk põhikooli ülaaste) (*lower secondary stage*) ja ülemiseks astmeks (*upper secondary stage*). Seetõttu tõlgivad soomlased ja rootslased oma gümnaasiumi (*lukio, gymnasieskola*) inglise keelde *upper secondary school*.

Eeltoodu illustreerimiseks on toodud Põhjamaade koolisüsteemi jaotus haridustasemeti (vt tabel 1).

2. Elanikkonna haaramine koolitusse

Tabel 2 iseloomustab 202 maal 1984. aastal eksisteerinud koolisüsteeme (esimese ja teise taseme üldhariduslik koolitus):

Tabelist on selgelt näha, et maailmas alustab enamik lapsi oma kooliteed 5.—7. eluaastal, kusjuures tüüpiliselt on saanud 6aastase kooliminek. Vähe sellest, arenenud riikides on jälgitav tendents, et lapsed haaratakse eelkoolitusse üha noorematena ning see on saamas koolisüsteemi täis-

Tabel 1

	Õppijate vanus	Klassid	Koolitustasemed
1. Eelkool	6—7		
2. Põhikool	7—16(17) ¹	1.—9.(10.)	Esimene ja teine (madalam aste)
3. Gümnaasium, kutsekool jt	16—19 ²		Teine (ülemine aste)
4. Kõrgkool	19—25 ³		Kolmas

¹ Taanis, vähesel määral ka Soomes, liitub põhikooliga vabatahtlik 10. klass nendele õpilastele, kes ei ole mingil põhjusel suutnud teha veel lõplikku valikut edasise elukäigu suhtes või soovivad saada täiendavat õpetust põhikooli kursuse osas.

² Siin on toodud piirvanused. Tegelikult võivad õpingud kesta kahest kuni nelja aastani.

³ Maksimaalne vanusevahemik kolmandas koolitustasemes õppijatele, kes pääsesid sinna vahetult pärast teise taseme õppeasutuse lõpetamist. Enamike kolmanda taseme õppeasutuste õppeaeg on vaid kahest kuni nelja aastani.

Tabel 2

Vanus või aastate arv	Koolimineku vanus	Koolikohustus (aastates)	Esimese taseme koolitus	Üldharidus teisel tasemel
0		33 ¹		
1				1
2				1
3			2	3
4	2		8	23
5	36	9	29	29
6	121	32	110	76
7	41	12	27	63
8	2	35	22	5
9		33	3	1
10		31	1	
11		6		
12		4		
Määramata		7 ²		

Andmed: UNESCO Statistical Yearbook 1984.

¹ Koolikohustus puudub

² Sõltub õpilase edasijõudmisest

väärtuslikuks osaks. Samas on eelkoolitus paljudes Lääne tööstusmaades arenenud lahus kohustuslikust koolitusest ja seda on suurelt osalt korraldanud mitmesugused organisatsioonid. Alates 1970. aastatest on püütud liita eelkoolitust muu koolisüsteemiga. Euroopa maades sai eelkoolitust 1975. aastal 52 % 3—5aastastest lastest, 1980. aastal oli see arv 62 % ja 1986. aastal juba 66 %.

Arenenud riikides (ja mitte ainult seal) on kehtestatud kõigile kodanikele koolikohustus. Mõnedes maades piirdub see põhikooliga või ka teatud piirvanusega, nt Soomes ja Rootsis 17aastaseks saamiseni. Nagu näitab tabel 2, on enamikus riikides koolikohustuse kestus 6 kuni 10 aastat. Mitmes riigis, nt Taanis ja Soomes ei tähenda aga koolikohustus mitte koolis käimise kohustust, vaid igal inimesel vähemalt põhiharidusele vastavate teadmiste

omandamist, mida ei tarvitse aga teha ilmingimata riiklikus koolis. Niisuguste õpilaste arv Soomes on tühine, Taanis aga ulatub see 10 %-ni.

Põhikoolitusele järgneb teise taseme ülemise astme koolitus, mida korraldatakse tavaliselt eraldi üldhariduslikes ja kutset andvates õppeasutustes, kuid on ka erandeid. UNESCO andmetel on Euroopa neljas riigis selle astme koolituses kutseharidust saavate õppijate hulk suurem õppijate arvust üldhariduskoolis, seitsmes riigis on need arvud ligikaudu võrdsed, ülejäänutes domineerib üldharidust saavate õppijate hulk. Sooliselt koosseisult on üldhariduslikes õppeasutustes suures ülekaalus nais-sugu, kutseõppeasutustes on olukord vastupidine.

Ligikaudu 30 % 18—23aastastest noortest võtab osa kolmanda taseme koolitusest. Riigiti erinevad arvud suuresti.

Tabel 3 iseloomustab koolituses osalemise taset. Protsent näitab, missugune osa vastavast vanuseastmest osales vastava taseme koolituses 1987. aastal:

Tabel 3

	Koolitustaseme %		
	esimene	teine	kolmas
Maailm	99,6	48,6	12,6
Euroopa	103,0	89,4	25,2
Soome	101,0	101,0	37,6
Rootsi	100,0	91,0	31,2
Norra	95,0	95,0	32,9
Taani	99,0	107,0	30,2

Andmed: UNESCO. Statistical Yearbook, 1989, tabelid 2.10 ja 3.2.

Elanikkonna osalemisel koolituses on oluline tähtsus õppijate sotsiaalsel päritolul. Alates teise taseme koolitusest jätkavad õpinguid suhteliselt vähem need noored, kes pärinevad madalamatest sotsiaalsetest kihtidest. Ühiskonnaliikmete võrdsust taotlev hariduspoliitika, mis oli valitsevaks 1960. ja 1970. aastatel paljudes Lääne töösmaades, on püüdnud kõigiti neid erinevusi vähendada. Näiteks 1950. aastal oli Norras ülikooli lõpetanute hulgas 3,5 % noori, kes pärinesid töölistkodudest; 1980. aastate lõpus aga 20 %. Prantsusmaal kasvamas ajavahemikus see arv 2 %-lt 11 %-ni. Kuid ometi, nagu seda näitavad ka eeltoodud arvud, on jäänud koolile siiski omaseks tendents valida oma eliiti õppija sotsiaalse tausta järgi.

Samal ajal, kui hariduspoliitika on püüdnud vähendada ühiskonna erinevate sotsiaalsete rühmade vahelisi vahesid hariduse saamisel ning siin ka teatud edu saavutanud, on samas suurenenud ebaedukate õpilaste väljalangus. 1980. aastal jättis Prantsusmaal kooli pooleli veel enne põhikooli lõpetamist 12 % õpilastest ning lisaks 17 % põhikooli lõpetajatest ei jätkanud õpinguid. Itaalias ei sooritanud *licea media* eksamit, mis tähendab kohustusliku põhikooli lõpetamist, 18 % õpilastest ja neile lisaks 10 % ei jätkanud õpinguid pärast põhikooli. Põhjamaades on õpilaste väljalangus aga suhteliselt väike. Seda on tinginud eelkõige väga demokraatlik koolikorraldus. Näiteks Rootsis toimub põhikoolis üleviimine klassist klassi automaatselt, kõigil põhikooli lõpetanutel on õigus jätkata õppimist gümnaasiumis (integreeritud üld- ja kutsehariduslik õppeasutus) ning seda teeb 91 % vastavast vanuserühmast. Ka ülejäänud 9 % jäävad haridusorganite vaatevälja (nn järelvalveteenistus) ning neile korraldatakse õppepäevi kord nädalas.

On selgesti jälgitav, et arenenud riikides otsitakse koolikorralduses ja ka hariduse sisu arendamisel niisuguseid lahendusi, mis vähendaksid õpilaste väljalangust. Seda püütakse saavutada eelkõige õpilaste motivatsiooni tõstmise kaudu.

Veel mõningatest kolmandas koolitustasemes osalemise aspektidest. Kõrgkoolide komplekteerimise printsiipide järgi jaotatakse tavaliselt kõrgkooli suletuteks, avatuteks ning nende vahepealseteks. Suletud komplekteerimisprintsiibiga kõrgkoolides on tulevaste õppijate arv eelnevalt kindlaks määratud (rahvusvaheliselt kasutatakse niisuguse komplekteerimisprintsiibi tähistamiseks ladinakeelset terminit *numerus clausius*). Meile on see tuttav senisest N Liidu kõrgkoolide komplekteerimise praktikast; nii on see ka näiteks Rootsis, Taanis ja Kreekas. Avatud kõrgkooli aga pääsevad kõik need, kes on sooritanud teise koolitustaseme lõpul üliõpilassobivuse eksamid¹, ja kes loomulikult selleks ise soovi avaldavad. Niimoodi komplekteeritakse ülikoolid näiteks Austrias, Sveitsis ja Itaalias. Viimastel aastatel on lisandunud piiranguid seni avatud komplekteerimisprintsiibiga maades kõrgkoolidesse pääsemisel. Mõnel pool, nt Saksamaal, on aga areng kulgenud avatuse suunas.

Oluliseks haridussüsteemi osaks on arenenud riikides muutumas täiskasvanute koolitussüsteem. Nt Rootsis, kus toimib üks paremini väljaarendatud riiklikke täiskasvanute koolitussüsteeme, võimaldatakse igas eas inimesel saada haridust, mis vastab esimesele, teisele või kolmandale koolitustasemele, ja seda ka üksikutes ainetes. Sellega täiskasvanute õppimisvõimalused veel ei piirdu — on võimalik õppida rahvaülikoolides, mitmesugustel täienduskursustel jne.

Enamikus Lääne-Euroopa maades on püütud lisada täiskasvanutele võimalusi jätkata õpinguid kõrgkoolides. Rootsis saab täiskasvanu osaleda kõrgkooliõpingutes kõigil erialadel kõrvuti otse gümnaasiumist tulnutega. Inglismaal on loodud täiskasvanute õpetamiseks spetsiaalsed osakonnad kõrgkoolide juures, Itaalias ja Prantsusmaal aga korraldatakse seda tööd kursuste vormis. Saksamaal, Hollandis ja Jaapanis on loodud spetsiaalsed kõrgkooli täiskasvanutele. Mõnes riigis võimaldatakse avatud kõrgkoolides õppida ka nendel inimestel, kellel ei ole täielikult sooritatud üliõpilassobivuse eksamid.

(Järgneb.)

¹ Ligi 50 riigis võib sooritada ühtlustatud *International Baccalaureate* (IB) üliõpilassobivuse eksami, mis eeldab kaheaastase programmiga gümnaasiumi lõpetamist ning millele võib eelneeda üks sissejuhatav gümnaasiumiaasta (seega kokku 3 aastat).

Hüsteerilis-demonstratiivne laps koolis

ASTRID NEEME, EHA dotsent
ILMAR EBBER, TPedI vanemõpetaja

Selle aktsentueeritud tüübi nimetus tuleneb tema kahest põhiomadusest — hüsteerilisusest ehk hüsteroidsusest ja demonstratiivsusest. Hüsteerilisus tähendab psüühilist laadi, millele pingeseisundite korral on omane «põgenemine haigusesse». See tähendab, et selle tüübi alateadvuses toimivate psüühiliste kaitsemehhanismide mõjul hakkab inimene tundma end haigena. «Südames pistab», «pea käib ringi», «silme ees läheb mustaks», «köhtu lööb valu», «hing jääb kinni» jms on kõige tavalisemad hüsteerilised reaktsioonid. Need on subjektiivsed vaevused, mida samal ajal tehtud arstlik läbivaatus ei kinnita. Hüsteroidi psüühika reageerib niiviisi pingeloludele, sest «haige» jäetakse ju rahule. Rõhutama peab, et see ei ole teadlik pettus, hüsteroid tunneb end tõeliselt haigena.

Tüübi nimetuse teine pool «demonstratiivne» tähendab võitmatut tungi välja paista, silma torgata, olla ainus. Hüsteerilisus ja demonstratiivsus aga soovi «haigus» täiel määral välja mängida.

Niisugune on hüsteerilis-demonstratiivse tüübi psüühika põhiolamus. Elus avaldub see aga sagei hoopis keerukamalt. Need lapsed on elavad, enamasti lärmakad, uudse ja tugevate elamuste püüdlejad. Neil on kalduvus sündmusi dramatiseerida. Kergesti luuakse uusi suhteid, kuid need ei osutu püsivateks, kiiresti vahetatakse tuttavaid, seltskondi, eelistades viibida ajutiste sidemetega ringkondades. Kirg eredate sündmuste järele, mille kohta sobivad väljendused «seest läks külmaks», «juuksed tõusid püsti», «kõik tardusid», seonduvad vajadusega pidevalt vahetada ümbruskonda. Märkatav avantürism nende käitumises on seletatav palava sooviga saavutada tunnustust, mängida igal pool ja igal hetkel «esimest viiulit». Seetõttu luuakse vahendeid valimata enda ümber kordumatuse, erakordsuse oreool. Kõige parema sotsiaalse adaptatsiooni võimaldavad täiskasvanueas elukutsed, millega saab teostuda soov «olla nähtav». Need on kunstnikud, näitlejad, kultuuritöötajad, elukutselised sportlased jne. Isegi väike edu tiivustab neid veelgi rohkem püüdma, et olla ka edaspidi esimene. Kuid kohates raskusi või ebaedu, langetakse kurvasusse, meeletusse. Igasugusele ümbruskonna kehtestatud piirangule reageeritakse

se protesti, ärrituse ja kisaga, korraldatakse oma jõuetuse tõttu hüsteerilisi steene ulgumise ja nõude puruks peksmisega.

Lapsepõlves nad ei talu teiste kiitmist ja neile tähelepanu pööramist. Tüdrukutena on nad enamasti nukulikult ilusad, kes 3. eluaastaks teavad täpselt, mida tehakse huulepulga ja lauvärvidega ja kes meelsasti riputavad endale külge kette ja pärleid (alati pisut rohkem, kui mahub), kes oskavad hinnata enda ja täiskasvanute riietuse ilu või kallidust ja kes kuidagi ei saa seda valju häälega kuulutamata jätta. Olles looduselt saanud hea välimuse, on nad tavaliselt seltskonna lemmikud, kes on varmalt nõus esinema, laulma, deklameerima, teravmeelitsema. Nii aitab perekonna ebajumal seltskonnal üle saada esimesest kohanemiskohmetusest, tühimikest seltskondlikus suhtlemises, lisab vanemate paisuvale uhkustundele veel tubli toetava annuse. Sellise teene eest ootavad last loomulikult külaliste imetlus, silitused, kallistused, kingitused ja lubadused. Nii kordub üks ja teine kord, kuni lapsel tekib tunne «kogu aeg ma pean midagi tegema, midagi andma, naeratama, nõustuma, et olla tähelepanu keskpunktis ja saada tunnustust», et armastust saab mingi käitumise eest...

Olles perekonna ja sugulaste imetlusobjektiks, elab laps üle kohutava vaputuse teise lapse perekonda ilmumisel või kooliminekul, kus ta kogeb, et on veel ka teisi, kellega ta peab jagama õpetaja-tähelepanu, või on hoopis keegi, keda rohkem eelistatakse... — siis tekivad hüsteerilised reaktsioonid kuni «põgenemiseni haigusesse».

Isegi õppeedukus koolis sõltub sellest, kui palju õpetaja sellist õpilast tunnustab ja teistele eeskujuks seab. Õpetajaga, kes sellise lapse ära tunneb ja teda õigesti kohtleb, tekib tal hea kontakt — selle õpetaja ainet õpitakse meelsasti ja ollakse armunud selle aine õpetajasse. Ning vastupidi: õpetajaga, kes julgeb sellist last kritiseerida, märkusi teha, tekivad konfliktid, mis süvenevad kuni tundidest ärajooksmiseni ja hummikuste kõhuvalude ning palavikudeni, mis on ühed tüüpilisemad «põgenemised haigusesse».

Noorukieas võib reageeringute äärmuslikuks variandiks olla pseudoenesetapp, millega santazeeritakse lähiümbruskonda



TÖNU KALLE foto

— vanemaid, õpetajaid. Vahendid selleks valitakse piisavalt ohutud ja kontrollitud või täpse arvestusega garanteeritakse ümbruskonna sekkumine kõige halvema ärahoidmiseks. Need on õlavarre veresoonte avamine, koduapteegi vähetoimivad tabletid, avalikult lahkumiskirjade kirjutamine, «salajased ülestunnistused» sõrannale, juuresolijate keelutuste taustal auto või rongi alla viskumine, aeglaselt ja kaua silmuse valmistamine jms. Suitseedikate demonstreerimisega kaasnev lähedaste jahmatuse, vapustuse, hirmu, askeldused, kiirabi kutsumine, ootamine, tulek ja manipulatsioonid, juhuslike juuresolijate uudishimu, ohkimine ja ahhetamine annavad piisavalt suure rahulolu hüsteeriku egotsentrismile. Kuid kahjuks ei

kulge sündmused alati planeeritud skeemi järgi. Oma ebatavalisuse rõhutamiseks pole haruldased juhtumid, kus psühhiaatria õpikust loetakse ja õpitakse käituma vastavalt mitmesugustele depersonalisatsiooni sümptomidele või mängitakse narkomaane, et sattuda psühhiaatriakliinikusse. Hüsteerilise aktsentueeritusega noortel säilivad lapselikud opositsiooni ja imiteerimise jooned. Kõige sagedamini võib tekkida opositsioon lähedaste suhtes, kui tajutakse ohtu, et keegi teine võib ohustada tema kui perekonna ebaajumala positsiooni. Siit ka sellised kategoorilised nõuded, nt emale: «Kas mina või võõrasisa...» või ignoreeritakse ebasoovitava inimese juuresolekut häbematu käitumisega (taotakse palli või haamrit vastu seina, kuni külaline lahkub; ei tulla tuppa enne, kui on saavutatud oma nõudmine jne). Joomingud, narkootikumid, hulkumine, varastamine on kõik selleks, et signaaliseerida: «Andke mulle tagasi mu endine positsioon või muidu ma olen kadunud.»

Lapseliku opositsiooni reaktsioonina võivad esineda valjuhäälsed oma vabaduse ja sõltumatuse taotlused, kodust ärajooksmised, ägedad konfliktid lähedastega jne. Kuid tegelikult pole seda tüüpi noorukitele üldse omane vabaduse ja iseseisvuse seisund — nad ei taha sugugi loobuda lähedaste hoolitsusest ega tähelepanust.

Hüsteeriline aktsentuaant pole võimeline süüvima oma siseelamustesse — ta ei suuda mitte minutikski unustada oma ümbrust, kuid tema reaktsioonid on omapärased ja eelkõige valivad. Samal ajal tajub ta asju, tunnuseid, situatsioone eriliselt selgelt, peenelt, teravdatult, kuid teised asjaolud on täielikult suitsukatte all, ignoreeritud. Objektiivne reaalsus on tema jaoks kadunud ja see annab tihti alust süüdistada hüsteerilist isikut vales. See, mis oli eile, võib temale tunduda kaugel möödanimikuna ja vastupidi. See ei iseloomusta mitte ainult tema suhteid välismaailmaga, vaid täpselt samuti suhtub ta protsessidesse, mis toimuvad tema sees. Ühed libisevad temast mööda, teisi aga tajub ta eriti teravalt. Ühtede emotsioonide ereduse ja teiste kahvatuse tõttu ei erista ta fantaasiat ja tegelikust. Seega on talle omane ülitundlikkus ühes ja täielik tuimus teises suhtes; olles hea, pehme, armastav ühel juhul, võib ta teisel juhul olla äärmiselt ükskõikne, egoistlik, isegi julm. Kord uhke ja kõrk, on ta silmapilk valmis enesealanduseks. Ta võib muutuda põikpäisest ülimalt negatiivstiks, jällegi nõustuda kõigiga, olles sõnakuulelik või valmis alluma ükskõik kellele. Ta võib olla kord nõrk ja jõuetu, aga ilmutada ka jõudu ja energiat, kui seda nõuab tema psüühikat valitsev seadus olla tähelepanu ja imetlemise keskpunkt.

Astroloogia abiks kasvatusel

Astroloogiateadmised on meie ellu tunginud. Paljud väljaanded avaldavad horoskooppe, astroloogiast kuuleme raadio- ja teleaadetest. Inimesed on altd vastu võtma igasugust vähegi tõepärast ja nende hingeseisundile vastavat informatsiooni. Mäsulised natuurid arutavad universumi kahtluse teemal, ärahirmutatud tava-inimene otsib endale pelgupaika, mis suudaks teda keerulisel ajal kaitsta. Igaühele avaneb see, mida ta suudab mõista.

Ent asjatu on eitada astroloogide saavutusi, neid on vaja vaid lahti mõtestada, terad sõkaldest eraldada.

Upriski huvitavat on paljudes üleliidulistest väljaannetes sellest kirjutanud keemiadoktor FELIKS VELITSKO.

Seekord tutvustan tema mõtteid-seisukohti astroloogia kohta ajalehele «Utšitel'skaja Gazeta» antud intervjuust (vt UG nr 10, 1991).

F. Velitško, pidades uue põlvkonna kasvatomist iga ühiskonna tähtsaimaks tegevusvaldkonnaks, on seisukohal, et astroloogia võib ka pedagoogidele palju pakkuda.

Eeskätt peab ta silmas inimese iseloomu seost tema sünniajaga. Astroloogia eristab inimeste 12 psühho-füsioloogilist tüüpi sõltuvalt nende sünnikuust. Igale kuule vastab üks või teine sodiaagimärk. Tõsi, erinevalt meil käibel kalendrist algab astroloogiline aasta 21. märtsil. Pakutavate karakteristikute õigsuses võib veenduda iga inimene: piisab, kui heita pilk horoskoobile. Sodiaagihoroskoopide suurt usaldatavust on kinnitanud ka prantsuse teadlaste eriuuringud hulgalise statistilise materjali põhjal.

Kas õpetaja ei peaks teadma, mida ta klass endast kujutab, kuidas on parem õpilasi istuma paigutada, et tundides valitseks meeldiv õhkkond? Kui ühte pinki on sattunud kaks Skorpioni, on klassis olemas lakkamatu emotsionaalse erutatuse allikas. Skorpion on parem panna rahuliku ja tasakaaluka Sõnni kõrvale. Kaks Jäära (ole-nemata soost) kujutavad endast huligaansuse kollet.

F. Velitško arvates piisab, kui õpetaja teab mõningaid elementaarseid reegleid ja ... evib kujutusvõimet. Et sodiaagimärkide omadustes oleks lihtsam orienteeruda, vajaneb mees pidada, et kõik need on «kinnistatud» nelja stiihia juurde. Jäär, Lõvi, Ambur — «tuli», Sõnn, Neitsi, Kaljukits — «maa», Kaksikud, Kaalud, Veevalaja — «õhk», Vähk, Skorpion, Kalad — «vesi». Iga stiihia on esindatud kolme märgiga. Et ette kujutada, missugune on mingi kahe märgi omavaheline suhe, tuleb eeskätt vaadelda, missuguste stiihiate juurde need kuuluvad ja kuidas need võivad teineteist mõjutada. Siin peabki appi tulema kujutusvõime.

F. Velitškolt küsiti, et kuna astroloogia pretendeerib mitte üksnes inimese iseloomu määratlemisele, vaid selle abil püütakse ennustada ka inimese, riigi ja kogu inimkonna tulevikku, anda vastuseid universumi süvaküsimustele, siis missugune on astroloogia seos religiooni ja teadusega.

Tema ettekujutuse järgi asub astroloogia just nende vahepeal. Religioon tegeleb teadvuse kõige ülemise sfääriga, teadus aga maiste asjadega, alumise sfääriga. Kummalgi on omad dogmad. Astroloogial pole ühtegi dogmat, see on väga dialektiline.

Vastuseks küsimustele, kas astroloogia kontseptsioonides on olemas vaieldamatu tõeiva ja kui tõsiselt võib neisse suhtuda, ütleb intervjueritav, et need küsimused on teda jälitanud juba kümnekond aastat. Kogu aeg kõhvitseb kuradike: viimati raiskab ta teadlasena sellele asjatult jõudu ja aega.

Optimismi sisendab see, et astroloogia on tegelnud paljud helged pead. Rohkesti aega on sellele pühendanud Newton, Kepler, Campanella ... Kahekümnendal sajandil — filosoof ja psühhoanalüütik Jung. Lugupidavalt suhtus astroloogiasse ka Einstein.

Samas juhib ta tähelepanu sellele, et vääri oleks oletada, et tähed või planeetid mõjutavad inimeste saatust. Mingi põhjus—tagajärg seos Päikese ja Maa, Kuu ja Maa vahel on küll olemas, kuid see ei ole peamine. Astroloogia on F. Velitško järgi tohtu ja hästi väljatöötatud modelleerimissüsteem.

Taevas on astroloogile omapärane «numbrilaud», sodiaagimärgid — numbrid sellel, aga planeetid — «osutid», mis liiguvad ja arvestavad mingeid rütme. Nendele rütmidele on Maa peal olemas analoogid. Kummata need üksteisest ei sõltu, sest kas kellaigi on midagi ühist inimese organismiga? Ometi vaatame seda alailma, kuna kell mõõdab funktsionaalselt meile meie rütme, orienteerib meid nendes. Niisamuti orienteerib astroloogia meid maistes rütmides planeetide liikumise abil.

Väsitamata lugejat matemaatiliste kalkulatsioonide, mitmesuguste perioodiliste funktsioonide suhete, Fourier' ja Legendre'i ridadega, märgib ta vaid, et astroloogidel on suuresti vedanud, sest kõik Maa rütmid (biorütmid kaasa arvatud) ja kogu planeetide liikumine on parameetrilises seoses Päikesega. Just sellepärast õnnestubki astroloogidel igale meie organismi rütmile suhteliselt kergesti leida planeetide rütmide identne kombinatsioon.

Mis puutub inimkonna ajalosesse, siis siin soovitab ta rakendada analoogiameetodit — väga kasulikku mõtlemisviisi, millesse teadus seni veel kõhklevalt suhtub. On olemas pärimus suurest leitud smaragd-ist, millesse oli graveeritud 20 vähearu-

Taevas — numbrilaud, sodiaagimärgid — numbrid, planeetid — osutid.

Mis saab siis, kui ühes pingis istuvad kaks Skorpioni või kaks Jäära!

saadavat fraasi. Nende autoriks on peetud astroloogia ja alkeemia müütilist rajajat Hermet. Üks fraasidest kõlab: «Nii nagu üleval, nii ka all.» Ilmselt on jutt ehituse ja arengu — nii meie organismi pisimagi raku kui ka gigantse galaktika — üldistest seaduspärasustest.

Astroloogide kinnituse kohaselt on selleks ühiseks rütm. Kui loodusteadlasele avaldub ühtsus maailmas ja tema materiaalsuses, siis astroloogile seisneb see tema rütmilisuses, sest kõik on allutatud rütmile.

Astroloogid räägivad tavaliselt, et konkreetse inimese saatuses osalevad need või teised planeedid... Seda «mõjumehhanismi» seletab ta järgmise näite varal. Ammusest ajast on tehtud kindlaks seos Saturni ja podagra vahel. See tähendab, et inimorganismi vananemise eest vastutavate biorütmide gruppi võib modelleerida Saturni liikumise järgi. Kui nii, siis podagra arengut võib jälgida kahel viisil: kas mõõta kusihaape sisaldust veres või seostada haiguse kulgu Saturni liikumise tsüklitega. Tema Päikese ümber tiirlemise periood on 29 aastat. Tähendab, podagra «ägenemine» peab toimuma umbes 28—30 ja 56—60 eluaasta vahel. Seda kinnitab ka meditsiin. Ent astroloogide seletuste kohaselt peavad podagra esmatunnused ilmema tunduvalt varem — 7. eluaastal. Seitsme aastaga läbib Saturn veerandi oma orbiidist ehk 90 kraadi. Täisnurk on funktsiooni halb suhe. Abstraktsete arutluste abil ennustavad astroloogid seda, millele meedikud ei mõista tähelepanu pöörata.

Astroloogia kohaselt on Saturnile keemilistest elementidest kõige lähemas vastavuses seatina. Järelikult peabki see podagra esile kutsuma? Ja tõepoolest, on olemas isegi mõiste «seatinapodagra»... Analoogia toimib. Keemiadoktor on veendunud, et aja jooksul ilmnevad veel mingid seatina omadused, mis on analoogilised Saturni astroloogilistele omadustele.

Aga kui Saturn modelleerib podagrat, siis mis vahenditega tuleb seda ravida? Ilmselt nendega, mida modelleerib planeet — Saturni antagonist. Füüsilisel tasandil on Saturn entroopne, ta on «ihnusko» ja «koguja», kes varub energiat mustadeks päevadeks. Kuid kes kingib energiat? Päike! Tuleb välja, et Saturn ja Päike on antagonistid, ja Saturni haigusi vajaneb ravida Päikese vahenditega. Viimaste hulka kuuluvaks on kombeks pidada kulda. Järelikult, arutlesid astroloogid, peavad kullaühendid olema podagra vastu aktiivsed. Ja tõesti, sajandi algul kolm sellist ühendit avastatigi. See on veel üks näide, kuidas abstraktsete aruteludega — antud juhul seatina ja Saturni omadustest — võib jõuda õigele järeldusele mõnede kullasoolade raviefekti kohta.

Miks on efektiivsed nii kauged analoogid? Aga sellepärast, et kui me õigesti ühendame kaks põhifunktsiooni, asetuvad kõik neist tuletatavad automaatselt paigale.

Küsimusele, mida konkreetset võiks teadus praegu astroloogialt üle võtta, vastates nimetas F. Velitško õpetust rütmidest, seda, kuidas neid õigesti suhestada. Sellel on mitte üksnes teoreetiline, vaid ka tohutu praktiline väärtus. Rütme tundma õppides suhtuvad astroloogid neisse väga hoolikalt, püüavad kõik ettevõtmised ja koordinaatvõrgud orienteerida nii, et need vastaksid loomulikule rütmile. Seetõttu algab ka astroloogiline aasta kevadisel pööripäeval. Meil aga on aluseks võetud 1. jaanuar — Maa orbiidi täiesti mõistetamatu punkt, mis midagi ei tähenda. Tagajärjeks on, et kõik rütmilised nähtused on meie igapäevaajas lausa segi paisatud.

Astroloogidele päev algab Päikese tõusuga. See on unikaalne nähtus, kui kogu loodus ärkab. Ööpäevas eristuvad kaks rütmi — päevane ja öine, millest kumbki jaotub kaheteistkümneks maagiliseks tunniks.

Erinevalt meie ööpäeva 24 tunnist on maagilised kellad otseki kummist. Talvel on päev lühem, järelikult on päevased tunnid «kokku surutud», öised aga «välja venitatud». Suvel on kõik vastupidi.

Kui arstid soovivad ravimit võtta kindlal kellaaajal (või mingi aeg enne magama heitmist), desorienteerivad nad haigeid. Olgu näiteks barbituraadid. On sedastatud, et unerohi mõjub Päikese loojumise ajal 40 korda tugevamini kui näiteks paar tundi pärast seda. Seetõttu peavadki unetuse all kannatajad seda just siis võtma: vajalikul hetkel saabub uni iseenesest. Aga meie neelame unerohu öösel, tungides sellega biorütmi esimesse ettejuhtuvasse faasi, langeme sellest välja ja hommikul ärkame täiesti väsinult.

F. Velitško juhib tähelepanu sellele, et rütmide õiget suhestamist, neist igaühe oma ühikutega mõtmist ja nullpunkti kindlaksmääramist järgides võib avastada imepäraseid asju.

Aastas on neli aastaaega, aga Kuu kuus — neli faasi. Astroloogid näevad siin analoogiat. Ja tabavad märki. Praegu teab juba teaduski, et taimedes tõusevad kõik mahlad Kuu loomisest kuni täiskuuni üles («kevad» ja «suvi»), aga täiskuust Kuu loomiseni lähevad elujõud juurtesse («sügis» ja «talv»). Kõik nagu aasta vältel looduses. Kuu kuu on nagu meie Maa aasta miniatuurne kordus, kätkedes kokkusurutult meie biorütmide kogumit.

Edasi seletab teadlane, et Kuu sooritab kuu aja jooksul oma nähtava liikumisringi taevas, «vastandudes» järjepanu kõige 12-le sodiaagimärkile — sellele omapä-

Seos
Saturni ja
podagra
vahel.

Millal
võtta
ravimit!

rasele «elurattale». Maa sooritab pöörelde ööpäeva kestel sellesama sodiaagiringi. Tuleb välja, et ühte meie päeva on kontsentreeritud kuu kuu aja rütmid. Ühe päeva abil võime modelleerida ühe eluku, kui lähtuda nullpunktist — sünnipäevast.

Moskva astroloog Vidarova soovib esimesed kaksteist päeva püüda elada võimalikult hästi. Sellega antakse häälestatus kaheteistkümne kuu rütmidele.

Kinnitust sellele soovivad astroloogid saada enda peal proovides. Tegemist on ju sajanditepikkuste tähelepanekutega — kõik, mis pole aja proovile vastu pannud, on kõrvale heidetud. Astroloogid kontrollivad oma järeltõlki praktikas väga hoolikalt.

Aasta vältel on meil nii tõuse kui ka mõõnu. Kõige rängemad kuud on teine ja kaheteistkümnes pärast sünnipäeva. Minevikus, kui inimesed surid enamjaolt loomulikku surma, toimus see nimelt teisel või kaheteistkümnendal kuul. Seda võib kontrollida vanadest entsüklopeediatest. Üldse ilma «akudeta» läbi ei saa, sest siis kaoks tasakaal. Seetõttu on loodus talitanud targalt: esimesel kuul leiab aset väga tugev tõus, mille inertsiiga tuleb üle hüpata teise, ebasoodsasse kuusse. See õnnestub paremini, kui seda teada.

F. Velitško rõhutab, et oma sünnipäev vajaneb veeta võimalikult hästi. Paraku on elus sageli vastupidi. Kui inimene on rohkesti alkoholi pruukinud ja käib kogu päev ringi mürgitatuna, on ta sellega end programmeerinud kogu esimeseks kuuks madalale tasemele, õnestanud oma eluvõimet ja -jõudu. Selle asemel, et «sõiduhoo» anda, jõuab ta nüüd komberdades augu servale — teise kuu algusesse — ja langeb sellesse. Pole teada, kas ta sealt välja ronib või ei. Inimene lahkub elust ootamatult. Kõik räägivad juhusest, aga astroloogid küsivad: «Kuidas ta oma sünnipäeva tähistas? Kas ta jõi end purju?» Astroloogide metoodikate tundmaõppimine võimaldaks meil paljutki ette näha.

Teadlane kõneleb ka aastast kestvamatest rütmidest. Need on 12, 30 ja 84 aasta pikkused. Viimast on hakanud aimama ka bioloogid — see on Uraani tsükkel, meie elu loomulik laine (84 aasta jooksul teeb Uraan tiiru ümber Päikese). Kui õnnestuks nii kaua elada! F. Velitško veenab, et seda on vaja. Astroloogid kinnitavad, et vananemine ei ole lihtne allapoole minev kõver, vaid samuti rütm, millel omad tõusuosad. Ülesanne seisneb selles, et 84. eluaastas jõuda võimalikult heas kehalises vormis, seejärel algab uuenemine, organism võib minna oma arengu uuele spiraalile. Pikaajalised on just sellest punktist õnnelikult üle hüpanud ja pärast seda üpris hõlpsasti elanud saja- või rohkema aastaseks. Veelgi enam, siis võib alata nii mõndagi huvipakkuvat. Ajalehtedes on lugeda Everestile tõusnud vanahärrast või

esimese langevarjuhüppe sooritanud vanaprouast.

Kas pidada seda tagasilanguseks lapsemeelde? Intervjueeritava arvates võib ka nii öelda, kuigi ilma igasuguse iroonilise tagamõtteta. Organismis algab sel ajal noorenemine, suureneb liikumisaktiivsus, soov midagi ette võtta (nagu nooruses), tärkab uus eluviis.

Edasi juhib ta tähelepanu sellele, et arv «84» tuleb arvude «12» ja «7» korrutamiseks. «12» — sodiaagimärke on ju kaksteist, aga «7»? Paljud meie rütmid toimuvad arvu «7» all. Aju biorütm on 7 hertsi. Seitsmepäevane on nädala rütm. Ka arvust «84» võib palju rääkida. Olgu vaid öeldud, et elementide perioodilisussüsteemis algab just «84»-ga ebastabiilsete radioaktiivsete elementide periood.

On veelgi pikemaid tsükleid. Pluuto 250 aastat. Meie Maa on aga vurr, mille telje ülemine osa joonistab maailmaruumi kindla ringi. Täistsükkel on 26 000 aastat. See on Pluuto nn suur aasta — inimsivilisatsiooni arengu periood. (Selle võib samuti vastavusse viia 84 aastaga, s.o inimese elutsükliga.) Selleks hetkeks peab tsivilisatsioon kas hakkuma või taassündides teiseks muutuma.

Jaotades Pluuto aasta 12 kuuks sodiaagimärkide järgi, saame väga tähtsad ajaloperioodid, milleks on umbes 2100—2200 aastat. Astroloogid on ammu märganud, et kui inimkond läheb ühest «kuust» üle teise, on tal erakordselt raske. Kaks tuhat aastat tagasi läks ta Jäära tähtkuju alt üle Kalade märgi alla. Sel üleminekul sündis kristlus.

F. Velitško on kindel, et praegunegi raske aeg on täiesti seaduspärane. Umbes 1914. a paiku hakkas inimkond üle minema uude epohhi — Veevalaja omasse. See üleminek lõpeb 20 aasta pärast. Need sada aastat tulebki inimestel «pöörelda». XXI sajandi algusest algab lähemaks kaheks tuhandeks aastaks inimkonna arengu uus, harmoonilise arengu etapp, ent teadlase sõnusti juba hoopis teisel «ideoloogilisel» alusel.

Kui ajalugu käsitada astroloogia vaatevinklist, paistab see vägagi seaduspärase, rütmilise protsessina. Ehkki kõike veel ei mõisteta. Umbkaudu iga 26 miljoni aasta tagant tabavad Maad mingid arusaamatud katastroofid. Kust see tsükkel tuleb, ei tea seni keegi.

Lõpuks kinnitab F. Velitško, et traditsiooniline teadus ja astroloogia ei ole antipoodid, vaid pigem maailma tunnetamise eri viisid, mis mõnes mõttes teineteist täiendavad. Ta peab võimalikuks, et tulevikus tekib universaalteadus, mis annab ümbritsevast maailmast tervikliku ja objektiivsema pildi.

Intervjuud refereeris HELGI ROOTS

Kõige rängemad kuud — teine ja kaheteistkümnes pärast sünnipäeva.

Praegune raske aeg on seaduspärane, aga XXI sajandi algusest algab inimkonna harmoonilise arengu etapp hoopis teisel «ideoloogilisel» alusel.

Miks 84. eluaastas vajaneb jõuda heas kehalises vormis!

Süvapsühholoogia ja kasvatus

JUHAN SÖERD, psühholoogiakandidaat
PROBLEEMIST

Käesolev kirjutis ei sea eesmärgiks anda konkreetseid retsepte süvapsühholoogia rakendamise kohta kasvatuses. Niisuguseid retsepte ei ole olemas ega saagi olla. Siinkirjutatu püüab õpetajat-kasvatajat tutvustada süvapsühholoogia põhitõdedega koos mõningate vihjetega nende seostele kasvatusetööga. Seejuures keskendame oma tähelepanu klassikalisele süvapsühholoogiale ehk freudismile.

Meie keskmise õpetaja teadmised süvapsühholoogia kohta ei saa just eriti rikkad olla. Eriti seepärast, et nõukogulik kroonpsühholoogia senini kas vaigis selle psühholoogiavoolu maha või kritiseeris mõnitavalt. Ilmekas näide on A. Smirnovi, A. Leontjevi, S. Rubinšteni ja B. Teplovi pedagoogiliste instituutide psühholoogiaõpik (4), kus kavakindlalt vaikitakse kõikidest läänemaailma psühholoogiavooludest, sealhulgas ka süvapsühholoogiast. Siiski peetakse vajalikuks anda viimasele kaudne hoop: kritiseeritakse kapitalistlike maade psühhologe, kes «püstivad ja kaitsevad ideid, nagu oleksid inimese iseloomu allikaks mingid sisemised, «süga-val» asuvad, alateadlikud «tumedad» tungid ja loomalikud instinktid. Sellega püütakse õigustada toorest vägivalda ja agressiooni, pidades seda «irratsionaalsete» instinktide ja tungide omapäraseks loomulikuks väljenduseks». Need teooriad «seisavad objektiivselt võttes imperialistlike klassihuvide teenistuses, on aluseks inimvihkavatele, rassistlikele teooriatele» (op cit lk 419). Selline oli tüüpimudel, mille abil tutvustati meie õpetajale välispsühholoogiat.

Kaasajal on süvapsühholoogia teooria läänemaailmas sedavõrd laialdaselt tuntud, et vastavaid termineid nagu «super-ego», «libiido» või «sublimatsioon» kasutavad mitte ainult psühholoogid ja arstid, vaid kõik haritud inimesed. Süvapsühholoogia kohta on kirjutatud ja avaldatud sadu raamatuid, koguni entsüklopeediaid. Loomulikult esineb ka opositsiooni ja kriitikat.

Vene keeles ilmusid esimesed Freudi teosed juba enne revolutsiooni ja olid üpris populaarsed. Kuid juba 1920. aastate keskpaiku nende väljaandmine katkes, sest Freudi põhimõtted ei sobinud marksismi šabloni. Nüüd on Venemaa taas ärganud — ilmub jälle Freudi töid, isegi kunagiste väljaannete uustrükke (9; 10).

Freudi teoseid eesti keeles ilmunud ei ole,

küll aga artikleid psühhooanalüüsi kohta. Selles seoses tuleb kindlasti nimetada Ilmar Tõnissoni (1911—1939) põhjalikku käsitlust «Psühhooanalüüsi viimsest arengust», mis ilmus «Loomingus» nr 5, 1937 ja taastrükina «Vikerkaares» nr 11, 1990 (7). On märkimisväärne, et eesti pedagoogika *grand old man* Aleksander Elango tutvustas juba 1933. aastal meie õpetajat süvapsühholoogia olemuse ja rakendamise pedagoogikas (1). Freudismi olemuse tutvustamisega seoses hoiatab Elango täiesti õigesti sellesse voolu pinnapealse suhtumise eest: «Nagu iga moevool, tungib ta tänu oma otsustuste julgusele, originaalsusele ja järjekindlusele kõigepealt kõmujanulistesse poolharitlaste hulka, jäädes seal paratamatult poolikult mõistetuks ja pinnapealseks, tuues seega kaasa otse ohtliku mõistete segaduse, tõsiseks kahjuks teadusele ja nii mõnegi innuka harrastaja isiklikele vaimutervisele» (op cit lk 242). Tuleb ütelda, et üpris tänapäevasel kõlavad need magister Elango toonased sõnad — ja seda mitte ainult süvapsühholoogia, vaid ka mitme muu pedagoogilise moevoolu retseptiooni kohta.

Peale magister A. Elango põhjaliku artikli pakub omaaegne «Kasvatus» konkreetseid näiteid selle kohta, kuidas kasvatusetöös on võimalik rakendada süvapsühholoogia põhimõtteid. Seda teeb näiteks R. Taba oma artiklis «Mis teha, kui intellektuaalne takistus õpilase arenemist ja edasijõudmist pidurdab», näidates õpetaja ja arsti psühhooanalüütilist lähenemist õpiraskustes õpilastele (6).

Albert Einstein on öeldnud, et Freudi teooria on avaldanud tohutut mõju meie ajastu maailmavaatele. Freud ise on ironiliselt maininud, et psühhooanalüüs oli kolmas suur hoop inimese eneseteadlikkusele. Esimene löök oli Kopernikuse heliotsentrilise maailmapildi loomine, mis tõestas, et inimene ei ole enam universumi keskpunkt. Teine hoop oli Darwini õpetus liikide tekkimisest, mis võttis inimeselt kujutluse iseenda kui kogu looduse pooljumala kohta. Freud aga oma alateadvusteooriaga rõõvis inimeselt illusiooni, et teadvus on isand, mis kõike juhib (3).

Freudi teooria nurgakiviks oli tema pöördeline avastus, et teadvuse kõrval on eriline psüühiline kiht, milles peituvad inimese tungid, soovid ja mälestused, mida inimene ei teadvusta. Tema arstipraktikas tuli ilmsiks, et need teadvustamata elamused ja motiivid võivad olla inimesele rõhuvaks

Pinnapealne
suhtumine
on ohtlik.

Meie
teadmised
süva-
psühholoogiast
on napid.

Freudi
teooria
nurgakivi.

koormaks ja saada isegi psüühikahaiguste põhjustajaks. Raviarstina hakkas ta otsima teid ja viise, kuidas vabastada oma patsiente konfliktidest, mis tekivad teadvuse ja alateadvuslike tungide vahel. Nii tekkis ravimeetod, mida Freud nimetas psühhoanalüüsiks.

Kuid Freudi teene ei seisnenud ainult ravimeetodi väljatöötamises, tegelikult lõi ta teooria, mis suudab seletada mitte ainult psüühiliselt haige, vaid ka vaimselt terve inimese hingeelu ja käitumist. See teooria sai kiiresti ülipopulaarseks ning omandas kindla koha psühholoogia, psühhoteraapia ja psühhiaatria õpikutes ning käsiraamatutes. Tema õpetus avaldas olulist mõju ka filosoofiale, pedagoogikale, kirjandusele ja kunstile (11).

Kasvatuse seisukohalt on eriti tähendusrikas Freudi rõhuasetus sellele, kuivõrd oluline on jälgida inimese iseloomu kujunemist ja saamislugu, isiksuse struktuuri ja dünaamikat. Seejuures on eriti oluline arvestada varast lapsepõlve ja kõike seda, mida laps sellel perioodil läbi elanud on, pidades silmas eriti peresuhteid, millest sõltub lapse isiksuse kujunemine, tema motivatsioonisfäär.

FREUDI ELUST JA ARENGUST

Sigmund Freud sündis 6. mail 1856. aastal Moraavias Freibergi linnas juudi väikekaupmehe perekonnas. Ta oli vanim pere kaheksa lapse seas. 1860. a kolis perekond Viini, kus Freud elas ja töötas ligi 80 aastat ning tegi oma elutöö.

Kui ta oli 3aastane, võttis perekond ette pika Euroopareisi, mis mõjus väikesele Sigmundile nii, et tekkis püsiv rongisõidukartus, millest ta alles palju hiljem suutis eneseanalüüsi abil vabaneda.

Koolis oli ta hoolas õpilane, õppis palju ja meelsasti. Kodus mängis ema aga palju klaverit, mis segas teda õppimast, nii et klaver tuli kodus kaugemasse tuppa paigutada. Sellest sügenes tema eriline vastu-meelsus muusika, eriti klaverimängu suhtes.

Aastatel 1873—1881 õppis Freud Viini ülikoolis meditsiini. On huvitav, et tema elu on olnud kaudselt seotud ka Tartuga. Nimelt uuris noor Freud professor von Brücke füsioloogilaboratooriumis kalade närvisüsteemi ja pidas ühte leitud seaduspärasust oma avastuseks, millest ta ka teadusartikli kirjutas. Peagi sai ta aga ühelt Tartu professorilt teada, et keegi vene teadlane on juba 15 aasta eest sama nähtust kirjeldanud.

Töötanud mõned aastad üldmeditsiini alal, asus ta 1885. a tööle neuropatoloogia eradotsendina. Peagi avanes tal võimalus täiendada end Pariisis, kus tutvus hüpnosraviga professor Charcot' juures. Temalt sai Freud idee seksuaalsuse olulisuse

kohta inimese mõttemaailmas ja käitumises. Charcot oli seisukohal, et neurootikute käitumise veidrused peituvad nende seksuaalelus. Sellele ehitas Freud üles terve teooria. Freud rõhutas seksuaalsuse tähtsust kogu inimkäitumises, pidas seksuaalsust põhiliseks käitumise tõukejõuks. Seepärast nimetataksegi seda suunda panseksualismiks.

Huvi hüpnosiooni kasutamise vastu süvenes Freudil eriti siis, kui ta Pariisist naastes tutvus Anna O. juhtumiga oma kolleegi Breueri ravipraktikas. Breuer ravis 21-aastasest hüsteeriahaiget tütarlast Annat, kellel oli muude haigusnähtuste kõrval ka joogiklaasikartus, ta ei suutnud klaasist juua. Hüpnosiseisundis Anna jutustas, et oli lapsepõlves kord näinud, kuidas vihatud koduõpetajanna jootis klaasist oma väikest koera, kes oli Anna arvates vastik elukas. Breuer pani veeklaasi Anna kätte ja äratas ta hüpnosist. Nüüd oli alateadvusse tõrjutud lugu tõusnud teadvusse ja Anna suutis klaasist juua. On karakterne, et see lugu esineb paljudes süvapsühholoogiat käsitlevates raamatutes ja artiklites.

Hüpnosiooni kõrval kasutas Freud alateadvusse jõudmiseks ka vabaassotsiatsiooni meetodit. Sel puhul tuleb patsiendil rahulikult olukorras meelde tuletada võimalikult palju seoseid, sõnu ja kujutlusi, mis talle ühenduses antud stiimulsõnaga vabalt meenuvad.

Freudi kuulsus kasvas nii praktilise raviarsti kui ka teadlasena. 1890. aastal sai ta professorikutse. Tema õpetus levis sedavõrd, et 1908. aastal toimus esimene rahvusvaheline psühhoanalüüsi kongress.

Freudi biograafid kinnitavad, et ta armastas seeni korjata, oli kirglik suitsetaja (20 sigarit päevas!), tavatses mõnikord poisilikult vallatleda, ei sallinud vihmararje ja põlgas klaverimuusikat. Oma panseksualismiteooria tõttu peeti teda omal ajal Euroopa kõige perversemaks meheks, kuid tegelikult oli ta tähelepänelik ja truu abikaasa.

Freudi elu ja arengu kohta võib saada üksikasjalikumalt teavet A. Jüriloo ja V. Vahingu artiklist (2).

Kui Hitler 1938. a Austria anšlussi teel Saksamaaga ühendas, oli Freud sunnitud põgenema Inglismaale, kus ta suri 1939. a vähihaigusse.

Freudi tööd jätkas tütar Anna, noorim tema kuuest lapsest (sünd 1895). Anna Freud tegeles agaralt süvapsühholoogia rakendamisega praktilises õppe- ja kasvatustöös. Ta kirjutas «Psühhoanalüüsi sissejuhatuse pedagoogidele» (1927). 1936. a avaldas aga isa 80. aasta juubelikingiks olulise teose «Mina ja selle kaitsemehhanismid». Laste arengu jälgimiseks avas ta Viinis lastesõime, hiljem juhatas

Uus lähenemine kasvatusele.

aga sõjaorbude lastekodusid Inglismaal. Sellest tööst kasvasid välja raamatud «Sõjalapsed» ja «Orvud» (1942).

1947. a organiseeris Anna Freud Hams-teadi kliiniku juures kursused laste psühhoanalüütikute koolitamiseks, mis olid omataolistena maailmas ainulaadseid. 1965 a avaldas ta oma 70. sünnipäevaks teose «Lapse normaalne ja patoloogiline areng».

Anna Freudi looming vajab kindlasti lähemat tutvustamist eesti lugejatele, eriti pedagoogidele.

Freudi teooriat arendasid edasi, aga ka kritiseerisid tema õpilased ja järelkäijad. Nõnda tekkis uussüvapsühholoogia ehk neofreudism, mis on aga omaette teema ja nõuaks eraldi käsitlust.

SÜVAPSÜHHOLOOGIA PÕHIMÕTTED

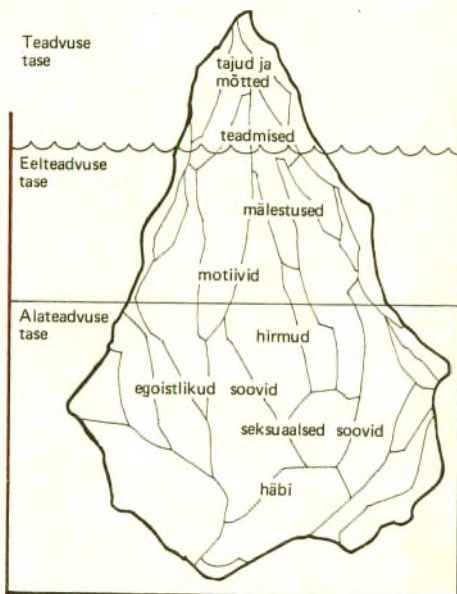
Võttes kokku süvapsühholoogia olemuse, toob tuntud lastepsühholoog Lotte Schenk-Danziger esile järgmised põhimõtted:

- alateadvuslike psüühiliste protsesside mõju teadvusele ja käitumisele;
- isiksuse kolmekomponendiline struktuur, milles koostisosad on *tema*, *mina* ja *ülimina*;
- *tema* ja *mina* vahelise psüühilise konflikti keskne osa, kusjuures *mina* kasutab kaitsemehhanisme ühiskonnas taunitavate käitumissoovide vastu;
- unenägede tähendus — need on allasurutud ja peidetud soovide uuesti esiletõusmine ja sümboolne täitumine;
- seksuaalsuse ja agressiivsuse keskne osa;
- seksuaalsuse olemasolu näitamine juba varases lapseas (5).

Süvapsühholoogia üks põhimõtteid on, et inimese ükski toiming ei ole juhuslik, vaid kõigel, millest inimene mõtleb, räägib või teeb, on oma eesmärk ja põhjus. Kuid alati me ei teadvusta neid põhjusi. Seda seaduspärasust nimetas Freud determinismi põhimõtteks. Ta oli arvamisel, et põhjused, miks nimetame nimesid või asju valesti, teeme mäluvigu, näeme imelikke unenägusid ja tunneme teatud olukordades hirmu ja ahistust, on kõik selgitatavad. Kõik need põhjused peituvad meie minevikus ja neid on võimalik esile tuua kas korrapealt või vähehaaval. Mineviku ängistuse, hirmu, häbi ja muude taoliste kogemustega seotud sündmused, mis eba-meeldivatena on teadvusest välja tõrjutud, tuleb sinna tagasi tuua. Alles siis suudab inimene vabaneda teda häirivast ängistusest.

Süvapsühholoogia on seisukohal, et inimhing sarnaneb jäämäega, millest suurem osa on vee all peidus ja ainult tipp, on nähtaval. Nähtav tipuosa kujutab endast teadvust, mis võtab vastu väliskeskkon-

nast tulevaid ärritusi. Siia kuuluvad inimese mõtted ja mälestused lähiminevikust. Kui aga mõeldakse kaugemast minevikust, hangitakse andmeid eelteadvusest, mis on laiem piirkond kui teadvus. Eelteadvuses on talletatud teadmised, mälestused ning kõik sellised kogemused, mis ei ulatu vahetult teadvusse. Tabavate küsimuste ja vihjete abil saab eelteadvusest tuua andmeid teadvusse. Meid ümbritsevast keskkonnast tulevad küsimused ja impulsid on need tegurid, mis käivitavad automaatselt inimese assotsiatsioonide ahel esile tuua eelteadvusesse peidetud materjali.



Teadvuse tasemed Freudi teoorias

Alateadvus mahutab kõige rohkem materjali. Kõikidest meie kogemustest, allasurutud soovidest, rõõmudest ja pettumustest jäävad emotsionaalsed jäljed alateadvusesse, kuigi fakt või sündmus iseeneest võib ununed. Alateadvuses on selliseid jälgi, millest me pole kunagi olnud teadlikud. Meie hirmud, luhtunud lootused, vanemate vihkamine, seksuaalsed tungid ja õuduskujutlused võivad olla niivõrd ahistavad, et neid ei saa lasta tõusta teadvusse rikkuma vaimset tasakaalu. Kui niisugune ahistus kasvab liiga suureks ja selle loomulikud kõrvaldamisvõimalused puuduvad, võivad tekkida psüühilise tasakaalu häired. Psüühilised häired võivad tekkida süütunde ja tõrjutud seikade vastuolust. Psühhoanalüüsi üks peamisi eesmärke on allasurutud elamuste teadvustamine, see vähendab pinget ja ahistust.

Freud oli seisukohal, et bioloogilistel teguritel on suur osa isiksuse struktuuris. Inimesel on pärilikud primaarvajadused (nälk, janu, sugutung), mida Freud nimetas *elutungiks* ehk *libiidoks*. Kõik need

on suunatud elu säilitamisele. Kuid Freudi arvates on ka *agressiivenergia* ehk *thantos* pärlilik ning avaldub hävitamis-püües, agressioonis, mis tõukab inimest hävitama ja kahjustama. Tungide energiat ei saa inimene sageli otse rakendada, seda takistavad paljud sotsiaalsed normid ja muud tõkked. Tungid võivad mõnikord avalduda negatiivsetena, kuid võivad suunduda ka sotsiaalselt aktsepteeritud käitumisviisidele. (8).

Nagu teada, sai Freudi teooria tuntuks oma paneksuaalsusega. Kuid seejuures on oluline märkida, et seksuaalsuse mõiste on Freudil väga lai — selle alla kuulub igasugune mõnutunne alates imemisest ja söömisest kuni väljaheidete eritamiseni. Muidugi kuulub siia ka genitaalne seksuaalelu, kuid see ei ole Freudi arvates ainus seksuaalsuse väljendumine.

Süvapsühholoogia põhimõtete kohaselt ei alga seksuaalne areng mitte puberteedieast, vaid sündimisest. Seksuaalses arengus on terve rida kindlaid etappe.

Esimene on oraalne etapp, mis hõlmab lapse esimest eluaastat, erogene piirkond on suu ja huulte limaskestad. See faas võib tähtis olla täiskasvanulgi — inimene peab lugu eriti heast toidust (maiasmokad, gurmaanid) või armastab nätsu lutsida. Teine on anaalne etapp (2.—3. eluaasta), siin on erogene tsoon päraku limaskesta piirkonnas. Laps tunneb mõnu roojamisest, mis on tema jaoks niivõrd tähtis, et ta ei tee seda igakord täiskasvanute korraldusel. Täiskasvanuna tähendab anaalne isiksus kas äärmiselt räpakat või siis ülipuhast, kokkuhoidlikku ja kogujat. Kolmas on falliline etapp, mis hõlmab 4.—6. eluaastat, erogeneks piirkonnaks on peenis (fallos). Selles faasis leiab laps eneserahuldamise, tal kujuneb nn Oidipuse kompleks — poisid hakkavad kiinduma emasse, tundes armukadedust isa vastu. Täiskasvanuna arvatakse fallilisele isiksusele omaseks teiste inimeste ärakasutamine, tundekülmus ja kaine arvestamine. Neljas etapp on latentne periood, mis kestab kooliea algusest kuni puberteedini — huvi seksuaalsuse vastu on vähene, erootilised tundmused tõrjutud. Viiendaks on genitaalsetapp, mis saabub murdeea. Nüüd on seksuaalsus tõesti välja arenenud, rahuldust saadakse normaalsest suguelust (9; 10).

Arvatakse, et iga inimese isiksusse jääb jooni kõigest neist etappidest. Igaühes meist on elukogemuste, kasvatuse ja sotsiaalsete situatsioonide tõttu ülekaalus ühe või teise etapi jooned (8).

On mõistetav, et Freudi paneksuaalne teooria, eriti tema seisukoht seksuaalsuse esinemisest varases lapsepõlves, kutsus esile raevuka vastuseisu toleaeelses saksa-austria puritaanses ühiskonnas, kus seksuaalsus oli kindlalt tabuteema, millega

arvati end valvel seisvat «lapse puhtuse» eest. Tahaks loota, et see teooria meie pedagooge ei šokeeri, vaid et iga õpetaja-kasvataja sellesse süvenedes leiab siit oma iva kasvatustöös kasutamiseks.

Huvitavat ja mõtlemapanevat materjali leiab õpetaja Freudi teosest «Argieli patopsühholoogia» (9; 10). Selles käsitatakse meie elus üsna sageli esinevaid nähtusi: sõnade, nimede ja fraaside unustamist, kõnevääratust ja eksitoiminguid. Seejuures ei ole tegemist mitte niivõrd haiguslike nähtudega, kuivõrd normaalse psüühika puhul esinevate «apsudega». Kõiki neid seob aga alateadvusesse tõrjutus ja seksuaalsus.

Meie õpetaja on näiteks harjunud, et kui õpilane on unustanud mõne õpifakti, siis käsitatakse seda sirgjooneliselt: ei ole õpinud, ei ole korranud, ei tea vajalikku faktilist materjali. Kuid Freud näitab, misugust mõju võivad avaldada unustamisele süvapsühholoogilised mehhanismid. Unustamise põhjused võivad olla palju keerulisemad, peituda meie teadvuse sügavates kihtides. Küllap tasuta igal õpetajal ka seda arvestada.

Freud toob näite oma elupraktikast selle kohta, kuidas ta unustas ühe itaalia kunstniku nime, mille asemel tema teadvusse tikkusid kangekaelselt hoopis teised, ebaõiged nimed. Täpse enesevaatluse ja -analüüsi abil tegi ta kindlaks, et ta püüdis unustada üht ebameeldivat fakti, mis oli seotud surma ja seksuaalsusega — ühe patsiendi enesetapp ravimatu suguhaiguse tõttu. Antud fakt assotsieerus aga just selle kunstniku nimega, mida ta meenutada püüdis ja mis osutus nüüd teadvusest väljatõrjutuks.

Teise näite ja sellega seonduva süvapsühholoogilise analüüsi toob Freud selle kohta, kuidas ja miks unustatakse võõrkeele sõnu. Selles loos kurdab Freudile üks tema noor ja haritud rahvuskaaslane (s.t juut), et nende rahvust kiusatakse taga, ning tahab oma jutu lõpetada ühe Virgiliuse värsiga, kuid üks sõna ei tule talle meelde. Freud kasutab samas vabaassotsiatsiooni meetodit, lastes meenutada järjest kõiki neid sõnu ja fakte, mis mitte-meenuva sõnaga seostuvad. Selle materjali põhjal teeb ta järgmise järelduse. Kõneleja kurtis, et praegu on tema rahvuse õigused piiratud, kuid järgmine põlvkond maksab selle eest kätte. Järelikult ta mõtleb järglastest. Kuid kas ta ise soovib endale järglasi? Kui raske olukorras ta oleks, kui saaks teada, et teatud daam hakkab talle järglast sünnitama. (Jällegi seksuaalsuse teema!) Selle hirmu tõttu surutakse mõte järglastest maha, kaudse assotsiatsiooni tõttu kaob ka sõna Virgiliuse värsist.

Neid Freudi psühhoanalüüsi näiteid lugedes näeme tema mõtteviisi originaalsust ja elegantsust, kuigi alati ei leia siit piisavalt veenvust ja loogikat. Tekib koguni kiuslik mõte — kas psühhoanalüüs on ratsionaalne teadus või kunstilooming? Kuid ilmselt on selliste kahtluste vastu olemas piisavalt tugev argument — psühhoanalüüs oli küllaldaselt efektiivne ravimeetod. (Järgneb.)

Freudi teooria pakub huvitavat mõtlemapanevat materjali.

Õ P E T A J A J A T E M A T Ö Ö

Erikoolide õpetajate arvamus oma tööst

TIHU-KAI AUNAPUU, TU eripedagoogika kateedri vanemõpetaja
KAI MÄSES, defektoloog

Hariduse ümberkorraldamisel on keskne koht õpetajal. Tema võimetest, kvalifikatsioonist ja töössesuhtumisest sõltub suurel määral õpilaste vaimsus ja haritus. Õpetaja töö kvaliteedis on määrav koht tema kutsehoiakul ja rahulolul oma tegevusega.

Üldhariduskoolide õpetajate rahulolu ja seda määravaid faktoreid on meie vabariigis küllaltki põhjalikult uurinud dots M.-I. Pedajase töögrupp (V. Eksta, 1983; M. Pedajas 1981, 1984, 1987; H. Tombu, 1987; R. Uring, 1981, 1987). Vähe on senini tegeldud erikoolide pedagoogide kvalifikatsiooni ja kutsehoiakute analüüsiga. Järgneva ülevaatega püütakse seda lünka mõnevõrra täia.

1988.—1990. a esitas K. Mäses (1990; juhendaja dots T. Aunapuu) viies Eesti erikoolis küsimustiku selgitamiseks õpetajate kutsehoiakuid.

Kõigepealt selgitati õpetajate üldist rahulolu oma tööga. Täiesti rahulolevaid loeti neid õpetajaid, kes pidasid oma tööd kutsumuseks, kes ei olnud nõus ametit vahetama, kelle ootused olid täitunud, kes tundsid oma tööst rõõmu, tahtsid edasi jääda oma alale ja kellel oli ka tööalaseid saavutusi.

Kui pedagoog polnud üldse rahul oma tööga, väljendus see vastupidistes hinnangutes (vt tabel 1). Seisukohtades esines ka teatud kõikumisi. Nii näiteks ei pidanud paljud vastajad pedagoogitööd oma kutsumuseks, kaugeltki mitte kõik elukutsega seonduvad ootused polnud täitunud. Siiski väitsid nad, et tunnevad oma tööst ka rõõmu ega soovi vahetada ametit.

Tabel 1
RAHULOLU OMA TÖÖGA (%)

	maaõpetajad	linnaõpetajad
Täiesti rahul	17,2	34,9
Peaaegu rahul	24,2	30,2
Kahtlev	17,2	7,0
Päris rahul	27,6	20,9
Pole üldse rahul	13,8	7,0

Nagu tabelist näha, on maa- ja linnaõpetajate rahulolu oma tööga oluliselt erinev. Ligi kaks kolmandikku linnaõpetajatest on oma tööga kas täiesti või peaaegu rahul ning ainult 7% ei olnud üldse rahul. Seega võib linnaõpetajaid pidada oma tööga rahul olevateks. Maaõpetaja-

test on rahulolematuid märksa enam (59%). Rahulolematuse võimalike põhjuste selgitamiseks jälgime järgnevalt rahulolu seost õpetajate hariduse, kutsevaliku motiivide, staaži, töötingimuste ja õpetaja ning õpilaste omavaheliste suhetega.

Oletasime, et haridus peaks märkimisväärselt mõjutama õpetaja rahulolu oma tööga. Selgus, et haridustase on kooliti väga erinev (vt tabel 2).

Tabel 2
ÕPETAJATE HARIDUSTASE (%)

	Maa-õpetajad	Linna-õpetajad
Eripedagoogiline kõrgharidus	8	37,3
Pedagoogiline kõrgharidus	56	46,7
Mittepedagoogiline kõrgharidus	6	9,3
Lõpetamata kõrgharidus	6	6,7
Keskpedagoogiline haridus	14	—
Keskharidus	10	—

Järgnevalt vaadeldakse tööga rahulolu seost õpetaja haridusega tabelis toodud gruppide kaupa. Maakoolides oli eripedagoogilise kõrgharidusega õpetajaid suhteliselt vähe, kuid keegi neist oma ametit vahetada ei kavatsenud. Kui nad seisaksid taas valiku ees, otsustaksid nad oma väite kohaselt sama eriala kasuks. Tõos leitakse rohkem rõõmu kui muret, enamik neist peab oma tööd kutsumuseks.

Pedagoogilist kõrgharidust (kuigi mitte erialast) oli võrreldes teiste haridusgruppidega maakoolides suhteliselt palju, kuid erinevused vastustes, võrreldes eelmise grübiga, olid üsna suured. Üks kolmandik vastanuist arvas, et erikooli õpetajaks võib hakata vaid parema tööpuudumisel. Suurel osal õpetajatest pole täitunud ootused oma ameti suhtes ja vaid 2 pedagoogi leiab oma tööst rohkem rõõmu kui muret. Uuesti valiksid sama töö vähesed.

Ka teiste haridusgruppide vastused sarnanevad erialase üldpedagoogilise haridusega õpetajate seisukohtadega, suurem on vaid kahtlevate vastuste hulk.

Linnakoolides on iseloomulik, et eripedagoogilise ja üldpedagoogilise kõrgharidusega õpetajate erinevus kutse-rahulduses on tunduvalt väiksem. Mõnevõrra erinevad aga kahest eelnimetatud grupist mittepädagoogilise kõrgharidusega vastajad. Nende vastused on sageli kõhklevad (*päris nii see ei ole*). Keegi neist ei pea oma praegust ametit kutsumuseks. On vastajaid, kelle arvates tema töö on tüütu ja rõõmutu.

Eeltoodu kinnitab meie hüpoteesi hariduse olulisest mõjust õpetaja rahulolule. Edukaks töötamiseks erikoolis on määra-

Küsitletute hulgas on maakoolides eripedagoogilise kõrgharidusega õpetajaid ainult 8%, linnakoolides 37,3%. Üldse on 1987. a andmetel erikoolides kõrgharidusega defektoloogid ainult 15%.

Erikoolides töötavad linnaõpetajad on oma tööga märksa rohkem rahul kui maaõpetajad.

va tähtsusega eripedagoogiline kõrgharidus. Need erikoolide õpetajad, kelle puudub pedagoogiline haridus, näevad sageli oma töös lihtsalt ilma rõõmuta leivateenimist.

Kutsevaliku motiivide seos üldkooliõpetajate tööga rahuloluga on ammu tõestatud (M.-I. Pedajas, 1973 jt). Meie uuringu põhjal selgus, et 50 uuritud maakooliõpetajast on ise kutsevaliku otsustanud 36 (72%). Valdavalt valiti pedagoogiline eriala kiindumusest lastesse (68%). Kõige väiksema rahuloluga seostus motiiv — meeldivama kutse valik ei õnnestunud (12%). Ka linnakoolide õpetajatest on rahulolu aste kõige kõrgem nendel, kes valisid oma elukutse kiindumusest lastesse (48%). Nende rahulolu kutsetööga jäi küll veidi alla eelnevale grupile, aga oli kõrgem kui maakoolide õpetajatel, kes otsustasid sama motiivi kasuks (30%).

Arvasime, et staaži pikenedes peaks tulema juurde rohkem tööalaseid kogemusi, kindlust suhetes nii kolleegide kui õpilastega, seejuures ka enam saavutusi ning töörõõme.

Selgus, et vastanutest 70,4% oli üle 10-aastase tööstaažiga õpetajad. Ometi olid just nemad oma tööga rahulolematumad. Näiteks küsimusele, kas töö muutub teile aasta-aastalt kergemaks, on eitavad vastused ülekaalus. Samal ajal on aga lühema staažiga õpetajad väitega nõus. Ilmselt võtab noor inimene töömuresid kergemalt ja suudab neid koolivälises elus hetkeks unustada.

Mis aga puutub enesetäiendamisse, ilmesid ka siin vastuste erinevused. Suurema staažiga õpetajad leiavad, et täiendusvõimalusi on piisavalt, väiksema staažiga õpetajad valivad võimalikult neutraalseid vastuseid («ei oska öelda», «päris nii see ei ole»). Erialase kirjanduse olemasolu on mõlema staažigrupi enamik veendunud. Mis puutub aga konkreetselt isiklikku täienduskoollitustesse, nendib enamik, et see on unarusse jäänud.

Olime arvamusel, et töötingimused peaksid olema olulises seoses pedagoogide üldrahuloluga. Küsimuste põhjal selgitasime, missugused töötingimused rahuldavad õpetajat, pidasime selles osas silmas erialast koormust, ühiskondlikke kohustusi, tööõhkkonda koolis, õpetaja tunnustamist. Maakooli pedagoogid olid enamasti oma tööga harjunud ja erialase koormusega rahul (84%). Linnakoolides sama näitaja 54%. Arvatavasti võib seda seletada asjaoluga, et Tartus ja Tallinnas on kaadri leidmise probleeme vähem, seetõttu peavad nii mõnedki tööle tulijad leppima mittetäieliku erialase koormusega. Üle poolte küsitluses osalenutest on rahul kooli tööõhkkonnaga. Nad peavad kol-

lektiivisiseid suhteid sõbralikeks ja toetatavateks.

Õpetaja enesehinnangut ja töömeelolu tõstab kindlasti ka tema töö tunnustamine, kuid selles osas oli rahulolu suhteliselt madal (keskmiselt 2,4%).

Pedagoogilises töös on väga oluline koht õpilaste ja õpetajate suhetel. Meie küsitluse põhjal selgus, et õpetajate arvates on nende suhted õpilastega head, enamikule ei käi lapsed närvidele ja valdav osa vastanuist tunnetab laste poolehoidu. Ometi tunnetab kasvatusraskusi 52,7% linnakoolide ja 18% maakoolide õpetajatest. Huvitav, et 73% linnakoolide pedagoogide arvates ei ole nende õpilased pahatahtlikud, kuid 30% maakoolide õpetajatest on teisel arvamusel. Ka väidavad maaõpetajad, et enne tööle asumist olid nende ootused õpilaste suhtes paremad.

Oma ülevaate lõpuks esitame mõned võrdlusjooned M.-I. Pedajase (1973) uuringu tulemustega. Sellest selgus, et üldkoolide õpetajate professionaalset adaptatsiooni mõjutab tugevalt kutsesoovi olemasolu. Kindla kutsesooviga õpetajad tunnevad oma tööst ka märksa suuremat rahuldust (selliseid on TPedI lõpetanute hulgas tunduvalt rohkem kui TÜ haridusega pedagoogide seas). Kindla kutsesooviga kaasneb tavaliselt orientatsioon tööks lastega. Neid seisukohti kinnitab käesoleva artikli aluseks olnud uurimus erikoolide pedagoogide kohta.

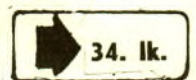
M.-I. Pedajas märgib ka seda, et mida kitsamalt pedagoogiline on õpitud eriala, seda suurem on kutsekindlus ja rahulolu õpetajatööga. Seevastu nendel erialadel, kus üliõpilane saab ettevalmistuse ka muuks tööks (peale õpetaja oma), on kutsekindlus ja rahulolu väiksem. Defektoloogia kuulub kahtlemata puhtpedagoogiliste alade hulka ja nagu eelnevast selgus, on eriharidusega pedagoogide rahulolu oma kutsetööga kõrge.

Ühtlasi tuleb aga konstateerida üht põhimõtetlikku erinevust M.-I. Pedajase uurimuse ja käesoleva töö vahel. Nimelt oli M.-I. Pedajase uurimuse objektiks ainult kõrgkoolide lõpetanute kutserahulolu. Eri- koolide puhul on meil aga tegemist väga erineva haridustasemega pedagoogidega. 1987. a andmete põhjal oli Eesti erikoolides ligi 50% ilma kõrghariduseta õpetajaid ning ainult 15% kõrgema defektoloogia-alase haridusega pedagooge. Seega tuleks oluliselt suurendada vastuvõttu defektoloogiaosakonda: et erikoolide õpetajate vanus on kõrge (üle 50aastaseid pedagooge oli 1987. a 37,4% kõigist erikoolide pedagoogidest), tekib seoses nende pensionile minekuga ilmselt suurem vajadus õpetajate järele ning nagu eespool tõestasime, on nii pedagoogile endale kui ka lastele parem, kui erikooli asub defektoloog.

Üle poolte küsitlusest on rahul kooli tööõhkkonnaga.

Oma tööst leiavad rõõmu ja peavad seda kutsumuseks eripedagoogilise kõrgharidusega õpetajad.

Nii pedagoogile endale kui ka lastele on parem, kui erikooli asub tööle defektoloog.



34. lk.

7. ja 8. klasside VI emakeele- ja kirjandusolümpiaad

MAIA RÕIGAS, TU dotsent
ARNE MERILAI, TU vanemõpetaja

Nooremate õpilaste olümpiaadi KIRJANDUSE osa ühendati sellel aastal E. Vilde nimega, jätkuks keskkooliõpilaste Vilde-olümpiaadile. Algab ju E. Vildega tutvumine kirjanduse algkursusest. Esile tõsteti ka proosa kompositsiooni, stiili ja karakterikujunduse küsimused 7.—8. klassi programmi ulatuses. Vildet ennast pidi teadma programminõuetest pisut enam. Olümpiaadid iseenesest ei pea arvestama programmi nõudeid (küll aga eakohasust üldisemalt), kuigi tavaliselt seda tehakse. Võrreldes eelmise korraga olid ülesanded sedapuhku märksa lihtsamad, nii et tekkis isegi raskusi paremate väljaselgitamisel, sest maksimaalselähedasi vastuseid oli palju.

Selgus, et küsi-

mus kes on E. Vilde, kes aga O. Wilde, ei olnudki nii lihtne. E. Vildet teati muidugi hästi, O. Wilde'i peeti aga mõnikord tema kirjanikunimeks, tema nimeks välismaal, vennaks, isaks või vanaisaks. Arvati isegi, et tegemist on muusikuga või aafrika elevantiga. Õige vastuse kõrval peeti teda ka saksa, prantsuse või ameerika kirjanikuks.

Hästi tunti «Mahtra sõja» tegelasi, v.a pastor Bergi, keda teati teistest vähem; sellest küsimusest hargnes edasi järgmine ülesanne, kus pidi ära tundma Kupja-Pritsu portree kui karakteriseerimisvõtte. Kupja-Prits tunti enamasti ära, vähem seda, et tegemist on portreega. Seevastu dialoogi äratundmine ei valmista õpilastele nähtavasti kunagi probleeme.

5. ülesanne nõudis žanride *romaan*, *jutustus* ja *näidend* eristamist E. Vilde loomingu näitel. See õnnestus enamikul eskujulikulult, kuigi romaani «Raudsed käed» ja näidendit «Side» vastava taseme koolilugemikud ei nimeta. See teadmine tuli mujalt hankida.

Stiilielementidest küsiti seekord epiteeti kui üht lihtsamat kujundit (6. ülesanne). Neid pidi leidma jutustuse «Minu esimesed triibulised» katkendist. Enamikule ei tekitanud epiteet raskusi, kuid iga osaleja kohta seda väita ei saa. Üks kindel komistuskivi oli väljend «haavatud lövi vihaga», kus tunti ära küll kesksõnaline

epiteet *haavatud, mitt-aga nimisõnaline epiteet lövi*. Selle kõrval fraas «süsimustad paksud lained» probleeme ei tekitas, Määrsõna (väl-gukiirusel, väga, äkitselt, palju) ja liitsõna täiendosist (surmahäda, kangelasjõud) ei loeta tavapäraselt epiteediks (vähemasti kooliõpetuses). Et aga ka muid sõnu epiteedina püüti esitada, siis punkte lisama ei hakatud.



7. klassis olid olümpiaadi parimad kirjandusküsimuste lahendajad **Ruth Kalm** Kuressaare 9kl koolist (õp M. Jõgi), **Marko Lamp** Tartu 12. kk, **Maire Maimets** Tartu 10. kk, **Elina Laanes** Tallinna 7. kk (õp H. Muller), **Tea Tamm** Pärnu 1. kk (õp V. Keskküla) ja **Helen Petrov** Viljandi 5. kk (õp S. Pärn).

8. klasside parimad olid **Kaia Laidra** Kuressaare 9kl koolist (õp L. Kallas), **Anne Raigla** Kohtla-Järve 17. kk, **Ingrid Sahk** Tartu 7. kk, **Anne-Mari Neider** Antsla kk (õp I. Reile), **Tiina Visnapuu** Tallinna 7. kk (õp V. Maasik), **Ingrid Mitt** Väandra kk ja **Anneli Ivanov** Kiviõli 1. kk.

Ülejäänud edukamad linnadest-maakondadest: **Liilia Juhanson** Rõngu kk (õp L. Puudersell), **Ingrid Ulst** Ülenurme kk (õp V. Peiker), **Ingrid Poska** Türi 1. kk (õp Ü. Maasalu), **Liis Kärme** Paide 3. kk (õp E. Seema), **Esmo Kassak** Valga 1. kk, **Elo Lindi** Võru 1. kk (õp K. Pihl), **Angela Matson** Tihemetsa 9kl, **Silver Aluoja** Toila kk, **Terje Möllits** Uhtna 9 kl (õp Imbi

Udam), **Indrek Vaheoja** Põlva kk, **Piret Ilves** Palamuse kk, **Ene Kärmas** Viljandi 5. kk (õp T. Saar).

KEELEÜLESANNETES oli olümpiaad traditsiooniline, pea kõiki aineosi hõlmav.

Ülesandeid oli kuus. Neist kergemaks osutus lausete korrigeerimine selliseks, et neis ei korduks samad sõnad. Hästi saadi hakkama ka võõrsõnade määratlemise ja sõnaühenditele ühesõnaliste vastete leidmisega. (Muidugi mitte veatult, näiteks: üle mindud — ülestatud, ülendatud.) Raskusi valmistas leitud võõrsõnadest sihitisega lausete moodustamine, astmevaheldusülesanne ja 3 osalausest koosnevate lausete moodustamine.

Niisiis tuli 8. ülesandes algul aru saada, et *baas, olümpiaad, metroo, tušš ja abiturient* on võõrsõnad, ning seejärel moodustada laused, kus need sõnad on sihitisteks. Näiteid vigadest: *Siin ongi metroo. Andres lootis olümpiaadil kõiki ülesandeid osata. Baasi juures nägime uut autot. Meie linnas ei ole metrood. Jõuti sportlastele mõeldud baasi.* Vormiliselt on ju õige lause «Kohtasin tänaval abiturienti, kes õpib 12. klassis».

9. ülesanne nõudis astmevahelduse tundmist ja siin oli paljude veatute lahenduste kõrval ka rohkesti vigaseid. Astmevahelduseta käänd- ja pöõrsõnade hulka arvati näiteks *siin, laulda*; nõrgaastmelisteks laadivahelduslikeks peeti *lagi, leiduma, mine, naeran*; tugevaastmelisteks laadivahelduslikeks *loe, laula, kagu*; tugevaastmelisteks vältevahelduslikeks *praadima, tahvel, saagima*; nõrgaastmelisteks vältevahelduslikeks *praen, laul, pada, maga, kurg, laduma, tahvel*.

Lauseehitusülesandes peeti 3 osalausest koosnevateks ka näiteks järgmisi.

Mart tormas sõbra juurde, kelle nimi oli samuti Mart, uudist teatama. Koer lonkis mööda tänavat, kont kadunud, kõht tühi ja meel nukker.

Mööngem aga, et see oli 7. ja 8. klassi jaoks ka tõesti raske ülesanne, millest küll võis oleneda ainult 2 hindepalli.

7. klasside olümpiaadi parimad olid **Kuido Kaskla** Kostivere 9 kl koolist Harjumaalt, **Veronika Talviste** ja **Tiina Tõnisson** Paide 3. kk (mõlema õpetaja Ene Seema), **Kati Uusmaa** Kohtla-Järve 17. kk.

8. klasside parimad olid **Kaia Laidra** Kuressaare 9kl koolist (õp L. Kallas), **Liina Unt** Tallinna 7. kk (õp V. Maasik), **Kadri Keskküla** Tallinnast Rahumäe koolist (õp A. Piibur), **Mirjam Kuusk** Tartu 10. kk, **Jaan Aaviste** Valga 1. kk.

Lisaks veel ülejäänud linnade/maakondade edukamad. **Liis Tomson** Viljandi 5. kk (õp T. Saar), **Leili Lemetti** Rannust (õp L. Loost), **Krista Staškevitš** Häädemeeselt, **Ingrid Soovik** Pärnu 6. kk (õp H. Aedma), **Piret Ilves** Palamusel (õp E. Lestla),

Aivi Tafenau Vinnist (õp K. Küttime), **Silver Aluoja** Toilast, **Elo Lind** Võru 1. kk, **Ingrid Tepner** Käinast Hiiumaalt, **Taivi Rööberg** Pikakannu 9kl koolist, **Indrek Vaheoja** Põlvast.

Täname õpilasi rohke osavõtu ja õpetajaid suunamise eest. Edaspidiseks palume, et kindlasti lisataks tööle ka õpetaja eesja perekonnanimi, mida seekord olid teinud vaid vähesed. Kontaktid juhendavate õpetajatega on meile meeldivad ja ka vajalikud.

Tagasivaatavalt heidame pilgu 7. ja 8. kl V emakeele- ja kirjandusolümpiaadi tulemustele.

KIRJANDUSÜLESANNETE lahendamisel oli määrav teoreetiliste mõistete tundmine. Arvestatud oli eeskätt žanriprintsipi. Et tegemist oli olümpiaadi, mitte laiendatud kontrolltööga, siis ei oletatudki, et kõik õpilased peaksid saama maksimaalse tulemuse. Küsimused olid küllaltki nõudlikud, kuid koostatud siiski õpiku ja programmi alusel. Vastukajad olid pisut vastakad: ühelt poolt kostis isegi nõrdinud väide, et olümpiaad «traumeerib parimaid õpilasi ja õpetajaid», teisalt arvati, et «töö tundus algul raske, kuid oli huvitav ja õpilased töötasid innuga». Tulemus on diagnoosiv: on näha, et järkjärguline üleminek kirjanduse süvakäsitlusele ei toimu keskastmes alati süsteemikindlalt.

Hendrik Visnapuu äratundmine ei valmistanud raskusi. 4.—8. klassi luulevalimik pakub temalt vaid ühe luuletuse («Üle kodumäe»), mis oligi isikustamise küsimuse aluseks. Seda võtet kasutab Visnapuu rohkesti. Õigeid vastuseid oligi väga palju. Kaks pisisseika vajavad siiski kohendamist: tähelepanelikul vaatlusel näeme, et kujundid «muru pääl magavad rohun/isegi haldijad rahun» ning «silmik seinakell üksi teeb tunde» ei ole isikustamised, vaid metafoor ja metonüümia. See peensus jäi olümpiaadinõuetest muidugi välja.

Soneti-küsimuse näitesonett oli võetud Bernard Kangrolt — «Eesti soneti ajaloo» (1935) autorilt ning selle žanri aktiivselt viljelejalt. Valitud oli novaatorlik blankvärsis (mitte vabavärsis!) ja rõhulises värvisüsteemis kirjutatud III sonett sonetipärjast «Eikuskimaa, meta-maailm» ning võrreldud seda õpilastele tuttavama sonetiga Juhan Sütiste tsüklist «Arm». Inglise ja itaalia soneti võrdlus ning riimide küsimus lahenes ilusasti, osavad oldi ka stroofika kirjeldamisel. Päris täielikke vastuseid leidis aga harva. Õpetajad tunnistasid isegi, et «sonetti on tutvustatud ainult möödaminnes». Arvati sedagi, et selliste küsimuste asemel tuleks anda rohkem loovülesandeid. Nii oleme loovuse taotlustega aastatepikku tasapisi eemaldunud klassikalisest kirjandusõpetusest,

kuigi programm näeb ette liikumise vastasuunas, sätestades, et «žanrist lähtudes jõuame sünteesini ja koos sellega sisukohaste loovülesanneteni». Parimad sonetid olid Ülle Kähar (Rakvere 3. kk), Tuuli Sokmann (Koeru kk), Kaja Kaldas (Häädemeeste kk), Aare Pilv (Viljandi 4. kk), Sigrid Rand (Pärnu 1. kk) ja Tuuli Toomemets (Puhja kk).

Oletatavalt kergemad olid küsimused rahvakalendri tähtpäevade ja süzee arenduse kohta. Esimesele ei antudki alati kõige täielikumaid vastuseid, kuid süzeelemente peaksid õpilased küll paremini tundma, sest mille muu alusel nad siis koostavad oma jutustavaid kirjandeid. See aga, kui iga õpilane ei suuda võrdsest parimatega kõigi ülesannetega toime tulla, ei tähenda veel õpetaja halba tööd.

Sonetiga paralleelne žanriküsimus oli esitatud ballaadi kohta ja tulemuste põhjal võib öelda, et õpilaste kontakt selle luuleliigiga paistab keskastmes sügavam olevat, nähtavasti tänu köitvale süzele ja draamatilisele elemendile. Esines siiski lüroepika mõiste mittetundmist ja teinekord suuremaid segadusi ühe või teise luuleteose žanri määramisel, kuid M. Lermontovi poemi «Borodino» ballaadiks pidamine ja E. Enno õrna ballaadi «Vaenelaps jaaniöö» mittetundmine on täiesti andestatav. Viimase pähkli katkipuremise eest sai maksimumpunktid Sigrid Rand. Tublilt lahendasid Aare Pilv, Eve Raist (Tõstamaa kk), Kristi Kuljus (Pikakannu 9 kl k), Tuuli Toomemets, Ülle Kähar ja Ülle Kalvik (Aravete kk).

Parimad kirjandusetundjad olid Tuuli Sokmann (36 p), Aare Pilv (35 p), Tuuli Toomemets (34 p), Sigrid Rand (33 p), Ülle Kalvik (30 p) ja Ave Sarapuu (Viljandi 5. kk) — 30 p.

KEELEÜLESANNETEST oli lihtsaim homonüümiaülesanne, milles tuli samale sõnale lausetes erinev sisu anda. (Ma joon teed. Mis sa seal teed?) Maksimaalseid tulemusi oli siin väga palju.

Kergemate hulka kuulus ka ortograafiaülesanne, milles tuli vead parandada. Sagedasematest eksimustest võiks märkida noore poolne lahkujätmist, mitmelgi oli tahtmine *pianiino* ühe *i*-ga kirjutada.

Keskmise raskusastmega oli astmevaheldust diagnoosiv ülesanne, milles paluti leida sõnarühma mittesobivad sõnad. Arusaamatuks jäi see väga üksikutele parematel kirjutajatest.

Parajalt probleemikas oli ülesanne, milles paluti sõnapaare, mille tähendus kokkuja lahkukirjutatuna oleks erinev (kassikäpp ja kassi käpp). Näiteid vigadest: *raudtee* — *raud tee*, *kuldking* — *kuld king*.

Kõige probleemsem oli ülesanne, kus taheti teada, millise lauseliikme reeglistiku illustreerivad järgmised näitelauseid.

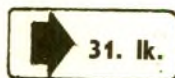
Kaup laaditakse vagunitesse. Koristage siit see rämps. Palun mulle palk välja maksta.

Sihitist ja ainult sihitist pakuti küllalt vähe. Aga õigeks lugesime ka need vastused, kus öeldi, et kõigis neis lausetes puudub alus.

Soome elanike arvu asjakohasuses võisid muidugi need, kelle lapsed seda ei teadnud, kahelda. Õigeid vastuseid oli palju, aga pakuti ka 40 000, 15 ja 17 miljonit, 5 miljardit. Mõni ütles, et rohkem kui Eestis; mõni teatas, et käis just Soomes, aga ei jõudnud kokku lugeda.

Keeleülesannetes maksimaalse tulemuse (40 p) saavutas Aare Pilv. 37palliseid oli rohkem: Kristjan Kuljus, Marian Jansen (Tartu 14. kk), Sille Songe (Luunja kk). 36 palli saavutasid Tuuli Silber (Elva kk) ja Marianne Ausen (Tartu 3. kk).

Nii keele- kui ka kirjandusülesannete kokkuvõttes olid paremad järgmised võistolejad: Aare Pilv, Tuuli Sokmann, Kristi Kuljus, Ülle Kalvik, Ülle Kähar, Ave Sarapuu, Kaja Kaldas, Eve Arukask.



Kirjandus

1. Eksta V. Käitumine prognoosiks (õpetajate kasvatushoiakute seosest isiksusetüübiga). Üliõpilasest õpetajaks, II. Tln, 1983, lk 100—107.
2. Mäses K. Erikooli õpetajate arvamus oma tööst. Diplomitöö. Trt, 1990, 61 lk. (Käsikiri TÜ eripedagoogika kateedris.)
3. Pedajas M.-I. Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses adaptatsioonis. Kandidaadiväitekiri. Tartu, 1973, 235 lk.
4. Pedajas M.-I. Kutsekohanemine kui psühholoogiline fenomen. Tln, 1981, 141 lk.
5. Pedajas M.-I. Ühest õpetajale vajalikust võimest. — Nõukogude Kool, 1984, nr 4, lk 28—30.
6. Pedajas M.-I. Kas meie õpetaja on inimese(lapse-)vaenulik? — Nõukogude Kool, 1987, nr 9, lk 28—32.
7. Tombu H. Õpetajaskonna iseloomustus. — Nõukogude Kool, 1987, nr 8, lk 18—20.
8. Uring R. Noore õpetaja isiksusest ja kutsekohanemisest. — Nõukogude Kool, 1981, nr 12, lk 18—23.
9. Uring R. Eesti NSV üldkooli õpetajaskonna isiksusest. Kog Õpetaja ja õpilase isiksusest. Tln, 1989, lk 16—23.

Lisamaterjale staatilise biokeemia käsitlemiseks

URMAS KOKASSAAR, TÜ assistent

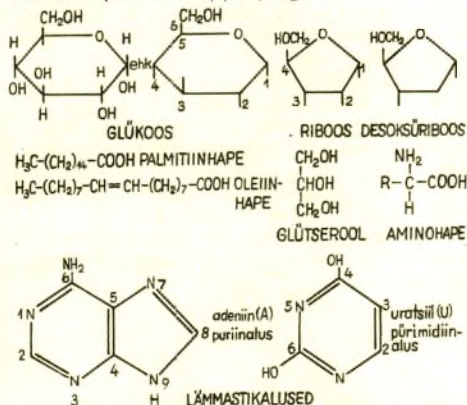
MIHKEL ZILMER, TÜ dotsent, bioloogiakandidaat

Staatilise biokeemia keskkoolis õpetatav osa jaotub keemia ja üldbioloogia õpikute vahel. Taoline jaotus ja kasutusel oleva üldbioloogia tõlkeõpiku süsteemitus on loonud olukorra, et staatilise biokeemia üldalusel jäävad õpilastele sageli selgusetuks. Valdavalt teatakse vaid üksikuid fakte. Nende seostamisel varemõpituga või kõrgkoolis pakutavaga tekib raskusi. Eriti selge vastuolu ilmneb vaadeldes asju mujal maailmas õpetatava kontekstis. Bioloogia õpetamisel on üheks lahendusvariandiks funktsionaalne käsitlusviis, kus pearõhk asetatakse biomolekulide tähtsamatele funktsioonidele. Bioloogiaprogrammi staatilise biokeemia osa hõlmab seejuures valke, süsivesikuid e sahharideid, nukleiinhappeid ja lipide. Juhime tähelepanu sellele, et käesolev kirjutus ületab mõnes aspektis keskkooliprogrammi nõudeid.

Staatilise biokeemia teema käsitlust on otstarbekas alustada ülevaatega lihtsatest molekulidest ja makromolekulidest. Rõhutamem siinjuures, et taoline lähenemine ei tähenda esitatava materjali keerulisemaks muutmist, vaid vastupidi — lihtsustab ja süstematiseerib seda.

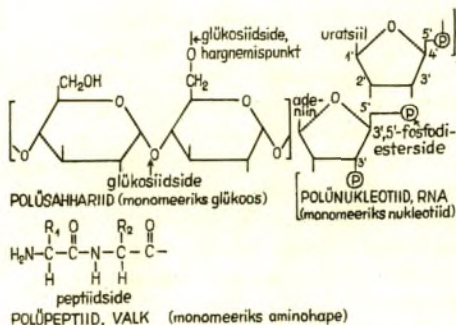
LIHTSAD MOLEKULID JA MAKROMOLEKULID

Elusorganismides leidub lihtsaid molekule, orgaanilisi ühendeid, mille üheks funktsiooniks on osalemine keerulisemate molekulide moodustamises. (Joonis 1.) Taoliste lihtmolekulide kesksed esindajad on: **glükoos** — polüsahhariidide ehitusüksus; **aminohapped** — valkude ehitusüksused; **rasvhapped** ja **glütserool** — enamike lipiidide ehitusüksused; **nukleotiidid** — nukleiinhapete ehitusüksused. Nukleotiidid koosnevad omakorda lämmastikalusest, desoksüriboosist või riboosist ja fosforhappe jäägist.



Joonis 1. Näiteid lihtsate põhimolekulide

kohta elusorganismides. Lihtsate ehitusüksuste ühinemisel moodustuvad keerulisemad molekulid. Juhul kui polümeerisatsiooni tulemuseks on makromolekul, siis nimetatakse lihtsat ehitusüksust monomeeriks. Kõik monomeere ühendavad sidemed polümeerides on kovalentsed, s.o keemiliselt tugevad sidemed. Polümeerisatsioonid on lihtsustatult esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Biopolümeerid ja neis esinevad sidemed.

VALGUD

Valgud on ühest või mitmest polüpeptiidahelast koosnevad makromolekulid, milles aminohapped on seotud peptiidsidemete abil. Valkudes esinevad peamiselt 20 aminohapet, nn põhiaminohapped. Aminohapete konkreetne koosseis ja järjestus antud valgus määrab ära selle valgus struktuuri, füüsikalise-keemilised omadused ja biofunktsioonid. Tavaliselt pole ühes valgus esindatud mitte kõik 20 aminohapet. Mida lihtsamat funktsiooni täidab antud valk, seda ühekülgsem on tema aminohappeline koosseis. See teatud «ühekülgsus» on aga aluseks antud valgus spetsiifilisele funktsioonile.

Levinum on valkude struktuurne klassifikatsioon, kus lähtutakse valkude struktuurist ja arvestatakse ka lahustuvust ning mille alusel eristatakse:

- 1) lihtvalke — koosnevad ainult aminohapetest,
- 2) liitvalke — sisaldavad lisaks aminohapetele ka mittevalgulist osa e prosteetilist rühma.

Termini proteiid kasutamine liitvalgus tähistamiseks ei ole korrektne, kuna mõiste proteiin kehtib kõikide valkude — nii lihtkui liitvalkude kohta. Liitvalgus puhul kasutatakse vastavaid eesliiteid. Näiteks lipiide sisaldavad liitvalgud e lipoproteiinid. Põhi-

liste liht- ja liitvalkude näited on toodud tabelis 1.

Valkude biofunktsioonid

1. Ensümaatiline e katalüütiline

Kõik ensüümid, mis biokatalüsaatoritena kindlustavad reaktsioonide kulgemise organismides, on valgud. Ensüüme iseloomustab toime spetsiifilisus, kõrge molekulaarne aktiivsus ning toime pH- ja temperatuuri optimum. Ensüümid on reguleeritava aktiivsusega biokatalüsaatorid, mille tegevus elusüsteemides on koordineeritud.

2. Geeniregulaatorne.

Histoonvalgud osalevad geeni aktiivsuse regulatsioonis, sealhulgas ka transkriptsiooni kontrollimises.

3. Bioregulaatorne.

Paljud hormoonid, näiteks kõhunäärme insuliin jt, on valgud. Insuliin reguleerib näiteks süsivesikute metabolismi, vähendades veresuhkru glükoosisisaldust.

4. Transpordifunktsioon.

Mitmed membraanides olevad kandjad, samuti ka biovedelike transportsüsteemid on valgud. Erütrotsüütide hemoglobiin tagab O₂ ja osaliselt CO₂ transpordi. Vereseerumi albumiinid transpordivad lipiide ja rasvhappeid.

5. Struktuurne.

Selle funktsiooni näiteks on küüned, juuste, sulgede keratiin; kõõluste kollageen; liigeste elastiin; viiruste valguline kate e kapsiid; rakusise tsütoskeleti tubuliin.

6. Kaitsefunktsioon.

Võib eristada aktiivset ja passiivset kaitset. Aktiivse kaitse kindlustavad näiteks võõrvalkudevastased antikehad; valgulised verehübimismisfaktorid; vere pH reguleerimises osalevad valgud ja niinimetatud «antifriis»-tüüpi valgud, mis tagavad vastupidavuse madalatele temperatuuridele. Passiivsed kaitsevalgud on nahavalgud, villa keratiin

ja mitmesugused ogade ja kilbiste koostisse kuuluvad valgud.

7. Kontraktsioonifunktsioon.

Lihaskoe valgud aktiini, müosiini jt tagavad ATP energia arvel lihaste töö. Siia kuuluvad veel ripsmete, viburite ja mitoosi käävinidistiku valgud.

8. Retseptorne.

Retseptorite koostisosaks on valgud. Näiteks rakumembraani pinnaretseptorid. Nägemisaistingu tekkes osaleb silma võrkkesta retseptorvalk rodopsiin.

9. Varufunktsioon.

Levinumad varuvalgud on munaalbumiinid, munavalge on 12...14% valgulahus, ja piima kaseiin. Piimas on kaseiini 2,2...4,4%. Varuvalgud on toitaineks arenevale organismile.

Kuna aminohapete oksüdatsioon annab energiat, siis võib valkude puhul rääkida ka energeetilisest funktsioonist. 1 g valgu täielik oksüdatsioon annab 17,6 kJ energiat.

10. Toksilisuse funktsioon.

Siia kuuluvad bakterite toksiinid ja putukate ning madude mürgid. Bakterite toksiinidest mõjub botulismitoksiin kesknärvisüsteemile, difteeriatoksiin on valgusünteesi pärssijaks. Maomürgid jagatakse toime alusel tinglikult kahte rühma: erütrotsüütidele mõjuvad (rasketikumürk) ja kesknärvisüsteemile toimivad (kobramürk).

Loomulikult on valkudel teisigi funktsioone, kuid neid antud töös ei käsitleta nende erakordsuse tõttu.

SÜSIVESIKUD EHK SAHHARIIDID

Nimetusa süsivesikud viitab võimalusele iseloomustada taolis ühendeid triviaalvalemiga C_n(H₂O)_m, seega võib neid vaadelda süsiniku hüdraatidena. Süsivesikuid iseloomustab hüdroksüülrühmade rohkus ja aldehüüd- või ketorühma olemasolu. See lubab neid keemiliselt nimetada polühüdroksüaldehydideks.

Tabel 1

LIHTVALGUD

1) **Fibrillaarsed** — niitjad kõrvuti asetsevate polüpeptiidahelatega, tugeva mehhanilise vastupidavusega, enamik vees praktiliselt lahustumatud.

Siia kuuluvad:

kollageenid — kõõluste, kõhrede valgud;

keratiinid — juuste, karvade, küüned valgud;

fibriinid — vere hüübimises osalevad valgud, siidivalgud;

müosiinid — lihastöös osalevad müosiin, aktiini jt valgud.

2) **Globullaarsed** — polüpeptiidahel on kokkukärgardunud gloobuliks, mis omab tertsaarstruktuuri; reeglina lahustuvad vees, andes kolloidlahuseid.

Siia kuuluvad:

kõik ensüümid,

albumiinid — munaalbumiin, vereseerumi albumiin;

globuliinid — antikehad, vereseerumi globuliinid;

histoonid — kromosoomides seostuvad DNAGA nukleoproteiinseks kompleksiks.

LIITVALGUD

1) **Glükoproteiinid** — valguline osa + süsivesik või selle derivaat. Näiteks rakkude valgud, viirusvastane interferoon, erütrotsüütide retseptorvalgud.

2) **Lipoproteiinid** — valguline osa + lipiid(id). Biomembraanide valgud, vereplasma lipoproteiinid.

3) **Kromoproteiinid** — valguline osa + pigment. Hemoglobiin, klorofüll.

4) **Nukleoproteiinid** — valguline osa + nukleiinhape. Ribosoomid, kromosoomide struktuur.

5) **Fosfoproteiinid** — valguline osa + fosforhappejääk. Piima varuvalk kaseiin.

6) **Metalloproteiinid** — valguline osa + metall. Transferrin, mis on raua transportijaks veres.

hüüdideks või polühüdrosüketoonideks. Süsivesikute eelistatum klassifikatsioon on struktuurne, mille alusel eristatakse monosahhariide e monoose, oligosahhariide ja polüsahhariide e polüoose.

Looduslikes monoosides on 3..7 süsiniku aatomit ja vastavalt sellele eristatakse trioose, tetroose, pentoose, heksoose ja heptuloose. Monooside kõrval on looduses levinud ka nende derivaadid. Tüüpilised on fosfosuhkrud, näiteks glükoos-6-fosfaat. Tuntumad monoosid on heksoosid: glükoos e viinamarjasuhkur, fruktoos e puuviljasuhkur ja galaktoos. Pentoosidest on levinumad nukleiinhapetes esinevad desoksüriboos ja riboos ning puidus leiduvad arabinoos ja ksüloos.

Oligosahhariidid koosnevad 2..10 monoosijäägist, mis on ühinenud glükosiidsidemete abil. Tuntumateks esindajateks on disahhariidid: sahharoos e roosuhkur=glükoos+fruktoos; laktoos e piimasuhkur=glükoos+galaktoos; maltoos e linnasesuhkur=glükoos+glükoos.

Polüoosid on polümeerid, kus monoosid ühinevad glükosiidsidemete abil. Polüoosid jaotuvad homo- ja heteropolüoosideks. Homopolüoosid on reeglina muundumata, ühte tüüpi monoosijääkide polümeerid. Sellesse rühma kuuluvad glükoosi jääkidest koosnevad tärkliis, tselluloos, glükogeen ning fruktoosi polümeer inuliin. Homopolüooside hulka kuulub ka kitiin. Heteropolüoosid moodustuvad monoosi derivaatide disahhariidsete üksuste ühinemisel. Nende hulka kuuluvad vere hüübimisega seonduv hepariin ja sidekoe polüoosid.

Mono-, di- ja polüsahhariidide võrdlus on toodud tabelis 2.

Süsivesikud on looduses enamlevinud orgaanilised ühendid. Taimedes leidub neid 75..90%, loomorganismides kuni 2% ja mikroorganismides 12..28%.

Süsivesikute biofunktsioonid

1. Energieetiline.

See on süsivesikute tsentraalne funktsioon, mis on evolutsiooniliselt välja kujunenud. (NB! Fotosüntees.) Ligikaudu 55% raku energياجavadusest kaetakse glükoosi täielikul oksüdatsioonil vabaneva energia arvelt, mille käigus moodustuvad CO₂ ja H₂O. 1 g süsivesikute täielik oksüdatsioon annab 17,6 kJ energiat.

2. Varuaine funktsioon.

Varuaineteks on põhiliselt polüoosid. Pea-

miseks taimseks varuaineks on seemnetes, mugulates, harvem tüves leiduv tärkliis. Tärkliis moodustub fotosünteesi produktidest ja talletatakse eriliste kogumikena — klastritena või graanulitena. Korvöieliste varuaineks on inuliin. Ka sahharoosi saab vaadelda taimse reservsuhkruna. Suurim sahharoosisisaldus on suhkruroos ja suhkrupeedis. Loomseks varusuhkruks on glükogeen. Glükogeeni esineb maksas ja lihastes. Tinglikult võib loomsete reservsuhkrute hulka paigutada ka mee, mis sisaldab 65..70% invertisuhkrut ja 1..5% sahharoosi.

3. Struktuurne.

Süsivesikute struktuurset funktsiooni täidab esmajoones tselluloos, mida taimerakkude kestades leidub 20..40%. Tselluloosi molekulid asetsevad rakukestades paralleelsete kimpudena ja on omavahel ühendatud vesiniksidemetega. Kimbud koonduvad suuremateks fibrillideks, mis moodustavad raku-kesta karkassi. Ligniin ladestub karkassi vahele ja tsementeerib viimase. Tselluloos ja ligniin ongi puidu põhikomponendid.

Struktuurne funktsioon on ka seeneraku kesta leiduval kitiinil. Lüljaljsete hõimkonna esindajatel osaleb kitiin välisskeleti moodustamises. Loomorganismides avaldub süsivesikute struktuurne osa ka sidekoe koostisse kuuluvate heteropolüooside ja rakkude membraanide välisküljel asuvate oligosahhariidsete retseptoritena.

4. Alternatiivne e ligimeelitav.

Omane ainult putuktollmlevatele taimedele, kellel esineb nektar. Nektar on süsivesikute 15..75% vesilahus, kuhu kuuluvad peamiselt glükoos, fruktoos ja sahharoos.

5. Kaitsefunktsioon.

Madalamolekulaarsed süsivesikud on osmootselt aktiivsed ained ja nende kontsentratsiooni suurenemine rakumahlas alandab viimase külmumistemperatuuri. Tärglise hüdrolüüsist tingitud rakumahla suhkrustumine on taimedel kaitse külmumise vastu.

6. Biosünteesiline funktsioon.

Süsivesikute ainevahetuse vaheühendid on rasvhapete ja aminohapete sünteesil nende süsinikskeleti aluseks. Sellega seletubki süsivesikutega liialdamisest põhjustatud rasvumine. Pentoosid — riboos ja desoksüriboos osalevad nukleiinhapete RNA ja DNA ning nukleotiidide (ATP) sünteesis.

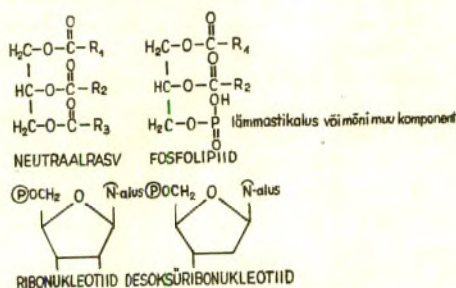
CO₂ aktseptoriks fotosünteesi biokeemilises faasis on samuti pentoos — ribuloos-1,5-difosfaat.

Tabel 2

Omadus	Monosahhariid	Disahhariid	Polüsahhariid
Molekulmass	madalamolekulaarne	madalamolekulaarne	kõrgmolekulaarne
Maitse	magus	magus	miftemagus
Lahustuvus vees	hea	hea	ei lahustu või moodustavad kolloidlahuseid
Kristalliseeruvus	ja	ja	ei

NUKLEIINHAPPED

Nukleiinhapped on lineaarsed polümeerid, milles monomeerid e nukleotiidid seostuvad fosfodietersidemetega. Nukleotiidide lihtsustatud struktuur on toodud joonisel 3.



Joonis 3. Neutraalrasva, fosfolipiidi ja nukleotiidide kujutamine. (N-alus — tsükline lämmastikalus.)

DNA ja RNA erinevad esmalt nukleotiidis oleva pentoosi poolest. DNA-s on selleks desoksüriboos, RNA-s aga riboos. Teine DNA ja RNA erinevus on ühes lämmastikaluses:

RNA	DNA	
Adeniin (A)	Adeniin (A)	} puriinalused
Guaaniin (G)	Guaaniin (G)	
Tsütosiin (C)	Tsütosiin (C)	} pürimidiinalused
Uratsiil (U)	Tümiin (T)	

Kolmas erinevus on selles, et DNA-le on iseloomulik kaheaahelalisus e biheeliks, RNA-le aga üheaahelalisus. Primaarstruktuur on RNA ja DNA puhul sisuliselt analoogne, sest mõlemal juhul seostuvad nukleotiidid fosfodietersidemetega ahelaks. Sekundaarstruktuuriks on DNA puhul biheeliks e kaksikspiraal. Kahte spiraliseerunud naaberahelat hoiavad stabiilsena nende ahelate A ja T ning G ja C vahelised vesiniksidemed. RNA sekundaarstruktuur tähendab RNA ahela kohatist keerdumist. Keerdunud osa hoitakse koos vesiniksidemetega komplementaarsete lämmastikualuste vahel — A ja U ning G ja C vahel. DNA tertsiaarstruktuur on biheeliksi veelkordne keerdumine superspiraaliks. RNA tertsiaarstruktuur kujutab endast RNA molekuli ruumilist paigutust.

Eristatakse järgmisi RNA põhitüüpe:

- 1) **informatsiooni RNA** (mRNA) — informatsiooniks valgusünteesil. Sünteesiks vajalik informatsioon kopeeritakse mRNA-sse DNA-lt transkriptsiooni käigus;
- 2) **transpordi RNA** (tRNA) — transpordib aktiveeritud aminohappejääke ribosoomidele, kus toimub valgusüntees;
- 3) **ribosomaalne RNA** (rRNA) — moodustab ligikaudu 50% ribosoomide massist ja osaleb seoses sellega valgusünteesis.

DNA bioloogiline roll seisneb geneetilise

informatsiooni säilitamises ja edasiandmises. Erinevate RNA molekulide vahendusel leiab geneetiline informatsioon biloogilise väljundi, kuna toimub organismi eksisteerimiseks ja elutegevuseks vajalike valkude biosüntees.

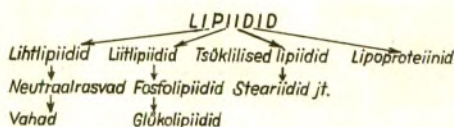
LIPIIDID

Keskkooli bioloogiaprogramm nõuab neutraalrasvade ja fosfolipiidide käsitlemist. Kahjuks on selline lähenemiseviis puudulik, andes äärmiselt ebaülevaatlikud teadmised lipiididest kui biomolekulidest. Sellest lähtudes püüame väga lihtsustatult anda tervikliku ülevaate lipiididest.

Termin lipiidid (kreeka k lipos — rasv) hõlmab heterogeenseid hüdrofoobseid aineid, mis reeglina vees ei lahustu, kuid lahustuvad hästi orgaanilistes lahustes. Oldiseks lipiidide tunnusjooneks on see, et iga sugune lipiid on alati alkoholi ja rasvhapete ester. Kõige lihtsama klassifikatsiooni kohaselt võib lipiide liigendada järgmiselt:

- 1) neutraalrasvad, mis on glütserooli ja rasvhapete estrid ja
 - 2) lipiidid e rasvataolised ained, kuhu kuuluvad kõik ülejäänud lipiidid (fosfolipiidid, tsükliilised lipiidid jt).
- Lipiidide peamiseks ehitusüksusteks on:
- 1) alkoholid — valdavalt glütserool, esineb ka pikemaahelalisi, tsükliilisi ja muid alkohole;
 - 2) rasvhapped — küllastatud ja küllastamata e kaksiksidemeid sisaldavad;
 - 3) fosforhappe jääk;
 - 4) lämmastikalused ja mitmesugused harvem esinevad üksused.

Lähtudes neist ehitusüksustest oleks lipiidide lihtsustatud struktuurine klassifikatsioon alljärgnev:



Neutraalrasvad on glütserooli ja rasvhapete estrid (joon 3). Neile on iseloomulik kolme erineva rasvhappejäägi olemasolu e triglütseriidisus. Tüüpilised küllastatud rasvhapped on palmitiin- ja steariinhape. Küllastamata rasvhapeteks on reeglina oleiin-, linool-, ja linoleenhapped. Neutraalrasvu, milles on esindatud peamiselt küllastamata rasvhapped, iseloomustab vedel olek (nt taimseid õlid). Tahke olek on tingitud küllastatud rasvhapete rohkusest ja iseloomustab loomseid rasvu, nt seapekki. Tavalises kõnepruugis mõistetakse termini «rasv» all neutraalrasvu.

Vahad on üheaaheliste pikaaheliste alkoholide ja rasvhapete estrid. Eristatakse taimseid ja loomseid vahasid. Taimsete vahade hulka kuuluvad vahalille lehtedel olev vaha ja puuviljadel esinev vahakiht,

loomsete vahade näiteks on mesilasvaha.

Fosfolipiidid on fosforhappejääki sisaldavad mitmekomponendilised lipiidid, mille lihtsus-
tatud struktuurvalem on antud joonisel 3. Alkohoolseks komponendiks on enamikus fosfolipiidides glütserool. Glütseroolile liitub kolmandas asendis üle fosforhappejäägi veel mingi komponent, näiteks lämmastikalus.

Glükolipiidid on süsivesikuid sisaldavad mitmekomponendilised lipiidid. Alkohoolse komponendina on neis glütserool või mõni muu alkohol. Ehitusprintsip on sisuliselt analoogne fosfolipiididega.

Tsüklilised lipiidid on tsükliliste alkoholide ja rasvhapete estrid. Tüüpiliseks tsükliliseks alkoholiks on loomorganismides kolesterool. Selle estriks e lipiidiks on kolesteriid. Kolesterooli sisaldus veres on seotud ateroskleroosi nähtudega.

Lipoproteiinid on lipiidide ja valkude kompleksühendid, mida võib vaadelda nii lipiidide kui ka valkude all. Vere lipoproteiinide põhifunktsiooniks on lipiidide transport veres.

Lipiidide puhul kasutatakse ka füsioloogilist klassifikatsiooni, mis jagab nad reservlipiidideks ja struktuurseteks lipiidideks. Reservlipiidid moodustavad energiarikka varurasva, millest põhiosa langeb neutraalrasvade arvele. Täiskasvanud inimese lipiidide kogukaal on 12 kg, neist 7...8 kg reservlipiide.

Lipiidide biofunktsioonid

1. Energeetiline.

1 g neutraalrasva täielikul oksüdatsioonil, mille käigus moodustuvad CO_2 ja H_2O , saadakse 38,9 kJ energiat. Rasvade energiarikkust seletatakse nende süsinike aatomite kõrge küllastatusega vesinike aatomite poolt.

2. Ehituslik.

Biomembraanide lipiidne kaksikkiht koosneb

fosfolipiididest. Protoplasmaatiline rasv kuulub protoplasma struktuuri.

3. Kaitsefunktsioon.

Nahaalune rasvkude on halb soojusjuht, mis kaitseb organismi temperatuurimuutuste eest. Selline kaitsekohastumus esineb põhjapiirkonna loomadel. Rasvkude kaitseb samuti mehaaniliste mõjutuste eest, näiteks siseorganeid ümbritsev rasvakiht.

4. Bioregulaatorne.

Mitmed tsüklilised lipiidid on bioaktiivsed ained, mis reguleerivad ainevahetuslikke protsesse. Biomembraanides olevate fosfolipiidide seisund — vedelam/tahkem — tuleb nende rasvhapete iseloomust ja reguleerib membraansete retseptorite ja valkude tööd. Osa rasvhapetest on efektiivsete bioregulaatorainete prostaglandiinide eellasühendeiks.

5. Ainevahetuslik.

Rasvade oksüdatsiooni lõpp-produktideks on CO_2 ja H_2O . 1 kg rasva oksüdatsioonil vabaneb ligikaudu 1,1 kg vett. Metaboolset vett kasutavad kõrbeloomad veedefitsiidi tingimustes.

6. Varuaine.

Tali- ja suviuinakute korral talletatakse energeetilised ja osaliselt ka metaboolsed varud rasvadena. Selline varurasv on loomadel rasvikutes. Taimede seemnetes ja viljades on varud õlidena.

7. Lahusti.

Ainevahetuse seisukohalt on rasvkude väheaktiivne ja teatud hüdrofoobsed ühendid talletuvad rasvkoos. Need ühendid võivad olla ainevahetuse seisukohalt jääkaineteks, näiteks putukate rasvkeha vaadeldakse omalaadse erituselundina. Lahusti funktsioon ilmneb ka rasvlahustuvatel vitamiinidel.

Staatilise biokeemia osa kokkuvõtteks esitame järgneva tabeli:

Tabel 3

Omadus	Valgud	Nukleiin- happed	Polüosid
Ehitusüksused	20 põhi- aminohapet	5 nukleotiidi	monoosid
Ehitusüksuste vaheline kovalentne side	peptiidside	fosfodiester- side	glükosiidide
Sidemete teke monomeeride vahel	polükondensatsioon	vee eraldumisega	
Molekulide hargnevus	ei hargne	ei hargne	hargnevad
Kõrgemaid struktuuritasemeid hoidvad sidemed	nõrgad sidemed,	põhiliselt vesinik- sidemed	

* Arvestades fakti, et lipiidid pole struktuursed biopolümeerid, kuid oma biofunktsioone täidavad lipiidid reeglina kompleksis struktuursete biopolümeeridega, võib lipiide vaadelda funktsionaalsete biopolümeeridena. Seega pole lipiidide ja teiste biopolümeeride vaheline erinevus nii põhimõtteline nagu esialgu tundub.

Kirjandus

1. Montgomery R., Dryer R., Conway T., Spector A. Biochemistry: A case-oriented approach, 1977.

2. Ленинджер А. Основы биохимии. В трех томах. Москва, 1985.

3. Страйер Л. Биохимия. В трех томах. Москва, 1984.

Koolieelik ja huumor

AINO SAAR, TPEDI koolieelse kasvatus
MARIS KONDIMÄE, TPEDI koolieelse
suse üliõpilane

Laps ja huumor

Kõik lapsed ei taju huumorit ühtmoodi. Väiksemad lapsed tajuvad paremini nn füüsilist huumorit, mis näitab eeldatavast erinevat väljanägemist või tegutsemist. 3—5-aastastele lastele mõjub enam nonsensskeelet lihtne võlu, seega keelehuumor. Selline keel on lapse jaoks sageli tõsine uurimine ja katsetamine, kuid samal ajal vaimustab last sõnade muutmise tulenev nali. Mida enam täiskasvanu pöörab tähelepanu sõnade häälendamisele, võrdlemisele, samuti lugemisele, seda tõenäolisem on, et keelest leitakse nalja (5, lk 12—27).

Laste huumorimeele arendamine ei ole kerge. V. Lulla väidab, et on kaks perioodi, mil kujunevad välja oskused nalja mõista ja teha (2). Esimene neist langeb 4. eluaasta piirimaile, teine kaheteistkümnendale. Huumorimeele arendamisel on oluline suunata õigete raamatute juurde ja täiskasvanu eeskujuga igapäevaelus. T. Tulva soovib kasutada humoristlikke pilte näiteks laste jutustama õpetamisel (6). Naer on kasvataja tõhus vahend laste mõjutamisel. Samuti on huumorimeel lapsel edaspidises elus hingelise kindluse allikas.

Huumor meie lasteasutuste igapäevaelus

Meie töö eesmärk oli välja selgitada huumorikate situatsioonide olemasolu ja laad lastealaste igapäevaelus. Selleks jälgiti lapsi vanuses 3—5 aastat ning märgiti üles naljakad situatsioonid ja kõne. Vaatluse all oli 30 lasteaiarühma, neist oli 3aastaste rühmi 10, 4aastaste rühmi 9 ja 5aastaste rühmi 11. Vaatlusel fikseeriti: 1) laste tegevuse liik ja koht, kus naljakas juhtum aset leidis, 2) huumori algataja, s.t kes oli nalja tegija — kas laps, lapsed, kasvataja või kasvataja koos lastega, 3) huumori väljendumise vorm, s.t kas tegemist oli kõne või tegevusega, 4) tulemus, s.t humoristliku olukorra väljendus (naer, lõbus meeleolu, kurbus jne), samuti fikseeriti võimaluse korral naljakale olukorrale või kõnele järgnenud mõju — kas lapsed tuletasid veel midagi üleulatust meelde või mitte.

Järgnevalt püüamegi analüüsida vaatlustulemusi vanuserühmade kaupa.

3aastaste laste rühm

3aastaste rühmas esineb huumorikaid situatsioone laste paljudes tegevustes. Nalja algatajateks on lapsed ise, kusjuures

kateedri dotsent
pedagoogika ja psühholoogia eriala IV kur-

poisid on aktiivsemad kui tüdrukud. Kasvatavad teevad nalja või loovad naljakaid situatsioone harva. Huumor tekib enamasti spontaanselt. Selles vanuses lastel pole kujunenud veel harjumust sihilikult ja ettekatsetult teisi lapsi naerutada. Huumori vormideks on põhiliselt sõna- või situatsioonikoomika. Palju esineb selles eas laste endi riimkõnet. Näiteks pois (3 a 4 k) kõneleb: «Koer värises, kass värises, lina kärises.» Kõne esitust saadab lõbus naer. Huumorikas paradoks esineb näiteks situatsioonis, kus pois ja tüdruk mängivad ehitusmängu. Mängus koputab tüdruk (3 a 10 k) vastu oma pead ja lausub: «Mõtlet, mõtlet, mu pea, ega sa mõistusega ei ole!» Järgneb laste naer. Teine näide: söögi ajal küsib tüdruk (3 a 11 k) «Mis on supi nimi?» Saades teada supi nime, huvitab tüdrukut veel ka perekonnanimi. Kasvataja selgitusele suppide nimedest järgneb lapse üldistus: «Siis on supp perekonnanimi ja kapsa eesnimi.» 3 a 10 k poiss vastab meditsiiniõe palvele keelt näidata: «Ei tohi, ema ei luba.»

Kasvatada huumorikas soovitus leiab alati lastelt sooja vastuvõttu. Näiteks 3 a 5 k poiss oli õnnetu oma kodu joonistamisel, sest paberil ei jätkunud enam ruumi koera ja kassi jaoks. Kasvataja soovitus joonistada kass ja koer maha sisse, nii nagu ootaksid nad kodus ema ja isa, võeti heatujuliselt vastu.

Nalja või naljaka olukorra puhul ei jää 3aastased lapsed ükskõikseks. Lapsed, kas siis situatsioonis osalejad või kogu rühm, reageerivad sellele põhiliselt naeruga. Kasvataja püüab küll huumorikaid olukordi selgitada, kuid ise ta nalja edasi ei arenda.

4aastaste laste rühm

4aastaste laste rühmas on nalja ja naljakaid olukordi rohkem kui 3aastaste laste rühmas. Õppetundides naljal enamasti kohta ei ole. (Järelikult on teadmiste omandamine ääretult tõsine ja tähtis tegevus!) Huumori loojaks on laps ise oma tegevuse ja kõnega. Kasvanud on raamatute, televisiooni ja raadio osa huumori tekkimisel. Näiteks: 4 a 8 k poiss alustab vastumeelselt asjade kordaseadmist lausudes: «Üks on laisk ja teine loll, mina pean üksi rabama!» (lause pärineb filmist «Nukitsamees»). Heatujuliselt tulevad tei-

sed lapsed talle appi. Näiteid võib tuua ka mõtlemise ja lapse huumori kohta. 4 a 6 k poiss väidab, et musta vee sisse minnes tuled sealt neegrina välja, või üks poistest leiab, et tema isa sõber on isast targem, kuna on isast suurem. Joonistamistunnis ütleb 4 a 3 k tüdruk karvase pintslil kohta: «Pintslil on pea kammimata», või ütlus «seep on valge kala — mõlemad kipuvad käest libisema». Huvitavalt ja leidlikult lahendatakse mitu olukorda. Näiteks: kas näärivanal pass ikka on, mida praamilt tulles sõdurile peab näitama. Üheskoos leitakse lahendus, et näärivana tuleb lendava hobusega, siis pole passi vajagi.

Lapsed võtavad väga hästi ja lõbusalt vastu kasvataja nalja. Näiteks on naljast palju abi laste rietumisel, mänguasjade kohtadele panemisel. Lastele valmisavad palju rõõmu peod, milles on mitmesugused naljakad situatsioonid, võistlused, ütlused jne.

4aastaste laste rühmas tekib nali spontaanselt tegevuse käigus ja on sellega tihedalt seotud. Tekkinud nalja idee püütakse ka kohe ellu viia. Naljale reageeritakse naeru, lõbusa ja rõõmsa meeleoluga. Kahjuks naljatavad kasvatajad ise haruharva. Tihti kasvataja ei märkagi laste huumorikatsetusi või suhtub neisse ükskõikselts. Lapsed seevastu märkavad kasvataja iga naljakat ütlust või tegevust ja reageerivad neile elavalt ning meelsasti. Kasvataja naljatamisi lapsed ootavad ja sageli paluvad ka naljakat tegevust korrata. Huvitav, et huumorikad juhtumid jäävad lastele kergesti meelde ja neid meenutatakse ka hiljem.

5aastaste laste rühm

5aastaste laste rühma igapäevaelus huumori osa tõuseb. Ka siin, nagu 3aastaste laste rühmas, on poisid huumorikamad kui tüdrukud. Selles vanuserühmas kasvab erinevate allikate osa huumori tekkimisel. Huumori vormiks on sõna- ja situatsioonikoomika. Näiteks 5 a 6 k tüdruk teatab, et tal on maal päästerõnga koer. Kasvataja abiga tuld järeldusele, et maal on vetelpääste koer. Muusikajuhataja märkuse peale, et tüdruk laulab omal viisil, väidab laulja, et Ernesaks teeb ka ju laule ise. Parodeerimiskatse näiteks on, kui 5 a 11 k poiss matkib tantsusammude õppimisel muusikajuhatajat. 5 a 2 k poiss leiab, et laps, kellel varbad õues veidi külmetasid, on ju mardisant. See ütlus kutsus esile lõbusa naeru. Kasvataja naljad on peamiselt naljaka märkuse või õpetuse vormis. Näiteks küsib kasvataja poisilt, kes koos teistega ei viitsi mänguasju koristada: «Kas laiskuse uss tuli naha vahele?». Naerdes asubki poiss tööle.



Laste igapäevases elus leiab huumorikat TÕNU KALLE
kajastamist ka ümbritsev maailm. Näiteks foto

teatab 5 a 6 k tüdruk, et suureks saades hakkab ta eesrindlikuks emaks. Koos lapsega lubatakse hakata õmblema nukule kleite ja koguma kleepekkaid.

Huumor on ellusuutumise viis, mis rõhustab elujaatavaid, inimlikke aspekte. Meie lapsed on väga huumorilembesed. Täiskasvanu ülesanne peaks olema võimalikult rohkem arendada lapse naljasoont. Seejuures tuleb silmas pidada, et selle, mida laps peab naljaks, määravad suuresti lapse kogemused, teadmised, fantaasia, empaatiavõime ja teised isiksuseomadused. Teisalt peaks ka kasvataja ise lugu pidama naljast ja seda igapäevases töös kasutama. Huumorimeelsel kasvatajal on ka huumorit hindavad lapsed.

Kirjandus

1. Huumor. ENE, 1970.
2. Huumorimeelst ja naljasoonest. — Nõukogude Õpetaja, 1979, 29. det.
3. Kass K. Huumoritajust ja selle ümbert. — Noorus, 1976, nr 4.
4. Lunge A. Emotsioonide psühholoogia. Tln, 1980.
5. Smith J. S. Väikeste häälte huiked: huumor lasteraamatuis. Rmt: Raamatuvaksik, Tln, 1980
6. Tulva T. Koolivalmidus ja selle kujundamine. Tln, 1987.
7. Кузнецова Н. Личность и чувство юмора. — Вопросы психологии nr. 6, 1988.

Teeme ise pille

KALLE TAMRA, Viljandi Muusikakooli direktor

SILINDERTRUMM itaalia *nacchera, cylindrica*
cassa di legno

SILINDER-PUUTRUMM saksa *Röhrentrommel*
TORUTRUMM inglise *tine block, wood*
cymbal

Silindertrumme peetakse hiina puutrummi moderniseeritud mudeliks. Kes aga on tuttav bambusest tehtud löökpillidega, arvab, et eeskujuks on olnud hoopis bambustoru, mis parajaks lõigatud nii, et sõlme kohalt ühele poole jääb pikem, teisele lühem toru. Kui nüüd nuiaga mõlemale poole lüüa, saame erineva kõrgusega heli.

Tänapäeval tehakse torutrumm tihedast puidust. Teadagi on eelistatud troopilised puud, kuna nende puit on ühtlaselt tihe. Soojal maal kasvavad puud ilma «puhkuseta», seetõttu ei teki aastarõngaid, s.t tihedamaid ja hõredamaid kihte, mis puidu kõlaomadusi vähendavad. Aga meie kõvemad puud ajavad ka asja ära.

Seekord saavad tegevust treialid. Puidust treitakse välja umbes 5 cm läbimõõduga 25–30 cm pikkune toorik, vt joonis 1. Keskkohast veidi ühe otsa poole treitakse kitsam kaelataoline koht, kust mängimisel saab kinni hoida või kuhu sobitatakse kinnitismuhv. Nüüd puuritakse või treitakse kummastki otsast peaaegu kaelani (õca 4 cm) auk, lõigatakse mõlemasse otsa pilud ja viimistletakse. Toru kumbki ots peaks andma suure tertsi või puhta kvardi võrra erineva kõla. See tuleb toru pikkusest. Kui arvame, et ei oska kaelale õiget kohta valida, võime valmistada pikema tooriku. Kui augud puuritud, löikame toru üht otsa lühemaks seni, kuni saame teise otsa kõlaga võrreldes soovitud erinevuse.

Silindertrumme mängitakse nuiadega, mille otsad on puust, tugevast vildist või kummist. Noodid kirjutatakse ühele joonele: madalama heli noodivars on suunatud alla, kõrgema oma üles. Kõla on hiina puutrummiga võrreldes nõrgem.

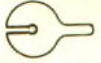
Ülaltoodud silindertrumm kasutatakse tavalise trummikomplekti juures. Muudes koosseisudes, kus mängija ei pea kohal istuma, sobivad paremini käes hoitavad mudelid. Nende kasutamine võimaldab muusikat tehes pillimehel vabalt liikuda, vajaduse korral isegi tantsida.

VARREGA SILINDERTRUMM erineb eelmisest ainult seetõttu, et kaela sisse on kinnitatud käepide. Silindri välispinnale võib treida tiheda soonestiku (joonis 2).

KAHVEL-SILINDERTRUMMIL (inglise — *wooden Agogo*) on erineva pikkusega silindrid kinnitatud ühise käepidemega külge kõrvuti (joonis 3). On tehtud ka kolmeseid silindertrumme (joonis 4). Joonisel 5 all on toodud veel üks käepidemega puutrumm, mis valmistab ette järgmist pilliperekonda.

TEMPLIPIKID itaalia *temple blocks,*
blocchi di legno coreani

TEMPLITRUMMID saksa *Tempelblöcke*
inglise *temple blocks.*



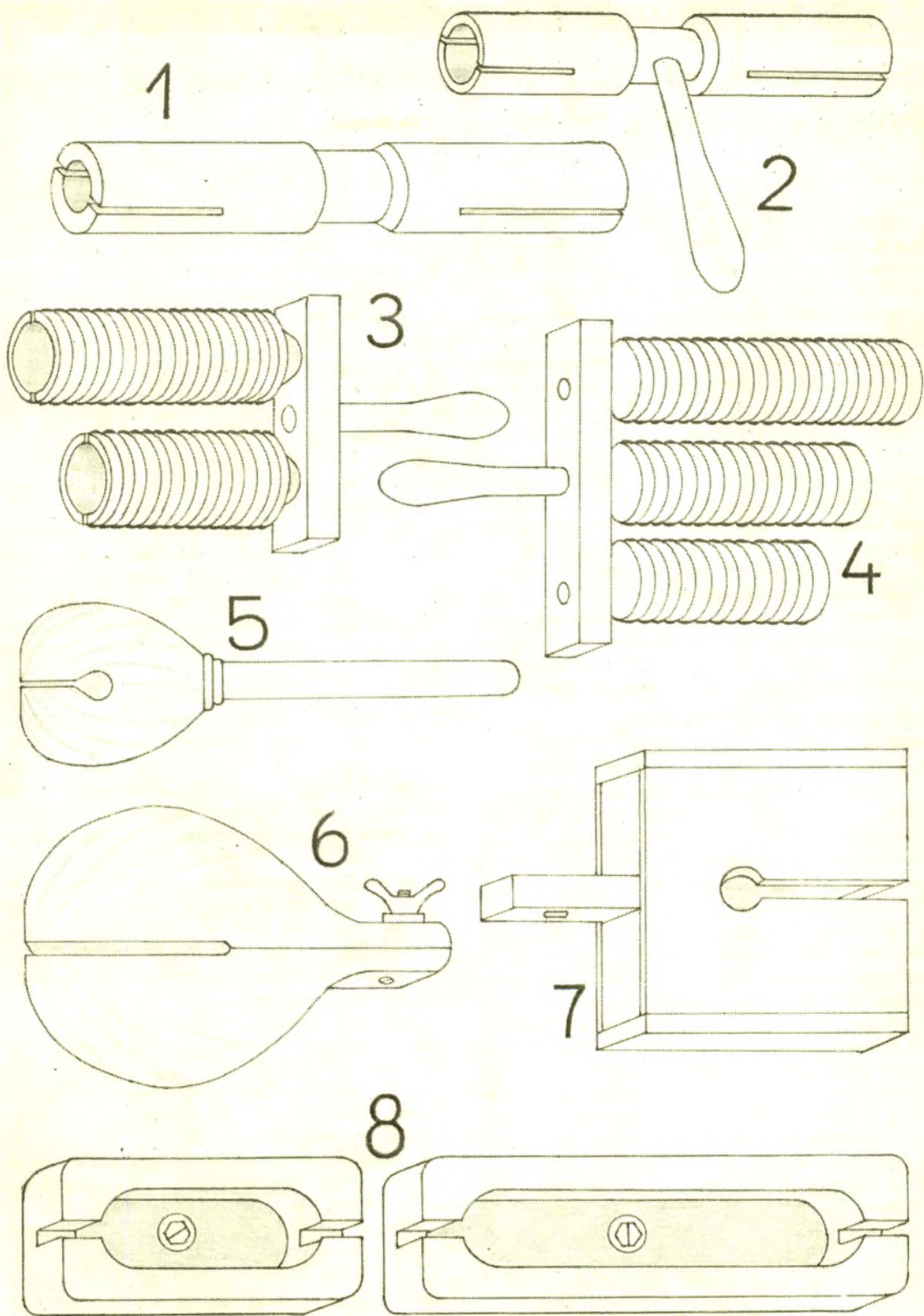
Need pehme, üsna madala, summutatud kõlaga pillid on korea, hiina ja/või jaapani päritoluga. Varasematel aegadel on trumme kasutatud kultus-teenistustel templites, sellest nimi *temple blocks*.

Sümfooniaorkestritesse ja teistesse instrumentaalkollektiividesse tulid templiplokid ameerika levimuusikaorkestrite kaudu.

Templitrummid koosnevad 3–5 eri suurusega kalapäid, merikarpe või pirne meenutavatest õnsatest puufiguuridest, mis kinnitatud selleks kohandatud statiivile. Nagu kirjeldusest selgub, on tegemist puutrummi ühe vormiga. Iga plokk, mille läbimõõt mõnest sentimeetrist poole meetrini, koosneb kahest keskelt kokku liimitud, seest õnsast poolest (joonis 6). Otsevaates on mõlemad pooled kokkuliimitult pirnikujulised. Tagumine osa töödeldakse laperguseks, et neid oleks parem statiivile kinnitada. Üksikud plokid kinnitatakse jalandile poldide abil. Selleks puuritakse lapergusse otsa mulgud. Kõrvuti paiknevate plokkide helikõrguse vahe on umbes üks toon. Templiplokke mängitakse peamiselt nuiadega, mille otsad on kummist või puidust. Noteerimisel tõmmatakse niipalju jooni, kui on mängitavas komplektis trumme. Neljase koosseisu noot võib näha välja nii:



Keda templiploki keerulise kuju väljatöötamine ära hirmutab, võib valida lihtsama tegumoe. Viimasel ajal toodavad mitmed pillifirmad kandilisi või kandilisi ümardatud servadega templiplokke. Kui aga pill ahvatleb originaalsemaid lahendusi otsima, ka siis ollakse õigel teel. Laias maailmas on tehtud igasuguse väljanägemisega templiploki sarnaseid pille, mida tavaliselt ei kutsuta algallika, vaid mänguriista välimuse järgi (vaal, kala, koer, lõvi, pea, pealuu jm). Ka materjali valikul ei pruugi piirduda üksnes puiduga. Joonisel on toodud veel kaks mudelit. Joonisel 7 on paksust vineerist või õhukestest laudadest kokkuliimitud templiplokk. Joonisel 8 on templiploki mudel tehtud ühest puidu- või plastitükist. Pill kinnitatakse statiivi külge õnaruse keskelt läbi pandud poldiga. Lisan mõnede templiplokkide (mudel 6) läbimõõdud: (2–3); 6; 7,5; 9; 10,5; 12; 13,5; 15; 16,5; 18. Pillifirmade kataloogides on kuni 42 cm läbimõõduga templiplokke. Neid pille valmistatakse ka üsna pehmest puidust. Seega ei ole materjali valikus olulisi piiranguid.



Eesti Õpetajate Liit demokraatliku kooli ja õpetajaskonna huvide kaitsel

HARRI KELDER

«Ei ole kooli, kui puudub selle hing — õpetaja, ja õpetaja kaotab pinna jalge alt, kui ta unustab oma tööala — kooli. Ja sellepärast: viljatut tööd teeskivad need, kes läheksid võitlusse kooli parema tuleviku eest ja seejuures unustaksid selle, kes on peategur selle tuleviku lähemale toomises tänapäevale; ja samuti kilplasilik oleks näha und õpetaja heast õiguslikust ja majanduslikust seisukorrast seal, kus seltskonnal (loe: ühiskonnal — H.K.) puudub arusaamine kooli tähtsusest, kus rahvahariduse tasapind madal ja koolid halval järjel».¹ Nii kirjutas omaaegne tuntud kooli- ja kirjamees Jaan Rummo Eesti Õpetajate Liidu (EÕL) 10. aastapäeva puhul selle Eesti Vabariigi tegutsenud suurima õpetajate kutseorganisatsiooni tegevuse sihtidest.

Kuivõrd on päevakorral EÕLi (taas)loomine, püütakse alljärgnevas vaadelda aastail 1917—1940 tegutsenud õpetajate kutseorganisatsiooni osa eesti rahvusliku kooli arendamisel ning õpetajaskonna kutsehuvid kaitsel. Eeldavasti võiks sellest taasloodavale organisatsioonile tema tegevuses mõnesugust tulu tõusta.

ÕPETAJASKONNA ORGANISEERUB

Eesti õpetajaskonna organiseerimispüüdluste algus langeb esimesse rahvusliku ärkamise aega. Uurijad on tuvastanud, et eesti koolmeistrite seltsi loomise mõte kuulub ilmselt C. R. Jakobsonile, kes selle avalikkuse ette tõi 1870. aastal. Kuid teoks see mõte veel ei saanud. Organiseerumiseks võis tol ajal kasutada vaid kaudseid teid. Seda võimaldas Eesti Kirjameeste Selts (asut 1872. a), mille liikmeskonna märgatava osa moodustasid koolmeistrid. 1882. aastal oli seltsi 1135 liikmest 262 ehk 23,1 protsenti rahvakooliõpetajad.² Seltsi koosseisul kuulati keele, kirjanduse, rahvaluule ja ajaloo kõrval ka ettekanneid pedagoogikast, anti välja õpikuid. See kooliõpetajate ühistegevus lõppes seltsi sulgemisega 1893. a. Jäi üle organiseeruda vaid vastastikust majandusabi andvaise ühendustesse, mis olid riigivõimu poolt lubatud. Selleks sai 1890. aastal Türiil loodud kihelkonna kooliõpetajate selts. Samaladseid seltsi asutati mujalgi. Suurim neist oli 1903. aastal Tallinnas asutatud Eestimaa Rahvakoolide Õpetajate Vastastikuse Abistamise Selts. Viljandimaa õpetajad asutasid oma seltsi 1908. aastal, Tartumaa õpetajad 1914. aastal. Kuigi nende seltside eesmärgiks oli põhikirjade kohaselt vastastikuse ainelise abi andmine, tegeldi küllaltki aktiivselt ka pedagoogiliste küsimustega, organiseeriti täienduskursusi, selgitati õpetajate õigusliku olukorda jne.

Alles 1917. aasta veebruaris tekkinud vabamad olud löid eeldused eesti õpetajaskonna organiseerumiseks ja ülemaalse kutseorganisatsiooni tekkeks.

Algas see kohalike organisatsioonide moodustamisega. Nii asutati 1917. a märtsikuu lõpul Valga Õpetajate Selts, Tallinna Õpetajate Selts ja Tartu Õpetajate Selts; aprillis Virumaa Õpetajate Selts, Viljandimaa Õpetajate Liit ja Võrumaa Õpetajate Liit. Mai algul alustas tegevust Pärnumaa Õpetajate Liit jne.

Oli ilmne, et edukaks tegevuseks eesti rahvusliku kooli rajamisel ning õpetajaskonna huvide kaitsmisel ei piisa vaid kohalikest organisatsioonidest. Elu nõudis ühinemist. See sai teoks 27. mail 1917. a, kui Rakveres olid koos ülmärgitud õpetajate seltside ja liitude esindajad, kes otsustasid asutada **Eesti Kooliõpetajate Keskliidu**.

Liidu esimesse juhatusse valiti: P. Põld (esimees), M. Reinik, V. Tamman ja M. Kampmann Tartust, J. Annuson ja E. Martinson-Murdmaa Tallinnast ning F. V. Mikkelsaar Valgast. Nii sündis kohtadelt lähtuva ühendusena üleriigiline õpetajate organisatsioon, mis 1919. aastal nimetati **Eesti Õpetajate Liiduks**.

Esimestel tegevusaastatel keskendus Eesti Kooliõpetajate Keskliit eesti rahvusliku kooli aluste rajamisele.

Nii nõudis esimene ülemaaline rahvahariduse kongress, mis peeti 7.—9. aprillil 1917. aastal Tartus, emakeelse õpetuse viivitamatut sisseseadmist kõigis algkoolides, järgmisel õppeaastal aga kõrgemates algkoolides, progümnaasiumides ja kus võimalik ka keskkoolides.

Eesti Õpetajate Keskliidu korraldusel 20.—23. juunil 1917. a toimunud teise ülemaalse rahvahariduse kongressi otsuste alusel töötas liidu juhatus välja ja esitas Maavalitsusele juba koolikorralduse põhijooned, mille järgi pidi toimuma eesti kooli ülesehitamine. Neist lähtuvalt:

- Eestil olgu emakeelne kool;
- kool põhinegu demokraatlikel alustel — ta olgu ühtluskool;
- algharidus olgu kõigile sunduslik ja kättesaadav;
- kesk- ja kõrgem kool olgu kättesaadav ka kehvema-tele anderikastele õpilastele;
- kool põhinegu paremail kasvatuseduslikel alustel;
- kooli õpetajaskond seisku oma kutse kõrgusel, ta olgu hariduslikult hästi ette valmistatud, majanduslikult ja õiguslikult kindlustatud ning vaba poliitilistest surveavaldustest.³

Ülaltoodud koolikorralduslikest põhiseisukohtadest juhendus õpetajate kutseorganisatsioon kõrvalekaldu-matult kogu oma enam kui kaks aastakümnet kest- nud tegevusaja vältel.

Eesti õpetajate tegevusühtsus EÕLi raames säilis kuni 1920. aastate lõpuni. Esimese sammu eraldumiseks ja õpetajate organiseerumiseks koolitüüpide kaupa tegid

¹ Kasvatus, 1927, nr 7, lk 313.

² Kasvatus, 1927, nr 7, lk 330.

³ Kasvatus, 1927, nr 7, lk 319—320.

täienduskoolide õpetajad, kes 1928. aasta augustis asutasid Täienduskoolide Õpetajate Ühingu. 1933. aasta juunis asutati keskkooliõpetajate ühendusena Eesti Keskkooliõpetajate Kogu. 1935. a löid ka kutsekoolide õpetajad oma üleriigilise koondise — Eesti Kutsekooli Õpetajate Ühingu. Kuigi suur osa kesk- ja kutsekoolide õpetajatest jäid edasi ka EÕLi liikmeks, moodustasid EÕLi liikmeskonna põhiosa siiski algkoolide õpetajad, kelle kutsehüde ja edaspidi liidu tegevuses esiplaanil seisis.

1937. aastal kuulusid EÕLi 12 maakondlikku liitu 16 kohaliku ühinguga, 8 iseseisvat seltsi (ühingut) ning 3 vähemusrahvuste õpetajate organisatsiooni: Vene Õpetajate Keskliit 7 kohaliku ühinguga, Rootsi Õpetajate Ühing ja Juudi Õpetajate Ühing. Kokku ligikaudu 3500 liiget.⁴ Võrdluseks märkigem, et 1936/1937. õa töötas Eesti Vabariigi algkoolides 3854 õpetajat.⁵ 1939. aasta oktoobris võeti EÕLi liikmeks veel Kurttummade Õpetajate Ühing.

Liidu tegevust juhtis asemikekogu, kuhu maakondlikud liidud ja ühingud valisid iga oma 50 liikme kohta ühe esindaja, ja asemikekogu poolt valitud juhatus. Erinevaid tegevusvaldkondi korraldasid juhatus moodustatud toimkonnad. 1938.—1939. tegevusaastal oli neid 10: pedagoogiline, eesti keele, loomu, tööõpetuse, laulu- ja muusikaõpetuse, karskuskasvatuse, kehakasvatuse, ekskursiooni, organiseerimise ja usuõpetuse toimkonnad.

EESMÄRGIKS ÜLDKOHUSTUSLIK RAHVAKOOL

EÕLi tegevuses oli üheks põhisihiks **demokraatliku ühtluskooli loomine ja kaitse**. Esimesel tegevusaastal suudeti vaid kindlaks määrata haridussüsteemi ümberkorraldamise lähtealused ja seetõttu säilis veel ka 1918/19. õa põhijoontes tsariaegne koolisüsteem.

Uue koolikorralduse seadustamist alustati rahvakooliseaduse eelnõu koostamisega 1918. a detsembris EÕLi juhatusel liikme, hilisema kauaaegse esimehe E. Murdmaa juhtimisel, kes tol ajal (1918—1921) töötas Haridusministeeriumi kooliosakonna juhatajana. Aktiivselt lülitus sellesse ka õpetajaskond, väljendades oma seisukohti nii EÕLi kohalike organisatsioonide koosolekul kui ka 1919. a suvel ilmunist alustanud EÕLi ajakirja «Kasvatus» veergudel. Pikemas artiklis selgitas E. Murdmaa ühtluskooli põhimõtteid, mille järgi pidi kogu haridussüsteemi aluseks olema kõigile kodanikele üldkohustuslik rahvakool, mille lõpetamine võimaldab takistuse jätkata õpinguid kesk-, täiendus- või kutsekoolis.⁶

Algkooliseaduse eelnõu arutati ka õpetajate päevaldel 1919. aasta detsembris, kus hoolimata arvamuste lahknemisest õppeaja pikkuse kohta sai üldkohustusliku rahvakooli idee üksmeelse toetuse osaliseks. Hariduse kättesaadavuse tagamiseks peeti vajalikuks tasuta õpperaamatute ja muude õppetarvete andmist kõigile õpilastele.⁷

Avalikkude algkoolide seadus,⁸ mille Asutav Kogu väga terava koolipoliitilise võitluse õhkonnas 7. mail 1920. aastal vastu võttis, jõustus sama aasta sügisest.

Algkooli õppeajaks määrati 6 aastat, kuid kuna sobivate kooliruumide ja õpetajate puudumise tõttu ei olnud 6klassilist koolikohustust kohe võimalik realiseerida, pidi kuni 1930. aastani kehtima 4klassiline koolikohustus. Aga seegi nõudis üldsuse, sealhulgas ka õpetajaskonna tõsisel jõupingutusi.

Avalikkude algkoolide seaduse ja üldise koolikohustuse elluviimine sai põhiliseks arutlusaineks mitmel õpetajate üldkongressil (tol ajal peeti neid igal aastal). Nii kuulati IV üldkongressil (16.—19. juuni 1920) ära Harjumaa Õpetajate Liidu esimehe A. Riismanni ettekanne «Algkooli korraldamisest maal», milles rõhutati, et ühtluskooli põhimõtte tegelikuks realiseerimiseks tuleb koolid ühesugustesse tingimustesse seada ja maal samasugused õpetamistingimused luua nagu linnas.⁹

Ka õpetajate V üldkongress (16.—18. juuni 1921) ei saanud kohustusliku alghariduse elluviimisest mööda minna. Märjiti, et neljaklassiline haridus on linnakoolides üldiselt sisse seatud, maakondades aga suurelt osalt veel teostamata. Kuna takistused olid peaaesjalikult majanduslikku laadi, soovitas kongress anda omavalitsustele riigi abiraha ja krediiti, eesõigust mõisahoonete kasutamiseks koolide tarbeks, aga ka riigi abi tunduvat suurendamist kehvamate õpilaste toetamiseks. Tol ajal veel laialdaselt levinud ühe õpetajaga 3klassilised koolid soovitati likvideerida.¹⁰

Õpetajate VII üldkongressil (18.—20. juuni 1925) olid kõne all juba 6klassilise algkoolikohustuse elluviimise võimalused. Jõuti järeldusele, et koolikohustusest 6klassilise algkooli ulatuses ollakse veel üsna kaugel. Kongress leidis, et peamine takistus on korralike koolihoonete puudumine ja pidas koolihoonete ehitamist riigi hariduspoliitika keskseks ülesandeks.

1929/30. õppeaastal kehtis 6klassiline koolikohustus juba 11 linnas. Koolikohustus 6klassilise algkooli ulatuses jõustus üleriigiliselt 1. jaanuarist 1930. a. 1930/31. õppeaastal oli üldse 1261 algkooli ja neis õppis 105 414 õpilast.¹¹ Ent koolikohustuse tegelik realiseerimine jäi ka edaspidi aktuaalseks.

EÕL pidi asuma kaitsma ühtluskooli ja maakoolide õigusi ühenduses uue avalikkude algkoolide seaduse eelnõu väljatöötamisega, millega tehti algust juba 1927. aastal. Seaduse eelnõud arutas õpetajate VIII üldkongress (19.—21. augustil 1927), kuulas ära E. Murdmaa sellekohase ettekande ja tegi seaduse eelnõu kohta hulgaliselt parandus- ja täiendustepanekuid. Neid arvestamata tuli Haridus- ja Sotsiaalministeerium välja 1930. aastal nn «suvekooli» kavaga. Selle kohaselt pidid valdade ülalpeetavad algkoolid (maakoolid, mis moodustasid 3/4 algkoolide üldarvust) olema 7aastase õppeajaga. Kaks esimest klassi pidid töötama 20. augustist kuni 15. oktoobrini ja 16. maist kuni 28. juunini. Viies järgnevas klassis pidi õppetöö kestma 16. oktoobrist kuni 15. maini.

See eluvõõras ja koolivaenulik reformikava sai hukkamõistva hinnangu EÕLi asemikekogu koosolekul 1930. aasta aprillis. Märjiti, et uus seadus lõhuks ühtluskooli, maakoolist saaks «kehvikute kool», sest jõukad vanemad eelistaksid oma lastele linnakooli.¹²

⁴ Kasvatus, 1937, nr 4/5, lk 258—259.

⁵ Kasvatus, 1937, nr 3, lk 188.

⁶ Kasvatus, 1919, nr 4, lk 98—100.

⁷ Kasvatus, 1920, nr 2, lk 55—56.

⁸ Riigi Teataja (RT) 1920, 75/76.

⁹ Kasvatus, 1920, nr 11/12, lk 331.

¹⁰ Kasvatus, 1921, nr 15/16, lk 251.

¹¹ Eesti Statistika Kuukiri, 1933, nr 143/1, lk 17.

¹² Kasvatus, 1930, nr 4, lk 189.

¹³ Kasvatus, 1937, nr 4/5, lk 263.

Õpetajate erakorraline X üldkongress (27.—28. detsembril 1930), ära kuulunud E. Murdmaa ettekande «Kas võimaldab uus avalikkude algkoolide seadus ühtluskoolide põhimõtte edukat teostamist», võttis vastu resolutsiooni, milles öeldakse, et avalike algkoolide seaduse eelnõus sisalduvad sätted «takistavad tema «elluviimisel» ühtluskooli põhimõtte edukat teostamist ja ähvardavad halvavalt ja tagasikiskuvalt mõjuda /---/ meie maarahva kultuurilisse arenemisse. Kongress teeb EÕLi juhatusele ülesandeks kasutada kõik seaduslikud abinõud selleks, et ei pääseks maksvusele kahjulik koolikorraldus.»¹³

Nn «suvekooli» kava kukkus läbi. 2. juunil 1931. aastal võttis Riigikogu vastu uue «Avalikkude algkoolide seaduse»¹⁴, mis eelkõige oluliselt ei erinenud. Seadus sätestas, et algkool moodustab ühtluskooli esimese järgu (§ 1) ja määras õppeaja kestuseks ajavahemiku 1. septembrist kuni 31. maini. Kuigi maal asuvates algkoolides lubati õppetööd alustada sügisel hiljem ja lõpetada kevadel varem, pidi õppetöö siiski kestma vähemalt 180 päeva aastas (§ 38). Ühtluskool säilis.

Ühtluskool sattus järjekordse löögi alla seoses 1934. aasta keskkoolireformiga, mis tolleaegse haridusministri N. Kanni¹⁵ algatusel riigivanema dekreediga 25. maist 1934. a seadustas algkooli 4. klassile baseeruva 5klassilise keskkooli ja sellele järgneva 3klassilise gümnaasiumi.¹⁶

Reformi pooldasid keskkooliõpetajad, algkooliõpetajad asusid täielikult eitavale seisukohale. Seda väljendas EÕLi asemikekogu erakorraline koosolek 16. juunil 1934. aastal, märkides oma resolutsioonis, et uue dekreediga on antud surmav hoop meie ühtluskoolile ja 6klassilisele algkoolile.

6klassilise algkooli lõpetanud võisid küll astuda keskkooli 3. klassi, kuid õppeprogrammide tunduva erinevuse tõttu nõudis see lisaõpinguid. Avalike algkoolide seaduse muutmise dekreediga jäeti võõrkeel 1934. aastal algkooli kohustuslike õppeainete hulgast välja. Keskkooli 1. ja 2. klassis õpetati aga võõrkeelt 5 nädalatunniga.

Seetõttu muutus eriti aktuaalseks algkooli lõpuklasside (5.—6. kl) ja keskkooli (progümnaasiumi) esimeste klasside (1.—2. kl) õppekavade ühtlustamine. Nii märkis õpetajate XII üldkongress (24.—25. august 1935) oma resolutsioonis: «Rahvahariduse üldise taseme tõstmiseks ja ühtluskooli põhimõtte säilitamiseks on tarvilik algkooli 5. ja 6. kl. ja keskkooli 1. ja 2. kl. õppekavade ühtlustamine sel määral, et kavade erinevust ei tekiks 6-klassilise algkooli lõpetanuile raskusi edasiõppimiseks keskkoolis, alates 3. klassist.

Esimese võõrkeele edukaks õpetamiseks tuleb 6klassilise algkooli lõpetanuile tarvilisel arvul luua keskkooli 3.—5. klassini eriharud või klassid.»¹⁷

Kuid N. Kanni reformikavades käsitati algkoolile järgnevat 3klassilist keskkooli vaid ajutise lahendusena ja tulevikus pidi jääma ainuvõimalikuks teeks gümnaasiumi 5klassiline keskkool.

EÕLi asemikekogu, väljendades õpetajaskonna valdava osa arvamust, rõhutas seevastu oma koosolekul 1935. aasta detsembris vajadust pöörduda tagasi ühtluskooli süsteemi juurde ja nõudis liidu juhatusest aktiivset tegutsemist 3klassiliste keskkoolide põhjendamiseks.

1934. aasta koolireformi pooldajate ja ühtluskooli põhimõtte kaitsjate vahel puhkenud poleemikasse tuli lahendus tuua uuel haridusministril A. Jaaksonil,¹⁸ kes 1936. aasta mais ametisse asudes deklareeriski, et 5klassiliste keskkoolide kõrvale jäävad püsima ka 3klassilised keskkoolid.

Riigivanema 1937. aasta dekreediga seadustatigi 6klassilisele algkoolile baseeruv 3klassiline keskkool (reaalkool), mille lõpetajad omandasid 5klassilise progümnaasiumi lõpetanutega võrdsed õigused.

Realseid tulemusi algkooli 5.—6. ja progümnaasiumi 1.—2. kl õppekavade ühtlustamisel täheldame seoses V. Altoa asumisega 1938. aastal Haridusministeeriumi koolivalitsuse direktori ametikohale. 1938/39. õppeaastaks ilmusid esimesed õpikud, mis olid mõeldud kasutamiseks ühtaegu nii algkoolis kui ka progümnaasiumi 1. ja 2. klassis.

Üldisesse ühtluskooli süsteemi lülitati 1937. a kutsehariduslike õppeasutuste seadusega ka kõik kutsekoolid.

Seega säilis ühtluskool, ehkki mõningase loobumisega 1917. a seatud koolikorralduslikest lähtekohtadest, sest sundusliku ja kõigile kättesaadava (s.t tasuta) alghariduse kõrvale oli loodud osalt paralleelne koolitüüp — progümnaasium, kus tuli maksta õppemaksu. Sellest hoolimata leidis see õppevorm küllalt ulatuslikku kasutamist. Linnakoolide 5.—6. õppeaasta õpilaste koguarvust õppis 1938/39. õppeaastal progümnaasiumi 1.—2. klassis ligikaudu 30 protsenti.¹⁹

ÕPETAJATE AINELINE JA ÕIGUSLIK KINDLUSTATUS

EÕLi panus Eesti Vabariigi haridussüsteemi õppekorralduslikku väljakujundamisse oli kahtlemata kaalukas. Kuid vähem oluliseks ei tule pidada EÕLi kutseorganisatsioonilist tegevust, s.t õpetajate ainelise ja õigusliku seisundi kaitset ning teenistusvahekordade korraldamist, mis 1919. aastal õpetajate III üldkongressil muudetud põhikirjas koguni esiplaanile seati.

Omariikluse algaastail ja hiljemgi tuli EÕLil pöörata tõsist tähelepanu õpetajate ainelisele olukorrale ja taotleda valitsuselt selle parandamist. Asutavas Kogus 1919. aasta augustis vastu võetud õpetajate palgaseadus²⁰ õpetajaskonda ei rahuldanud. Pealegi toimus palgamaksmine korraldust. Seetõttu esines maakondlikel ja üleriigilistel õpetajate kokkutulekul teravat kriitikat valitsuse koolipoliitika aadressil ja peeti võimalikuks kasutada oma nõudmiste toetamiseks äärmise vahendina streike, nagu seda otsustas ülemaaline õpetajate päev Tartus 1921. aasta jaanuaris.²¹

Olukorra lahendas Riigikogus 1921. aasta mais vastu võetud uus palgaseadus,²² millega õpetajate palgad võrdsustati riigiteenijate palkadega ning saavutati seeläbi tunduv palgatõus. (Järgneb.)

¹⁴ RT 1931, 46, 348.

¹⁵ Nikolai Kann oli hariduse- ja sotsiaalminister 1933. a oktoobrist kuni 1936. a maini.

¹⁶ RT 1937, 47.

¹⁷ Eesti Kool, 1935, nr 8, lk 367.

¹⁸ Kolonel Aleksander Jaakson oli haridusminister 1936. aasta maist kuni 1939. aasta oktoobrini.

¹⁹ Eesti Statistika Kuukiri, 1939, nr 217/12, lk 627—629.

²⁰ RT 1919, 60.

²¹ Kasvatus, 1921, nr 2, lk 28.

²² RT 1921, 41.

Hugo Valma 100

1. 06. 1891—1. 07. 1977

Minu isa, Hugo Valma, oli õpetaja. Nii on kirjutatud tema kohta 1932. aastal välja antud teatmeteoses «Eesti avalikud tegelased». Isa oli siis 41aastane. ÕPETAJA oli ta kuni oma pika, 86 aastat kestnud elu lõpuni. Aga ta ei ole kunagi olnud üldhariduskooli õpetaja. Oma elutöö esimese poole alguses õpetas ta lapsi, kes ei olnud võimelised õppima harilikus koolis — nõdrad, õppimata lapsed. Hiljem seisis selle eest hea, organiseeris ja korraldas, et debiilsed lapsed Eesti Vabariigis vastavat õpetust saaksid.

Oma elu teisel poolel, alates 1945. aastast oli Hugo Valma kirikuõpetaja — jagas jumalaskõnet ja püüdis vaimselt toetada neid, kes seda rasketel aegadel vajasisid ning soovisid. Südame sunnil läks ta seda tööd tegema siis, kui enam kui pooled Eesti kogudused olid jäänud ilma oma kutsutud ja seatud õpetajatest, kirik oli tegelikkuses tunnustatud väljaspool seadust olevaks ning määratud väljasuremisele. Oma tegevuse kestel paljudes Eesti kogudustes tegi isa kõik, et seda ei toimuks. Ordineeritud kirikuõpetajana töötas ta üle 20 aasta. Aga ka pärast pensionile minekut 75. eluaastal jätkas ta kirikutööd asendusõpetajana ja ametitalustuste sooritajana. Seda tegi ta kuni 1976. aasta suveni, mil raske haigus võimu võttis.

Kuna isa asus kutselisele kirikutööle just siis, kui valitsev võim oli sihiks võtnud kiriku väljasuretamise, tuli tal oma vastalisuse eest ka vastust anda. Otseseid süütegusid — nõukogudevastast tegevust või koostööd sakslastega — talle leida ei suudetud, aga kimbutati ikkagi. Mäletan hilisõhtuid, mil isa ei rääkinud end vastuminekkuks kõige halvemale, jättis emaga nägemiseni — meid, kodus olevaid lapsi, ta ei tahtnud oma murega häirida — ja läks kuhugi. Kuhu, seda ta ei öelnud ja meie ei küsinudki, sest arvasime teadvat. See asutus, kuhu õõseks kutsuti, oli ju teada. Aga alati saabus ta hommikuse tagasi, me hingasime kergendatult... kuni järgmise korrani. Isa ei rääkinud neist käikudest, see oli talle vastumeelne ja arvatavasti tol perioodil ka keelatud. Aastaid hiljem, kui isa oli juba rahule jäetud, sain ta väljendustest aru, et talle taheti peale suruda informatori kohustusi kiriklikes ringkondades. Algul oli teda üsna tugevasti psüühiliselt töödeldud mitmesuguste alusetute süüdistustega. Isa viitele oma Punaarmee olnud poegadele, kellest üks pealegi langes, vastatud ülbelt, et ei ole teie pojad paremad kui teie ise, tunneme neid paremini kui

teie. Isa keeldus tehtud ettepanekust ja jäi endale kindlaks. Õnneks saabusid varsti «sula-aastad», julgeolekumeeste võim vähenes ja isa jäeti rahule. Meie koduse kirjutusmasina kirjaproovid on aga arvatavasti praegugi seal talle.

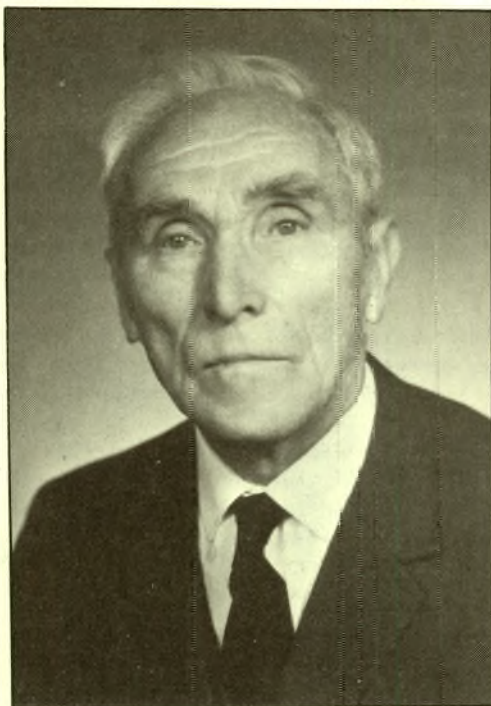
Isa oli ÕPETAJA lõpuni. Kui ta 1. juulil 1977. a kustus, leidsin tema voodi kõrval olevalt laualt paberilehe pealkirjaga «Viimne jutlus». Tundes ette peatset

minekut, jättis ta meiega — oma perega, sõprade ja kogudusega — jumalaga ja andis kaasa viimised soovid ning õpetussõnad siijääjatele. Lugesin selle ette tema haudasängitamisel Rahumäe kalmistul.

Oma esimese jutluse kirikuõpetajana pidas isa Kose kirikus 1945. aasta kevadel. Seega oli ta kirikuÕPETAJA enam kui 32 aastat, kokku tegi aga ÕPETAJATööd 64 aastat oma 86 aastat kestnud elust.

Minul on õpiaastatel tulnud kokku puutuda paljude õpetajatega — heade, väga heade ja vähem headega. Olen tähele pannud, et mida kindlamad ning huvitavamad on õpetaja õpetamise põhimõtted, seda paremaks teda hindan. Õpetaja Hugo Valma üheks põhimõtteks, millele ta jäi truuks surmani, oli — õpetada saab vaid seda, kes tahab ja on valmis õpetust vastu võtma. Kas ja kuidas ta seda põhimõtet rakendas oma õpetamistöö esimesel perioodil, nõdrad, õppimata laste õpetamisel, ei oska ma hinnata. Olin tol ajal veel liialt noor. Kaldun aga arvama, et ka nendes püüdis ta tekitada huvi ja soovi õppida. Seda tunnistavad tema loodud mitmesugused õppevahendid ja -materjalid, millest paljud on koostatud just huvi ja isegi uudishimu äratamise põhimõtet järgides.

Kirikutööd tehes oli isa kindlaks veendumuseks — usklikuks saab see, kellel on selleks kutsumus ja soov. Korduvalt rõhutas ta — kunstnikuks saab see, kellel on selleks anne ja tahtmine kunsti õppida, lauljaks saamiseks peab olema muusikaline kuulmine, lauluhääl ja soov seda koolitada. Usklikul on anne ja kutsumus uskuda Jumalasse ja teha kristlikku kuulutamist ning heategevuse tööd. Temas endas oli see anne ja kutsumus olemas juba noorusest peale ning ta oli selle üle õnnelik. Hea meelega oleks ta näinud, et ka tema lapsed oleksid astunud sama rada, aga kui see nii ei läinud, polnud ta ka kurb. Vähemalt ei näidanud ta seda välja. Ei olnud meis seda annet...



Head meelt tundis isa sellest, et ma juba kooli-põlves muusikaga tegelema hakkasin. Isa ise oli hea muusikamees. Ta oli noorpõlves õppinud orelit, mängis keskmisel tasemel klaverit ja laulis, ise end klaveril saates. Kuna meil kodus oli hea tiibklaver, pidas isa loomulikuks, et ka meie vennaga sellel mängima õpime. Nii see aga ei läinud. Minust tuli küll pillimees, kuid instrumendiks valisin puhkpilli. Klaveriõpingud lõppesid üsna alguses, millest mul hiljem on väga kahju olnud. Vend aga oli tehnikamees, fanaatiline lennuasjanduse huviline, purilendur. Muusikameest temast ei saanud. Vanema poja, Tallinna Tehnikaülikooli tudengi langemine Punaarmees oli isale-emale raskeks kaotuseks.

Muusikaga on seotud isa ja minu saatuse huvitav järjepidevus. Isa oli orkestrant sõjaväeorkestris I maailmasõjas, mina II maailmasõjas. Tänu sellele pääsesime mõlemad oma sõdadest elu ning tervisega. Huvitav on märkida, et orkestris mängis koos minuga kaks venda, kelle isa oli eelmises sõjas ühes orkestris minu isaga. Pärast sõja lõppu oli meil võimalus kõigil koos istuda ja kahe põlvkonna sõjamälestusi heietada.

Õpetajatöö kõrval on isa kogu oma elu jooksul olnud kirjamees. Luuletusi kirjutas ta juba noorpõlves, hiljem lisandusid tõlketööd, artiklid. Tundes huvi noortega tehtava töö vastu maailmas, kirjutas ta esimese eestikeelse skautlust käsitava raamatukese «Skout Inglismaal ja mujal» (1919). Isa kõige mahukamaks kirjatööks on noorsooromaan «Suur sõit» (1930), mille alapealkirjaks «Oks rannapoiste seiklusjutt» ja mille aineistik on võetud ta enda noorpõlvest mereäärse Haapsalus. Mäletan, kuidas ta selle Udriku raiesmikus kännul istudes ühe suvega valmis kirjutas ja iga valminud osa meile kohe õhinal ette luges. Hiljem, Nõmmel elades andis lastekirjanik ning koolimees Madis Küla-Nurmik koos isaga välja ajakirja «Vikerkaar» ja populaarteaduslikku noorsooraamatute seeriat «Loodus ja inimene» («Tuli ja rattad», «Saagu valgus»). Märkimist väärib isa töö ka talituste juhina kirjatustes «Istandik» ja «Töökool», kust jõudsid lugejateni «Kalevipoja» väljaanne koolidele (1930), keelemees Juhan Aaviku «Keeleuuenduse äärmised võimalused» (1924), «20 Euroopa keelt» (1933) ja muud, peamiselt noorsoole mõeldud raamatud.

Elu viimastel aastakümnetel leidis isa uue huviala — ta hakkas innukalt tegelema regivärsiga. Pärast paljusid sellealaseid katsetusi otsustas ta Muhumaa mehe Madis Küla-Nurmiku õhutusel saarte vägilase Suure Tõllu loo panna regivärsidesse, et ka saarlastel oleks oma eepos. Selle ofsuise viis isa täide. 1967. aastal valmis 12 osast (laulust) koosnev mahukas «Leelolugusid Saaremaa vägimehest Suurest Tõllust», mille meie rahvaluuleteadlased ning regivärsi tundjad tunnistasid kordaläinuks. Rahvaluule korüfee August Annist tõstatas vaid küsimuse, kas tehtud suurel tööol on mõtet. Kreuzwald kogus rahvalt regivärsse, korrastas ning koondas neid ja kirjutas eepose «Kalevipoeg», mida rahvas kaasajal tunneb ning mäletab peamiselt kõnekeeles. Hugo Valma oli teinud vastupidist. Ta oli kõnekeelsed jutustused Suurest Tõllust pannud regivärsidesse, mis olid küll stiilipuhtad, kuid polnud ehedad ega tulnud rahva suust. Oma suurt soovi, avaldada kogu regivärsides «Suur Tõll» trükkis, isa täide viia ei saanud. Tol ajal kirikuõpetajate töid ei trükitud. Veelgi enam — isa ameti tõttu

olid kõik tema nime kandvad tööd keelatud raamatute nimekirjas. Neid ei tohtinud vastu võtta ükski raamatukauplus ega antikvariaat, raamatukogudes olid need erifondides. Selle eest hoolitses Glavlit.

Saarlaste ajaleht «Kommunismiehitaja» oli siiski nii julge, et 1968. aasta kahes numbris trükkis ära kuus laulu. Regivärsides «Suur Tõll» tervikuna aga ootab Tartu Kirjandusmuuseumis oma aega.

Isa regivärsilist tähtpäevaluulet ilmus paaril korral ka teistes rajoonilehtedes, näiteks 1969. a juubelilaulupeoleelo Valga «Kommunistis» ja «Harju Elus», saarlastel aga mereteemaline «Kalur». Haapsalu leht «Tööraha Lipp» avaldas 1970. aastal «Haapsalu valge neitsi», «Harju Elu» samal aastal «Vaskjala silla piiga» ja «Lehmja Tammikus».

Avaldamist ootab Hugo Valma ajalooteemalistest regivärsis töödest korralikult vormistatud mahukas käsikiri «Piiskop Fulko ja vend Nigulas. Uus lugu vanast ajast», milles 544 värsis kirjeldatakse 1169. aastal Eestimaal toimunud sündmusi.

Kirjatööd tegi isa elu lõpuni. Kõik, mis tal oli kirja pandud, ta ka säilitas. Elu viimastel aastatel hakkas ta oma loomingut korrastama ja säilitamiseks ette valmistama. Kui tuli aeg hakata isa kirjutuslaua sahtleid tühjendama, leidsime sealt kogu ta pealesõja-aegse kirjavahetuse (sõjaeelne hävis meie kodu rüüstamisel sõja ajal), luuletused, regivärsid, jutlused — kõik korralikult ja süsteemselt kaante vahel või ümbrikutest, pealkirjastatud. Kokku sai neid 9 kastitait. Võib-olla leidub kunagi uurija, kes tunneb huvi palju aastaid ÕPETAJAKS olnu elutöö vastu.

58 aastat oli Hugo Valma kõrval tema abikaasa Marie Valma (sündinud 1895. a), kelle kohta isa oma viimases avalikus jutluses Tallinna Toomkirikus 19. juunil 1976. aastal tema 85. sünnipäeva tähistamiseks peetud pidulikul jumalateenistusel ütles: «Oma taotlusis ja tõis pole ma olnud üksinda. Kogu mu pea 63 tööaasta kestel on tänini ligi 57 aastat trükit mu kõrval seisnud mu hea abikaasa. Noore mehena Jumala riigi töösse rakendudes palusin omale abikaasa Jumalalt. Täna võin tänulikult tunnustada, et seegi palve on kuulnud ja meie perele eluõnnistuseks saanud.»

Marie Valma suri pärast 11 aastat kestnud lesepõlve 4. juunil 1988. a 93 aasta vanusena.

Hugo Valma peres oli 4 last: poeg Hugo sündis 1920, õppis Tallinna Tehnikaülikoolis ja olles kutsealuse mobiliseeritud Punaarmeesse, langes 1943. jaanuaris Velikije Luki lähistel; poeg Arno sündis 1922. a, sai Tallinna Tehnikaülikoolist majandusteadlase hariduse ja töötab Eesti Teaduste Akadeemia Majanduse Instituudis juhtivateadurina; tütreid Helve (1930) ja Leili (1932) lõpetasid mõlemad Eesti Põllumajanduse Akadeemia, praegu on pensionärid. Lapselapsi on 7, lapselapselapsi 10.

ARNO VALMA

Hugo Valma on heitnud 1973 aastal konspektiivse tagasisipilgu oma kuuekümnelle tööaastale.

Toome lisaks Arno Valma meenutustele sellest esimese poole, millal Hugo Valma tegutses eripedagoogina. (Katkendis on autori kirjavärs muutmata.)

Diakon ja õpet. emeer. HUGO VALMA 60 tööaastat
(Hugo Valma töö alad ja kohad 60 aasta kestel
1913—1973.)

15. aug. 1913 [v. k.] kuni 27. juulini 1915

Pärnu Jaagupis praost Voldemar Schultz'i poolt juba 1895 asutatud nõdramoistustuslike laste kodu ja paranduskasvatustliku kooli «Naini» juhataja-õpetaja.
I Maailmasõda; mobilisatsioon.

1915. a. lõpp ja 1916. a. algus

Enne mobilisatsiooni lühikest aega oma endise õppeasutuse juurdekuulavas Tall. vaeste laste päästekasvatuasutise kasvataja.

1916 kuni 1918

I Maailmasõjas; orkestrant esmalt vene ja hiljem eesti rahvuslikus väeosas.

Minu ala töökoht kiriklikus diakoonias oli sõja ajal laostunud.

14. nov. 1918 kuni 1. aug. 1922

Lääne-Maavalitsuse asjaajaja Haapsalus. Viimased aastad sellest ajast olin EELK Haapsalu koguduse esimees.

1922. a. sept. kuni 30. novembrini

Ajutiselt Eesti Karskusliidu kirjastuse asjaajaja.

1. det. 1922 kuni 31. det. 1929

Eesti Vabariigi Sotsiaalministeeriumi «Udriku Nõdramoistustuslike Kodu» juures oleva paranduskasvatustliku kooli juhataja. Selles riiklikus asutises toimus kasvatus ja õpetus sisemisjoni asutuste töö korras, suunaga — tagasi sisemisjoni.

«Naini» oli sõjaolude tagajärjel varjusurmas; ka asutise peahoone põles maha.

Asutati EEL Kiriku sisemisjoni töö organ — «Eesti Evangeeliumi Luteriusu Kiriku Sisemisjoni Selts», mis registreeriti Tallinnas 12. märtsil 1920 registri nr. 94-20 all. Seltsi esimene peasekretär oli õpetaja Roderich Bidder. Mina töötasin esialgu kaasa väljast käies Seltsi nõukogu- ja juhatusliikme-sekretärina. Udrikus võtsin kohe suuna selle senise kirikliku diakoonia tööharu taas Sisemisjoni Seltsi alluusse juhtimiseks. Praost V. Schultz oli vahepeal «Naini» maa-ala ja hoonete jäänused EELK Sisemisjoni Seltsile üle andnud. Minu ettepanekul ja asjaolude selgitamisel Sotsiaalministeerium otsustas riiklik «Udriku» asutis likvideerida ja kogu see tööala riikliku toetusena EELK Sisemisjoni Seltsile üle anda. Kohe 1929. a. anti S.S-le 10.000 krooni «Naini» peahoone ülesehitamiseks. Udrikust saatsin sinna personali ja Udriku likvideerimisel koos osa kasvandikega anti «Nainile» üle ka kooli inventar. Nii jäi EELK Sisemisjoni Seltsi peale selle tööala vastutus ja koormus.

6. okt. 1929 kuni 1. juunini 1935

Selle tööala juhtimiseks loodi EELK Sisemisjoni Seltsi juhatus juures palgaline paranduskasvatuse-nõuniku ja Seltsi asutiste inspektori ametikoht, kuhu mind valiti. 1933. a EELK Sisemisjoni Selts otsustas oma töö laiendamiseks osta riigilt Harjumaal Kose-Uuemõisa mõisa-

südame 11560 krooni eest 35 aasta jooksul iga-aastase väljamaksuga 502,86 krooni. Ostuga seosesolev asjaajamine ning 35-hektarilise maa-ala ja hoonete korras-tamine ja kasutuselevõtmine pandi ka minu peale.

Samal ajal ja edaspidigi olin ka Sisemisjoni Seltsi esindaja EELK Noorsootöö Sekretariaadi juhatuses. Seal oli esimees Tall. praost A. Täheväli ja kutseliseks noorsoosekretäriks insener Karl Paldrok, hiljem õpetaja Karl Tiit.

1935—1940

EELK Sisemisjoni Seltsi peasekretäriks tuli õpetaja Albert Soosaar. Temale jäid kõik administratiivsed ülesanded. Mina jäin Seltsi nõukogu- ja juhatusliikmeks-sekretäriks.

Kose-Uuemõisas, mis kandis «Kosejõe» nime, rajati mitmed asutised. Hooned remonditi ja sisustati hästi. Mõned seltsi asutised viidi sinna üle. Seal rajati ka kiriklike konverentside saal kõrvalruumidega ja puhkekodu ruumid. Peasekretär õp. A. Soosaar asus ise Kosejõe elama, sealsete asutiste juhatajaks. Kavas oli seal kirikliku diakoonia õppeasutise loomine.

1940. aastal EELK Sisemisjoni Seltsi sundlikvideeriti. Seltsi asutised võeti riigile üle ja Kosejõel ka likvideeriti. Hoone muudeti sõjaväe kasarmuks ja jäeti hiljem rüüstatult ning laostutult maha.

11. det. 1940 kuni 21. märtsini 1943

Olin Tallinna linna Polikliiniku sanitaar- ja kiirabi autojuht ja ka garaaživanem, — sõjaaegsetes oludes.

1940. aastal koos ins. Karl Paldrokiga üritasime EELK Sisemisjoni Seltsi taaslustamist, kutsusime kokku endisi liikmeid, kuid sellest ei tulnud midagi välja.

22. märtsist 1943 kuni 1945. a. aprillini

Sain tolaeagselt võimult loa, siis vormiliselt EELK Konsistooriumi päraldiseks arvatud, kuid tegelikult peremeheta Kosejõe asutise tühjad ruineeritud hooned oma valdusse võtta ja seal võimude sanktsiooniga ning toetusel taas asutada nõdramoistustuslike laste kasvatuasutis ning paranduskasvatuskool endises sisemisjoni korras. Oma talupidamise najal ja kuna Tallinna linn tahtis sellistest lastest vabaneda, see õnnestus. Võisin 1944. a. Rahvahariduse Komissariaadile üle anda suure asutise, mis praegugi töötab «Kosejõe Eriinternaatkooli» nime all, veel enamgi suurenenuna, kogu Liidu musterasutisena.

Baltimail, eriti just ka Eestis, on olnud umbes 130 aasta jooksul kolm põlvkonda kirikliku kasvatuse saanud ja Ev. Lut. Kiriku diakoonias tööl olnud diakone. Siit levis neid ka eesti asundustesse üle kogu omaaegse tsaaririigi. Viimasest põlvkonnast olen mina nüüd veel ainsana järel. Nüüd on minu eriala koos kõigi teiste lähialadega võetud otseseks riigi ülesandeks ja seda nimetatakse nüüd defektoloogiaks. Ka praeguste defektoloogidega ja nende asutistega on mul seni head sidemed. Vanasti olin Eesti Õpetajate Liidu juures olnud paranduskasvatuseõpetajate, s. i. nõdramoistustlike, pimedate, kurtummade, raskeltkasvatavate eriasutuste töötajate-õpetajate sektiooni esimees ja ka praegu pidulike sündmuste puhul uutes defektoloogiaasutustes või Tartu Riikliku Ülikooli defektoloogia kateedris kutsutakse mind ikka osa võtma.

Viimse meheni (kooliromaan)*

RAIMOND KAUGVER

«Muidu lähed ja müüd minu kah maha, eks ole?» surus Oherd läbi hammaste. «Ma ütlen sulle ainult üht: kui me kunagi teada peaksime saama, et see olid sina, siis pea meeles, me kisume su elavalt tükki-deks!» Tema hoiakus oli midagi, mis tekitas mulje, et ta kargab juba praegu Brennerile kõrisse.

«Vallikas tuleb!» sosistas Erm järsku hoiatavalt. Oherd vaatas tagasi, seal seisiski juba direktor ja vaatles neid kummalise mõtliku pilguga.

«Mis teil siin käimas on?»

«Ah, ei midagi, vaidleme niisama natuke,» kohmas Oherd. Vallikas silmitses teda tükk aega teraselt, lausus siis oma tavaliselt rahulikult toonil:

«Vaidlused on head asjad, vaidlustest koorub harilikult tõde.» Ta pöördus ja läks ära. See andis Oherdile kuraasi tagasi, ta sihtis pilgu Brenneri silmadesse ja kähistas:

«Noh, mine nüüd ja kanna ette, mis ma sulle ütlesin!»

Brenner seisis endise rahuga paigal ja ütles ainult tõsiselt ning rõhutatult:

«Lollid olete. Kui ma teie peale keelt kanda oleks tahtnud, siis oleksite kõik ammu NKVDs või vähemalt koolist välja lennanud. Sellele võiksite vahel kah mõelda. Ma võin kommunist olla, aga inimeste elu ja saatusega ma ei äritse. Jätke see endale meelde.»

Ta keeras neile selja ja läks kiirustamata minema.

«Kuradi tõbras!» vandus Oherd võimetus vihas.

Truuvärk oli taas see, kes asjad paika pani:

«Ära määratse. Brenner rääkis õigust, mina olen selles kindel. Tema äraandja ei ole. Ei maksa umbropsu kah päid maha lööma hakata.»

«Sa kaitsed teda päris agaralt,» urises Oherd veidi vaiksemalt. Truuvärgil oli autoriteeti, tema vastu ei sõandanud keegi otseselt välja astuda.

«Ma kaitsen igaüht, keda ülekohtuselt süüdistatakse,» vastas Truuvärk vankumatult. «Ta võib olla punane ja meie vaenlane, aga seljatagant ta kedagi ei löö, pole sihuke mees. Me ju tunneme teda kõik juba kaunis jumal.»

«Palugu kumalat, et sul õigus oleks,» heitis Oherd veel viimase, juba alistuva märkuse.

Brenner ei rääkinud tõesti kellelegi sellest kokkupõrkest, ja just tänu sellele teravale mõttevahetusele hakati teda klassis teiste silmadega vaatama. Varakult, liigagi varakult hakkas nende noorte tulipäiste poiste hinge tungima arusaamine, et parem aus vaenlane kui ebausaldatav ja kõikuv sõber. . .

Katrin Kivirand jäi Kristjani surmast kuuldes haud-vaikseks. Ta toetus vastu pinki ja mõtles, et peaks nüüd lohutatamatult kurb olema, tundma, nagu oleks kogu tema maailm kokku varisenud. Imelik, aga ei olnud. Kui ta püüdiski end niimoodi mõtlemata sundida, siis kerkis nagu maa alt tema ette Valmeni laia-õlgne kuju, ja ta muutus veidi nukraks ja mossi, et ta ei suutnud Kristjanit leinata nii, nagu ta seda õleks pidanud tegema. Aga hoolimata kogu romanti- lise kurbusest seisis Valmen korruga elavana ja

kaasakiskuvana nende vahel ning rebis ta mõtted väevõimuga Kristjanilt eemale.

Ta oli veel liiga noor ega taibanud, et tema ihalus Kristjani vastu oli tulnud peamiselt poisi romantilisest kangelaslikkusest, tema ülevõogavast vaimustusest iga asja puhul — et kogu tema armastusenatuke oli olnud ainult tütarlapselik vaimustus ja imetus poisi vastu, kes tema jaoks oli kehastanud kange- laslikkust ja õilsust.

«Viimse meheni» pidas samal õhtul mälestus- koosoleku. Esimene nende seast oli langenud, see mõjus neile ühest küljest kainestavalt ja hirmuta- valtki, teiselt poolt aga ütles see neile, et töö, mida nad teevad, pole niisama tühine koolilaste aja- viide, vaid küllaltki tõsine ja arvestatav missioon, kui juba NKVD nii tigidalt ja ägedalt selle vastu võitlema oli hakanud.

Lennarti isa istus nende hulgas, ta oli juba tükk aega tagasi poiste rühmituse olemasolu välja peilinud ja Lennartilt kõik välja võtnud. Tema pilk rändas nüüd mööda noorte nägusid, ta püüdis igaühele hin- nangut anda. Talle meeldis Katrin, meeldis alati külmavereline Valmen, meeldis ka Rasmus oma igavese otsiva vaimuga ja Lennart kui oma poeg muidugi eelkõige. Ei, kõige rohkem oli talle siiski meeldinud see Kristjan, keda nad täna siin mälestasid. Temas oli olnud midagi tuttavat, midagi sellest leekivast õhinast, millega tema ja tema koolikaaslased paar- kümmend aastat tagasi Vabadussõtta olid tormanud, koolimütsid peas. Muidugi, tal oli pisut hirm nende pärast, eriti Lennarti pärast, aga neid keelata poleks ta mitte kuidagi suutnud.

Nad olid tulnud ka selleks, et seada kokku järele- hüüe Kristjanile, aga sellest ei tulnud täna midagi välja, nad ainult rääkisid ja vaikisid ja rääkisid jälle; esmakordselt seid nad oma hinges teada, et nad nüüd nagu palju tugevamalt kokku kuuluvad ja et surnud loovad mõnikord inimeste vahel tugevama silla, kui elavad seda suudavadki.

Järelhüüde kirjutasi nad järgmisel nädalal, see levitati ühe päevaga kõikidesse koolidesse ja nüüd said kõik teada, et Kristjan oli üks tollest sala- pärasest rühmitusest ning et tema oligi kirjutus- masina hankimise eestvedaja ja kirjutatud sellel masinal mitu üldist tunnustust leidnud artiklit.

See tekitas väga elavat vastukaja, eriti kaubandus- koolis, ja koguni tasakaalukas Truuvärk ütles, et ühineks kõhklemata tolle südi vandenõuga, kui ta ainult teaks, kelle poole pöörduda. Seda kuulis Katrin, ta kandis Truuvärgi sõnad koos omapoolse soovitusena ette rühmituse koosolekul, ja nõnda tuligi, et ühel novembrikuu viimasel päeval istus teiste hulgas Val- meni toas ka Truuvärk.

Rühmituse tegevus jätkus, tasapisi tuli juurde teisigi uusi liikmeid. Artiklid, luuletused ja igat liiki üleskutsed levisid koolides laialdaselt, siin-seal toi- musid mõned ootamatud ettevõtmised, märkamatu- lti oli «Viimse meheni» kujunenud kogu linna kooli-

noorsoo elu juhtivaks jõuks. Mõlemas gümnaasiumis ja kaubanduskoolis oli kokku vaid paarkümmend komnoort, nad kõik tundsid, et viibivad selle salapärase organisatsiooni pideva valve all, mis takistas neid uuele võimule omaste meetoditega vastakate meeleolude vastu võitlemast. Üks Lennarti kooli kõige ideelisem noorkommunist otsustas organisatsiooni jälile saada, et seda hävitada. Ta ei jõudnud kuigi kaugele, ühel õhtul nabisid tundmatud mehed ta kinni ja andsid niisuguse keretäie, et ta kaks nädalat kodus voodis lamas, kõrvus ühe kallaletungija lausunud sõnad, et kui ta oma nuhkimist ei jäta, võivad asjad võtta hoopis kurva pöörde.

Uuel aastal tõi ootamatu sündmus sellesse vaikesse ja visasse võitlusse uusi dramaatilisi noote.

Punased võimumehed olid otsustanud püstitada vana mahalõhutud ausamba kohale uue mälestusmärgi oma kangelastele. Need jutud liikusid juba kaua, aga jaanuari esimestel päevadel sai see korraga täiesti reaalselt teoks.

Mälestusmärk pandi üles ja avati 6. jaanuaril suure pidulikkusega. Koolid käsutati avamistseremoonial täies koosseisus ja nii seisis umbkaudu tuhat viisada õpilast ülesrivistatuna künkal ning kuulas krõbedast külmast hoolimata Villem Soo kõnet, mis koosnes enamasti kodanlaste ja nende jäänuste kurjakuulutavast ähvardamisest. Bolševike leinamarsi helide saatel eemaldati märgilt kate ja vaatajaile paljastus punaseks vööbatud obelisk, mille tippu ehtis viisnurk ja mille jalamile oli kinnitatud plaat sõnadega kangelaslikust heitlusest ning valge terrori ohvritest.

Siin lagedal künkal, pealegi veel eadise ausamba kohal mõjus see veretav puust torn iseäranis sobimatult ja isegi võikalt, avamist jälgijate hulgast käis läbi paljutähendav kahin.

«Nagu verre kastetud,» tähendas keegi poolel häälele ja lisas ennustavalt, et tuul lükkab selle loodetavasti peagi ümber.

Villem Soo ei kuulnud küll sõnu, vaatas siiski ähvardavalt rahva poole ja andis sõna täitevkomitee esimehele. Kõhetu mehe vaikne kogelev jutt kadus tuulehoogudesse, ilma et sellest midagi olulist inimeste kõrvu oleks kandunud. Kohaletoodud orkester mängis «Internatsionaali» ja kolonnidele anti märku minema marssida.

Jürisson, kes otse Rasmuse kõrval seisis, pöördus liikuma hakates veel korraks ringi ja ütles talle äkki pähe torganud mõtte mõjul mõistatuslikult:

«Huvitav, kaua see rämps siin võiks seista?» Ta mõõtis korra pilguga obeliski, vaatas enda ümber olijate nägusid ja hakkas vastust ootamata edasi minema.

Rasmus taipas otsekohe tema sõnade mõtet ja tema suu tõmbus kitsaks. Ei, vist mitte kuigi kaua. . .

Nende kokkutulek oli järgmisel päeval ja Valmen küsis esimesena oma asjalikul häälel, nagu oleks kõik juba otsustatud:

«Noh, millal?»

Ta pani oma mütsi nagu alati lauale ja vaatas Rasmusele, kelle pool nad seekord viibisid.

«Sa mõtled obeliski?» küsis Rasmus, ehkki teadis, et see oli mõtteiu.

«Loomulikult. Raisad, just meie ausamba kohale! Nüüd ei saa sinna enam lilli ka viia, mõtlevad, et viime neile!»

Rasmus taipas alles nüüd, et obeliski koha valikul oligi vist just see mõttekäik otsustavat rolli mänginud.

«Mismoodi me seda teeme?» küsis Jürisson vahele. Ta ei armastanud pikki jutte ega suuri sõnu.

«Nüüd läheb minu vanamehe dünamiit täie eest,» vastas Valmen.

«Selle tühja võiks ju lihtsalt põlema pista,» arvas Lennart, «see ju puust, põleb nagu küünal.»

«Ei, see tuleb tingimata õhku lasta,» kinnitas Valmen. «Nemad lasksid meie oma, meie laseme nende oma.»

Ainuke, kes vastu kippus vaidlema, oli Truuvärk. Ta tegi seda iseenesest täiesti põhjendatult:

«Kui me selle nende mälestusmärgi nüüd ära hävitame, siis oleme ju samasugused kui nemad, ühed barbarid kõik. Surnud vaenlane ei ole vaenlane, see käib igasuguse kultuuri ja rahvusvaheliste seaduste vastu.»

«Kus need rahvusvahelised seadused siis olid, kui Eesti Vabariigi kael kahekorra käänati?» küsis Valmen. «Hea küll, ma saan sinust aru. Kui nad oleksid oma obeliski kuhu tahes üles pannud, minu pärast või raudteejaama ette, oleks võinud ta sinna jätta. Aga otse Vabadussõja ausamba kohale — ei, seda me lubada ei saa, see on mõnitamine!»

Truuvärk püüdis veel kord oma seisukohta põhjendada, aga üldine meeleolu oli tema vastu ja ta loobus, pealegi oli Valmeni viimane argument ka temale mõju avaldanud.

«Olgu, olen nõus,» ütles lühidalt.

«Ma sõidan laupäeval maale ja toon padrunid ära,» lubas Valmen.

Ta jäi viivuks vait ja lisas siis:

«Aga sinna tuleb minna mitmekeksi. Ja relvad igaks juhuks kaasa võtta. Ma kardan, et neil on seal mingi valve väljas.»

Väljavaade tulevahetusse sattuda pani teised vaikima. Nad polnud arad, lihtsalt mõte, et peaks elava inimese pihta tulistama, pani mõtlema.

«Mis, lõite pauku kartma või?» päris Valmen pilklikult. «Ega meie ei alusta. Me anname tuld ainult siis, kui meie pihta antakse. Pange tähele, neile aitab õhku põrutamisestki, jooksevad jalamaid laiali! Kes sinna siis läheb? Mina muidugi igal juhul.»

Keegi ei vaielnud vastu.

«Katrin jääb kõrvale, see on rohkem meeste töö. Ma arvan, et kolmest piisab. Kaks teist jääb maha.»

Ta võttis valge paberi, löikas sellest neli ruudukujulist tükki, kahele tegi ta väikese risti ja segas siis loosid oma mütsis ära.

«Kes risti saab, tuleb kaasa. Hakake peale.»

Jürisson pistis käe esimesena mütsi ja tõmbas sealt välja ristiga paberi.

«Korras,» ütles ta, nagu oleks tulemust juba ette teadnud.

Lennart kõhkleks hetke, torkas siis käe mütsi. Välja tuli puhas leheke ja ta vaatas seda pettunult.

«Noh, nüüd teie,» kamandas Valmen. «Võimalused on fifty-fifty.»

Rasmus ja Truuvärk sirutasid peaaegu korraga käe, kõhkleksid natuke, siis andis Truuvärk Rasmusele eesõiguse. Ja tegi vist vea — Rasmus tõmbas mütsist ristiga paberi.

«Mina lähen,» teatas ta võidukalt.

«Kõik on klaar,» ütles Valmen ja kägardas paberid

kokku, pistis tasku. «Täna on reede, homme ma lähen maale ja toon lõhkeaine ära. Relvad on ikka sinu juures, Lennart?»

«Jah.»

«Pane pühapäeva õhtuks korda ja valmis. See on kõige parem aeg, pühapäeval harilikult midagi seesugust ei tehta.»

«Mis ajal me sinna läheme?» küsis Rasmus.

«Ma arvan, et umbes kella kolme-nelja paiku,» pani Valmen ette. «See on niisugune ilus aeg, et kui seal mingit valvet ongi, siis ei oska ta enam midagi oodata, tukub tõenäoliselt. Paneme äratuskellad mängima, küll me üles ärkame.»

«See paneb linna kihama,» arvas Truuvärk aeglaselt.

«Peabki panema. Pauk peab olema sihuke, et kõik maast lahti kargavad.»

Plaan arutati veel kord läbi, laiali mindi sõjakas meeleolu.

Valmen käis maal ära, otsis aidast dünamiidipadruneid üles, peitis hoolega ära, et isa ei märkaks. Kui ta neid aga veel kord üle tahtis vaadata ja aida-nurgas olevale kirstule seadis, oli isa äkki seal nagu kutsutud.

«Nonoh, mis sa nendega hakkad tegema?»

Valmen mõistis, et keerutada pole mõtet, vastas otsekohele:

«Laseme punaste ausamba õhku.»

«Ohoo. Jäate vahele.»

«Ei jää.»

Isa jälgis, kuidas poeg padruneid osavalt kimpu sidus ja süütenööri seadis ning küsis:

«Millega sa kivisse augu teed?»

«See polegi kivist, va laudadest lobudik.»

«Milleks siis nii palju padruneid?»

«Pauk peab olema vähemalt niisama kõva kui siis, kui nad meie samba puruks lasksid.»

«Hmhm.» Vanamees sai pojast suurepäraselt aru.

«Siis tuleb sul padrunid selle lobudiku alla maasse kaevata, savist kõva tropp ette teha.»

«Ega ma esimest korda,» vastas Valmen. «Suvi läbi sai kive lõhutud, ega need kunstid niipea unune.»

«Kas neil seal siis valvet väljas ei ole?»

Nüüd pidas Valmen vajalikuks luisata:

«Ei ole.» Vale vaevatas teda siiski, ta lisis hooletult juurde:

«No kui kogemata ongi, ega meie ka paljakäsi lähe.»

«Olge te kuradid ettevaatlikud,» muretsetes vanamees. «Lendate ka kinni nagu see teie koolivend — Hollat või mis ta nimi oli.»

«Seda juba ei ole,» vastas Valmen kuraasi juurde saades. «Kas sul mõõdnud aasta mahtra juba meelest läinud?»

«Kuss, kuss,» ütles vanamees ja vaatas ringi. «Nendest asjadest ei räägita. Olgu, eks sa ise tea.»

Pühapäeva õhtul Lennarti juurde ilmudes pani ta keskmise suurusega paki tähendusrikkalt nurka maha ja esitas üksikasjaliku plaani.

Kell kümme käsutas Valmen kõik koju. «Ja vaadake, et kellad helisevad, muidu jätate mu veel üksinda.»

«Palju sul neid padruneid seal on?» küsis Jürisson. Ta oli samuti maapoiss ja tal oli lõhkeainest kuigi-võrd aimu.

«Kakskümmend neli.»

«Kurad, sellega võib ju pool linna õhku lasta,» ütles Jürisson heitunudult. «Kümnest oleks maailm olnud.»

«Pauk olgu nagu Viiburi plahvatus,» vastas Valmen. «Moraalne löök on kõige tähtsam. Kus püstolid on?»

Lennart tõi relvad välja, Valmen tõmbas kuuli rauda ja vaatas relva asjatundlikult üle. Rasmus ja Jürisson järgnesid tema eeskujule.

«Vaadake, et te kaitsevinna peale tõmbate,» manitses Valmen. «Muidu läheb veel taskus lahti, saate ise tina. Noh, läksime.»

Nad kadusid üksikult pimedusse.

Kell helises täpselt kolmveerand kolm, Rasmus virgus silmapilkselt, vajutas kella kinni ja kuulatas hinge kinni pidades. Ei, tädi polnud midagi kuulnud, magas rahulikult edasi. Ta riietus kähku ja hiilis aknast välja, seda tihedasti kokku lükates.

Kaubanduskooli tiigi juures said kõik kolm kokku.

Ilm oli pilves ja pime, sadas peenikest, teravat lund, tänavatel liikusid kahvatud tuisuloorid.

«Ilm nagu tellitud,» tähendas Valmen. «Mida halvem, seda parem. Peaks veel rohkem tuiskama hakkama, siis ei viitsi seal künkal keegi passida, kõik otsivad varju.»

Rasmus lausa kuulis, kuidas ta süda lööb, kõvasti ning raskelt, nagu vasaraga. Jürisson ainult nohises.

«Pole mõtet kauem oodata. Lähme. Rasmus, mine sa ees ja tee luuret.»

Rasmus eemaldus sõna lausumata ja suundus künka poole. Teised järgnesid talle paraja vahemaaga. Kungas oli täiesti tühi. Rasmus tegi tiiru ümber obeliski, jäi siis sügavasti hingates seisma.

Mõni minut hiljem ilmusid pimedusest Valmen ja Jürisson.

«Pidage hoolega valvet,» käsutas Valmen ja asus kohe tööle. Maa obeliski all oli mõnevõrra külmmunud, auku teha polnudki nii kerge, eriti väikese labidaga, mille Valmen kaasa oli võtnud. Ta kirus ja mõmises vahetpidemata, aga töö edenes siiski. Lõpuks oli kõik valmis, Valmen võttis padrunid ja toppis kobamisi auku, katsudes, kas süütenöör on ikka korralikult ühendatud. Auk löödi ülevalt saviplönniga tihedalt kinni, tulevärk võis alata.

Valmen ajas end põlvili, kobas taskust tikutoosi. Samas rebis Rasmuse käsi teda õlast.

«Keegi tuleb!»

«Käi põrgusse, ma panen kohe tule otsa!» vastas Valmen järsult ja tõmbas tikku, lähendas selle süütenöörile, mis otsekohe hõõguma hakkas.

«Korras!»

«Kes seal on?» kõlas venekeelne hüüe.

«Laseme jalga!»

Valmen ees, teised kannul söötsid nad nõlvast alla. Nende taga raskatas lask, siis teine. Valmen kiskus taskust püstoli ja tulistas jooksu pealt üle õla. Peaaegu tema kõrval paukus ka Jürissoni püstol.

«Stoi! Stoi!» karjus keegi nende selja taga täiest kõrist.

Poisid jooksid edasi, Valmen kähistas vihaselt:

«Kuradi padrunid, miks nad juba ei plahvata?!»

Ta vaatas korra tagasi, kaks kogu jooksis neile järele. Valmen tulistas veel kord, kogud peatusid ja tormasid siis vasakule. Valmen vaatas sinna-

poole ja nägi lume helenduses ähmaselt püstiseivat kogu. Jürisson!

«Tule ära!» kisendas ta kohkunult. «Kohe ära!»

Kogu ei liigutanud, selle asemel raksatas kaks pauku.

Valmen vandus tasakesi ja pingutas silmi obeliski poole. Miks need padrunid ometi üskord ei plahvata? Ja siis juhtus kõik korraga: Jürisson karjatas, ülal künkäl välgatas kaks lasusähvatust ja obelisk lendas kõrvulukustava plahvatusega õhku, valgustades viivuks kogu ümbrust tohtliku, pimestava valgusega.

«Jürisson!» karjus Rasmus kümme samm eespool.

«Kurat, küll pöruatas!» ütles Valmen rohkem iseendale ja vahtis nagu lummatult üles künkale. Sellel silmapilgul mahtus talle pähe ainult ülevoolav vaimustus ettevõtte õnnestumise üle.

Künka hämarusest rebenes lahti hägune siluett, mis kiiresti nende poole libises. See oli Jürisson. Ta tuli pooljoostes ja veidralt komistades, nagu oleks ta purjus.

«Kurat, ma sain pihta,» ütles ta ähkides ja Rasmus nägi pimedusest hoolimata, et ta oli näost täiesti valge.

«Kähku minema!» käsutas Valmen. «Nüüd jookseb siia terve armee kokku!» Ta märkas alles nüüd, et Jürisson toetus Rasmusele.

«Mis sul viga on?»

«Pihta sain,» kordas Jürisson. «Siia...» Ta kobas käega rinda ja tuikus järsku tugevasti.

«Kurat!» ütles Valmen. «Hoi a meist kinni, me veame su ära! Nüüd peame siit kaduma nagu väk!»

Nad võtsid Rasmusega Jürissoni kaenla alt kinni ja läksid teda kaasa tirides jooksujalu tiigi poole.

«Oodake, ma ei jaksa,» lõõtsutas Jürisson.

«Ei, Jürisson, nüüd pea vastu,» vannutas Valmen, «nüüd on elu mängus!»

Jürisson vaikis, ta tegi nohisedes meeletuid pingutusi, et jalgu liikuma sundida. Nii jõudsid nad kaubanduskoolini ja pöördusid kohe hoovil seisvate kõrgete puuriifade vahele. Poeti sügavale kitsasse vahekäiku ja lasti Jürisson pehmelt maha vajuda. Rasmus rebis endalt mantli, keeras rulli ja asetas Jürissoni pea alla. Valmen kummardus kohutavas aimuses üle Jürissoni.

«Kuhu sa said?»

«Siia...» hingeldas Jürisson ja tahtis rinnale näidata, aga tema käsi langes jõuetult alla.

Rasmus puudutas Jürissoni rinda, ta käsi kleepus millessegi märga. Teadmise, et see on veri, pani ta üle keha vabisema.

«Kus, kus?» nõudis Valmen ja sirutas käe. Ta sõrmed puudutasid Rasmuse omi, mõlemad võpatasid järsult ja tardusid. Mõne silmapilgu lamas kaks kätt kõrvuti Jürissoni rinnal.

«Jõudu ei ole,» sosistas Jürisson nõrgalt. «Niisuke imelik... uni on...» Ta sirutas end, nagu millegi või kellegi vastu võideldes ja lõi korraga silmad pärani lahti.

«Ma hakkan vist surema,» kähistas ta pelglikult. «Kõik kipub segi minema...»

«Ära jama!» vastas Valmen peaaegu jõhkralt. «Kuidas, kurat, me su siit ära saame?»

Jürisson ei vastanud, ausamba mäe poolt hakkas kostma mootorite müra.

«Juba tulevad,» nentis Rasmus ärevalt.

«No kurat, ära tuleb ta siit viia,» ütles Valmen raevuka energiaga, «ükskõik kuidas! Kui muidu ei saa, siis kanname!»

Ta kobas Jürissoni käsi.

«Katsu kuidagimoodi üles tõusta! Me aitame, Rasmus, võta sa teiselt poolt!»

Nad haarasid Jürissonist kinni ja tõstsid ta jõuliselt püsti.

«Noh, vaata,» hingeldas Valmen võidukalt, «oledki jalul. Nüüd pea veel natukene vastu, sa elad ju siinsamas, vaevalt paarsada sammu!»

Jürissoni keha värises nagu palavikus, üleilmliku ponnistusega tegid ta jalad paar sammu.

«Toeta kõvasti meie peale!» käskis Valmen. «Vaata nii! Edasi!»

Samas tõmbus Jürisson kuidagi krampi, ütles veel segaselt: «Valmen, ma ei saa...», siis purskus tal suust verejuga ja ennast käärasse kiskudes libises ta poiste käest lahti ning laskus aeglaselt nagu veeredes maha.

Rasmus karjatas summutatult ja rohkem kukkus kui vajus sõbra kõrvale põlvili. Jürissoni silmad vaatasid talle suurte ja kaugetena vastu, vaatasid temast läbi.

«Jürisson!» kähistas Valmen jubedusega. «Jürisson, kas sa kuuled mind?»

Jürisson ei vastanud, ja pikkamööda tungis mõlemasse poissi kohutav, kuid kindel arusaamine: Jürisson on surnud.

Rasmus ja Valmen püsisid liikumatult tema kõrval. Ausamba mäe poolt kostis müraid ja hõikeid, sinna polnud ju rohkem kui mõniseda sammu.

Jürisson on surnud. Kuidas saab see võimalik olla???

Valmen toibus esimesena, tema käsi nihkus Jürissoni rinnalt tema näole ja peatus hetkeks seal.

«Läinud...» ütles ta rohkem hingeõhu kui häälega. «Mis me nüüd teeme?»

Rasmus vaikis, ja Valmen kordas valjemini:

«Mis me nüüd teeme? Siia me teda ju jätta ei saa...»

Rasmus ajas end püsti.

«Me viime ta koju. Sinna on ju nii vähe maad.»

Nad võtsid Jürissoni keha kätele ja astusid kõrvuti nagu kaks sõdurit ühte jalga käies läbi hoovi tänavale, ületasid selle ja pöördusid lähedasest hoovivärvast sisse.

«Näe,» ütles Valmen suure õue tagasopis paistvat madalat majakest nähes, «seal ta elabki...»

Ta ei märganud, et räägib Jürissonist ikka veel olevikus.

(Järgneb.)

Kartuli külaskäik

LIINA MAAROOS, TPedi algõpetsse osakonna 3.

Oritus on mõeldud 4. klassile pärast teema «Kartul» käsitlemist kodulootunnis.

Ettevalmistus: igal lapsel lasta eelnevalt kodust kaasa võtta 3 väiksemat toorest ja 1 keedetud kartul.

I. Oritus algab klassis. Lauad on asetatud vastakuti, et lapsed saaksid hiljem moodustada võistkonnad.

Külla tuleb Kartul — inimene, kes on vastavalt riietatud (nt kartulikotis on pea- ja käeaugud ning see on alt kokku tõmmatud ja ümmarguseks topitud). Tema hakkab edasise tegevuse juhiks.

Kartul tutvustab end mõistatusega: mullane mees, mitme silmaga. Edasi jutustab Kartul, et tal sai isu otsa hommikust õhtuni ja õõ takka järele mullas kükitamisest ja peituse mängimisest ning ta otsustas lastega mängima ja tarkust jagama tulla. Kartul valib endale laste hulgast ühe sõbra, aga selleks võib olla ka õpetaja.

(Küsib õpetaja, vastab kartul.)

Kartul, ae, kartul, ae,
kus on sinu vennad?

Riia turul, Riia turul,
turul on mu vennad.

Kartul, ae, kartul, ae,
mida teevad vennad?

Koti põhjas konutavad,
konutavad vennad.

Kartul, ae, kartul, ae,
kelle nägu vennad?

Suured, paksud, ümmargused,
ümmargused vennad.

Kartul, ae, kartul, ae,
venna nime tead?

Kartul ikka, kartul ikka,
mitte kapsapea.

Kartul räägib lastele, et peale toiduks tarvitamise, nagu tunnis õpetati, võib temaga muudki teha. Valmistame kartulitempli ja teeme templitrukki. (Selleks kasutavad lapsed ühte kaasavõetud toorest kartulit ja lauale valmispandud paberit.)

Samal ajal, kui lapsed teevad kartulitrukki, loeb Kartul H. Rammo jutu «Kartulipanek» (Täheke, 1990, nr 5).

Valminud töödest tehakse näitus ja järgneb mõistatusviktoriin laudkonniti.

1. Lehm on 10 meetri pikkuse keti otsas. Kas ta saab süüa kartuleid kuhjast, mille kaugus on lehmast 22 meetrit? (Näpunäide: ülesande tekstis pole öeldud, kas keti teine ots on vaiaiga maa külge kinnitatud või ei ole. Vastus sõltub sellest.)

2. Neli kartulipoissi jalutas kartulisalve. Teel tuli neile vastu veel kolm kartulipoissi ja kaks porganditüdrukut. Mitu kartulipoissi läks üldse kartulisalve? (Vastus: neli kartulipoissi.)

3. Nuputamisülesanne igale lauale (Täheke, 1987, nr 8). Värv iga juurvilja juures ära need kastikesed, millel on sama number, mis mõistatuse vastusel. Seejärel loe ülalt alla, esmalt värvitud, siis värvimata tähed. Mis sa said?

Kõige nutikamale nuputajate võistkonnale riputab Kartul kaela enda medalid (paberist joonistatud).

II. Orituse teine etapp toimub saalis. Samade võistkondadega korraldatakse järgmised teatmängud.

1. NB! Igal lapsel on üks kartul kaasas. Laps jookseb, kartul lusikal, kotini, paneb selle kotti ja jookseb tagasi — jne. Nii kogutakse kartulid kottidesse.

kursuse üliõpilane

2. Üks laps jookseb kotini, laob seal kartulid põrandale ritta ning jookseb tagasi. Järgmine võistleja paneb need kotti tagasi jne.

3. Vastupidine esimesele mängule, s.t iga laps toob joostes kotist kartuli lusikal hoides tagasi.

Võitjat võib jälle premeerida pabermedalitega.

Kes tahab, võib mängida pallimängu «Kartul», kes ei soovi, sellele õpetab Kartul mängima paberil (või spetsiaalselt saali pandud tahvilil) «Kartulikuuhja».

III. Uuesti kogunetakse klassi. Hakatakse valmistama kahest ülejäänud toorest kartulist tasakaalumänguasja (K. Richards, T. Johnson, Trikid ja mängud, Tln, Valgus, 1988).

Peale kartuli vajatakse veel porgandit (võib-olla mitme peale üks), nuga, tikke, tugevat traati.

□ Teha juurviljamees — kartulist keha, porganditükkidest pea, ühendada tikkudega. Tikkudest jalad ja tikkudega kinnitatud porganditükkidest käed.

□ Traadist painutada õngeritv, mis on mehe kehast viis korda pikem. Õngeridva üks ots torgata käte vahelt läbi kartulisse, nii et see kinnitub keha külge. Õngeritv teeb kaare üles ja suundub siis otse mehe jalgade alla. Teha traadi otsa konks ja kinnitada konksu külge teine suur kartul. Soovi korral anda sellele kala kuju.

□ Nüüd võib panna mehikese lauaservale jalgade peale püsti, nii et õnge otsas olev kartul jääb laua alla. Mehike õõtsub edasi-tagasi, kuid säilitab tasakaalu. (Raskuseks on jalgadest madalamal.)

Kartul jagab veel näpunäiteid, kuidas teda kasutada. Selleks annab igale lauale ühe paberile kirjutatud õpetussõna: (Üks laps loeb selle ette ja kinnitab magnetahvliile.)

Ustelt saab kõrvaldada sõrmejälgi, kui hõõruda neid keedetud kartuliga.

Toore kartuliviiluga on hea kõrvaldada sõrmejälgi lakitud pindadelt ja nihutada mööblit.

Musti klaaspudeleid on kerge pesta, kui panna neisse vesi koos toore kartuli tükikestega.

Kui kaste või supp on üle soolatud, võib lisada tooreid kartuliviile.

Enne äraminekut on Kartulil kõht tühi ja ta tahaks lastega koos süüa, et mitte oma ponsakat figuuri kaotada ning lahjana vendade juurde keldrisse minna talveund magama. Selleks räägitakse koos, missuguseid toite saab üldse kartulist valmistada. Kartul õpetab, kuidas teda õigesti keeta ja kuidas maitsvaks pudruks tampida ning lõpetuseks valmistavad lapsed «Triibulised kartulid»: lapiku poolitatud kartuli panevad lauale, lõikepind ülespidi, peale tõstavad hapukoort. Koorivad kõvaks keedetud muna, eraldavad munakollase ja -valge ning hakivad need eraldi peeneks. Kartuli peale panevad triibud: munavalge, sibulapealsed, munakollane, hakitud tomat, kurk või redis.

Koos süües ja rõõmsas meeleolus saadetakse Kartul ära.

NB! Kuna õritusel on vaja palju lisamaterjale — toiduained, traat, nuga jms — võib eelnevalt kokku leppida, mida keegi kodust kaasa võtab ja ka teistele jagab.

HARIDUS

L. Kukk. First Wealth and then Education, or the Other Way Round!

The author of the article is worried about the reproduction of the nation's intellectual potentiality in the conditions of the free market economy. Young people's evaluation of education and their willingness to acquire higher education are under discussion.

A. Liimets. Styles of Learning.

What a style is and what a style of learning is. How to apply the results of the research of cognitive styles in the theory and practice of education.

S. Öispuu. Aims and Contents of Teaching History Abroad.

The author gives a survey of the qualitative change in the contents of teaching history in Estonia at present, and introduces the principles of teaching history in Canada, Australia and Finland.

V. Tomusk. Society for Research into Higher Education.

On 18—20 December 1990 the annual conference of SRHE was held in London. The author introduces the organization and the main issues of the conference: transferable skills and enterprising; international prospects for cooperation between higher education and industry; business and management education; applied sciences and technology; interaction between higher education and industry.

A. Meerits. Current Trends in the Educational Systems of Developed Countries.

The author gives a survey of the main trends in the development of education, and also explains educational terminology to ensure the uniformity of interpretation.

A. Neeeme, I. Ebberr. A Hysterical-demonstrative Child in School.

The authors describe the characteristic psychological features of the hysterical-demonstrative type and their appearance in behaviour. The most typical hysterical reactions are introduced.

Astrology to Help Educators.

The ideas and viewpoints of Felix Velishko, Doctor

of Chemistry, about astrology are introduced by Helgi Roots from *Uchitelskaya Gazeta* 10, 1990.

J. Sõerd. Psycho-analysis and Education.

The article treats with the main principles of psycho-analysis and their connection with education. Attention is centred upon the classical psycho-analysis (Freudianism).

M. Rõigas, A. Merilai. The Sixth Mother Tongue and Literature Contest for the 7th and 8th Grades.

A summary of the contest. Analysis of the tasks, their structure, and problems that arose. The winners are named. Reference to the previous Mother Tongue Contest is made.

U. Kokassar, M. Zilmer. Additional Material for Teaching Static Biochemistry.

Recommendations for the teacher.

A. Saar, M. Kondimäe. Preschoolers and Humour.

What humour is and if it occurs in the everyday life of our kindergartens. Observations have been made in thirty preschoolers' groups. Separate descriptions about three-, four- and five-year-old children are presented.

K. Tamra. Let's Make Musical Instruments.

Instruction is given on how to make some kinds of drums. The instruction is accompanied with the relevant drawings.

H. Kelder. Association of Estonian Teachers as the Protector of the Democratic School and its Teachers.

A survey of the activities of the organization which existed in the years 1917—1940.

Hugo Valma's Centenary.

Arno Valma, Hugo Valma's son, describes his father's life and works as a teacher and a clergyman, including the article by Hugo Valma *Hugo Valma's Work in 60 Years*.

R. Kaugver. The Last Man.

A continued youth novel depicting the resistance movement of schoolchildren in Estonia during 1940—1941.

HARIDUS

Л. К У К К. Сначала разбогатеть, потом поумнеть — или наоборот!

В статье обсуждается вопрос о необходимости и возможности придания ценности образованию, высказывается тревога по поводу воспроизводства интеллектуального потенциала нашего народа в условиях рыночной экономики. Автор размышляет также о готовности к учебе в высшей школе, поскольку на сегодняшний день средняя школа мало занимается формированием учебных умений учащихся.

А. Лийметс. Стиль учебной деятельности в общем контексте изучения стилей.

Что представляет собой стиль как явление и что такое стиль учебной деятельности? Как использовать в теории и практике воспитания полученные данные по изучению когнитивных стилей?

С. Ыйспуу. О целях и содержании преподавания истории в зарубежных странах.

В статье дается обзор качественного обновления содержания обучения, происходящих преобразований в преподавании истории в Эстонии. На основе программ по истории таких стран как Канада, Австралия и Финляндия, автор знакомит с основными положениями содержания обучения этому предмету.

В. Томуск. Не только о любви.

18—20 декабря 1990 г. в Лондоне состоялась годичная конференция SRHE. Автор статьи знакомит с деятельностью этой организации, называет основные темы конференции: навыки, подлежащие переносу/предприимчивость; международные перспективы в совместной деятельности высшего образования и промышленности; подготовка деловых людей и руководящих кадров; точные науки, инженерная наука и технология; взаимосвязь высшего образования и промышленности.

А. Мезритс. Актуальные тенденции развития системы просвещения и образовательной политики в развитых странах.

В статье дается обзор основных направлений преобразований в системе просвещения развитых стран. В целях достижения лучшего взаимопонимания разъясняется ряд педагогических терминов.

А. Нееме, И. Эббер. Истериически-демонстративный ребенок в школе.

В статье рассказывается о свойствах психики детей истериически-демонстративного типа, о том, как они проявляются в поведении. Приводятся наиболее типичные истерические реакции.

Астрология в помощь воспитанию.

Х. Роотс знакомит читателей со статьей доктора

химических наук Феликса Величко /«Учительская газета», № 10, 1991/, в которой автор делится размышлениями об астрологии и, в частности, о том, что может предложить педагогике астрология.

Ю. Сызр д. Глубинная психология и воспитание.

В статье излагаются основные принципы глубинной психологии в ее связи с воспитательной работой. Основное внимание уделяется классической глубинной психологии /фрейдизм/.

М. Рыйгас, А. Мерилай. VI олимпиада по эстонскому языку и литературе для 7 и 8 классов.

В статье подводятся итоги по заданиям VI олимпиады /какими они были по построению, что вызвало наибольшие трудности и т. п./, называются победители.

У. Кокассаар, М. Зилмер. Дополнительный материал по статической биохимии.

Нередко общие основы статической биохимии остаются неясными для учащихся, поскольку соответствующий материал распределен между учебниками химии и биологии. В статье даются рекомендации, которые помогут систематизировать и упростить изучение данной темы.

А. Саар, М. Кондимяз. Дошкольник и юмор.

Что такое юмор и имеет ли он место в повседневной жизни наших детских учреждений? Данные получены в результате обследования 39 групп дошкольников, отдельно анализируются результаты групп детей 3-, 4- и 5-летнего возраста.

К. Тамра. Смастерим сами музыкальный инструмент.

В статье приводится руководство по самостоятельному изготовлению различных видов барабанов, приводятся чертежи.

Х. Келдер. Союз Учителей Эстонии в защиту интересов демократической школы и учительства.

В статье рассказывается о роли профессиональной организации учителей, существовавшей в 1917—40-е годы, в развитии эстонской национальной школы и защите интересов учительства.

Хуго Валма 100.

Сын педагога и пастора Хуго Валма — Арно Валма рассказывает о жизненном пути своего отца. Публикуются воспоминания Х. Валма «Профессиональные интересы Хуго Валма на протяжении 60 лет. 1913—1973».

Р. Каугер. Все до един (Продолжение).

Очередная часть романа о школе, в котором рассказывается о движении сопротивления в среде школьной молодежи в Эстонии в 1940-41 гг.

LP «HARIDUSE» LUGEJA!

Praaeksemplaride väljavahetamiseks palume pöörduda Pärnu mnt 67^a EKP Keskkomitee Krjastuse frükikoja tehnilise kontrolli osakonda (tel 68 14 11).

TOIMETUS



Praegu õpivad Metsküla koolimajas jälle lapsed — mõned kohalikud, kel olnuks kodust kauge kooli sõita. Eluvaim oli majal sees hoitud ja nüüd sai Saastna noorus seal jälle koolipinki istuda.

Aga suvel tühi koolimaja annab ikka ajutist peavarju Kopli Kunstikeskkoolile. Saastnas veedetud suved ei jää nostalgiliseks mälestuseks, ehkki meenutada on eelmistest suvedest palju ilusat. Olgu või ajakirja kaante fotojäädvustus ühe möödunud suve maali-praktika meenutus: juba suviselt kõrvetav päike ja suplema ahvatlev meri, töö ja lust käsikäes, õhtud palliplatsil, lõkke ääres või tantsuringis. Piltidel näeb, kuidas töö vaheldub lõbusa suplusega. Kust see koer küll kooli sai? Temagi tunneb end noorte keskel koduselt. Õpetajatest on pildile jäänud Tiiu Unts-õpilasi juhendamas. Kuskil kaadri taga asub praktikalaagrite organiseerija ja kunstisüvaõpetuse hing Leo Tõnisson. Köögis hoolitses tookord laste toidulaua eest Silvia Kalvik koos õpilastest söögivalmistajatega. Pildil jäädvustatud õpilased on küll vanemaks ja iseseisvumaks saanud, aga neile on peale kasvanud juba uued, kes tänava Matsalu lahe ümbrust endale avastavad ja selle ilu kunstisõnas kujutavad.

Koolil on teisiigi praktika-baase. Ammune partner on «Ars» oma töökodadega. Tänavu lisandus senistele veel Otepää, mille Põhja rajooni hariduskoondis oma koolidele ja spordikoolidele suviseks tegevuseks hankis. Lõuna-Eesti loodus toob laste kunsti uusi motiive ja meeleolusid.

Aga meri on, meri olema peab... Tore, kui on suvi, päike ja töö kui meelelahutus — kõik kunstitegemiseks vajalikud eeldused. Saastnas kasvatatakse kunstiaandeid.

Saastnas käisid
MAIMO KALMET ja
TÖNU KALLE (fotoaparaadiga)

HARIDUS

Hind 1.30

Indeks 78189

PE $\frac{A}{18}$ 91,6

