

HARIDUS

1990 · 8





Parimad viibisid hr Rütli vastuvõtul

26. juunil viibisid keskkoolide, kutsekeskkoolide ja tehnikumide parimad lõpetanud Kadrioru lossis Eesti Ülemnõukogu esimehe hr Arnold Rütli vastuvõtul. Pärast põgusat tutvumist lossi ja A. Rütli töökabinetiga laskuti alla lossiõue, kus kokkutulnud tervitas peale hr Rütli ka Eesti haridusminister Rein Loik ning koos anti lõpetanutele üle tunnustusmedalid. Lõpetanute nimel võttis sõna Paide 3. kk kuldmedaliga lõpetanu Katri-Evelin Esop, muusikalise tervituse andsid 2. kutsekeskkooli kammerkoor (Eve Oja) ja keelpilliansambel. Pärast ametlikku tseremooniat kutsus Arnold Rütli oma külalised piknikule. Kokkusaamisest jäi mälestuseks ühisplüf.

Lõpetanutele pidas Arnold Rütli järgmise kõne:

Armsad noored!

Me oleme kogunenud tänasel ilusal suvehaku pärastlõunal siia Kadrioru lossiaeda, et üheskoos tähistada Teie elluastumist. Ei ole ilusamat aega noore inimese elus kui küpsustunnistuse saamine. Üks tähtis töö on jäänud seljataha, suur eneseteostus seisab aga alles ees.

Mõneti sarnaneb see meie Eesti Vabariigi praeguse olukorraga. Nii nagu meie poliitikud ja majandusteadlased otsivad kõige targemaid otsustusi Vabariigi viimiseks täielikule iseseisvusele, otsite teiegi oma teed iseseisvasse ellu.

Üldhariduskooli, kutsekooli või tehnikumi lõpetamine on esimeseks sammuks sellel teel. See on andnud Teile usku oma võimetesse, tuult tiibadesse edasiminekuks.

Eesti Vabariigi käekäik sõltub sellest, missugune on meie rahva vaimne kvaliteet, missugused on meie töösused. Me elame kiiresti muutuvast ühiskonnas ja muutuma peab ka meie kool. Ainult siis suudame endid tunda võrdsetena teiste Euroopa rahvaste kõrval.

Mul on hea meel, et tänavustel lõpetajatel on olnud juba võimalus kaasa rääkida kooliasjade korraldamisel koolivolikogudes, õppeainete ja eksamite valikul. On avardunud suhtlemisvõimalused laia maailmaga. On käidud keeleoskust harjutamas ja tootmispraktikal Soomes ja Rootsis. Kuid see kõik on alles Eesti kooli ümberkorralduste algus. Me otsime tagasiteed mammutkoolide juurest väiksemate, koduste, omanäoliste koolide juurde. Suur töö seisab ees õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisel. Me ei vaja lihtsalt tunniandjaid, vaid isiksusi, kes noori oma eeskujuga nakataksid.

On Teiegi hulgas neid, kes jätkavad oma haridusteed kõrgkoolides. Teist kujuneb Eesti Vabariigi uus rahvuslik intelligents, kellele on omane kõrge missioonitunne ning vastutus oma maa ja rahva ees.

Eesti rahvale on olnud omane töökus ja hariduse valguse poole püüdlemine. Tuletagem meelde «Kalevipoja» värsside rahvatarkust: Ülemaks kui hõbevara, kallimaks kui kullakoormad, tuleb tarkust tunnistada.

Või tuletame meelde teise elutarkuse: Töö ei riku meest, mõni mees võib küll töö ära rikkuda.

Meie seljataga on rohkem kui 300 aastat emakeelset kooli. Eesti esimene üldlaulupidu sai 1869. aastal teoks tänu eesti koolmeestrite innukusele ja ettevõtlikkusele. Juba läinud sajandi teisel poolel said eesti taluinimesed aru, et lapsi tuleb koolitada, kõige tublimad Tartusse suurt kooli saata, sest ainult nii saime võrdseks baltisaksa mõisniku või vene riigiametnikuga.

Paraku hakkas just viimasel ajal murenema eestlaste kiindumus haridust omandada. Sest suures riigis, milles me elasime, ei väärtustatud haridust. Nii kadusid poisid keskkoolide lõpuklassidest. Tavaliseks sai, et abituriumis õppis üks kolmandik poisse, kaks kolmandikku tüdrukuid.

Hea, kui poisid kutsekoolidesse läksid ametit õppima, paljud loobusid aga sellestki. Need on mineviku jäljed, millest peame üle saama. Eesti Vabariik vajab nii tarku mehi kui tarku naisi.

1990. aastal astub Eestimaa koolidest ellu 15 000 keskharidusega noort inimest, nende hulgas on üle 9000 üldhariduskooli lõpetaja, 4100 omandasid kutsekeskkoolides üheaegselt nii keskhariduse kui ka tööliskutse, 2000 noort lõpetas keskeriõppeasutuse või põllumajandustehnikuni keskastme spetsialistina.

Teist saab teotaheline täiendus meie rahvamajanduse paljudele valdkondadele.

Üle 120 noore lõpetas õpingud kuldmedaliga, üle 600 hõbemedaliga.

Siia, Kadrioru lossiaeda, mahuvad vähesed Teie hulgast, kuid päris kindlasti kõige tublimad.

Oma pöördumises mõtlen ma praegu aga Teile kõigile, kallid elluastujad. Ma tahan kogu südamest tänada Teie õpetajaid õpetamistöö ja kasvatamise eest. Tuleviku Eestis peavad elama hingelt ilusad inimesed.

Ma tänan Teid, austatud vanemad, et olete olnud eeskujuks ja toeks oma laste inimeseks kujunemisel. Nii nagu taim vajab päikest, et küpseda, vajab inimene kodusoojust.

Kiitus ja lugupidamine Teile, elluastujad. Eesti Vabariigil ega ka Teil, selle vabariigi kodanikel, ei seisa ees kerged ajad. Kuid on üks imeline jõud, mille ees raskusedki taganevad. Selleks jõuks on armastus.

Pikki aegu on selles riigis, kus me oleme pidanud elama viimased 70 aastat, armastusest rääkimist sobimatuks peetud. Mida ilusamat võiks elu meile aga veel kinkida kui võime armastada?

Jätkugu Teil jõudu ja tarkust armastada! Armastada elu ja noorust, armastada oma Eestit, millest kallimat meil ei ole.

Jõudu ja õnne Teile!



HARIDUS

1990 · 8

KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **R. LOIK** Oleme teel ●
 5 **V. RAAGMETS** Kaks aastat Eesti Laste Organisatsiooni ●
 8 **I. LEUHN** Kas ja kellele on kooliaedu vaja? ●

SILMARING JA VAATENURK

- 11 **M. TILK** Eesti rahvapedagoogika ja Steineri-pedagoogika kokku-
 puutepunkte ●

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 14 **M. RAHIKAINEN** Täienduskoolitus Soome kõrgkoolides ●
 17 **A. TOOTS** Kehaline kasvatus nüüdismaailmas ●
 21 **A. KÖVERJALG** Kutseõppe tänapäevaprobleemid Euroopas ●
 23 Ülemaailmsete Eesti õpetajate päevade külalisi ●

KASVATUSTEEMADEL

- 26 «Lapse õiguste konventsiooni» ratifitseerimise poolt ja vastu ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 31 **P. LEPPIK** Kõrgema närvitegevuse eritüüpidest koolis ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 34 **M. HIEMÄE** Õpimotivatsiooni kujundamisest võrkeeleõpetaja pilgu
 läbi ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 37 **K. JÕULU** Lähenedusteid Sigrid Undsetile ja ta romaanile «Kristiina
 Lauritsatütar» koolikäsitluses ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 40 **S. HANSON** «Lasteaia paleus peab neil ikka silme ees olema...» ●

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

- 43 **V. REHEMA** Koduse Kasvatuse Instituut 1936—1940 ●
 46 **H. GABRAL** 60 aastat Eesti kunstnikkonna üleskutsest — kunst
 koolidesse ●

KOOLIMUUSIKA

- 47 **U. JÄRVELA** Üldjuhi mõtteid pärast laulupeo eelproove ●

MEIE TERVIS

- 49 **A. SÜGIS** Tervislik toitumine koolis ●

PUHKVEERUD

- 52 **R. KAUGVER** Viimse meheni (Järg.) ●

- 54 KOGEMUSNÕU



VALVE REHEMA, pensionär, ÕPUI liige. Lõpetanud 1943. a Tartu Õpetajate Seminari ja 1959. a kaugõppes TRÜ eesti filoloogina. Töötanud algklasside õpetajana Tartu- ja Järvamaal, eesti keele ja kirjanduse õpetajana Viljandis ja Tartus. Olnud õppealajuhataja Tartu 2., 7. ja 5. keskkoolis, 1. õhtukeskkoolis. 1973—1976 Tartu linna koolide inspektor; pensionipõlves metcodik. Osaleb ÕPUI kooliajaloo sektsioonis, avaldanud kogumikes uurimusi pedagoogide kohta. Haridustöö eesrindlane. Juhtinud Tartu Õpetajate Klubi 1968—1978, pensionärina Pedagoogide Koondist alates 1980. aastast, viimased 3 aastat ka veteranide Tartu linnanõukogu kultuurikomisjoni esinaine.



MARIA TILK,
TPedi algõpetuse
kateedri
vanemõpetaja.
Lõpetanud 1971. a
TRÜ ajaloolase ning
ajaloo ja
ühiskonnaõpetuse
õpetaja
kvalifikatsiooniga;
lisaerialana vene
keele õpetaja kutse.
Aastatel 1971—1980
töötas Pärnu ja
Tallinna keskkoolides
ajaloo- ja vene keele
õpetajana,
1980—1988. a
teadurina ENSV TA
Ajaloo Instituudi
kapitalismi sektoris.
1988. a kaitses
ajalookandidaadi
väitekirja. Samast
aastast alates TPedi
algõpetuse kateedris
kultuuri- ja
pedagoogika ajaloo
õppejõud ning
metoodik.
Tegelnud alternatiiv-
õpetuse
probleemidega,
täienduskoolitusel
viibinud Rootsis Järna
Steiner-keskuses.
Uurinud
noorsooliikumist —
skautide ajalugu.

EESTI HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLVIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja A. TAKLAJA
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **P. ЛОЙК** Мы в пути ●
5 **В. РААГМЕТС** Два года Эстонской детской организации ●
8 **И. ЛЕУХИН** Нужны ли (и кому нужны) пришкольные участки ●

КРУГОЗОР И УГОЛ ЗРЕНИЯ

- 11 **М. ТИЛК** Точки соприкосновения эстонской народной педагогики и штейнер-педагогики ●

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 14 **М. РАХИКАЙНЕН** Курсы повышения квалификации в вузах Финляндии ●
17 **А. ТООТС** Руководство физическим воспитанием ●
21 **А. КЫВЕРЯЛГ** Современные проблемы профобучения в Европе ●
23 **НАШИ ГОСТИ** ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 26 **За и против** ратификации «Конвенции прав ребенка» ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 31 **П. ЛЕППИК** Об особых типах высшей нервной деятельности учащихся ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 34 **М. ХИЙЕМЯЭ** О формировании учебной мотивации глазами учителя иностранного языка ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 37 **К. ЙЫУЛУ** Пути изучения в школе романа Зигрид Ундсет «Кристина, дочь Лааранса» ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 40 **С. ХАНСОН** Идеал детского сада всегда должен быть перед глазами ●

ИЗ ИСТОРИИ ЭСТОНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- 43 **В. РЕХЕМА** Институт семейного воспитания 1936—1940 ●
46 **Х. ГАБРАЛ** Актуальность призыва художников Эстонии — «Искусство — в школы!» ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 47 **У. ЯРВЕЛА** Мысли дирижера после общих репетиций Праздника песни ●

НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

- 49 **А. СЮГИС** Правильное питание в школе ●

НА МИНУТЫ ОТДЫХА

- 52 **P. КАУГВЕР** Все до едина (Продолжение.) ●

- 54 **ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ**

Oleme teel

REIN LOIK,
Eesti haridusminister

Eesti Vabariik on välja kuulutatud, kuid iseisvust veel ei ole. Oleme teel... on üleminekuperiood. Kõrvuti kehtivad uued ja vanad määrused ning otsused. Rohkem kui kunagi varem peab igaüks otsima oma kohta uue-
nevas Eestis, peab oma peaga mõtlema ja otsustama. See kehtib ka hariduse kohta.

Eesti rahvusliku hariduse juured ulatuvad kaugelt. 50 aastat tagasi vastasid hariduskorraldus ning -sisu tollastele vajadustele, täna tuleb meil endise taastamisel või kogemuste rakendamisel arvestada aja kulgu, nii tänase teaduse ja hariduse maailmataset kui ka meie võimalusi. Seepärast ei laabu uuendused hariduses nii kiiresti kui soovitud ning esialgu loodetud. Täna hariduse ümberkorraldust tuleb vaadata kui pidevat ja pikaajalist protsessi, kus on raske tömmata joont üksikute õppeaastate vahele.

Algavalgi õppeaastal me jätkame ühelt poolt eelmiste haridusuuendusaastate jooksul alustatud, teisalt, tuginedes praktikale ja katsetuste tulemustele, korrigeerime mitmeid eelmisi otsuseid ja soovitusi. Nii andsime hariduse detsentraliseerimise esimesel perioodil väga paljud otsustamisõigused kohalike haridusorganite ja õppeasutuste juhtide tasandile. See oli kiireim võimalus lõdvendada ületsentraliseeritud ja käsipedagoogikast tekkinud väsimust ning pingeid. Täna oleme paari aasta kogemuste võrra rikkamad, enam oleme tutvunud ka teiste maade hariduskorraldusega. Nüüd otsime teid, kuidas iseotsustamist viia sellistesse piiridesse, et ei liiguks teise äärmusse — anarhiasse. Uue õppeaasta eel valmiski mitmeid hariduskorralduslikke dokumente, mis säilitades küll viimastel aastatel kehtinud demokraatlikud põhimõtted, täpsustavad iga astme haridusjuhtide ja pedagoogide otsustus- ja loomevabaduse optimaalsed piirid. Siia kuuluvad eelkõige üldharidus-, kutse- ja erialakoolide, koolieelsete asutuste ning lastekodude ajutised tüüpühimäärused, mis kehtivad üleminekuperioodil.

«Kaduma» ei ole läinud ka uue hariduse seaduse projekt. Küll aga peatasime mõneks ajaks töö, et viia uus seadus kooskõlla teiste koostamisel olevate seadusandlike aktidega. Näiteks on päevakorda tõusnud kõrgkooli reform, mis oluliselt muudab kõrgkoolide senist struktuuri, sisu ja õppevormi. Kõrgkooli diferentseerimine akadeemiliseks ja erialaseks peaks aitama meil kergemini integreeruda Euroopa kõrgkoolisüsteemi, aga ka kasutada mõistlikumalt haridusele eraldatud vahendeid. Antud reformiga kaasnevad ka teatavad muutused kõrg-, kesk- ja ametikoolide kokkupuutepunktides. Valdades alanud eksperiment annab kogemuse valdade funktsioonide täpsustamiseks hariduse alal.

Kõik eelpool öeldu seondub hariduse arengu jaoks väga tähtsa küsimusega — hariduse ökonoomikaga. Haridus ei saa olla ega ole kunagi olnud odav. Kui ta seda on, siis kvaliteedi arvel. Kahjuks ei ole meil kaua aega seda mõistetud. Seepärast tuleb praegu eriti intensiivselt otsida teid hariduse väärtustamiseks, sealhulgas ka selle kindlustamiseks rahaliste vahenditega.

Vabariigi valitsus oma piiratud võimaluste juures on püüdnud assigneeringuid haridusele vähehaaval suurendada. Kahtlemata on see ka edaspidi nii, kuid turumajandusele üleminekul eesisev riigieelarve ümbervaatamine, dotatsioonide ärajätmine ja mitmed teised sammud toovad vähemalt esialgu kaasa jätkuva elukalliduse tõusu. Et haridus ei jääks seejuures rataste vahele, peame otsima finantseerimiseks lisavahendeid: era-, kooperatiivseid, mitmesuguste tekkivate aktsiaseltside ja organisatsioonide omi. Välistatud ei ole mõnes astmes ka osalise tasulise hariduse kehtestamine. Peatähtis on, et see kindlustaks ühiskonna harituse ja vaimsuse tõusu.

Samu eesmärgi teenib ka algavast õppeaastast rakendatav kõrgkoolide ja teadustöötajate palgareform ning töö tasustamise uute aluste kehtestamine teiste haridusasutuste töötajatele uuest aastast.

Nii eesti- kui venekeelsetes koolides jätkub üleminek uutele õppeplaanidele, seega hariduse sisu uuendamine. Üks selliseid konkreetseid samme on sõjalise algõpetuse asendamine kodu- ja riigikaitsega. Vene õppekeelega koolides astutakse samm Eesti-keskse hariduse poole: esmakordselt on õppeplaani viidud eesti ajaloo, geograafia ja kirjanduse süstemaatilised kursused. Jäikade õppeplaanide ja -programmide aeg on möödas. Me peame pidevalt jälgima, kuidas need võimaldavad meil realiseerida haridusele püstitatud nõudmisi ja vastavalt sellele neid uuendama. Näiteks Soome ja Rootsi õppeplaanidega võrdlemine näitab, et humanitaarainete tsükkel on meil ikka veel neist väiksem. Kui tahame tulevikus osa saada maailmakultuurist ja teadusest, peame jõudma selleni, et keskkoolilõpetanu oskaks peale emakeele veel 2—3

võorkeelt. Kus on olemas kaader, tuleks praegu selleks enam kasutada valikainete võimalusi, tulevikus aga suurendada keelte osatähtsust põhiõppeplaanis.

Suurenenud on uute aineprogrammide, õpikute ja õppeabinõude hulk, laienuvad võimalused valida mitme programmi vahel. Endiselt on keskseks probleemiks õpikute väljaandmine. Pikaajalistest kooliõpikute kirjutamise traditsioonidest hoolimata on meil autorite puudus: konkurssidest osavõtt on küllaltki tagasihoidlik, sageli rikutakse käsikirjade ülevõtmise tähtaegu. Omaette probleem on kirjastamine. Kirjastusega «Valgus» töötatakse praegu uue süsteemi ja tingimuste loomisel. Mõningaid küsimusi loodame lahendada ka koostöös Soomega ning venekeelse õppekirjanduse vallas Läti ja Leedu kolleegidega koostöötegemise teel.

Need on perspektiivsed ülesanded, mida lahendatakse paralleelselt õppeaasta põhiküsimustega. Haridusministeerium loodab, et aktiivselt loövad kaasa nii pedagoogikateadlased, haridusjuhid ja -organisaatorid kui ka tegevõpetajad. Eriti tähtis on just viimaste osa õppeprogrammide ja õppeabinõude koostamisel — katsetamisel ning eksperthinnangu andmisel.

Meil on tore õpetajate aktiiv, kuid arvan, et õpetajate tõeline ärkamisaeg pole veel saabunud. Harjumus oodata tegutsemisjuhiseid on sageli liiga tugev. Tahes-tahtmata peame põhjusi otsima senisest ettevalmistus- ja täiendussüsteemist. Vabastanud õpetaja küll käskude ja keeldude kammitsaist, ei ole me suutnu luua sellist riiklikku täiendusõppe süsteemi, mis varustaks õpetaja uue filosoofilise maailmapildi ja õpilasesekse õppetöö metoodikaga, võõrkeele oskusega. Oleme kõik mingil moel õpipoisi osas: otsime kaugemalt või lähemalt täiendusõppe korralduse kogemusi, võimalusi välisstažeerimise laiendamiseks, pedagoogilise teabeteenistuse loomiseks.

Kõik see ei asenda aga õpetajakutsele igi-omast missioonitunnet, iseõppimise ja -täiendamise tahet ning oskust. Uue kooli kujunemine tähendab paljus selle humaniseerimist mitte ainult vastava ainesükli suurendamise arvel, vaid kooli üldise vaimsuse ja vaimu muutmist. Enamikus koolides on lahti saadud õppeprotsessi ülepoliitiseerimisest, nüüd tuleb hoolt kanda, et ühe partei ideoloogia ei asenduks mõne teise aktiivse liikumise ideoloogiaga. Kool jäägu eelkõige üldinimlike ja rahvuslike kõlbeliste väärtuste kujunemise kohaks.

Nii astume algavasse õppeaastasse uute murede ja probleemidega, aga ka uute lootuste ja ootustega.

Jätkugu kõigil haridustöötajail jõudu ja jaksu neile pandud ootuste täitmiseks! Toogu rõõmu ja rahulolu teadmine, et töö hariduse ja kooli heaks — see on töö oma rahva ning tema tuleviku heaks.

Kaks aastat Eesti Laste Organisatsiooni

VEIKKO RAAGMETS,
Tallinna Koolinoorte Huvikeskuse
«Kullo» direktor

ELO — see on Eesti lapsed!

ELO — see on elu läte!

ELO — see on elus lootus!

Nii laulsid ELO-lapsed suvelaagris Ulgel. Käesoleva loo ilmumise ajal peaks parajasti käima ELO esimene Üldkogu (20.—24. august), kus antakse hinnang kahe aasta jooksul tehtule ning võetakse vastu tegevuskava tuleviku tarbeks. Loodetavasti leiavad ELO Üldkogu materjalid «Õpetajate Lehes» tutvustamist.

Selles kirjatükis püüab autor rohkem teoreetiliselt põhjendada ELO-taolise lasteorganisatsiooni vajalikkust Eestimaal.

Asja parema mõistmise nimel tuleks alustada algusest.

ELO SÜND

ELO sündis 25. mail 1988. aastal Hiiumaal vabariiklikul pioneeride 16. kokkutulekul.

Kuna olen algusest peale ELO loomise juures olnud, võin kindlalt väita, et Hiiumaale sõites oli korraldajatel valmis plaan, kuidas senine ainuke üle-eestiline lasteorganisatsioon — pioneeriorganisatsioon, nii põhjalikult reformida, et tekiks täiesti uus ja omanäoline lasteorganisatsioon, mis oleks vastuvõetav eelkõige Eestimaa lastele.

Kas meie loodav «mudel» ka Moskvale ja sel hetkel veel võimul olevale Karl Vainole meeldib, selle peale julgeti juba mitte enam mõelda.

Arvan, et Hiiumaal ei oleks uut organisatsiooni sündinud, kui sellele poleks eelnenud õppeaasta pikkune ettevalmistustöö.

Kõigepealt lähtuti juhtimise kui protsessi etapilisusest — informatsiooni kogumine ja töötlemine ning juhtimiskäskude edastamine.

Toimus mitu ühismõtlemist, erinevate arvamuste ärakuulamisi, ägedaid vaidlusi ja laste hulgas korraldati sotsioloogiline uurimus.

Esmalt lepitati kokku põhitõdedes.

Uut lasteorganisatsiooni vaatlesime algusest peale mitte kui eesmärgi omaette, vaid kui vahendit. Vahendit, mille põhiliseks üles-

andeks peab olema isiksuse arengu (kui ise-reguleeruva protsessi) mõjutamine ühiskonnale ja rahvale vajalikus suunas.

Ühel suuremal arutelul, kus osalesid lapsed, lastejuhid, meetodikud, ajakirjanikud, loime uue organisatsiooni kontseptsiooni.

Seejärel valmisid tegevuse peamised printsiibid, kusjuures need olid antud mitme alternatiivse võimalusena. Kui toimus lõplik määratlemine, löid aktiivselt kaasa ka lapsed.

Järgmise etapina koostasime uue organisatsiooni põhikirja kaks erinevat projekti, mis jälle põhjalikult läbi «hekseldati». Viimane lihv anti uuele põhikirjale juba Hiiumaal ja eelkõige laste endi poolt. Hiiumaa kokkutuleku viimasel päeval (25. juunil) võeti vastu ELO Harta, kusjuures nimetused ELO ja Harta otsustati alles eelmise päeva õhtul staabi ja kõikide «külade» spiikerite (lapsed) ühisel nõupidamisel.

Hiiumaal toimunut võib hinnata kui ajaloolist sündmust. Esmakordselt nn nõukogude perioodil ütles üks Moskva alluvusega organisatsioon lahti keskuse «targast» juhtimisest.

ELO LOOMINE

ELO Harta sai küll vastu võetud, kuid kohe algul teadsime, et põhikirjast üksi on organisatsiooni ülesehitamiseks vähe.

Väga heaks võrdluseks on see, mis praegu Eestimaal toimub. Taastatakse Eesti riik — luuakse uut juhtimissüsteemi, ametisse pannakse uusi juhte ning võetakse vastu uusi seadusi.

Seda kõike on vaja teha igasuguse organisatsiooni loomisel.

ELO juhtimisskeem pandi põhiliselt paika juba Harta (täna seks veidi täiustatud) vastuvõtmisel. Kui uskuda Soome mõnede lasteorganisatsioonide esindajate hinnanguid, on ELO üheks tugevamaks küljeks laste aktiivne osalemine organisatsiooni juhtimisel (lastekojad volikogudes).

ELO seadused (tegevusreeglid) on täna seks põhiliselt olemas. Peale Harta on välja töötatud ja ELO Volikogul läbi arutatud ning kinnitatud organisatsiooni programm («Viis vaala»). Ent samuti ELO strateogia, ELO Toetajate Liiga põhimäärus, huvikooli ELO nõuniku ja ELO vanemjuhi ametijuhend, ELO rühmade registreerimise kord, ELO liikme kaardi ja liikmemaksu statuut.

Näen ette, et nii mõnigi lugeja võib siinkohal hüüatada, et see ju puha «stagnavärk» — jälle need ülalt tulevad ettekirjutused. Väidan veendunult, et ükskõik milline organisatsioon saab olla tugev (elujuline ja arenguvõimeline) ainult juhul, kui suudetakse välja mõelda arukad, tulemuslikult toimivad ühtsed «mängureeglid».

Millised peaksid olema organisatsiooni tegevusjuhendid, et neid võiks nimetada arukateks.

6 Arvan, et esmane nõue on selgus ja lihtsus, nii sõnastamisel kui vormistamisel. Samas

peavad üleorganisatsioonilised üldjuhendid jätma alglülidele piisava võimaluse kohapealseks loominguks initsiatiiviks.

ELO tegevusreeglite koostamisel on neid nõudeid püütud arvesse võtta.

Nii mõnigi kord on mulle öeldud, et ELO ei saa edukalt areneda, kuna ta on loodud ülevalt alla.

Esiteks pole see nii (ELO sünnist oli juttu eespool) ja organisatsioone võib luua nii ja teistpidi ning edukalt võivad tegutseda nii ülalt loodud (näiteks Rahvarinne) kui ka altpoolt tuleval initsiatiivil loodud (näiteks eraldi tekkinud gruppide ühinemisel moodustunud Muinsuskaitse Selts).

ELO tegevus on algusest peale rajatud juhtide palgalisele kaadrile. Endine vanempioneerijuhi koht koolides on nüüd ümber nimetatud lastejuhiks. Ometi on tekkinud ka probleeme ja mõnes koolis arvatakse, et lastejuhi kohta polegi vaja ning tema palga võib rahumeeli juhtkonna vahel ära jagada. Nagu oleme aru saanud, jagatakse palka, mitte aga tööd ja seega ei peeta lasteorganisatsioonide tegevust nendes koolides millekski.

Tooksin siinkohal ühe lõigu Eesti Vabariigi 1936. a noorsoo organiseerimise seadusest: «Noorsoo organiseerimise seadus ei tee sunduslikuks kõigi õpilaste ja noorte organiseerimist. Kuid arvestades asjaolu, et noorsooorganisatsioonide tegevus on koolide õppe- ja kasvatustöö osaks ja selle töö täienduseks ning jätkamiseks, tuleb organiseerimist teostada võimalikult laiaulatuslikumalt, juhtides noorsooorganisatsioonidesse enamik õpilasi koolist ning selle kasvatusliku mõju alt lahkunud noori. On vajalik, et õpetajaskond aitaks kaasa noortele nende organisatsioonide alases tegevuses sama heatahtlikkuse ja armastusega, nagu ta seni on talitanud harilikus õppe- ja kasvatustöös.»

Arvan, et lasteorganisatsioonide tegevus meie koolides on väga oluline. Iga rahvas, eriti väike rahvas on tugev vaid siis, kui ta suudab vajaduse korral organiseeruda. Kuna organisatsioonide maailmas kehtivad omad reeglid, mida tuleb lihtsalt tunda, oleks väga tark tegu õpetamist alustada juba lapseas. Iga pedagoog teab, et parim õppevorm on tegevus ise, seega tuleb organisatsioonis tegetsemise kogemus kõige paremini kätte organisatsioonis kaasa lüües.

MIDA ELOS TEHAKSE?

Kogu tegevust ELOS on hakatud korraldama erinevate projektide käivitamise kaudu.

Asjade käik on järgmine: projekt pakutakse autori (autorite) poolt välja ELO Volikogule, kusjuures autoriks võib olla iga elolane. Volikogu mõlemad koad arutavad selle põhjalikult läbi, teevad oma märkused ja ettepanekud, projekti tehakse parandused ning kui idee loetakse vastuvõetavaks, siis Volikogu kinnitab projekti. ELO rühmades ja malevates algab selle rakendamine, millega kaasnevad

uurimused (kas idee toimib); vajadusel korigeeritakse ja täiustatakse projekti veelgi. Kui projekt ei sobi ELOle, loobutakse sellest.

Selline süsteem tagab ELO tegevuse korraldamisel vajaliku paindlikkuse, mis tuleb aga tavaliselt asjale kasuks.

Millised on ELO projektid? Toon näiteks ühe esimestest — projekti «Tark mees taskus».

ELO Projekt «Tark mees taskus»

1. Juhtmõtted

1. Igasuguse inimühenduse (etnos, erakond, perekond jne) tegevuse edukus sõltub sellest, mil määral iga tema liige annab oma panuse ühiste eesmärkide nimel.

2. Kui igaüks annab oma panuse vastavalt isiklikele võimetele ja huvidele, on edu kõige suurem.

3. Ühistegevuse tulemuslikkus sõltub ka sellest, mil määral on «kaetud» inimühendusele eluliselt vajalikud tegevusvaldkonnad.

4. Ka ELO rühma tegevus on seda edukam, mida rohkem rühma kuuluvad lapsed oskavad ja tahavad ühisele tegevusele kaasa aidata.

5. Seega peab iga ELOlane nii enda kui teiste jaoks selgelt vastama küsimusele — kuidas ma saan ja tahan oma rühmale kasulik olla?

6. ELO on selliste laste, kes soovivad teistele inimestele (algul oma rühmale, tulevikus oma rahvale) vajalikud olla, organisatsioon.

7. ELO taotleb, et selliseid lapsi — tegutsejaid, oleks eesti rahva hulgas võimalikult rohkem.

2. ELO erialad

Tulenevalt ülaltoodud loogikast ning ELO tegevusprogrammist («Viis vaala») on ELOS vajalikud asjatundjad järgmistel erialadel:

- | | |
|-------------------|------------------------|
| 1. ajalooalustaja | 11. reporter |
| 2. poliitik | 12. päevapiltnik |
| 3. keeletark | 13. turvamees |
| 4. kunstnik | 14. mängujuht |
| 5. loodusetundja | 15. arst |
| 6. raamatuseõber | 16. spordimees |
| 7. muusik | 17. kokk |
| 8. matkaja | 18. majandusmees |
| 9. meistriõppija | 19. tseremooniameister |
| 10. meistriõppija | 20. talunik |

3. Teadmised ja oskused erialadel

1. Kõikide erialade jaoks leitakse peanõunik, kes (koos abilisega) määratleb igal erialal vajaliku teadmiste ja oskuste mahu, et laps saaks kasulik olla oma ELO rühmale.

2. Peanõunik pakub välja kirjanduse, mille põhjal ELO erialal vajalikud teadmised ja oskused on võimalik omandada ning süsteemi, mille kaudu seda on parem teha (huviringid).

3. Peanõunik töötab välja erialaeksami nõuded. Erialaeksami sooritamise väga heal tasemel peaks olema jõukohane 12–13aastasele lapsele. Eksami sooritamise rahuldaval tasemel peaks olema jõukohane 9–10aastasele lapsele.

4. Erialaeksameid on võimalik sooritada huvikoolides, linnade ja maakondade ELO malevate suvelaagrites, ELO Suurlaagris.

5. Eksamite sooritamise organisatsioonilise külje eest vastutavad ELO nõunikud linnades ja maakondades ning ELO Peakorter.

4. ELO erialade astmed

1. Innustamiseks last ennast valitud erialal pidevalt täiendama, jagunevad ELO erialad kolme astmesse — õpipooiss, sell, meister. Õpipooiss — Selleks, et mingil erialal õpipooisiks saada, piisab ELO-lapse soovist ning tema huvist asja vastu. Õpipooisi eriala-

tunnistuse võib välja anda vastava eriala meister (ka laps).

Sell — On vaja sooritada erialaeksam vähemalt rahuldaval tasemel. Tunnistuse annab välja eksamikomisjon.

Meister — Erialaeksam tuleb sooritada väga heal tasemel. Tunnistuse annab välja eksamikomisjon.

2. Täiskasvanud ELO liikmete jaoks on kõikidel ELO erialadel 2 astet — vanemmeister ja tippmeister. Täiskasvanuil eksamit sooritada pole vaja, nad määratlevad oma teadmised ja oskused erinevatel ELO erialadel ise (südame-tunnistuse järgi).

5. ELO erialade tunnused

1. Kõikide erialade jaoks töötatakse välja erialamärk («logo»). Erinevatel astmel on see märk ise värvi:

õpipooiss	— roheline
sell	— kollane
meister	— oranž
vanemmeister	— hõbedane
tippmeister	— kuldne

2. Märgid valmistatakse kleepsudena ning ELO liige kleebib vastavat värvi erialamärgi oma liikmekaardile.

3. Kandes oma liikmekaardil värvilist erialamärki, edastab ELO liige kaaslastele järgmist informatsiooni:

Roheline märk	— + tunnen asja vastu huvi
(õpipooiss)	+ midagi juba jagan + tahan saada meistriks
Kollane märk	— + oskan juba päris hästi
(sell)	+ võin vajaduse korral kasulik olla
Oranž märk (meister)	— + oskan väga hästi + võin teistelegi õpetada
Hõbedane märk	— + olen tegelnud ning oskan hästi
(vanemmeister)	+ võin nõu anda
Kuldne märk	— + olen kaua tegelnud ning oskan väga hästi
(tippmeister)	+ võin kõiki õpetada

6. Kokkuvõtteks

Projekti «Tark mees taskus» abil soovib ELO sisendada oma liikmetele maast madalast selget arusaamist: «Kui tahad, et asjad lähemaks paremaks (Eestimaal), aita kaasa. Ära looda kellegi muu kui iseenda, oma mõistuse ja käte peale.»

ELO IDEOLOOGIA

Kevadvolikogu tegi ELO ideoloogias (ideoloogia — peamiste ideede, mõistete ja kujutluste kogum) mõningad täpsustused ning rõhuasetused eesmärgiga muuta selgemaks ning arusaadavamaks ELO hoiakud ja suhted.

1. ELO on aateline lasteorganisatsioon

ELO tahab lastes äratada soovi anda oma panus Eestimaa parema tuleviku kujundamisel.

2. ELO on tegutsejate organisatsioon

ELO propageerib ideed: kui tahad, et asjad paremaks muutuksid, «löö käed külge». ELO tahab oma tegutsemisega olla eestvedajaks ka nende hulgas, kes ükskõiksed ja käega-lööjad kipuvad olema.

Kas ja kellele on kooliaedu vaja?

ILLAR LEUHIN,
Tartu Loodusmaja direktor

Rääkimaks kooliaedadest, peame tagasivaatega pöörduma minevikku, ehkki lähitulevik võib kogu meie elukorralduses teha suuri muudatusi. Et kirjutise pealkirjana toodud küsimusele vastust otsida, pole põhjust vaadelda neid kaugemaid aegu, mil kooliaiad tekkisid koolide juurde poolspontaanselt, entusiastlike koolimeistrite eestvõtteel Eesti Vabariigi kindla poliitika tulemusena. Nisugune kriitiline küsimus sai tekkida alles lähiminevikus, kui väga mitmel eluaial idee ja teostus enam kokku ei läinud.

Kõige «uue» kooliaiadandust juhtiv dokument on N. Liidu haridusministri käskkirjas nr 180 toodud kooliaia põhimaaruse, kinnitatud 1. juulil 1987. a. Selle sissejuhatavas osas seisab: «Kooliaed rajatakse... õpilaste loodusõpetuse, bioloogia, töö- ja kutseõpetuse tundide ning praktiiste õppuste läbiviimiseks, ühiskonnakasuliku tootva töö, klassivähse, looduskaitsealase ja katseisuurimushiku tegevuse organiseerimiseks. Kooliaia ülesanne on anda õpilastele eelteadmisi looduse tundmaõppimiseks ekskursioonide ja õppekäikude ning uua tingimused vaatiuste ja katsete tegemiseks, aiatoovõtete õpetamiseks ning loodusliku materjali hankimiseks õppetundide näitlustamiseks ja ruumide kaunistamiseks.» Nagu tsiteeritud põhimaaruse üldsätetest nähtub, on kooliaiad eilu kutsutud õusatei noorsoo narimise eesmärkidei.

Nagu see meie õnnetu reaalelu paljudes muudeski tankudes väljendus, nõuti viimastei, uutmiseisetei aegadei kogu haridusei reeglite formaalset ja tingimatut järgimist. Kuni nimetatud maaruse konustusiikkuse niijutise kaotamisei («vabaks andmisei») täideti nõutavaid seadusi punktuaalseti.

Väikest eievust aiatoosse tõi vaarariiklik konkurss «Kaitseme loodust», millest üne oliuse löigu nõimas kooliaiatöö jäigimine, ent sedagi vaid puntmoraalises mõttes. Tuulimaid tõsteti esile ja soovitati eeskujuks teistele — ja peaaegu ei midagi muud. Kogu tegevus takerdus loendamatu nuiga pisiasjade tana, mis kokku moodustasid väijakannatamatu koorma eelkõige bioloogiaõpetajateie. Mitmed noored iankusid seepärast

õpetajaametistki. Õnneks ei ole see kõikjal nii olnud, mistõttu siin kirja pandud tuleo võtta suure üldistusena.

Kui järgnevalt vaetavast probleemide-rägastikust põhjuslikku tagajärge puhtal kujul üldse on võimalik leida, oli selleks üks olulisemaid hädasid lastega sunniviisiline aedaminek. Õpetaja täitis oma kohust ja kohustas ka õpilasi. Kohustus polnud aga õpilastele põhjendatud, tihti ei jäänud selleks mahtigi. Siit ka sage vaatepiit, et enne kõrge komisjoni (kooliaedade nindajate) tulekut võis aiajahatajat üksi näna peenarde keskei vareste laiajaigi siimmas. Et kooliaias töötamine polnud lastele preemiaks, vaid pigem karistuseks, parimal junuu põnjendatud vabastuseks⁸ koolipingis istumisest, oli ni mõneigi õpetajai lihtsam ise istutada ja küivata, kui iapsi seda tegema juhendada. Miline närvide sääst!

Seega oli pärast kooliaia «vabaks andmist» tulemus otsene — suur osa koolidest loobus kooliaeda täntsustamast ning õpilastei viimiseist mullatööie. Peenramaa asendati püsiilipeenraga, paremai juhui jäeti konake vähem jõupingutust nõudvate taimede tarvis. Samas ei toni nägemata jätta, et tõeisi entusiaste see «vabaksandmine» ei heidutunud. Nemat tegutsevad jätkuva innuga.

Missugused olulisemad stressorid mõjustasid kooliaia juhatajati? Nagu mainitud, oli kooliaia junatajaks harilikult bioloogiaõpetajai. Kooliaia käekäigu eest pidanuks (ka põhimaaruse järgei) nooitsema koolitöötajad alates direktorist ja majandusjunatajast ning lõpetades aineõpetajateiga. Direktorii tunuks jäigida ja kinnitada kogu aiatoõkorraldust, majandusjunatajajai tunuks nooitseada õigeaegse mullaharimise, ümbritsevate murualade niitmise, väetiste, taimede ja aiatööinventari kohaletoomise eest. Klassijuhatajajad pidanuksid võtma enesele kohustuse klassijuhatajatunnis selgitada aiatöö põnimõtteid ja vajadust, sest bioloogia ainetunnis ei jäänud selleks tavaiiseit lihtsaiit aega. Toi perioodi olid koolides ametis ka ühiskasuliku töö organisaatorid, keie otsene ülesanne pidanuks oiema õpilastei töönuiga ja -aja koordineerimine ning aruandius seie üle. Panatinti oli aga kooli juntkonna ja teiste õpetajate toetus puuduik või puudus noopis, ni et kogu töö lasus bioloogiaõpetajast kooliaia juhatajajai õiui.

Kui koolidirektor suntud aiatöösse ükskõikset, on ka aiajahatajajai väga raske kolleege sellesse töösse kaasata. Oienevait kooli suurusest võib bioloogiaõpetajajai oia koormatud paljude tundideiga, kevadiste mullatööde ajal aga seotud eksamite ettevalmistamise, õppeteemade ja aruandluse lõpetamiseiga. Lisaks sellele lasus tal veel looduskaitseüirituste korraldamine alates seinalehtedest ja ravimtaimede kogumisest kuni metsamatkade ja loodusüüriuste ettekannten. Mida suuremai koormuseiga õpetajajai, seda

enam omi tai usakonustusi, mida tuu täita ünskondlikus korras. Nimecagem suikonai korrapidamisi, ametiüningu- ja ainekomijsioni tööd. Nagu iga täieõiguslik õpetaja, on ka oiooogiaõpetaja klassijunataja. See aga tänendao aruandiisi, individuaalset länenemist, kodude külastamist jne.

Kui esitatud nõudmistele on kooipooiselt vastu pakkuda vaid nõudmistele täitumise tähtsuse seadmine üma igasuguse reaalse toe-
cusetä, on stressi põnjus täiesti mõistetav.

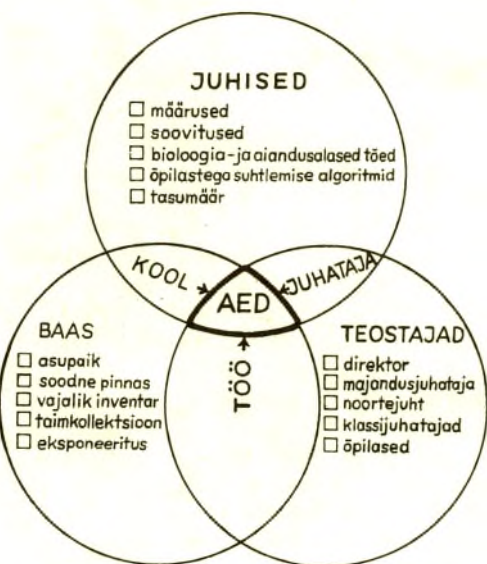
Ega töötamine kooliaia junataja või oiooogiaõpetajanagi väiste nõudmistele (ja toetuse olemasolul) poidud ühtne. Linnaõpi-
riaste maakodud või aiamaad suviate juures on lastele tihti paremad sedalaadi töö õppi-
mise paigad kui kooli kogu maaiapp. Maai-
riastele ei ole töötamine kooli maaiari mingi
eksootika (tõsi — aed ise võinuks olla eksooti-
line!). Miks peakski seilne laps oma aega
kuiutama kooliaias töötamise mängimisele
(seilsele õpiastele on kooli juures pakutav
ju töepoolset mäng), samas kui tai kodus on
tela reaaine ja raske töö. Nüsus ei peaks
seilseid õpiasi aiatööle üidse mitte raken-
dama. Teised lapsed võivad aga jäle tunda
end eovõrdses olukorras, kui näevad üntesid
tööst vabastatutena. Koduse maaiari töötav
laps saab näha ka töö vilju, saab üht-teist
isegi pere toiduaia tarvis. Mida on aga pak-
kuda kesisei kooliaial? Lapsed, kes ei nuiutu
muiaatööst, võivad seileks konustatutena
saada noopis põiguse sedalaadi töö vastu —
see on kavandatuie vastupidine efekt.

Kui oiooogiatunde oleks ronkem või kui
oieksid spetsiaalsed aiatöötunnid, võiks väik-
sema klassikompiekti tervikuna rakendada
tegevusse. Siin peao apelleerima aga õpetaja
oskusele innustada ja stimuleerida lapsi. Kas
pole seda aga palju oiooogiaõpetajail,
kellei tavaiiselt noopiski puuduvad aedniku-
ameti oskused, nõuda? Nüsus on proieeme
kunjaga.

Sisuliseit piisaks, kui kooliaed poleks mitte
õpetaja eratööpoid, vaid seai rakendataks
maksimaalselt vastavast tegevusest nuiutatud
õpiastele aol. Nooremastele õpiastele tuleks
anda kooliaias elementaarsed aiatööoskused,
eriti ünnakoonis. Tänenendao, kooliaed peaks
sisaidama kolektsiooni taimi, mida on tarvis
tunnitööks ning mida tavaiiselt aiamaai kas-
vatatakse. Koolid, mis asuvad metsast kaugel
(suurtes ünnades), peaksid püüdma oma õppe-
aia najai demonstreerida tavaiisemaid metsa-
taimi.

Paijusid lapsi tomoao loomade poole. Bio-
oogi kõrvadele väga naivasti kostav väijend
«elus asi on kõige parem asi» leiab
reaalisuses täit kinnitust. Siit soovitus —
kooli peaks oieama ka oma elavnurk. Ideaaine,
kui kooli oieks talveaed või vänenemasti
kasvunoone, mille juurde sooiks ka zoo-
oogilised nuiviväärused. Maakoolides on
täiesti mõeidav mesimate, küüliku-, ünnu- või
koguni karusloomade minifarmi rajamine.

IDEAALSEKS KOOLIAIAKORRALDUSEKS ON VAJA KÖIKIDE TEGURITE ÜHEAEGSET JA SÜNKROONSET KOOSTÖÖD.



Kooliaed, veeli vänenem aga kasvunoone, ei
saa nakkama aiavõimudele. Ünesse manuta-
taks tööriistad, teises oieks rietusruum (et
lapsed ei peaks oma kooliriistetele muia-
tööde tegema), kolmandas dusruumid, neljan-
das õppeklass.

Ideaaijunul peaks iga kooli oieama oma
kooliaed ning iga nuiuissei lapsele oma peenra-
jupp. Tegevikkuses on aga näiteks ünnadesse
väga raske rajada aeda, eriti kui
ümberringi kõrguvad ünniasikud kivieiamud.
Üneks näotuks väijapääsuks oieks aiamaa
piiramine tara ja kõrge okastradiga (nagu
näiteks fartu ö. keskkooli Anneünnas).
Sei junul võid laste esteetilisusse kasvatusse
tekkida parandamaa väärastus.

Nagu eelpool tsiteeritud põnimääruski ette
näeo, võiks suuremates ünnades uute ja ai-
maata koolide katseaiapide proieemi länen-
dada ünnas nuivikoolid (endised pioneeeri- ning
loodusmajad), kuigi õpiastele tööierakenda-
mine koolist kaugel ja oma aiapetajata
on küsitav.

Seni on Eestis vaid kolm loodusmaja,
neist aiamaa vaid fartus ja Pärnus. Ent
loodusmajade ääretu materiaalne väiesus võid
samuti tekitada lastes tõrjuva noiaaku. Loodus-
majade koosseisudes pole ette näntud ei
aedniku ega väivuri ametikonta, mistõttu
tuleo loota vaid ünneste neatanikkusele
ja õpetajate entusiasmikkusele. Näiteks fartu
loodusmaja katseaiast varastatakse suve-
kuudele iga nädaia paar taimet, eriti just
kenamaid, üijõunsemaid või naruidasemaid.
Põnjaukke rõövimisil on oinud kogu eksistentsi
väitei (aiates 1953. a) iga aastai vänenemist
kord. Katseaiad on ju sisuliseit igaiüne

kättesaadavad. Ka iukustatud kasvunoonelanged tintipeale röövimiste ohvriks, kusjuures varastatud taimede vank lubas oetada, et tegemist on asjatundjatega. Ikka kallimad, populaarsemad ja naruidasemad taimed! Süski paiskasid ühe aastal vandaand kogu kasvunoonel sisustuse segi, purustasid lillepõud ja lõikasid kaktused noaga lõnki. Sedamasti kuritegusid on nimetatud kasvunoones viimasei ajal õnneks vänem oinud. Näitena inimeste vandaandmist sobio tuua väijavõte Peeter Hõraku diplomitööst. Diplomand paigaldas 1987.—1988. aastal oma uurimuseks linna ja linnalaanedasse metsa üle 600 pesakasti. «Inimese poolt nävitat 1988. a alguseks maai 24 pesakasti 272st ja linnas 92 kasti 332st,» kirjutab P. Hõrak.

Lara kooliaia ümber kaitse koerte ja kasside eest; kourikuid, kei on kindei pisaan midagi lõnkuda, see ei noia. Täiskasvanudki ei loo risti ette, kui võtavad paar-kolm lilleõit kaasa. Rääkimata otsesest lagastamisest; näiteks konalikud vümaninad eelstavad oma taara sinnasamasse pöösaste aia puruks visata. Aegade jooksul on kogemused näidanud, et parim kaitse sissetungijate vastu on nägus aed koos tugeva viirpuunekiga, enkki seegi «töötad» vaid junui, kui ei puudu peremene vaivas siim.

Eestis on kauneid kooliaedu, kus kõik on omai konal ning neid võid teistele eeskujuks seada. Tartumaal on selised Alatskivi ja Rannu kooliaed. Huik koolie aga on oma ümbruse korrashoiugagi raskustes. Ja seda üle terve Eesti. Kirjeidatud probleeme arvestades tekkiski vajadus anda kooliaia olemasolu ja hooidamine koolide enestest otsustada. Nii tekio paratamatult küsimus — kas kooliaedu on vaja või mitte?

Minu arvates ei ole kooliaial mingit mõtet siis, kui see on koolidirektorie vaid piusspunkt või tunnustuse teenimiseks, samas kui ta omalt poolt ei tee midagi aia loomiseks ja noidmiseks. Kui kooliaial oleks töepoolist korraik baas, vanendid ja töötajad, saaksid õpilased seal töepoolist rakenduse; kui neid osatakse vna oma-kooliaia-tundeni, oleks aed väga vajalik. Jagan seisukonta, et meie üidine kultuuritus nõuab ühisaedade rajamist suuremates asuaites mitme kooli peale. Pärnus ja Tartus sodiks selleks loodusmajad. Samas peao veel kord rõhutama, et niisugune alapidamine nõuab oskajat isatööjõudu. Oligatoorsed on aednike ja vaivurite konad, miks mitte ka varustaja-junataja ametikont.

Koolide juures loodavad või reorganiseeritavad kooliaial peaksid rajanema uutele alustele. Aia eest kandku nooit kõik kooliaial töötajad. Et aga kooliaial on eilu kutsutud peajasankuit õpilaste harimiseks ja, eriti, kasvatamiseks, peaksid vastavad ainetunnid oieia ka õppeplaanis kas või fakultatiivsetena. Aianarimise praktika algusest on palju aega möödunud, muutunud on mitmed vaated

eiule, rääkimata elukalliduse tõusust ja kõigest sellega kaasnevast. Ka kooliaial junataja tasu (seni aineõpetajai isatasuna o kuu eest a 30 roii) peaks oieiaa töö vääriline. Seiuie kuutasu võiks alajunataja teenida oma aiamaal töötades paari õntuga.

Kooliaed peaks pakkuma võimaluse kasvata pisikest õpilast nägema loodusiu. Tanaksin just rõnutada sõna «pisikest». Kui laps pole maast madalast õppinud uu tunnetama, siis mürskueas või veelgi niijem peao ta selle juua ise avastama. Väline (eriti koolipooline) mõjutamine on praeguseks väijakujunenud koolihoiaku juures küsitav. Tõenäoliselt on selieie ka eluvõõrad oiooogidest sundpedagoogid kaasa aidanud. Kui laps on õppinud looduses mitlast nägema, on tema edaspidine loodusaiane ja ökoioogiine harimine üpris lütnne. Loodust omaks võttev laps oskad ka uu luua, kõnelemaia selie noidmisest.

7. lk.

3. ELO tahab kujuneda organisatsiooniliselt tugevaks ühenduseks oma kindla liikmeskonna, kindlate juhtmõtete ja tegevusreeglitega. ELO ei soovi jääda määramatu liikmeskonnaga «vabakäigu» klubiks.

4. ELO ei ole poliitiline organisatsioon.

ELO ei hoidu poliitikast kõrvale, kuid ei pea sellega tegelemist oma peamiseks eesmärgiks.

5. ELO ei ole ühegi täiskasvanute partei või ühenduse lasteorganisatsioon. Elo loodab edumeelsete organisatsioonide toetust ja tunnustust.

ELO täiskasvanud liikmed võivad kuuluda erinevatesse parteidesse, kuid nad ei tohi teha kihutustööd oma partei kasuks elolaste hulgas.

6. ELO suhtub religiooni neutraalselt, ELO liikmed võivad kuuluda erinevatesse usulahkudesse, kuid ELO tervikuna ei toeta ega propageeri ühtegi neist. ELO propageerib usku iseendasse, oma võimetesse ja tegudesse.

7. ELO rajab oma tegevuse peamiselt isemajanduslikule põhimõttele, loodab kujundada oma vara liikmemaksudest ning kultuuri- ja majandustegevusest laekunud summadest. ELO arvestab riigi toetusega vaid vanemjuhtide palkadeks ning nende koolituskuludeks.

Lõpetuseks tahan öelda, et kaks aastat on ühe organisatsiooni kujunemisel üürrike aeg. ELOski on jõutud alles vundament rajada ning põhitegevus seisab veel ees.

Eesti rahvapedagoogika ja Steineri- pedagoogika kokkupuutepunkte

MARIA TILK,
TPeDI algõpetuse kateedri vanem-
õpetaja, ajalookandidaat

Viimastel aastatel on paljude meie pedagoogide meeli köitnud Steineri-pedagoogika kui alternatiivpedagoogika üks osa. Seda on välismaal uurimas käidud, samuti on Steineri õpetust ka Eesti koolides kasutada püütud. Seni pole aga meie pedagoogid erilist tähelepanu osutanud asjaolule, et antroposoofilisel pedagoogikal on hulgaliselt kokkupuutepunkte eesti rahvapedagoogikaga. Paljud põhimomendid lausa langevad ühte.

Eestlastele on praegune periood mõneti oma ajaloo uuesti tundmaõppimine. Eriti vähe on senini tähelepanu pööratud eestlaste rahvuspsühholoogiale, rahvuslikku omapära rõhutavatele joontele. Tohtu töö on teinud meie folkorist Oskar Loorits, kuid laiem üldsus teab sellest kahjuks veel vähe. O. Loorits rõhutab rahvuspsühholoogia arvestamise vajadust ajaloos, kuna just «rahvuspsühholoogia, sisemine erinevus iga rahva kui omaette terviku vaimulaadis, kujundavad rahva kollektiivse elutunde ja maailmavaate, väärtusteadvuse ja eetika, aga ka huvid ja harjumused, traditsioonid ja pühadused, käitumise ja tegutsemise normid, suhtlemise ja kohtlemise taktika, iseloomu ja isiksuse domineerivad tunnused». Rahvusliku omapära kõige olulisemad jooned kultuuripildis väljenduvad tema arvates mitte niivõrd esemetes, kui võrd keeles, perekondlikus ja ühiskondlikus elus, usus, kombestik, luuleloomingus jne. Eestlased võivad uhked olla mõõdunud sajandi viimasel poolel kogutud ja siiani läbi sõdade säilinud tohutule rahvaluulekogule, kust on võimalik leida hulgaliselt ainest eestlaste vaimulaadi uurimisel. Üle-eestiline ja üldrahvalik rahvaluulekogumine Jakob Hurda eestvõtmisel on suutnud säilitada eestlaste vaimumaailma peegelduse, mille ühte vormi — rahvapedagoogikat — ongi püütud alljärgnevas analüüsisida.

Mis on eestlaste rahvapedagoogikas ühist Steineri antroposoofilise õpetamiskunstimiga?

R. Steiner räägib oma «Kasvatuse kunstis» antroposoofilisest kasvatusest, lähtudes inimkonna kultuuri arengu tundmisest ja läbielamisest. Ta toob põhikriteeriumina välja inimesetunnetuse, vajaduse suhtuda lapsesse kui tervikusse. Samal ajal heidab ta tänapäeva tsivilisatsioonile ette inimesetunnetuse puudumist, tegeliku elupraktika täielikku ebapraktilisust, lapse liiga varast intellektuaalset arendamist, tema fantaasia arengu pärssimist, hingelist kängumist, lapse sisemise rütmilise struktuuri lõhkumist, õpetamise tükeldamist ja palju muud.

Normaalselt arenev laps vajab kodu, ema, perekonda, eeskujut. Ta kasvab ja areneb oma esimestel eluaastatel just eeskujut abil. Seejärel on äärmiselt tähtis lapse vaatlusvõime ja fantaasia arendamine ning alles siis mõistuse areng. Elus ja eluta looduse vahel ei tee laps kaua aega vahet. Looduse hingestamine — animism — on omane kõikidele lastele ja loodusrahvastele. Sellest lähtudes võib õpetaja lapsele õigesti lähenedes kõik tema hingekeeled, meeled, fantaasia liikuma panna ning vormida temast lõpuks terve ja tervikliku inimese. R. Steiner hoiatab, et pedagoogika ei tohi olla teadus, see peab olema kunst.

Võrdlevalt muistsete eestlaste kasvatusprintsiipidest nende sotsiaalpsühholoogiast lähtudes.

Iidsetest aegadest, juba siis, kui soome-ugri hõimudest said siinsete alade paiksed maa-harijad, kujunes keskseks kodu mõiste. Looduslikud tingimused olid siinsetel aladel karmid. Inimesed pidid kohanema pika pimedaga sügise ja talvega, jõudma lühikese suvega saagi kasvatada. Soomeugrilased andsid maailmakultuuri põhjamaade jaoks kõige optimaalsema viljapeksu tehnika ja rehe. Loodusoludest tingituna kujunes ka soomeugrilase psüühika. Madalad, soised, raskesti läbipääsetavad alad ei võimaldanud kiiresti liikuda, uut põllumaad metsa käest vallutada oli väga raske. Siit kujunes suhteline paikus, elati ühes kohas, kuni see oli võimalik. **Kodu oli ka kodupaik.** Kuna aga inimesed ei saanud kiiresti liikuda (nagu näiteks rändhõimud lagedas stepis), oli neil aega jälgida ümbritsevaid loodusdetalle, nähtu üle mõelda, järeldusi teha. Metsased alad oma sünguse ja salapäraga õpetasid inimestele kannatlikkust, pika ootamise oskust. Horisonti ei olnud metsas näha, see-eest olid puud lähedal, oli aega märgata iga pisiasja, jälgida metsa elu. Detailidevaatlus, sellega segatud hirmutunne tumeda, salapärase, ka ohtliku metsa ees, pika pimedate perioodi dikteeritud ootusaeg kujundasid meie esivanemate vaimususe. Pikad sügise- ja talveööd olid meeleolutsevaks mediteerimiseks kui loodud. Vähenen liikumine, ümbruse suhteline staatika, aga samal ajal ka looduse vilgas elu äratasid ja süvendasid fantaasiat, kujundasid visioone. Inimene elas kui

kahes maailmas üheaegselt, ümbritsev tege-
likkus segunes visioonide, fantaasiapiltide
ja poolnelemise luulega. See kõik oma-
korda soodustas **intuitsiooni** arenemist. Ko-
gu soomeugrilaste loodusfilosoofia oli müs-
tilis-poeetilise ilmega ja tugines intui-
tsioonile. Inimene tundis oma täielikku
ühtekuuluvust loodusega mitte käskijana,
vaid vennana. Ega Lääne-Euroopas soome-
ugrilasi asjata nõiarahvaks peetud.

Tänu säärasele suhteliselt kõrgele intellek-
tuaalsele tasemele ei mõjunud pikk pimedus,
rasked elu- ja loodustingimused psüühikat
halvavalt, vaid kujundasid idealistliku maa-
ilmakäsituse paratamatuse, aga ka kindluse-
tunde — ootuse, igatsuse ja endassesul-
gumisega talveperioodi, et siis kevadel uuesti
näha valgust, soojust ning elu taasärkamist.
Kevad aga saabus alati — ühegi sugupõlve
mälus polnud talletatud juhust, et loodus-
tsüklite vahetuses oleks mingi viga olnud.
Seega oli **lootus** kindel. Soojus ja valgus
tuleb tagasi, tuleb ainult osata oodata.
Loodus teatas oma elumuutustest ja soome-
ugrilased oskasid ilmeksimatult neid teateid
lugeda. Kuna aga inimene elas looduses,
pidas end osakeseks temast, hingas loodusega
ühes rütmis, siis tema jaoks ei saanud looduses
olla midagi täielikult halba. Külm, pimedus,
metsloomad, nälg, valu, surm — kõik omas
inimese elus vajalikku kohta. Kõik oli
olemas, tähendab oli vajalik ja kõigele oli
seletus. Külm tegi liiga, aga selle vastu oli
koda ja tuli, samuti soojad kehakatted. Samal
ajal kaanetas külm sood ja jõed-järved,
võimaldades liikuda kiiresti ja otse. Külm
vähendas tunduvalt toiduhankimise võimalu-
si, kuid seda, mis olemas, aitas kaua riknemata
säilitada. Pimedus oli täis salapära ja hirmu,
see ängistas ja kohutas, kuid võimaldas
peituda, andis aega mõelda ja järeldusi
teha, samuti suvehooajaks valmistuda. Ja just
kõige pimedam aeg andis loodusele kõige
valgema ja säravama katte — lume. Lumi
sai puhtuse sümboliks, tekitas rõõmutunde,
arendas härratanud metsa kordumatu ilmega
ilumeelt, andis lootuse. Metsloomad olid
ohtlikud, aga ka vajalikud. Nad olid looduse
osa nagu inimesedki. Nälg õpetas kokkuhoidu
ja otstarbekust, õpetas õiget toitumist,
loodusandide kasutamist. Valu andis arusa-
ma põhjustest ja tagajärgedest, õpetas osavust
ja vastupidavust. Surm kujundas teise ilma
maailmapildi. Kõige selle keskel sündis,
kasvas ja elas inimene. Tema kõrval ja
ümber oli aligusest peale ema.

Armastus kodukoha ja ema vastu peegeldus
iidsetest aegadest ka soomeugrilaste usu-
pildis ning folklooris. Ema oli see, kes kaitses
ja hoidis kodu, kes andis eelkõige lastele
stabiilsuse, rahu ja turvatunde. Mehed võisid
pikki aegu kodust eemal olla, naine oli alati
kolde juures ja temaga koos püsis tuli, soojus,
kindlustunne ja armastus. Soome-ugri naisel
oli ühiskonnas suur kaal ja sõnaõigus. Temas-

se suhtuti alati suure respektiga. Eriti
austusväärne ja samas ka müstiline oli
lapseootel naine. Rasedat naist samastati
talvise loodusega, kui on suhtelise vaikuse
ja ootuse aeg. Nii loodus kui naine olid
sel ajal pühad. Uus inimene pidi olema
puhas, terve, kurjadest vaimudest vaevamata,
tugev, arukas ja teovõimeline. Ainult selline
pidas vastu nendes rasketes elutingimustes.
Muistsed eestlased pidasid pulmi enamasti sü-
gisel, kui salved olid täis, ja lapsed sündisid
varakevadel. Säärane ajakava oli vajalik ka
seepärast, et suvisteks põllutöödeks oleks
naine juba täies tööjõus. Vastu kevadet
sündinud laps sai aga terve suve kosumis- ja
päikeseaega.

Põlluharijate kogu elu oli seotud maa,
vilja ja kariloomadega, siit omakorda tulenes
nende päeva- ja töörütm. Kõik põhines
aastaegade, kuufaaside, ööpäeva jne vaha-
tusrütmile. Vili külvati siis, kui maa oli selleks
küps; loomad aeti välja, kui kevad oli nii-
kaugel; ehituspuid langetati, kui kuu näitas
õiget kaju; tööle asuti siis, kui päike tõusis ja
puhkama mindi pimedaga. Terves talupoja
elus puudus pisimigi kunstlikkus. Inimene oli
osa loodusest, elas looduse keskel, sai looduselt
abi, aitas ja kasvatas loodust ise. Ja sellesse
ringlusse lülitus laps eostumisest alates. Ta
sai kaasa ema armastuse, kindlustunde,
perekonna. Teda ümbritses turvalisuse väli
ning ta hakkas esimestest elupäevadest ko-
hanema nendesamade loodustsüklitega, magas
ja mängis oma loomuliku, tervisliku vajaduse
järgi. Ja kohe algas ka lapse kasvatamine,
õigupoolest võiksime seda eestlaste rahva-
pedagoogikat nimetada isekasvamiseks. Lapse
kasvamise ja kasvatamise kõige tähtsamateks
alusteks olid **autoriteet** ja **eeskuju**. Laps
hakkas maast-madalast täiskasvanuid jälgi-
des neid jäljendama. Kuna tema ümber olid
ema-isa, vanaema-vanaisa, õed-vennad, siis oli
laps kohe ka sotsiaalne olend. Lapse kasvata-
misele ei pööratud spetsiaalset tähelepanu,
teda pandi lihtsalt kogu aeg tähele.

Tänu kaasaelamisele looduslike tsüklite
võnkerütmidele, sai laps alateadlikult **rütmi-
tunde**. See oli looduse pulss. Rütmitunne
arendas sisemise musikaalsuse, millele üldine
pisut müstiline mediteerimine — loitsud,
tegevuslaulud, loodushääle jäljendamine —
kaasa aitasid. Eestlased on iidsest ajast
laularahvas. Küll on sakslased hiljem eesti
rahvalaulule ette heitnud primitiivsust, mit-
mehäälsuse puudumist, harmooniataju vähe-
sust (nt A. W. Hupel), kriitikud on aga lähtu-
nud Lääne-Euroopa 18.—19. sajandi arusa-
madest. Eestlaste musitseerimises ei suutnud
nad näha iidset intuiitiivset vestlust looduse-
ga, selle hääle imiteerimist, mediteerimist ja
laulu läbi sõnumi edastamist. Eestlased omis-
tasid häälele väga suure maagilise tähendu-
se. Häälel oli üks tähtsamatest suhtlemis-
vahenditest looduse ja vaimumaailmaga.

Muusikaarmastus süvenes lapses siis, kui ta

karja läks. See oli aga juba 6—7 aasta vanuses tavaline. Ühelt poolt kuulis ta nüüd rohkem looduse häält, teisalt sai ka ise vabalt kaasa rääkida (laulda). Keegi ei kuulanud pealt, kedagi polnud vaja häbeneda. Tuli hääletegemise julgus, hääle moduleerimise, varieerimise ja imiteerimise (nt pea iga linnulaulu imiteerimise salmid) oskus. See oli aga süvenev maagiline kontakt loodusega.

Seitsmeaastane laps hoidis metsas karja, see oli tõsine töö. Küll jõukohane, kuid sellesse tuli suhtuda täie vastutustundega. See ei olnud mäng, kuigi ka mängida oli aega. Oli aega ümbrust silmitseda, midagi ehitada, midagi meisterdada. Tavaliselt olid need vilepillid, karjasarved, või punuti plastlapu, tüdrukud hakkasid varakult kuduma... Kõike seda püüti teha nähtud eeskujude järgi. Meie piirkonna karm loodus on iidsetest aegadest andnud inimestele väga plastilise, sooja, hästi töödeldava ja ilusa loodusliku materjali — puu. Seda oli kõikjal külluses ja suurelt osalt just puu kujundas eestlase väga tugeva vormitaju. O. Loorits nimetab rauaajaga soomeugrilaste ajaloo tegelikuks puuajaks, **puukultuuriks**. Lihtsalt meil pole puuesemete näiteid vanematest aegadest säilinud, kuna puu kõduneb ja põleb. Rauda oli vähe, seda tuli hoida, puud oli külluses ja seda kasutati kõikjal. Samas ei mindud aga ainult ilutsemiseni, selleks olid elutingimused liiga karmid, igal esemel oli alati otstarve. Puud langetati, neist ehitati eluhooned, valmistati tööriistad, nõud, söögiriistad, säilitamishahendid (kirstud, tünnid, vakad). Vitstest punuti korve, kasetohust tehti märsse, torbikuid jne. Muistse eestlase kodu oli sõna otseses mõttes puust. Puud oli aga suhteliselt kerge töödelda. Poisikestele anti väits üsna varakult kätte ja õpetati selle käsitsemist. Puu lõikamine ja viimistlemine andis vormitaju ning süvendas ilumeelt. Seega olid praktiline ja esteetiline eesmärk ühendatud, kusjuures mõlemale komponendile pöörati rohkesti tähelepanu. Seesama looduses olemine õpetas lapsele värvitaju, õpetas varakult imetlema värvusi enda ümber, vahet tegema lühikese kevade ja suve pillava värvirohkuse ning pika talve põhiliselt must-valges värviskaalas, leidma värvidemängu võlu ja eri toonide rohkust loodusvärvidest. Ega asjata ole eesti keeles tohtu hulk loodusest ja taimedelt laenatud värvivarjundite nimetusi. Värvid ümbritsesid last ka kodus. Rõivad, tekid, linad, põrandakatted jm värviti looduslike värvidega, mille kasutamise kunsti tundis iga perenaine ja lisaks veel emalt päritud erisaladused, mis üksikuid värve eriti särada lubasid. Parimaks esteetilise ja värvimaitse näiteks on eesti mitmekesised rahvarõivad. Niisiis oli 7aastane laps juba «tööinimene», temale usaldatud töö oli tõeline ja see kujundas ka **distipliinitunnet**. Kõige tähtsam seejuures oli just töö tõelikkus. Lapsele, kes tahtis ühisele tegevusele ja tööle jõudumööda

kaasa aidata, ei otsitud mängult tööd. Laps tunnetas oma kohustust, oma vastutust, oma osa pere elus. Peres oli ta võrdväärne teistega, kuna täitis oma spetsiaalseid ülesandeid, mis olid pere kui terviku eksisteerimiseks vajalikud.

Alates 6.—7. eluaastast hakati lapsele näpu-tööd õpetama. Poisile nuga, tüdrukule vardad ja algasid käelise tegevuse harjutused. Sealjuures olid need jälle kohe tõesed, st mäng oli tõese tulemusega. Poisist pidi 14—15. aastastel saama oskustega talutöö tegija, paljud poisid läksid siis juba sulasteks. Tüdrukud aga läksid mõnikord juba 15—16aastastel mehele, läksid perenaiseks võõrasse peresse, kus samuti pidi kõike oskama. Seega teadvustati endale laste kasvatamisel eelkõige oskuste õpetamist. Kasvatamine oli sinna juurde kuuluv, teadvustamata, aga sellele vaatamata sügavalt toimiv ja pidev protsess. Kuna kodu ja loodus olid vastastikku niivõrd läbi põimunud ja selle vastastikuse suhte alusel toimus kogu elu kulg, siis eetilised põhiprintsiibid ammutati sellest samast kulgemisest, looduse igavesest ringlusest. Muistsetele eestlastele oli selge inimese osa ja tema kuuluvus loodusesse. Peaprintsiibiks eestlaste elus oli «kuidas sina metsale, nii mets sinule». Siit aga kujunes põhimõte «ära tee teisele seda, mida sa ei taha, et tehakse sinule». Tänu looduslähedusele ei kujunenud eestlased, vaatamata oma rasketele elutingimustele, julmadeks. Kuigi eestlastel eksisteeris kunagi ka veretasu mõiste, ei muutunud see põlvtest põlve edasiantavaks ega rituaalseks. Tavaliselt oldi naabri suhtes sallivad, ennem mindi vaikelt eest ära või tõmbuti endasse, kuigi viikingiperioodil ütlesid eestlased ka sõdades oma kõva sõna sekka. On üsna tähelepanuväärne, et eesti keeles on «võõras» ja «küllaline» sünonüümid.

Mis puutub lapse religioossesse kasvatusse, siis ka siin juhtis kõike ürgne loodus. Eestlased jäid hoolimata vallutajate püüdlustest kauaks ajaks paganateks ega võtnud sisuliselt omaks võõrast maailmapilti. Eestlaste religioon põhines loodusel ja loodus elas oma kindlate reeglite järgi. Vaimude maailm oli siinpoolse maailma peegeldus. Ka sealpool elati peredena ja hõimudena ning kui inimene täitis kõiki reegleid, tavasid ja kombeid, siis oli talle ka garanteeritud sealpoolse maailma — haldjate, vaimude, esivanemate toetus ja abi. Hingedekuul ja eriti hingedepäeval oli eestlaste elus suur tähtsus. Siis suheldi esivanematega, püüti neid lepitada ja näidata, et nende õpetusi mäletatakse. Hingedepäeva peeti eesti taludes pea talude aja lõpuni. Sellest sai laps kogemuse elu järjepidevusest, koges surma ja igavikuläve olemust. Sellega kadus hirm kohutava ja pimedada surma ees, teadvustus igavene elamine ja olemisvormi vahetus. Laps teadis maast-madalast, et surnud sugulased ei kao, vaid elavad oma elu edasi elavate kõrval, käivad elavaid isegi külastamas ja jälgivad kohtunikena kõikide

traditsioonide täitmist. Samuti võis nn hõimuhing tulla uue vastsündinuna perre tagasi. Kogu see ringlus oli lapsele muidugi salapärane ja äratas hirmu, kuid samal ajal tunnetas ta sääraselt vaimu igavese eksisteerimise ringi ja püüdis täita oma kohustusi nii elavate kui surnute suhtes. Esivanemate austamise üks avaldusvorme oli ka üldine lugupidamine vanemate inimeste kui kogenumate ja targemate vastu. Talupere elas suurperena, st koos elasid vähemalt kolm põlvkonda, seega oli lapse kasvatamisel väga tähtis osa **vanaemal ja vanaisal**. Neil oli tavaliselt rohkem aega lastelastega



Kui 1980. aastail alustati Soomes laiaulatuslikku täienduskoolitussüsteemi rajamist (võimalused selleks loodi seadusandluse ja riikliku finantseerimisega), siis hariduslik võrdõiguslikkus jäi praktikas efektiivsusuute varju. Täienduskoolituse laienemise taustaks on ühiskonna ja majanduselu kiire muutumine. Küsimus on nii endisest sügavamas integreerumises maailmaturuga kui ka töökohtade kadumises tööstuses. Nii mitmeski tööstusharus on tööjõu vajadus pidevalt vähenenud, tootmine aga rahvusvahelise konkurentsi surve all kas täielikult lõpetatud või viidud üle teistesse maadesse. Töö lõpetanud tööstustevõtete personalile on olnud raske leida tööd, uuesti koolitamine täienduskoolituse raames aga kõige tavalisem võtte tööpuuduse vähendamiseks. Kuid uutes töökohtades nõutakse sageli hoopis teistsugust ettevalmistust kui varem.

Soome majanduselu on otseselt seotud maailmaturuga, kus muutused on kiired ja üllatavad. Prognoose ei saa uskuda, hariduspoliitika ollakse sunnitud kohandama strateegiat pideva muutumisprotsessiga. Veel paarkümmend aastat tagasi, kui Soomes viidi läbi põhikooli uuendust, usuti, et põhikoolist saadav üldharidus annab vajaliku põhja Soome majanduse konkurentsivõimeks rahvusvahelise turu tugevnevas konkurentsivõitluses. Tänapäeval aga ei peeta koolis antud üldharidust kaugeltki piisavaks, pidevkoolitus on vältimatu. Konkurents maailmaturul sunnib firmasid personali koolitama uuteks ülesanneteks ja konkurents tööjõuturul sunnib inimesi saama täienduskoolitust ise, vabatahtlikult.

Kuigi täienduskoolituse põhjendamiseks rõhutatakse pidevalt võrdõiguslikkust ja inimese individuaalsuse arengu vajadust, on sellest hoolimata praktilistes lahendustes esikohal majandussund. Täienduskoolitust kriitiliselt hindavad uurijad näevad, et majanduselu muutused kujundavad seda kahes suunas. Ühe poole moodustavad ametis edasijõudvate koolitusvormid (eriti kõrgkoolide juures). Selline koolitus on üha sagedamini maksuline ja seetõttu lähevad sinna maksujõulised, juba varem koolitatud inimesed. Sama kordub ka siis, kui tööandja maksab — koolituse jaoks valitakse juba varem koolitatud inimesi. Teise poole moodustavad tööjõuturul halvasti edasijõudnute koolitusvormid, mis makstakse kinni riigi arvelt. Sellises koolituses on «liigrahvastik» (mitteakadeemilised töötud, noored töötud, vanemad inimesed jne) aeg-ajalt sunnitud keerlema, et püsida töökõlbulikena ja ühiskonnale vajalikena. Sellesuunalisest jagunemisest on märke Soomegi täienduskoolitussüsteemis, kuigi tööjõuturg ei ole Soomes nii

selgepiirilisel jaotunud kui mõnel muul läänemaal.

KÕRGKOOIIDE TÄIENDUSKOOLITUSKESKUSED

Soome täienduskoolitussüsteemi esindab kõrgkoolide korraldatav «keskklassi» täienduskoolitus, kelle pürgimus «ülaklassi» on üha selgem. Oma tegevuses jälgendatakse järjest rohkem era- (seega kasumit taotlemaid), kodu- ja välismaiseid koolitusfirmasid. Tegevuse rentaablus on tänapäevaseks tegutseva kõrgkooli täienduskoolitusfirma põhijooneks. Praktikas tähendab see, et maksujõuline nõudlus suunab koolitust ja maksulise koolituse osakaal suureneb.

Nii mõnelgi Euroopa maal, näiteks Suurbritannias, on 1980. aastad ülikoolide jaoks olnud majanduslikult rasked. Riiklikku finantseerimist on järsult kärbitud, ülikoolid on olnud sunnitud müüma oma teenuseid majandusüksustele ja võimuaparaadile. Soomes on rahvamajanduse areng 1980. aastatel olnud soodne ja kõrgkoolide (ülikoolide) riiklikku finantseerimist pole kärbitud. Kõrghariduse ja haridusuuringute uuendamiseks on finantseerimist hoopiski suurendatud. Siiski oodatakse erafinantseerimise kasvu kõrgkoolideski.

Täienduskoolitus on 1980. aastail kõrgkoolide kiiremini kasvanud tegevus. Kõikidel Soome kõrgkoolidel on praeguseks oma täienduskoolituskeskus. Lisaks täienduskoolitusele tegelevad keskused lokaalsete arenguprojektide väljatöötamisega ja on teinud ka analüüse eri majandusvaldkondade arenguperspektiividest. Lisaks sellele on paljudel täienduskoolituskursustel koostööprojekte arengumaa-dega.

Täienduskoolituse organiseerimise vorm ja kvaliteet on muutuv kõrgkooliti — üldist, kogu maad katvat organisatsiooni pole peetud otstarbekaks. Kõikide keskuste puhul ei saa kasutada analoogset klassifikatsiooni, kuid üldjuhul eristatakse: a) erialane täienduskoolitus; b) tööjõu rakenduskoolitus; c) avatud kõrgkooliõpetus.

ERIALANE TÄIENDUSKOOLITUS

Erialaseks täienduskoolituseks kõrgkoolides peetakse sellist kõrgkoolide (ülikoolide) rakendatavat täienduskoolitust, mis ei vii teadus- või erialase kraadini.

Kuigi see koolitusvorm on üldjuhul mõeldud akadeemilise lõputöö sooritaminele, on praktikas mõned kursused (näiteks juhtimiskoolitus) sellised, et osavõtjatelt oodatakse lisaks akadeemilisele lõputööle ka pikemaajalist praktilise töö kogemust. Sellise koolituse eesmärgiks on hoida juba oma koha leidnud inimesed erialaga kursis, tutvustada viimaseid uurimistulemusi ja eriala üldisi arengutendentsi maailmas.

Tüüpiliseks koolitusvormiks on 2–5päevane kursus või seminar. Käesoleval ajal kor-



raldatakse siiski üha enam pikki 1—3 aastat kestvaid koolitusprogramme, mille abil võib saada ka teatud ametipädevuse. Pikad koolitusprogrammid (koosnevad paljudest tsüklistest) on praegusel ajal näiteks arvutite ja programmeerimisega seotud kursustel, keskonnakaitseks ja arengumaadega koostöök ettevalmistavatel kursustel. Samuti infoteeninduse ja sotsiaaltöö pädevuskoolituses. Mõned kursused viivad eriliste poolametlike kraadideni, tuntuim on nendest MBA-kraad (*Master of Business Administration*). Ametialase täienduskoolitusega on aastas seotud umbes 2% töajõust, näiteks aastal 1987 oli see arvuks 35 000 inimest.

Selline ametialane täienduskoolitus on maksuline, koolitusmaks võib kõikude mõnesajast margast kümnete tuhandete markadeni. Riik võtab osa õppekuludest enda kanda, seetõttu ei kata osavõtumaksud kõiki kulusid. Üldjuhul püütakse hoida osavõtumaksud vastuvõetavatena. Ka firmad võivad tellida oma personalile tervikkursusi või koolitusprogramme, mille kulud maksab firma. Tavaliselt on koolitus avatud kõigile ja osavõtjad ise või nende tööandjad maksavad osavõtumaksu.

KÕRGKOOLIDE RAKENDUSKOOLITUS

Rahvusvahelisel taustal on Soomes suhteliselt väike akadeemiline tööpuudus, tunduvalt tavalisem on töötamine kohtadel, mis ei nõua kõrgharidust. Akadeemiline tööpuudus on Soomes uus nähtus. Majanduselu struktuuri muutus on lühikese ajaga suhteliselt vanandanud nii mõnedki kutseelad. Akadeemilised töötud aga pole kuigi raskelt uuesti rakendatav inimrühm, võrreldes teiste töötute rühmadega. Kõrgkoolide rakenduskoolituses koolitatakse üldjuhul kõrgkooli lõputöö (või inseneri lõputöö) sooritanud töötuid või tööpuuduse ohus olevaid inimesi uude ametisse. Koolitus kestab 6—9 kuud. Aastal 1987 võttis sellest koolitusvormist osa umbes 1900 inimest. Kõik nad ei olnud akadeemilised töötud, kuna mõnedes ettevõtetes ettevõtjatele mõeldud kursustel osalesid ümbruskonna väikeettevõtjad ja farmerid.

Täienduskoolituskursustel anti 1988. aastal koolitust muu hulgas informaatikas, ekspordikaubanduses, infotehnoloogias, turismiteenuste planeerimises ja riikliku sektori majandusjuhtimises.

Rakenduskoolitus on osavõtjatele tasuta. Tööjõuministerium maksab koolituse, st ostab täienduskoolituskursustelt selliseid koolitusteenuseid.

AVATUD KÕRGKOOLIÕPETUS

Harilik kõrgkoolides antav põhi- ja täiendkoolitus on Soomes nagu teisteski Põhja- ja Lääne-Euroopas tasuta. Lähtudes sellest on ka avatud kõrgkooliõpetus tasuta. Soomes nagu Rootsis ki organiseerivad avatud kõrgkooliõpetust samad kõrgkoolid ja ülikoolid, milles toimub tavapärase õppetöö. Teadaolevalt ei ole

Soomes seni veel isegi mõeldud erilise, ainult avatud kõrgkooliõpetusele tugineva kõrgkooli avamisele, nagu seda on tehtud teistes Euroopa maades.

Avatud kõrgkoolis võivad täiskasvanud õpilased osa võtta ülikooli tasemel õppetööst ja sooritada eksameid sõltumata eelnevast haridustasemest. Õpilasi valitakse üldjuhul registreerimisjärjekorras õppeaineti. Põhimõtteliselt võib avatud kõrgkooli kaudu siirduda ülikooli täieõiguslikuks üliõpilaseks, et sooritada lõputöö, kui teatud arv kursusi on läbitud. Praktikas jätkavad vaid vähesed õpinguid avatud kõrgkoolis kuni lõputööni ülikoolis, üldjuhul toimub see vaid pedagoogikas või ühiskonnateadustes. Avatud kõrgkooliõpetus oli 1989. aastal organiseeritud 14 kõrgkoolis ja ülikoolis. Aastal 1987 võttis sellest õppevormist osa 27 000 inimest.

Avatud kõrgkooli tegevuses on näha täienduskoolitusele algselt pandud võrdõiguslikkuse ja üldharivad eesmärgid. Võrdõiguslikkus koolitustasuta suhtes ei paista siiski realiseeruvat. Osavõtjatest enamik on kirjutanud üliõpilaseks lõputöö, kuigi õpetus on avatud ka neile, kellel on vähem koolitust. Võrdõiguslikkust eri piirkondade vahel on siiski suudetud saavutada. Kui koolitus on praktikas hajutatud paljudesse alalülidesse (tööliskoolid, rahvakoolid jne), on kõrgkoolide tegevuspiirkonda saadud inimesi ka sellistest piirkondadest, mis on kaugel ülikoolilinnadest.

Naiste osakaal avatud kõrgkoolides on ajuti suuremgi kui üldiselt kõrgkoolis (kõigist Soome kõrgkooliõpilastest moodustavad naised natuke üle poole), mis on paljuski seletatav kõrgkoolide ainevalikuga. Siiani on ainevalikus loodusteadusel ja tehnikal olnud tagasihoidlik koht. Kõige populaarsemad õppeained Helsingi Ülikooli täienduskoolituskursusel olid 1989. aastal pedagoogika, täiskasvanute pedagoogika, eripedagoogika, infoõpetus, sotsiaalpoliitika ja sotsioloogia.

Kuna avatud kõrgkooliõpetus on mõeldud juba töötavatele inimestele, siis on koolituses pööratud eriti suurt tähelepanu praktilisele töökorraldusele. Avatud kõrgkooliõpetuses ühendatakse lähi- ehk tavaõpetus ja kaugõpe (*distant education*), mille tulemusel tekib mitmevormiline õpetus (*multiform education*). Kõrgkooli õppejõud annab ülesandeid telefonitsi või mõne muu tehnilise vahendi abil ja kirja teel, kontrollib ja kommenteerib laekunud töid, vastab küsimustele jne. Õppejõud annab ka eksamiküsimused ja võtab vastu eksameid. Lokaalsed õpetajad hoolitsevad tavaõpetuse eest kõrgkooli aktsepteeritud vormis. Õpilased on üldjuhul organiseerunud lokaalselt mingi kooli või kõrgkooli ümber. Õppeaasta alguses saadetakse õpilastele õppepakett, mis sisaldab üldise info kõrval ka õpinguid toetavaid materjale.

Praktikas töötab see esmapilgul keerukas süsteem päris hästi. Täiskasvanud õpilastele on suur eelis see, et nendel ei ole vaja

sõita õpinguteks kodust kaugele. Õppimiseks võivad nad vajadusel saada palgata puhkust. Käesoleval ajal on õpinguteks võimalik saada riiklikku toetust, kuigi esialgu ei jätku seda kaugeltki kõigile taotlejale.

Kõrgkoolide täienduskoolituskursustel on kaugelalatuvaid plaane rahvusvaheliseks koostööks kaasaegsete infovõrkude kasutamise baasil. Helsinki Tehnikaülikoolis on jõutud kõige kaugemale, kuna ülikool on haaratud Euroopa PACE-satelliitkoolitusvõrku. Helsinki Ülikooli täienduskoolituskeskuses (Lahti Uurimis- ja Koolituskeskus) on kogemusi distantsõpetusest (teiste hulgas USAGA, telefoniühenduse kaudu võetakse osa sealset täienduskoolitusest, kuulates loenguid ja võttes osa vestlustest). Rahvusvaheline koostöö on tänapäeva maailmas täienduskoolituse lahutamatu osa.

LÕPETUSEKS

Kõikjal Euroopas usutakse, et koolitust lisades on igal maal paremad võimalused jääda püsima, säilitades oma identiteeti ka tulevikus. Seda üldist innustust on ehk vaja jahutada mõningate reservatsioonidega. Oma kogemustest teame, et lisanduv koolitus kasvatab ka majandusüksuste esitatavaid koolitusnõudeid: seal, kus enne piisas üliõpilase lõputööst, nõutakse nüüd juba akadeemilist uuringut. Võrdõiguslikkus küll sel moel ei kasva — see tuleneb otseselt neoklassitsistlikust marginaalsest majandusteooriast. Et püsida konkurentsivõimelisena tööjõuturul, on vaja hankida täiendavat koolitust, üha kõrgemaid hindeid. Kas juhtub täienduskoolitusegagi nii, et sedamööda kui koolitus kasvab, väheneb selle väärtus tööjõuturul? Pidevast koolitusest võib tulla nii eluaegse koolituse püünis.

Teine reservatsioon põhineb sellel, et me tõesti ei tea, milliseid nõudeid inimestele tulevikus esitatakse. Praegu koolitatakse meid tulevase infoühiskonna tarbeks. Kuid võib-olla tulevikus me ei elagi infoühiskonnas, kus me võime maailmaturult osta eluks vajalikke tooteid (infot ei saa süüa, ei saa temasse riietuda ega ka temas magada). Võib-olla tulevikus esitatakse sellised nõuded, mida me praegu ei oska koolitusprogrammide koostamisel arvesse võtta. Kogu meie lai täienduskoolitusprogramm on siiski murettekitavalt kitsas, mõeldes tuleviku ebakindlatele perspektiividele.

Kehaline kasvatus nüüdismaailmas*

ARVO TOOTS,
Eesti LNSK direktori asetäitja

KESK- JA VANEMA ASTME KEHALINE KASVATUS

Keskastme klasside õpilastele õpetatakse ja tutvustatakse paljusid spordialasid. Sellega tagatakse mitmekülgne kehaline areng, tunde tegevus ei muutu ühekülgseks tüütuks, kõik peaksid leidma endale sobiva spordiala.

Arvestades laste potentsiaalseid võimeid, suunavad õpetajad neid individuaalselt, parandavad vigu, abistavad ja aitavad leida sobivat spordiala. Eesmärgiks on suunata lapsi harrastama sellist spordiala, millega saaks tegelda perekonnas kõrge vanuseni, mis oleks ratsionaalsem keha vormishoidmiseks ja samaaegselt ka meelelahutuseks.

Selles vanuses taotletakse kehalise kasvatussega:

- intensiivset kehaliste võimete kasvu;
- tähelepanu, julguse, vahvuse ja süüdistuse arendamist;
- võistlemishuvi ja -soovi kujunemist;
- kollektiivsete saavutuste tähtsuse mõistmist.

Tõsise sporditegevuse kõrval on vajalikud mängud ja naljad, mis aitavad kujundada laste iseloomu, kontakteerimisoskust ümbruskonnaga ja distsiplineeritust.

Vanemates klassides rajaneb kehaline kasvatus valdavalt sportmängudel. Selline lähenemine kehalisele kasvatusel on omaks võetud isegi Prantsusmaal ja Norras, kus traditsiooniliselt tegeldi palju võimlemisega, või Mehhikoski, kus tegevus baseerus nn rootsi võimlemisel.

Vaatamata võistkondlike spordialade populaarsusele peavad paljude riikide teadlased vajalikuks, et õpilased harrastaksid põhi- ja riistvõimlemist ning akrobaatikat. Kõigis maades õpetatakse mingil määral ka kergejõustikku, kusjuures heidete ja tõugetega, mille õpetamiseks on tarvis spetsiaalseid harjutuspaiku, ei tegelda.

Korea RVs määrati valitsuse tasemel kohustuslikeks spordialadeks vanematele klassidele korv- ja võrkpall, kergejõustik,

* Algus «Haridus» nr 7.

ujumine, lauatenis, rattasõit, vibulaskmine, atleetvõimlemine, suusatamine ja uisutamine. Inglismaa ja Austraalia koolides on seevastu reglementeeritud sportmängude maht. Neljast nädalatunnist kaks kasutatakse jalg-, korv- või võrkpallimängu õpetamiseks. Just nende mängude kasutamist motiveeritakse lihtsate mängureeglite ning vähesa inventari vajadusega. Üheaegselt võib õpetaja treenida küllaltki suurt õpilasarühma.

Jalgpalli, kaasa arvatud selle mängu eri variante, õpetatakse kõikides riikides, ameerika jalgpalli aga ainult Mehhiko ja Jaapani mõnedes koolides. Isegi USAs ei ole ameerika jalgpalli õpetamine kohustuslik. Kasutusel on üksnes selle ülipopulaarse mängu erinevad variandid, milles on keelatud jõulised blokeerimised ja ümberhaarded, sest nende võtete ohutu kasutamine vajaks spetsiaalset, küllaltki kallihinnalist varustust.

Ragbit õpetatakse Inglismaa, Lõuna-Aafrika, Prantsusmaa, ka Rumeenia koolides.

Populaarsed on **korv-** ja **võrkpall**, vähem on levinud **värvapall**. Lisaks korvpallile kasutatakse selle mängu kolme erinevat varianti. Netbolis kasutatakse «liikuvaid korve» (kaks mängijat, seistes kõrgemal alusel, hoiavad käes korve ja püüavad sellega korvi suunas visatud palli). Seda mängu õpetatakse põhiliselt tütarlastele Inglismaa, Lõuna-Aafrika, Nigeeria, Ghana, Uus-Meremaa, Austraalia, India ja Austria koolides. Norra on teise variandi — korboli sünnimaa. Väljak on pisut suurem, võistkonnad rohkemaarvulisemad ja igal neist on kindel funktsioon — olla kaitses, rünnakul või kesksoonis. Pärast korvi saamist mängijate funktsioonid vahetuvad. Austrias ja Saksamaa LVs (edaspidi SLV) mängivad tüdrukud korfboli. See sarnaneb rohkem klassikalise korvpalliga, kuid mängureglid on tublisti lihtsustatud (lubatud kolm sammu põrgatamise järel jne).

Pesapalli sünnimaaks on Ameerika, kuid sedagi mängu ehtsal kujul nende koolides ei õpetata. Mängitakse lihtsustatud varianti — softboli. Ameerika pesapall on võetud aga Jaapani, Hollandi, Kuuba, Kanada, Lõuna-Korea ja Taivani koolide programmi. Soome pesapall on populaarne üksnes Soome koolides.

Krikit ja **maahoki** on meelismänguks Austraalias, Indias, Nigeerias ja Pakistanis. Viimastel aastatel on nende mängude, eriti aga maahoki õpetamisega jõutud ka Argentiina ja Iirimaa, SLV ja Kanada koolidesse. Kui USA koolipoisid mängivad pesapalli, õpivad tüdrukud samaaegselt krikitit ja maahokit.

Orienteerumise kasulikkuse ampluaa laieneb kehaliselt kasvatuselt ka teistele ainetele, eeskätt geograafiale ja koduloole. Seetõttu, ja üks kohalik maastikki seda soosi, on orienteerumine suhteliselt noore spordialana kohustuslik Põhjamaade koolides. Nüüdseks on jõudnud see vastupidavust arendav ja väga eluline spordiala ka Austraalia ning USA koolidesse.

Ujumine ilmub programmidesse alates 3.

klassist ja on kohustuslikuks Egiptuse, Iisraeli, Inglismaa, Taani, Norra, USA, SLV ja Šveitsi õpilastele. Kooliujulate puudujääki korvatakse teiste asutuste baaside kasutamisega. USAs toetavad koole selles Ameerika Punane Rist ja Noorte Kristlaste Assotsiatsioon, SLVs kohalikud spordiklubid.

Tennis kui väga kallis spordiala on kehalises kasvatuses kasutusel erakoolides või fakultatiivselt riiklikes koolides. Kuna koolidele on antud õpetatavate spordialade valikul suur iseseisvus, on tenniseväljakute olemasolul see mängu programmi osaks Austrias, Iirimaa, Inglismaal, Itaalias, Lõuna-Aafrikas, Jaapanis, Prantsusmaal, Kreekas ja USAs.

Sulgpalli, golfi, lauatenise, tantsude ja rahvuslike spordialade õpetamist kirjeldati teises peatükis.

Talisportialasid kasutatakse suures mahus Austria, Tšehhoslovakkia, SLV, Šveitsi ja Skandinaaviamaade koolides. Austria kooli suusatamisõpetuse süsteem näeb ette kolm korda aastas 7päevalist suusalaagrit. Šveitsis korraldatakse sesoonseid laagreid suusatamise, orienteerumise, matkamise ja ujumise õpetamiseks. Soome koolides on veebruarikuus õppevaheaeg. Sellel perioodil sõidavad paljud lapsed koos vanematega, kes osa oma puhkusest jäätavad suusatamiseks, Lapimaale või Kesk-Soome spordibaasidesse.

Raske on siinkohal reastada koolides õpetatavate spordialade populaarsust või kasutegurit lapse kasvatuses, kuid Rahvusvaheline Koolispordi Föderatsioon (ICF) on oma võistluste programmi võtnud üksnes 9 spordiala: jalg-, korv-, võrk- ja värvapalli, kergejõustiku, suusatamise, maastikujooksu, ujumise ja võimlemise. Orienteerumine on teel tunnustamise ja võistlused viiakse läbi ICFi egiidi all. Riiki, õigemini riigi koolispordi organisatsiooni esindavad nendel võistlustel põhiliselt kooli võistkonnad, kuid ujumises, võimlemises, ja kergejõustikus, mis korraldatakse ICFi kompleksiritusena — gümnaasina, võistlevad maade noortekoondivised.

TÄIENDAV KEHALINE KASVATUS

Kehalist kasvatust ei seostata laias maailmas üksnes õppetunniga. Kuigi tunni osatähtsus on primaarne ja selle sisu kõige rohkem reglementeeritud tagama järjepidevust kehalises arengus, oskustes ja teadmistes, on juurdunud mitmesuguseid tegevuse vorme teenimaks kehalist kasvatust. Levinuimad on lisatunnid õppeplaanis meelispordiala harrastamiseks ja fakultatiivtunnid. Mõnedes riikides hinnatakse seda lisategevust isegi tunnistusel eraldi kehalisest kasvatuses aina «sport». Eeldatakse, et keskastmes paljudest õpetatud (või tutvustatud) spordialadest kujuneb õpilasele 1—3 lemmikspordiala ja tekib või süveneb soov just nendega teelda. Määravaks osutub muidugi õpilase võimekus. Tegevuseks selles valdkonnas eiratakse väljakujunenud klassi-

rühmade süsteemi ja harjutusgruppid komplekteeritakse spordialati.

Lisaks kolmele kehalise kasvatus tunnile SLV 5.—13. klassis on õppeplaanis sport kahe tunniga. Belgia koolide 7. ja 8. kl kehalist kasvatust täiendab kaks, 9. ja 10. kl aga üks tund. Austrias on täiendavaid tunde valikspordiala harrastamiseks kaks, Šveitsis üks. Šveitsis toimub see tund üldreeglina värskes õhus ning halbade ilmade tõttu ärajäänud tunnid kantakse üle kevad- või sügisperioodile.

Et paremini mõista lemmikspordiala kujunemist, tutvume SLV programmiga. Esimeses klassis on iga päev kehalise kasvatus tunnd, 2.—4. kl 3—4 tundi nädalas, 5.—13. kl 3+2 tundi. Kehalise kasvatus sisu on klassiti reglementeeritud ja omab kindlat sportlikku suunitlust. Esimeses klassis tegeldakse kergejõustikualade üksikute elementidega, riistvõimlemise, ujumise, uisutamise, suusatamise ja värvapalliga. Teises klassis lisandub maa-hoki, kolmandas jalg- ja korvpall, 4. lauatennis, 5. tennis, sõudmine, džuudo, vehklemine ja võrkpall, 11.—13. kl iga õpilane täiendab lisaks kolmele kohalise kasvatus tunnile oma spordimeisterlikkust kolmel spordialal kaks tundi nädalas. Üheks alaks on suusatamine või uisutamine. Teise ala valib õpilane sportmängudest ja kolmanda individuaalspordialadest (sport- ja iluvõimlemine, kergejõustik, ujumine, džuudo, vehklemine, sõudmine või tantsimine). Valitud kolmel spordialal võetakse läbi algettevalmistuse ja sportliku täiustuse kursus. 13. klassis teisel poolaastal kehalise kasvatus tundides harjutatakse samuti lemmikspordiala ning valmistatakse sooritama lõpueksamit. Eksam koosneb:

- 1) hinnangu andmisest kehalise ettevalmistuse tasemele (spetsiaalsed testid);
- 2) kahe spordiala tehnika valdamise kontrollimisest (valitud spordialadel);
- 3) teoreetilistest küsimustest (kehalise kasvatus bioloogilised aspektid, kehakultuuri ajalugu, valikspordialade treeningu ja õpetamise metodika).

Tšehhoslovakkia koolide õppeplaani lubab kehalisest kasvatus huvitatud 5.—9. kl õpilastele anda täiendavalt 2 sportmängude tundi. Seda tegevust hinnatakse ka tunnis-tusel.

Rootsi koolide vanemate klasside õppeplaani on «huviala tunnid». Vastavalt kooli võimalustele ja laste soovidele tegeldakse nädalas kaks tundi spordi, fotograafia, modelleerimise, muusika või maalimisega. Umbes 75% poistest ja 20% tüdrukutest valis huvialaks spordi.

Ungari kooli kahes viimases klassis lubatakse soovijail kasutada kehalise kasvatus süvendatud õpetamiseks kokku 480 tundi, s.o umbes 8 tundi nädalas, lisaks veel kuuajaline spordilaager. Fakultatiivkursuse omandanuil lubatakse töötada elementaarkoost kehalise kasvatus õpetajana.

Jaapani kooli niigi soliidset kehalise kas-

vatus tundide arvu täiendab ulatuslik fakultatiivkursuste hulk alates 1. klassist. 1.—6. kl õpilastest saab sel moel 10% täiendavat tegevust, 7.—9. kl 40% ja vanemad õpilased 100protsendilisel.

Fakultatiivkursuste sisu ei ole rangelt reglementeeritud. Nii lubab Inglismaa fakultatiivtundide programm õpetada džuudot, jalgrattasõitu, golfi, kalasporti, mägironimist, purjetamist, ratsutamist, tõstmist, vibulaskmist ja vehklemist.

Programmi täitmiseks on koolides reglementeeritud matkade, talilaagrite, ujumiskursuste, spordinädalate ja -päevade korraldamine ning sportlik tegevus enne ja pärast õppetunde, vahetundides.

Tšehhoslovakkia programm näeb ette kuue spordiala õpetamise. Kui kergejõustik, võimlemine ja sportmängud tehakse selgeks tundides, siis suusatamine, ujumine ja matkamine aga spetsiaalsetes laagrites. Suusatamis- oskuse omandamiseks korraldatakse (enamasti Tatrates) 5. ja 8. klassis 7—14päevane laager, 4. ja 7. klassis aga ujumislaager; igal aastal aga 3—4päevane matkalaager.

SLV programmis nähakse ette suvised ja talvised laagrid koolivaheaegadel. Korraldatakse need koos naaber- või sõpruskoolidega. Harrastatakse spordialasid, mis vajavad spetsiaalseid baase või maastikku.

Austria koolides toimub lisaks tundidele 1.—4. kl 7päevane suusakursus, vanematele lastele aga 2—3 kursust. Üldreeglina toimuvad need laagrina suusakeskustes ja turismibaasides — neid Austrias jätkub.

Jugoslaavia õpilasele on riigi kulul 20päevane tervistav laager kooliea jooksul.

Eespool oli juttu võistluste kasvatuslikust mõjust. Nii on sellelegi õppeplaanides erinevaid võimalusi.

Bulgaaria õpilastel on 3 spordipäeva aastas. Lisaks nendele on igal klassil tunniplaanis sportlik «poolpäev» võistlusteks. Neid korraldavad kooli noorteorganisatsioon ja klassi õpilasaktiiv. Õpetajal on konsultandi funktsioon. Ka Vietnami koolides on kolm spordipäeva. Jugoslaavias on 25. mai üleriigiline «nooruse päev», millesse mahuvad kergejõustikuvõistlused, näitused, isetegevus ja lahtised tunnid lastevanematele. Õppeplaanis on veel 4 spordipäeva ja igakuised meelelahutuse ja aktiivse puhkuse tunnid ekskursioonideks, matkadeks.

Üllatavalt kõrgelt tähtsustatakse matkaalast tegevust. Koolis antavad matkaoskused ja -harjumused kanduvad tulevikus perekonda ning matkamine kui vähekulukas spordiala on harrastatav ka kõrges vanuses. Bulgaaria koolikorralduse süsteem peab vajalikuks kasutada 12 päeva ekskursioonideks ja matkadeks. Nendest 8 toimub puhkepäeviti või vaheaegadel, 4 aga õppetundide asemel. 1.—8. kl tehakse ühepäevaseid, 8.—12. kl aga 6 ühe- ja 3 kahepäevast matka — tingimata välis- ööbimistega. Rootsis ja Ungaris peab viibima 8

päeva looduse rüpes. Sportimine ja paik-konna tundmaõppimine on põhiliseks tegevuseks.

Enamikul Inglismaa koolidel on mägedes või mere ääres oma baas, mis on ka matkade algus- või lõpp-punktis. Matkatakse jalgratatega, paatidega. Ettevõtmistel ei ole üksnes sportlik iseloom, vaid need on seotud ka geograafia, topograafia, koduloo ja ajaloo õppimisega.

Sportlik-meelelahutuslik tegevus vahetundide ajal ja õppetundide eel ei teeni kehalise arengu eesmärki, vaid on lastele võimaluseks ennast tühjaks laadida, ümber lülituda ühelt vaimset tegevuselt teisele (õppetunnile), karastada organismi. Isegi sellistes riikides nagu Jaapan ja USA, kus toimub peaaegu iga päev kehalise kasvatus tunde, peetakse vajalikuks kehalist tegevust vahetundides. Neid samu aktiivse puhkuse vorme järgitakse ka Kuubas, Tšehhoslovakkias, Vietnaxis, Lõuna-Koreas, Taivaxis.

Kui kehalise kasvatus tunnis põhiliselt õpitakse ja vähem treenitakse, siis vajalike liigutusvilumuste väljakujunemiseks ning optimaalse kehalise koormuse saamiseks tuleb õpilastel lisaks tundidele sportida kas iseseisvalt või organiseeritult. Õpilane leiab selleks meelepärase klubi väljaspool kooli või sportimisvõimaluse koolis.

Inglismaa koolide spordiklubisid juhivad õpilased. Kuna noorsoo hulgas on popp jõu ja spordisaavutuste kultus, siis on õpilaskond aldis organiseeruma sporditegevusse. Vanematele õpilastele kinnistatakse nooremaid, kes siis tegutsevad kogenenuma näpunäidete järgi, täidavad «võorasisa» poolt antud kehalisi harjutusi ja muid ülesandeid.

Tšehhoslovakkias rajaneb tunniväline tegevus klasside võistkondadel. Selle tegevust juhib kapten. Opetajal on suunav funktsioon. Võistkonnad osalevad koolisisestel ja sõprusvõistlustel naaberkoolidega. Rajoonivõistlusi nendele ei toimu. Järgmise taseme võistlustele pääsevad lapsed spordiklubi kaudu.

Ungaris tasustab tunnivälist tegevust spordikomitee. Kollektiivi juhtimise, võistluste korraldamise, võistkondade ettevalmistamise ja ühe spordisektsiooni juhendamise eest makstakse õpetajale täiendavalt 6 tunni ulatuses.

Mongoolias tahetakse puudujääki kehalises kasvatuses tasa teha tunnivälise tegevusega. Haridusministri käskkirja kohustab iga koolis tööle rakendama sektsiooni kuuel spordialal: kergejõustikus, võimlemises, suusatamises, võrkpallis, korvpallis, maadluses. Kui mõne ala harrastamiseks puudub materiaalbaas, lubatakse need alad asendada lauatenise ja jalgpalliga. Sektsioonid töötavad nädalas 4 tundi, töö tasustatakse õpetajale täiendavalt.

Austria õpilaste kogu sporditegevus on kandunud kooliväliste spordiklubide juurde.

Liikmemaks on 150 šillingit aastas. Spordiklubid arendavad koolidega tihedat koostööd. Opetajad töötavad klubides treeneritena, koolid kasutavad klubide baase ja inventari. Spordialadest on populaarsuselt vaieldamatult esikohal mäesuusatamine, selle ala harrastamiseks on antud roheline tee. Näiteks maa esimesele ja teisele noortekoondisele tehakse õppetöös soodustusi: nädal õpinguid koolis vaheldub nädalase treeningkogenemisega. Nii on see septembrist detsembrini. Aktiivsel võistlusperioodil on õppurid veelgi rohkem õpingutest eemal, kuid iseseisva treeningu perioodil (aprill-august) tuleb maha jäämus õppetöös tasa teha.

Alžeeria koolid on gruppidega koondunud Alžeeria Koolispordi Assotsiatsiooni, mis annab neile soodsama võimaluse omavaheliseks võistlusteks. 10—12 aastastele korraldatakse värvapalli-, minikorvpalli-, kergejõustiku-, võimlemise- ja ujumisvõistlusi; 13—14 aastastele lisanduvad võistlused jalgpallis, džudoos ja lauatenises. Kõik need võistlused toimuvad üksnes regiooniti. Alles 15—16 aastasi kutsutakse ülerigilistele võistlustele ja nende võistlusprogrammi lisandub vehklemine.

Väga kõrgelt hinnatakse spordi osatähtsust Canada koolides, kus näiteks Scarborough'i kooli tutvustavas kataloogis on iga kooli üldandmete kõrval ka kooli spordiklubi võistkonna nimi. Kes lastest ei tahaks kanda oma kuulsa klubi «Metskass», «Churchilli Bulldogid», «Birchmounti Pantrid» või «Kuninga Lövid» võistkonna spordidressi ja emblemi.

(Järgneb.)



14. lk.

Talutöö oli ja jäi maaga seotuks, seega looduslähedus kestis edasi, ajakell tiksus ürgset rütmi. Paljud lapsed kasvasid maal ja maa külge.

Kõige raskemad ja halvemad muutused on toimunud eestlaste hingeelus viimase 50 aasta jooksul. Talude ja talukultuuri hävitamine andis eestlaste ürgsele seosele loodusega tugeva hoobi, kuid see on vaid 2—3 põlvkonna pikkune aeg. Kõik vana ei ole veel õnneks lõplikult ununenud. O. Loorits kinnitas juba 40 aastat tagasi: «Mida vapustavamaks paisuvad eetilise languse perioodidel painajalikult lämmatavad kriisid poliitilises, kultuurilises, sotsiaalses ja majanduslikus elus kuni kohutava korrupsiooni, terrori, orjastuse ja vaimupimeduseni, seda kategoorilisemaks kerib eetilise renessansi nõue nii individuaalkui ka massipedagoogiliselt».

Meil hakkavad talud uuesti sündima.

Kutseõppe tänapäeva- probleemid Euroopas

ANTS KÖVERJALG,
NSVL Pedagoogika Akadeemia te-
gevliige, pedagoogikadoktor, pro-
fessor

Riigi majanduslik areng eeldab hästi läbi-
mõeldud tootmissfääri korraldust, korralikult
nüüdistehnikat ja tehnoloogiat valdavate ning
kõrget tootmiskultuuri omavate inimeste ette-
valmistamist.

18. ja 19. jaanuaril k.a toimus Budapestis
Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse (*Cedefop*)
ja Euroopa Kutsehariduse Instituudi (IEEP)
algatusel Euroopa esimene Ida-Lääne konve-
rents kutseõppe tänapäevaste probleemide
arutamiseks teemal «Kvaliteet ja kutseõpe».
Cedefop asutati 1975. a Euroopa Nõukogu
liikmesmaade allasutusena. Selle keskuses
Lääne-Berliinis töötab praegu üle 60 töötaja,
kes koordineerivad ja suunavad kutseõpet kõi-
kides Euroopa Ühenduse maades. Tihedas koostöös
Cedefopiga tegeleb kutsehariduse kvali-
teedi tõstmisega Euroopa riikides Pariisis
asuv Euroopa Kutsehariduse Instituut, mis
loodi juba 1957. aastal. See instituut tegeleb
kutsehariduse poliitika kujundamise, õpeta-
mise tehnoloogia, õpetajate harimise, koolide
teenindamise, informatsiooni ja kutseõppega
seotud kogemuste vahetamisega. Selle insti-
tuudi korraldatavad konverentsid, õppepäe-
vad, hariduse arendamise projektid, seminarid
jms on võitnud Euroopa riikide kutseharidus-
töötajate hulgas suure populaarsuse.

Ülalmainitud konverentsist võttis osa üle
350 kutseharidusprobleemidega tegeleva tead-
lase 25 riigist. Esimest korda osalesid konve-
rentsil ka sotsialismimaade esindajad. NSV
Liidust esinesid teaduslike ettekannetega
NSVL PA Kutsepedagoogika Instituudi direk-
tor, akadeemik M. Mahmutov, Leningradi
Kutsehariduse Instituudi direktor V. Sapkin
ja allakirjutanu.

Konverentsi ettekannetest selgus, et seoses
teaduse ja tehnika revolutsiooniga peavad
kaasnema muudatused kutsehariduse korral-
damisel. Eelkõige on vaja rahvamajanduses
luua optimaalne vahekord haridust andvate
õppeasutuste vahel. Paljude riikide kogemused
näitavad, et pärast põhikooli (kestus 8—10 a)
siirdub enamik õpilasi teise astme kooli-
desse.

Ligikaudu veerand põhikooli lõpetanud õpi-
lastest astub Euroopas gümnaasiumidesse,
mille lõpetamisel nendest ca kolmveerand
jätkab õpinguid kõrgkoolides. Ülejäänud põ-
hikoolide lõpetanud jätkavad õpinguid mitut
tüüpi kutsekoolides (ametikoolid lihtsamate
tööliskutsete omandamiseks, tehnikumid, kol-
ledžid, lütseumid keskastme tootmisjuhtide ja
kõrgemat kvalifikatsiooni nõudvate tööliste
koollitamiseks).

Eestis on selles valdkonnas oluline erine-
vus. Suurem osa (ca 60%) põhikooli lõpeta-
nutest siirdub üldhariduskeskkooli (nendest
ligi pooled humanitaarkallakuga keskkooli)
ning ülejäänud kutsekoolidesse ja keskeri-
õppeasutustesse. Kõrgkoolidesse läheb meil
õppima ligikaugu 35—40% üldhariduskesk-
koolide lõpetanutest! Kas on aga põhjendatud
asjaolu, et meil, kus elanikke on kolm korda
vähem kui Soomes, asub kõrgkoolides õppima
igal aastal sama palju õpilasi (ca 5000)
kui seal? Samas on aga tõsine vajadus
korraliku ametialase ettevalmistuse ja kõrge
kvalifikatsiooniga oskustööliste ning spetsia-
listide järele. Üldhariduskoolide lõpetanud,
kes ei pääse kõrgkooli ega omanda pärast
keskkooli lõpetamist ka korralikku kutse-
haridust keskeriõppeasutustes või kutsekooli-
des (tehnikakoolides), ei saa rahvamajandu-
ses otstarbekalt kasutada. Individuaalvälja-
õpe tootmises ei õigusta ning seda tehakse
eesrindlikes tööstusriikides vaid erandjuhul
või kitsama spetsialiseerimise eesmärgil pä-
rast korraliku kutsealase põhiettevalmistuse
saamist ametikoolis.

Vesteldes paljude kutseõppega tegelevate
spetsialistidega selgus, et Lääne-Euroopas on
ametikoolid väga populaarsed, sest kindlusta-
vad mainekate erialade omandamise koos
korraliku töötasuga tulevikus. Üldharidus-
kooli keskastme lõpetanu, kes ei pääse kõrg-
kooli, jääb Lääne-Euroopas tööta või peab
hakkama tegema madala kvalifikatsiooniga
juhutöid. Ungaris moodustab see kontingent
olulise osa tööta tööliste üldarvust.

Kutsealaseid algteadmisi ja oskusi oman-
datakse Lääne-Euroopa riikides põhimõtteli-
selt ainult kutsekoolides. Kutsealase kvali-
fikatsiooni tõstmine aga seostatakse ameti-
alase tegevusega tootmiskollektiivides. See
toimub pidevõppena inimese eri eluperioodi-
del. Kutsekoolidesse ei asu õppima (nagu
meil) need õpilased, kellest üldhariduskooli-
des lahti tahetakse saada (halva õppeedu-
kusega, distsiplineerimatud, laisad jm õpilased),
vaid sinna lähevad vastavalt oma võimetele
ka üldhariduskoolis väga edukalt õppinud
noored. Näiteks peetakse Lääne-Euroopas
täiesti loomulikuks, et tulevane insener oman-
dab oma erialal kutsekoolis kõigepealt töölise
kvalifikatsiooni, siis keskastme ametikoolis
meistri oma, kutset andvas kolledžis noorema
inseneri ja tehnikaülikoolis diplomeeritud in-
seneri kutse. Ei peeta õigeks, et tulevane
insener on vaid teoreetiliselt oma erialal

hästi ette valmistatud, praktilist tegevust aga selles valdkonnas ei tunne! Seda eriti elektroonika- ja automaatseadmete kasutamise ajastul. Kui palju aga on meil selliseid insenere, tootmisjuhte, kes oleksid küllalt kompetentsed nii oma erialal kui ka praktilises töös? Paar aastat tagasi nägin tootmis-koondises «Norma» kahte Jaapani inseneri, kes ise, kombinesoonid seljas, seadistasid keerukat plekitrükimise automaatliini ning imestasid, et meie insenerid ei julge elektroonikale oma käsi külge panna.

Paljud ettekandjad rõhutasid, et Euroopa uus majandussüsteem, töö organisatsiooni, tootmistehnika ja tehnoloogia kiire muutumine nõudvat töötajalt senisest tunduvalt kõrgemat kvalifikatsiooni ning sagedast ümberkvalifitseerumist. Senine F. W. Tailori süsteemis toimunud töötajate erialane väljaõpe, kus põhitähelepanu oli pööratud kitsaste erialaste teadmiste, oskuste ja manuaalsete vilumuste omandamisele, ei õigusta enam. Pidevalt kõlasid ettekannetes märksõnad, et töötaja peab hästi teadma kogu tema erialaga seotud tootmissüsteemi, oskama iseseisvalt oma töötegevust planeerida, seda läbi viia ning kontrollida. Tal peab olema teadmisi ja oskusi kollektiivseks tööks, vajadus pidevaks enesetäiendamiseks, huvi ning võimed hankida uut erialast infot mitte üksnes emakeeles.

Saksa Liitvabariigi Kutseõppe Instituudi peasekretär H. Schmidt rõhutas, et uued olukorrad tootmises viivad kutsekoolide erialade arvu vähendamisele ning kutseõppe programmide laiendamisele. Ta märkis, et alates 1970. a on neil ametikoolides väljaõpetatavate erialade arv vähenenud 600-lt 380-le.

Võrdluseks märgiksin, et NSV Liidu kutseharidussüsteemi koolides õpetatakse üle 1000 eriala, ENSVs aga 120 eriala. 1981—1985. a andsid meie kutsekoolid vaid 16% kogu sel perioodil ettevalmistatud oskustöölise arvust. Kommentaarid on üleliigsed!

Erilist rõhku pannakse Lääne-Euroopa riikides kutseõppega tegelevate spetsialistide ettevalmistamisele. Neile antakse lisaks oma erialale põhjalik ettevalmistus ka kutsepedagoogika ja -psühholoogia teoorias ning kutseõppe metoodikas. Seejuures peetakse silmas, et uutes tingimustes ei ole kutseõpetaja peamiseks ülesandeks õpilastele kutsetöös vajalike teadmiste, oskuste ja vilumuste õpetamine, vaid õpilaste suunamine iseseisvale individuaalsele tööle mitmesuguste didaktiliste vahenditega; nende kutsealase initsiatiivi arendamine, mitmesuguste tulevases kutsetöös esinevate probleemsituatsioonide loomine. Cüüliseks peetakse kujundada selliseid töötajaid, kes elaksid aktiivselt sisse kutserolli ja oleksid võimelised iseseisvalt mõtlema ning mitmesuguseid tööprobleeme lahendama. Kutseõpetajate ettevalmistamisel ja täiendamisel pannakse erilist rõhku ka välis-

riikide sama ala spetsialistide kogemuste tundmaõppimisele, töötajate kultuurilise silmaringi laiendamisele. Populaarsuse on võitnud kutseõpetajate ja õpilaste rahvusvahelised võistlused. Viimased on eriti olulised kutsealase meisterlikkuse, võõrkeelte ning suhtlemisoskuse arendamiseks.

Võrdluseks tuleb märkida, et siiani ei tegeledud Eestis üldse kutseõpetajate süstemaatilise ettevalmistusega. Alles tänava võeti TPedIsse kaks esimest kutseõpetajate gruppi. Oluliselt tuleks suurendada ka kutseõpetajate ja õpilaste stažeerimise võimalusi teistes õppeasutustes ja välisriikides.

Erilist rõhku pannakse kutseõppes ka tulevaste töötajate kommunikatsioonivõime, töö kvaliteedi, töökultuuri ja vastutustunde kasvatamisele. Mitmes ettekandes märgiti, et praegune põhikool ei loo küllaldast alust nüüdisaja nõuetele vastava kutsehariduse saamiseks. Oli arvamusi, et kutseõppe elemente peaks tooma ka üldhariduskooli, et üld- ja kutseharidust senisest enam integreerida. Üldiselt oldi aga seisukohal, et tugevale põhiharidusele peaks rajanema mitmeastmeline kutseharidus, mille käigus või paralleelselt sellega on õppijal soovi korral võimalus omandada ka üldine keskharidus. Tupikoolide loomisest soovitati loobuda. Soovitati luua võimalikult paindlik kutseharidussüsteem. Eriti rõhutati vajadust anda Euroopa ulatuses ühtne kutsehariduse tase, erialane keeleoskus, et lõpetanud oleksid võimelised erialast infot omandama ning vahendama. Samuti peeti vajalikuks arendada õppijate suhtlemiskultuuri, esteetilist maitset ning kujundada nende eetilisi tõekspidamisi. Hästi võeti vastu ka allakirjutanu pakutud kutseõppe diferentseerimise psühholoogilised ja pedagoogilised lähtealused, ettepanekud kutse-nõustamises õpilaste isiksuseomaduste longituuduurimuseks ning kutsepedagoogikas senisest täpsemate uurimismeetodite kasutamiseks.

Rõhutati, et haridus- ja kutseõppepoliitika on praegu Euroopa riikide valitsuste üheks olulisemaks probleemiks ning selle lahendamise peab tagama tööliste ja spetsialistide kontingendi ühtse taseme (kusjuures tuleb arvestada tingimata iga riigi rahvuslikku ja sotsiaal-majanduslikku eripära). Peeti vajalikuks fikseerida kutsealase väljaõppe põhiprobleemid, registreerida kutseõppega tegelevad uurijad, moodustada uurimisgruppid aktuaalsete probleemide lahendamiseks ning tagada saadud tulemuste realiseerimine.

Pidevalt uurimist vajavad probleemid.

1) Millised muudatused toimuvad lähitulevikus töötajate koosseisus ja kvalifikatsioonis seoses tootmisvahendite ja -tehnoloogia arenguga?

2) Milline haridussüsteem tagab töötajatele vajaliku ettevalmistuse kiiresti muutuvates tootmis- ja majandustingimustes?

3) Kuidas mõjutab tootmise areng eri-

alase väljaõppe sisu? Milline peab olema erialase esmaõppe ja edasiõppe vahekord?

4) Millised didaktilised vahendid ja õpetamis- ning õppimismeetodid tagavad õppijatele vajalike teadmiste, oskuste, vilumuste ning kutsetööks vajalike isiksuseomaduste kujundamise?

5) Kuidas Euroopa riikides paremini tagada kutseõppega seotud teaduslike probleemide kiire lahendamine ning kutseõppega tegevate asutuste omavaheline koostöö?

6) Milline peaks olema teaduslikult põhjendatud kutseõppesüsteem Euroopas tervikuna ning selle eripärasused eri riikides ja regioonides?

Kui võrrelda Eesti praegust olukorda Euroopa Ühenduse riikide omaga, siis IME realiseerimise tagamiseks tuleb mõelda mitte üldsõnaliselt isiksuseomaduste igakülgsel arendamisele, vaid ka sellele, millised need omadused peavad tänapäeval olema ning milline haridussüsteem tagab nende kujundamise. Subjektiivsed seisukohad võivad hiljem majandus- ja sotsiaalsfääris valusalt kätte maksta. Tuleb tingimata arvestada nende riikide kogemusi, kus viimastel aastakümnetel on nii majanduslikult kui ka kultuuriliselt kõrgele tasemele jõutud ning kus haridussüsteem on sellele soodsa aluse loonud. Tuleks jätta ka asjatu vaidlus selle üle, mis on primaarne, kas majandus, mis loob aluse hariduse arendamiseks või haridus, mis loob aluse majanduse arenguks. Need kaks kategooriat on omavahel nii tihedalt seotud, et kunstlik lahutamine ja prioriteedi otsimine võib viia valedele järeldustele nii ühes kui ka teises valdkonnas. Kiiresti tuleb aga Eestis luua haridussüsteem, mis tagab selliste töötajate ettevalmistuse, kes on võimelised meie majandust ja kultuuri viima maailmatasemele. Selle tagamiseks peab oluliselt süvendama diferentseeritud ja integreeritud õpetamist üldharidus- ja kutsekoolides, tõstma üldsuse silmis kutsekoolide senist mainet; kaaluda tuleb nende osa suurendamist haridussüsteemis ning lõpetada kitsaste erialade õpetamine. Keskastme kutsekoolidele peaksid järgnema kõrgema astme kutsekoolid, mis annaksid võimaluse noori ette valmistada kõrgkooli astumiseks.

Tuleb lõpetada juba liiga pikalt kestnud arupidamised meie hariduse, sealhulgas ka kutsehariduse ümber, ning tuginedes mujal maailmas läbiproovitud ja end õigustanud kogemustele, asuda meie haridussüsteemi radikaalsele uuendamisele.

Ülemaailmsete Eesti õpetajate päevade külalisi

Laulu- ja tantsupeol ning ülemaailmsetel Eesti õpetajate päevadel viibis ka Northridges asuva California Osariigi Ülikooli professor Ants Arvo Leps koos abikaasa Virvega, kes on ühe Los Angelese kolledži õppejõud. Pika reisi tegi kaasa ka kunstnikust ema Pauline-Elfriede Leps, kes Eesti Vabariigi ajal töötas õpetajana ja lasteraamatute illustreerijana. USA-s täiendas ta ennast Chicago kunstiinstituudis ning jätkab veel kõrges eas loometööd eksperimenteerides graafika alal. Kunstikooli «Pallas» on lõpetanud ka professori isa Erich Leps, kes jõudis endale kodumaal nime teha veel enne suurt sõda. Tallinna Riiklikus Kustimuseumis säilitatakse tema töid (ühte nägi poeg ka direktori kabinetis seal), kuid «Eesti kunsti ajaloo» kaante vahel peab pagulaseestlane vaid ühe maaliga.

Professor Lepsi koos abikaasaga võttis vastu haridusministri asetäitja K. Luts. Selle vestluse küsimistest-kostmistest koorus huvitavat ka meie lugeja jaoks.

Kõigepealt tutvustas professor oma tegevust. California kõrgkoolid võib jaotada 3 järku. Kõrgema järgu ülikoolidele on umbes tosin, neist Los Angeleses 3 (näiteks University of California Los Angeles — UCLA). Osariigi tähtsusega ülikoolide hulka kuulub see, kus töötab professor Leps; neid on üle 20. Northridges asuvat ülikooli oma rohkem kui 30 000 tudengiga loetakse suuremate hulka. Kohaliku tähtsusega kolledžeid on osariigis 120 ringis, Virve Leps töötab neist ühes keeleõppejõuna.

Kunstnikest vanemate soov oli, et poeg õpiks mingi maisema eriala. Doktorikraadi kaitses ta haridusteaduse psühholoogia alal õppimise ja õpetamise probleemidest. Northridges on raadio-, televisiooni- ja filmiosakond, kus professor Leps töötabki. Tema õpetab õpetavate programmide koostamist audiovisuaalsetele infokandjatele. Need programmid ei ole mõeldud meelelahutuseks, vaid info edastamiseks. Ta on ka magistriprogrammi koordineerija, üliõpilaste suunaja ja juhendaja, kes piltlikult öeldes aitab tudengid ülikooli uksest sisse ja lõpuks ka välja. Lisaks kõrgele tuleb õpetada uurimistöö metodoloogiat: statistikat, küsitluslehtede koostamist, eksperimentide korraldamist, sisuanalüüsi jmt.

Mõjukanalite uurimine on viinud järeldusele, et õpilane saab oma teadmised ainult

umbes 40% ulatuses koolist, ülejäänud tuleb muude kanalite kaudu. Sama kinnitab USA tööstuses tehtud tähelepanek: õppeasutuste (sh kõrgkoolide) lõpetanute teadmised on piiratud, lõpetanuid tuleb kohe hakata edasi õpetama. Seejuures on praktilised ameeriklased leidnud, et täiskasvanute koolitamisel on õppejõududest efektiivsemad mitmesugused õpetavad programmid. Ka mitte raamatud, sest paljud inimesed pole suutelised iseseisvalt õppima. Igasuguste õpetavate programmide (mitte lõbustusaadete!) koostamisele kulutati Ühendriikides paari aasta eest erinevates massiteabekanalites 8 biljonit (8 000 000 000!) dollarit aastas. Peaaegu 40% sellest hiigelsummast kulus slaididele. Professor Lepsi õpetatavad kursused valmistavad üliõpilasi taoliseks tegevuseks ette.

On tekkinud palju ühinguid, mis liidavad firmasid ja nendes töötavaid programmide koostajaid. Ühingud (paljud neist rahvusvahelised) annavad välja oma ajakirju, infobülletääne, korraldavad konkursse, määravad auhindu, peavad konverentse (ka rahvusvahelisi).

Missuguste kriteeriumide alusel hinnatakse õpetavaid programme?

Igasugune hindamine tuleb muuta nii objektiivseks kui võimalik. Ülikoolis on mõõtmine ja testimine omaette eriala, testide koostamise põhimõtteid võetakse väga tõsiselt. Kriteeriumid avalikustatakse nii palju kui võimalik.

Õpetava programmi põhiline mõõdupuu on — kas koostamise põhimõte on igale lihtsurelikule läbinähtav, kas on arusaadav, mida programm peab andma, missugusele ja mis tasemel vaatajale-kuulajale see mõeldud on. Kõige rohkem hinnatakse programmi puhul selgelt sõnastatud eesmärgi, mille täpsele formuleerimisele pannakse eriti suurt rõhku. Järgmisel kohal on kvaliteet, arvesse tuleb fotograferimise ja heli tase, loomingulised elemendid jne. USAs peetakse lugu headest programmidest, mis ütlevad vähe ja näitavad palju. Tavaliselt ei ole need TV saated, vaid videoprogrammid, videomagnetofon pole enam mingi uudis, korraliku aparraadi võib saada juba 150 dollari eest, ka koopiategemine ei maksa palju, 5 dollariga tehakse poole tunnise programmi koopiaid (kui hulgi tellida).

Siin on saavutatud ideaal, mille nimel eesti koolis aastakümneid töötatud (ja mitte lähedalegi jõutud!). Haridusest saab rääkida alates sellest momendist, kui õpetamiselt on toimunud üleminek iseõppimisele. Kui suur on USAs see osa noorsoost, kes niisugust võimalust kasutab?

Seni käis jutt täiskasvanutest. Noorte ja laste puhul on asi keerulisem. Iseõppimine on ideaal ka Ameerikas, seejuures kontroll oma tegevuse üle antakse õpilasele enesele, ta ise valib ka õppimise tempo. Sobivaid

programme saaks teha, kui oleks metsikult palju raha ja metsikult palju raha on ainult suure nõudmise puhul.

TV programme valmistatakse klassis kasutamiseks, USA ja Canada ühisprogramme vaatab miljeoneid lapsi.

Programmide koostajail peab olema aimu, mille poolest õpilased üksteisest erinevad. Võimalik näitaja on intelligentsus, kuid Ameerikas on viimasajal õpilasi intelligentse alusel eristada peaaegu seadusega keelatud. Mõnele sobib lineaarne õppimine, kindlas süsteemis A-st O-ni, teine saab asja selgeks fragmentide põhjal. Usutavasti mõjutab õppimisviisi ja omandamist vasaku või parema ajupoolkera domineerimine. Kui teaksime täpselt, kuidas kõiki neid omadusi mõõta, võiks koostada ideaalseid programme. Need oleksid täiesti interaktiivsed: programm ise mõõdab õppijat ja selle alusel otsustab, mida järgmiseks pakkuda. Seda kõike võimaldab arvuti. Kuna arvutite hinnad langevad ja võimalused tõusevad, on heade programmide saamise aeg käeulatuses. Programmide väljatöötamine on keeruline, tähendab kallist. Kõik, mis aega võtab, maksab raha. Ideaalne oleks arvuti paljude programmidega; vastuste põhjal arvuti ise valib, mida pakkuda edasi, mida korrata jne. Põhimõtteliselt on see juba tänapäeval võimalik.

Kuidas materjali tegelikult pakutakse?

Heade arvutiprogrammide koostamine on kallist. Ideaalne pole ka videolint, vaid laserplaat. Sellest seeriast esimene ja kõige kättesaadavam on tihendatud infoga CD-ROM (*compact disc — read only memory*). Pisike plaat mahutab tohutult infot, sinna võib kirjutada «Encyclopaedia Britannica» kõik 30 köidet. Tulevikumudel on CD-I (*compact disc — interactive*), millega Philips ja Sony praegu vaeva näevad, see suudab tarvitajale pakkuda just temale vajalikku. Põhimõtteliselt on siinräägitud mõeldud just massitarbijatele, mitte koolidele. Eesmärk on tekitada massiline tarvidus. Selline «mänguasi» üksi võiks pakkuda kõiki võimalusi, millest täna rääkisime. Programmid peaksid seejuures olema mitmekeelsed. Kui selline tehnoloogia audiovisuaalsete infokandjatena õnnestub, avab see haruldased võimalused õpetamiseks.

Kuidas niisugune äärmiselt tehniseeritud õpetusviis mõjub lapse sotsiaalsele kujunemisele, teisisõnu — millist inimest niisugune õpetusviis produtseerib?

Küsimus on lahendatav, kui õpetaja saab niisuguseks koolituseks vajaliku ettevalmistuse. Loodetavasti ei koormata õpetajat tulevikus tehnovahenditega varustatud klassis rohkem üle ja õpilaste arv klassis ei kasva. Selle asemel, et raamatut lugeda, töötaksid õpilased õpetamisvahenditega. Õpetajal jääks rohkem aega tegelda iga üksikuga, õpetamise võib loovutada «elektroonilistele orjadele», kes kunagi ei tõrgu ega lähe enesest välja.



Professor Ants Leps abikaasa Virvega Ülema maailmsete õpetajate päevade külalistenä.

Kuivõrd õpetamise tehnoloogiaid praktikas juba kasutatakse?

Esimesena hakkas õpetamise tehnoloogiaid kasutama sõjavägi, seal on ju palju sellist, mida praktiliselt õpetada ohtlik. Teine asi veel — inimene, kes õpib näiteks mineerimist või demineerimist videolindi abil, võtab asja väga tõsiselt. Sellest, kui selgeks ta asja saab, võib tulevikus sõltuda elu.

Inglise keele õpetamisel immigrantidele kasutatakse arvuteid automatiseeritud trükmasinatena, mis lihtsustab vigade korrigeerimist ja väldib ümberkirjutamist parandamisel. Õppijatele selline moodus meeldib.

Tööstuses kasutatakse õpetamise tehnoloogiaid üsna rohkesti, on majanduslikult tasuvam kui õpetajate palkamine.

Mõni sõna lähemalt kõrgkooli õppejõu tööst Ameerikas.

Koormus on suurem kui peaks olema, oleme juba oma õiguste eest võitlema hakanud.

Meie ülikoolis on semestrisüsteem (semester kestab kuni 15 nädalat). Semestris nõutakse igalt õppejõult nelja erialakursuse lugemist. Loengukursuse puhul tuleb üliõpilaste ees olla vähemalt 12 t nädalas, laboritundide puhul rohkem — 14 t. Lisaks on nädalas 5 vastuvõtutundi. Magistriprogrammi juhendamine asendab ühte kohustuslikku kursust. (Tähendab, professor A. Lepsil tuleb olla üliõpilaste ees nädalas vähemalt 9 t.) Kui keskmine ameeriklane kuuleks, et niisuguste töötundide arvu eest makstakse aastas üle 50 000 dollari, tuleks ta tänavale protestima. Tegelikult on see koormus vaid jäämäe nähtav osa.

Kui te vaatate filmi ameerika professori elust, kellel on uhke kabinet, sekretär, assistendid, siis teadke, et selliseid professoreid on väga vähe. Enamikul tuleb kõik ise teha. Meil on 1 sekretär 16 professori peale. Eksamitööd tuleb endal trükkida ja paljundada. Semestri lõpul kuhjuvad kodus virnad

üliõpilastöid — need tuleb läbi lugeda, parandada, asjalikud retsensioonid kirjutada. Peame olema hästi kursis oma erialauudistega. Minu erialal tuleb midagi uut lausa iga päev. Ühelgi semestril ei ole saanud kasutada eelmise loenguid, seetõttu pean palju lugema. Kuulun 15 eri ühingusse ja seltsi, olen ühe ühingu president, teise viitsepresident — see võtab aega. Ülikooliga olen tihti seotud üle 60 t nädalas. Töötasin varem ühes firmas «kellast kellani», kunagi ei pidanud ega tohtinudki tööd koju kaasa võtta, nädalalõpud olid täiesti vabad. Nüüd, kui ma olen «vaba» tööd tegema, millal tahan, on pikki perioode, mil ma ei saa korralikult väljagi magada. Viimasel semestril oli vähemalt 30 ööd 3 tunnise uneajaga. See on muidugi siis, kui tahad asja tõsiselt võtta ja sinu erialaks pole just kreeka mütoloogia ega rooma ajalugu, kus kõik enamvähem paika pandud. Nüüdisaegse erialaga on töökoormus hoopis suurem. Enamik kõrgkooli nõuab, et sa õppeasutuse jaoks kusagilt mujalt raha sisse tood (nt mitmesugustest fondidest, annetustest). Uurimistööga on palju tegemist. Kui sa enda täiendamiseks pidevalt ei tegele, kaod ülikoolist kiiresti.

Mis teid praeguses töös kõige rohkem köidab?

Magistriüliõpilastega koos töötamine. Neist mõned, piltlikult öeldes, tulevad vormist väga hästi välja. Üsiti töötavad nad minu kabinetis (pole stuudiot) ja kui tarvis, ajavad ka mind üles, et mingi probleemi üle nõu pidada. Lõpetanutena hakkavad huvitavaid asju tegema. On hea tunne olla nende kasvuga mingil viisil seotud.

Huvitav on jälgida, kuidas tehnoloogia minu ümber pidevalt muutub ja püüda sellest aru saada — saad sabast kinni, hüppab kohe eemale.

Märkmeid tegi VIIVI EKSTA

«Lapse õiguste konventsiooni» ratifitseerimise poolt ja vastu

1989. a 22. novembril võeti ÜRO Peaassamblee 44. istungjärgul (koguni ilma hääletamiseta!) vastu «Lapse õiguste konventsioon». Nii suur oli austus konventsiooni ja usaldus inimeste vastu, kes olid seda üle kümne aasta ette valmistanud.

Mäletatavasti eelnes sellele konventsioonile 1959. aastal «Lapse Õiguste Deklaratsioon», millega oli ühinenud ka Nõukogude Liit. Seega tõusis nüüd päevakorraile «Lapse õiguste konventsiooni» ratifitseerimine NSVL Ülemnõukogu poolt. Konventsiooni arutati eelnevalt NSVL Ülemnõukogu nelja komitee ühisistungil käesoleva aasta 8. jaanuaril. Tekkis kaks teineteist välistavat seisukohta. Enamik pooldas konventsiooni vastuvaidlematut ratifitseerimist NSVL Ülemnõukogu lähimal istungjärgul. Ootamatud oponendid pidasid vajalikuks see kõrvale panna seniks, kuni meie seadusandlus viiakse konventsiooni sätetega täielikku kooskõlla ja kuni me osutume suuteliseks eranditult kõiki neid põhimõtteid järgima.

Mis siis kutsus esile arvamuste säärase lahknemise? Enne, kui sellele küsimusele vastata, oleks tulus selgusele jõuda, **mida see konventsioon endast kujutab ja mille poolest erineb «Lapse Õiguste Deklaratsioonist».**

Konventsioonis on peamine see, et last käsitatakse täisväärtusliku ja täieõigusliku isiksusena. See on põhimõtteliselt uus suhtumine alaealisesse, vaimselt ja kehaliselt alles ebaküpsesse inimesesse. Niisugust suhtumist ei ole olnud veel mitte kusagil ega kunagi. Sealhulgas ei avaldunud see nii selgesti ega täielikult ka «Lapse Õiguste Deklaratsioonis».

Eelnimetatuga võrreldes on «Lapse õiguste konventsioon» palju ulatuslikum ja mahukam dokument. Kümne lühikese deklaratiivse iseloomuga põhimõtte asemele on tulnud 54 sätet, mis praktiliselt arvestavad kõike lapse elu ja olukorraga seonduvat ühiskonnas. Vajaneb märkida, et konventsiooni töötas välja ÜRO erikomisjon, kuhu kuulusid eri maade esindajad, Nõukogude Liit kaasa arvatud, Poola teadlase Lopatko juhtimisel.

Maailma teaduse uusimatele andmetele tuginedes fikseerib konventsioon seisukoha: lapse täielikuks ja igakülgseks arenguks on vaja perekonda. NSV Liidu tarvis, kus toetumine ühiskondlikele kasvatusle on paljudele juba harjumuspärane, kõlab see mõneti ebatavaliselt. Ent teadus kuulutab üheselt — et laps areneks normaalselt, peab ta vähemalt 3. eluaastani viibima koos emaga, aga mitte riiklikus (ka kõige ideaalsemas) lasteasutuses. Perekonna roll on ühtlasi asendamatu lapse edasisel kujunemisel. Just perekonnas, elavas ja vahetus suhtlemises pannakse alus lapse põhilistele kõlblusväärtustele, toimub ettevalmistus eluks ühiskonnas. Konventsioonis osalevad riigid kohustuvad tagama lapse heaoluks vajaliku kaitse ja hoolitsuse. Konventsiooni perekonna kohta käiv võtmeseisukoht on üpris konkretiseeritud. Nii kohustuvad osalevad riigid garanteerima lapse õiguse teda mitte lahutada oma vanematest vastu nende tahtmist, välja arvatud erijuhud (julm kohtlemine, eraldi elavad vanemad jne). Samuti austavad osalevad riigid ühest oma vanemast lahutatud lapse õigust pidada regulaarset isiklikku kontakti mõlema vanemaga, välja arvatud juhud, kui see on vastuolus lapse huvidega.

Ka rõhutab konventsioon nõuet, et riik austab lastevanemate õigusi ja kohustusi juhtida last tema võimeid arendaval meetodil ning teeb kõik võimaliku, et ellu rakendada vanemate vastutuse põhimõtte oma laste kasvatamise eest, osutades neile igakülgset abi nende kohustuste täitmisel.

Erakordse tähendusega, mida praegu on ehk võimatu täies ulatuses hinnatagi, on tagatiseid, mida konventsioonis osalevad riigid esmakordselt inimkonna ajaloos pakuvad oma väikestele kodanikele — nõnda avar on lastele antud õiguste spekter. Nii, deklareerides laste õiguste võrdsust rassist, nahavärvist, soost, keelest, religioonist, poliitilistest või teistest veendumustest, rahvusest, sotsiaalsest päritolust, varanduslikust ja tervislikust seisundist ning muudest asjaoludest sõltumata, kohustuvad osalevad riigid:

- austama lapse õigust oma individuaalse suhtumisele;
- tagama lapsele, kes suudab oma isiklike vaateid formuleerida, õiguse neid vaateid kõigis teda puudutavates küsimustes vabalt väljendada. Toonitatakse veel kord, et lapsel on õigus oma arvamusi vabalt avaldada;
- osalevad riigid austavad lapse õigust mõtte, südametunnistuse ja usu vabadusele;
- osalevad riigid tunnistavad lapse õigust haridusele. Nad võtavad tarvitusele kõik vajalikud meetmed tagamaks koolidistsipliini saavutamist lapse inimväärikust austavate meetodite abil.

Lapsele antakse kõik õigused nagu täiskasvanud inimesele. Koos sellega tõdetakse, et laps ei ole inimesena ikkagi veel täiskasvanu, olles kaitsetum ja kergemini haavatav, mis-

tõttu ta vajab erilist lähenemist, riigi tähelepanu ja hoolitsust.

Tunnistades lapse «võõrandamatut õigust elule», tagavad osalevad riigid kooskõlas konventsiooniga lapse ellujäämise maksimaalse võimaluse ja terve arengu. Ent erilist kaitset vajab mitte üksnes lapse keha, vaid ka tema hing, mistõttu näeb konventsioon lapse õiguste kaitseks ette järgmised abinõud:

□ osalevad riigid tagavad, et kõigis (ükskõik kelle) ettevõtmistes pööratakse esmatähelepanu lapse huvide igakülgsel kindlustamisele;

□ võetakse meetmed kaitsmaks last kehalise või psüühilise vägivalda kõigi vormide eest;

□ tunnistatakse lapse õigust kaitsele majandusliku eksploateerimise ja mis tahes tema tervist ohustava, lapse kehalisele või vaimsele arengule kahju toova töö tegemise eest;

□ võetakse vajalikud meetmed, et kaitsta lapsi narkootiliste ja psühhotroopsete ainete pruukimise, seksuaalse eksploateerimise ja vägivalda kõigi vormide eest.

Eraldi sätteid käsitlevad kohustusi, mida konventsioonis osalevad riigid võtavad endale ekstreemsituatsioonides olevate ja erakordselt rasketes oludes elavate laste, orbude ja invaliidide suhtes. Nii on ette nähtud abi põgenikest lastele, orbudele tagatakse riigi eriline abi ja hoolitsus. Samuti tunnustavad osalevad riigid, et vaimselt või kehaliselt alaarenenud laps peab elama täisväärtuslikku elu ja garanteerivad talle erilise kaitse jne.

Nüüd tuleme artikli alguses esitatud küsimuse juurde. Millega polnud siis ratifitseerimise vastased rahul?

Üldjoontes võib seda sõnastada järgmiselt: milleks on vaja konventsiooniga ühineda, kui «Lapse Õiguste Deklaratsiooni», millega samuti ühineti, pole 30 aasta jooksul täidetud? Vahest vajaneks keskenduda deklaratsiooni nõuete täitmisele, enne kui asuda konventsiooni kõikvõimalavate põhimõtete kallale?

Täpsemalt on aga üleliidulises ajakirjanduses olnud juttu sellest, et kõiki neid konventsiooni iseenesest suurepäraseid mõtteid lugedes on võimatu neid mitte võrrelda laste tegeliku olukorraga N. Liidus. Näidetena nimetatakse Aserbaidžaanist põgenenud armeenia ja vene laste tegelikust abist ilmajätmist, Valgevenemaa, Ukraina ja Vene NFSV kõrge radiatsiooniga oblastites elavate laste üle irvitamist, laste eksploateerimist Kesk-Aasia vabariikide mürkemikaalidest läbiimmutatud puuvilla- ja tubakapõldudel. Kui nendest ekstreemsituatsioonidest loodetakse ehk riigi energilise sekkumisega kuidagi jagu saada, siis märksa raskem on vaidelda laste diskrimineerimise varjatud, maskeeritud vormidega, kuna need on üldlevinud. Millisest riiklikust laste kaitsest ja hoolitsemisest saab rääkida, kui ühe satiiriku sõnusti «on meie maal raske elada isegi embrüol». Kas sünnitab terve lapse ema, kes enamikus regiooni-

des kannatab kvaliteetsete ja täisväärtuslike toiduainete puuduse käes? Mida ta paneb ümber oma barbaarsetes oludes sündinud imikule, kui müügilt puuduvad mähkmed, siputuspüksid, lastekaubad jne? Missugusest riigi abist perekonnale saab rääkida, kui selle osakaalult on NSVL ühel viimastest kohtadest maailmas? Ja veel konventsiooni säte selle kohta, et riik austab lapse õigust oma individuaalsuse säilitamisele, tagab humanseid, lapse au ja väarikust mitte alandavad koolidistsipliini viisid, kaitseb lapsi igasuguste tema kehalisele tervisele ja vaimsele arengule kahju tekitavate tööde eest. See kutsub esile lastevanemate kibeda muige. On ju tihtilugu lapse tee läbi koolieelse lasteasutuse ja kooli just tema individuaalsuse mahasurumise ja alandamise, tema isiksuse nivelleerimise tee. Hea veel, kui ilma «kasvatajate» erakordse jõhkruisega, mille ilmingute kohta praegu näidetest puudu ei tule.

Sellega seoses tekkiski kaks küsimust: kas Nõukogude Liidul on aus konventsioonile alla kirjutada, kui peaaegu iga selle punkt on teravas vastuolus laste elu tegelike oludega ega täheldata tendentse nende muutumiseks? Ja teiseks: mis tagab, et riik tööpoolest täidab endale võetud kohustused, et need ei jääks taas õilsateks soovideks?

Vahest on huvitav ja õpetlik tutvuda sellega, mida arvab eelöeldu kohta NSVL TA Riigi ja Õiguse Instituudi vanemteadur, õigusteaduse kandidaat ALEKSANDR NETSAJEV kui ekspert?

Tema ei jaga seda skeptsitsismi, sest see tuleneb nimetatud dokumendi juriidilise staatuse väärast mõistmisest. Miks ei peaks evitamata õigust sellega ühineda? Pole ju konventsioon juriidilises mõttes otsese toimega seadus. Nimetatud rahvusvahelise dokumendi olemus seisneb selles, et see on omamoodi orientiiriks seadusandlikule, poliitilisele ja õigusrakenduslikule tegevusele. See tähendab, et konventsiooniga ühinenud maid kohustatakse oma sisemist seadusandlust korraldama vastavalt konventsiooni põhimõtetele: midagi säilitama, midagi muutma, midagi uut juurde lisama.

Selle pärast, et paljud «Lapse Õiguste Deklaratsiooni» põhimõtted pole leidnud tegelikult elus järgimist, ei tule veel lahti öelda perspektiividest, pürgimisest ideaalse eesmärgi poole. Kui head seadust ei täideta, siis see ei tähenda, et seadust ei tohi täiustada ega nõuda selle täitmist täiuslikumal kujul. Ta toob järgmise näite. Kaua ei räägitud meil laste julma kohtlemise juhtudest — see ei kuulunud avalikustamisele. Kohtupraktikas põhjustas lapse julm kohtlemine vanemlikest õigustest ilmajätmist, kummati oli tegemist kuriteoga ja seda tulnuks sellekohaselt karistada. Kriminaalkodeksis on vastav paragrahvgi olemas, kuid miskipärast seda ei kohaldata. Ometi ei saa sellest mainitud põhjusel loobuda! Seni veel mitte toimivatest



Tõnu Kalle tegi need pildid 26. juunil, mil Eesti Ülemnõukogu esimehe Arnold Rüütli vastuvõtul viibisid keskkoolide, kutsekeskkoolide ja tehnikumide parimad lõpetanud. Härra Rüütli kõnet kuulasid lõpetanud Kadrioru lossi aias, tehti traditsiooniline ühispilet, mille järel külalised paluti rootsi lauda. Fotoreportaaži keskmes on Piret Salmistu Avinurme, Tiia Savi Mustla 1. ja Ainu Sakkeus Tapa 1. keskkoolist.





seadustest, seisukohtadest ja reeglitest ei pea loobuma, vaid neid tuleb rakendada hakata.

A. Netšajev peab seni kõige keerulisemaks vastutuse määratlemist lapsele mitte otsest kehalist kahju tekitavate ilmingute eest pedagoogide, kasvatajate või siis lastevanemate poolt, kes alandavad lapse väärikust. Olgu selleks siis jöhkrus, solvang või muu tegu, mis tekitab silmaga nähtamatuid psüühilisi traumasid. Lugu on selles, et riik ei saa kõike reglementeerida, kõigesse sekkuda. Oigusehoobasid saab rakendada üksnes äärmuslikel juhtudel, aga kuidas mõõta sõnaga tekitatud kahju? Paraku pole meil teadusandmeid, teoreetilisi uurinuid, mis täpselt määratleksid: nimelt niisugune tegutsemine (või, vastupidi, tegevusetus) tekitab lapsele just nii- ja niisugust kahju, kujutab talle nii- ja niisugust ohtu. Ent kui sääraseid andmed puuduvad, kuidas siis kindlaks määrata nende vanemate ja hädapedagoogide vastutuse määr lapse hinge kalestanud tegude eest? Me ei saa otsustada lihtlabaselt, sest seadus võib rajaneda vaid rangetel, väljaselgitatud teadmistel. Ilmselt on käes arstide, psühholoogide, pedagoogide ja juristide kord. Alles siis, kui pöörduakse näoga lastevanemate ja kõigi ühiskonnaliikmete antipedagoogilise tegevuse ilmingute poole ning töötatakse välja mingi kindel teooria, saab kõnelda psüühilist kahju tekitavate isikute mõjutamise juriidiliste abinõude süsteemist.

Praegu pole meil ju antipedagoogilise tegevuse eest koolieelsetes lasteasutustes ja koolides mingit vastutust üldse ette nähtud. Seejuures peab ekspert silmas ilmset antipedagoogikat, aga mitte üldlevinud jöhkrust ja taktitust, mis tulenevad kasvatajate endi kasvatamatuses ja ebapiisavast intelligentsusest. Antipedagoogiliste tegudena tuleb võtta lapse süstemaatilist solvamist ja teotamist, käte käikulaskmist jne. Selles suhtes on kõnekas koolieelsete lasteasutuste kasvatajate tegevust reglementeeriv dokument. Mille eest nad siis vastutust kannavad? Töödistsipliini rikkumise, s. o tööle hilinemise, sinna ebakaines olekus ilmumise jmt eest. Vastutust antipedagoogiliste tegude eest selles pole! Niisamuti puudub see ka õpetajatel. Sellega ei tohi leppida. Liidus praegu ettevalmistamisel olevasse lapse õiguste seaduse projekti soovib A. Netšajev kirjutada: isikutelt, kelle tegevuses on esinenud antipedagoogilisi ilminguid, võetakse õigus sel alal tegutseda. See tähendab, et neid mitte üksnes ei vallandata, et nad saaksid ühest koolist teise marsida, vaid nad kaotavad igaveseks õiguse laste lähedalegi minna. Toorusena käsitab ta seda, et kapsast varastanud müüja võime jätta ilma õigusest materiaalselt vastutaval kohal töötada (kaupa kaitsta me oskame!), aga lapse kõlbelist tervist kahjustava õpe-

taja ja lõpuks ka kogu ühiskonna eest meil õigusalasid kaitsevahendeid pole!

See on vaid üks näide sellest, kuidas seadusandlus tuleb viia vastavusse «Lapse õiguste konventsiooniga».

Ülevaate lõpetan teaduse, hariduse, kultuuri ja kasvatus komisiooni esimehe akadeemik Juri Rõžkovi mõttega konventsiooni jaanuarikuu arutelult. Nimelt meenutas ta sellele osalejale kristlikke käsk, mis kuulutati välja mitte pärast seda, kui inimesed olid hakanud neid järgima, vaid kaua aega enne ja ainuüksi selleks, et kätte näidata tee, mida mõõda minna.

JÄRELMARKUS. Kui Eesti kord iseseisvaks saab, siis küllap tuleb meilgi see konventsioon ratifitseerida. Aga selleks, et eeltoodud kombel mitte vaidlema hakata, oleks vaja, et kõigis juba praegu vastu võetavates seadusaktides arvestataks «Lapse õiguste konventsiooni» põhimõtteid ja nõudeid.

*

Ja veel: NSV Liidu Ülemnõukogu kolmandal istungjärgul konventsioon siiski ratifitseeriti, koguni peaaegu ühehäälselt. Aga ilma igasuguse aruteluta, mis oleks seda tähtsustanud ja aidanud ka rahva ning seadusemeeste ette viia. (Seda enam, et kogu istungjärk kanti üle televisioonis.) Nagu oleks tegemist olnud ühe tähtsusetu asjaga paljude hulgast...

Üleliidulisest ajakirjandusest
loetu põhjal HELGI ROOTS



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kõrgema närvitegevuse eritüüpidest koolis

PEEP LEPPIK,
Helme kutsekeskkooli
õppealajuhataja,
ÜPUI ja EAPSi liige

Närvitegevuse üldised tüübid närvisüsteemi jõu, tasakaalu ja liikuvuse alusel on ühised nii loomadele kui ka inimestele. Eritüüpide aluseks on esimese ja teise signaalsüsteemi vahetamine. Loomulikult on teine omane vaid inimestele.

I. Pavlov nimetas teatavasti esimese signaalsüsteemi signaalideks kõiki vahetult, otseselt mõjuvaid ärritusi (värvid, helid, lõhnad, puudutused jne), mis kutsuvad esile aistinguid, tajusid ja kujutlusi. Teise signaalsüsteemi signaalideks on aga sõnad, millega tähistatakse esemeid ja nähtusi. Sõna muutub aga ärritajaks vaid siis, kui see on seotud esimese signaalsüsteemi signaalidega. Sõna on mõtlemise aluseks (3, lk 10).

Signaalsüsteemide omavahelise suhte alusel jagas I. Pavlov inimesed kunstniku-, mõtleja- ja keskmiseks tüübiks. Ta väitis, et äärmustüüpide erinevus avaldub selles, et üks (mõtlev) mõtleb mittekonkreetselt, mitte-realselt; side esimese ja teise signaalsüsteemi vahel on tal nõrk. Teine (kunstnik) aga vastupidi, mõtleb loogiliselt, kuid tal esineb pidevalt tendents näha oma sõnade taga reaalseid muljeid, st esimesi signaale, ta on ümbritseva tegelikkusega seotud tugevamini kui esimene (3, lk 12).

Tõtt öelda ei ole kõrgema närvitegevuse eritüübid (KNTET) avastatud Pavlovi poolt üksinda, nendega on tegelnud ka mitmed teised teadlased maailmas (F. Galton, A. Fouillie, E. Spranger, A. Lazurski jt).

V. Merlin (1958) on väitnud, et KNTETi psühholoogilised omadused puudutavad isikuse kõige erinevamaid külgi:

- spetsiaalsed võimed (eeldused tegevuseks kunsti- või teadusloomingus),
- piltlik-kaemusliku ja abstraktse mõtlemise suhe,
- analüütilise või sünteetilise külje ülekaal tunnetustegevuses,
- realistlik või mitterealistlik suhtumine tegelikkusesse,
- emotsionaalne reaktiivsus ja otsustamisvõime.

Otsustav tähtsus on siiski piltliku ja abstraktse mõtlemise suhtel (3, lk 14–15).

Kunstnikutüübi vaimses tegevuses on peamine osa konkreetsel kujundil. Ta tajub tegelikkust terviklikult, liigendamata, sünteetiliselt. Tal on tugev fantaasia ja kujutlusvõime, tegelikkuse elav ja värvikas tajumine. Peegeldades tegelikkust täpselt ja terviklikult, süstematiseerib ta seda halvasti, on nõrk analüüsis.

Mõtlevat tüüpi vaimset tegevust iseloomustab sõnaline, abstraktne laad. Vahetutel muljetel tegelikkusest ei ole nii tähtsat rolli. Mõtleva kaldub abstraktsele mõtlemisele, reageerib enam üldistustele kui konkreetsetele objektidele. Ta jaotab tegelikkuse osadeks, elementideks ja kategooriateks — analüüsib seda.

Tasakaalustatud tüübil on mõlemad pooled tasakaalus — üks toetab teist ja vastupidi (3, lk 15).

Pedagoogiliseks probleemiks on teada saada, kui palju õpilasi kuulub ühte või teise eritüüpi, sest õppeprotsessis on selle arvestamine väga tähtis. Eestis on nende probleemidega kahtlemata kõige põhjalikumalt tegeanud Juhan Sõerd, kes 1960. aastate lõpul uuris Tallinna üldhariduskooli keskastme õpilaste tüpoloogilist koosseisu ja õpetamisprobleeme sellega seoses. Ka käesolev artikkel on suures osas sündinud tänu Juhan Sõerdile ja tema väitekirjale.

Siis selgus, et kunstnikutüüpi õpilasi oli keskastmes 40–45 %, «mõtlevaid» 14–20 % ja tasakaalustatud tüüpi õpilasi 40 % ringis. (3, lk 35). On aga selge, et eri koolitüüpides (eriti vanemas astmes) võib õpilaste vahetamine oluliselt kõikuda, mis tõstatab omakorda õpetamisega seotud didaktilisi-metoodilisi probleeme.

Uurides kunstnikooli õpilasi, leidis näiteks M. Borissova (1956), et 34 õpilasest oli 23 kunstnikutüüpi ja 11 tasakaalustatud tüüpi. Seega mitte ühtki mõtlejatüüpi õpilast (3, lk 23).

Tehes kokkuvõtteid pikaajalisest õpetavast eksperimendist teemakohaste slaidide kasuta-

mise kohta kutsekeskkooli õppeedukuse ja üldvõimete järgi erinevates õpilasarühmades, leidsime, et oluline on teada, milline on kutsekeskkooli õpilaste koosseis kõrgema närvi-tegevuse eritüüpide seisukohalt. Me ei leidnud aga sellekohaseid uuringuid Eesti kutsekeskkoolidest ega N. Liidust.

Kokku määrati KNTET 87-l Helme kutsekeskkooli III kursuse õpilasel. Diagnoosimine toimus 1990. aasta märtsis. Samad õpilased olid ka 1988/89. õppeaastal osalenud meie eksperimendis.

Esimeses katseseerias näidatakse katseisikule ühe puulehe kujutist fotona 3 sekundit. Pärast pildi kustumist ikoonilisest mälust näidatakse õpilasele 10 sama liiki puulehe joonist (need asuvad viiekaupa reas). Õpilane peab nende hulgast üles leidma fotol kujutatut. Nii tehakse viis üksikkatset erineva materjaliga. Maksimaalselt võib katseisik saada 5 punkti. Selle katseseeriaga määratakse kindlaks sünteetilise tajutugevus, esimese signaalsüsteemi tase.

Teises katseseerias asetatakse 3x3 kaupa lauale samaliigiliste puulehtede joonised. Kümnes lehe joonis pannakse üksikuna teistest pisut eraldi. Katseisik võrdleb 10 sekundi vältel eraldi oleva puulehe joonist ülejäänutega. Pööranud pärast seda selja, tulüb tal jutustada, milliste tunnuste poolest eraldi seisv puulehe joonis erineb ülejäänutest (ühiksast). Ka selles katseseerias on eri materjaliga 5 katset. Nii määratakse katseisiku analüütilist taju, erinevate tunnuste märkamist ja nende verbaliseerimist — teise signaalsüsteemi taset.

Katseisiku KNTETi üle otsustatakse mõlemast katseseeriast saadud punktide vahet korra järgi. Ühe signaalsüsteemi ülekaalu võib järeldada vähemalt 2punktilise erinevuse korral (näiteks on tegemist kunstnikutüübiga, kui punktid jagunesid 4-0, 3-1, 2-0 jne). Võrdse või 1punktilise erinevuse korral on tegemist tasakaalustatud tüübiga.

87 õpilast jagunesid meie katsetes järgmiselt:

— mõtlejatüüpi (MT)
4 õpilast (4,6 %),
— tasakaalustatud tüüpi (TT)
42 õpilast (48,3 %),
— kunstnikutüüpi (KT)
41 õpilast (47,1 %).

Torkab silma mõtlejatüüpi õpilaste tühine osa, mis on ka ootuspärane. Selle arvel on suhteliselt rohkem kunstniku- ja tasakaalustatud tüüpi õpilasi.

Kui võrrelda saadud tulemusi samade õpilaste ankeetimise tulemustega 1988/89. õppeaastal (2), siis võib märgata kokkulangevusi, mis ei saa kõik olla juhuslikud. Tuletame üht-teist meelde — üle 90 % nendest õpilastest soovis, et slaidid näidatakse igas tunnis; pooled väitsid, et slaidid aitavad neil ainest paremini aru saada ja umbes 40 %, et slaidid muudavad tunni huvitavamaks (2, lk 32).

Erinevate KNTETide hindamisel on kasulik vaadelda ka üldist taset. Kahe katseseeria tulemustest võib välja tuua järgmist:

1) 19 õpilast (21,8 %) said mõlemast seeriast kokku vaid 0-3 punkti (kümnest võimalikust). Neid on tõesti raske koolis õpetada.

2) erinevate katseseeriade osas kujunes äärmuslike tulemuste osas välja järgmine pilt

Said punkte	1. katseseeria		2. katseseeria	
	Arv	%	Arv	%
0 — 1	9	10,3	32	49,4
4 — 5	31	35,6	3	3,5

Ilmneb üsna ühemõtteliselt, et meie kooli õpilaskonnal on hästi välja arenenud maailmaga suhtlemine esimese signaalsüsteemi (antud juhul nägemise) vahendusel, teise signaalsüsteemi tasandil (verbaalselt, analüüsiliselt) on samal ajal suured raskused. Siit kasvavad omakorda välja tõsised õpetamisprobleemid.

J. Söerd on põhjalikult uurinud KNTETi seost teiste isiksuseomaduste ja nähtustega koolis. Vaadeldes erinevate tüüpide üldvõimeid selgub ootuspäraselt, et eri faktorites esineb olulisi erinevusi, kuid tervikuna olulisi erinevusi ei ole (4, lk 106).

Lähenedes KNTETile temperamendi seisukohalt, võib tuua välja järgmist:

1) mõtlejatüübist moodustavad enamuse (70 %) melanhoolikud ja flegmaatikud,

2) kunstnikutüübist moodustavad umbes 60 % sangviinikud ja koleerikud.

Mõtlejatüübist on samal ajal 85 % introvertsed õpilased, kunstnikutüübi puhul on aga ülekaalus ekstravertne tüüp (48 %). Ka sel on õpetamise seisukohalt tähtsus (4, lk 111—112).

R. Akert ja A. Panter (1988) püüdsid 34 katsealusega žestide, keha liikumise ja miimika järgi kindlaks teha tekstita telesaates inimeste vestluse teemat. Probleemi lihtsustamiseks pakuti katseisikutele neli alternatiivvarianti. Mida ekstravertsem katsealune, seda täpsemalt õnnestus tal vestlusteemat määrata. Uurijad arvasid, et ekstravertid suudavad esimesel kognitiivsel tasandil rohkem koondada tähelepanu või saadud andmeid paremini interpreteerida (1).

Mõtlejatüüp (MT) on koolis sissepoole pööratud isiksus, rahulik ja tasakaalukas. Ta mõtleb oma tegevuse eelnevalt läbi. Peab lugu raamatutest. Ta on hoolikas, järelemõelik, usaldatav ja järjekindel (4, lk 112). Paraku näib kutsekeskkoolides seda tüüpi õpilasi üsna vähe olevat.

Kunstnikutüüp (KT) on väljapoole pööratud isiksus, peab lugu seltskonnast, ei armasta üksinda tegutseda, vajab vaheldust — ta muutub kärsitaks ühetoonilise tegevuse (koolitöö ja õppetunnid) juures. Omab agressiivseid jooni, mis võivad viia korrarikkumiseni. On impulsiivne, tujukas, ka ärrituv (4, lk 112).

Pedagoogiline probleem on, kuidas neid erinevaid tüüpe koolis paremini õppetööle tõm-

mata. Uurimus näitas, et MT õpilased on õppe edukuselt praktiliselt kõigis ainetes paremad ja KT õpilased kõige halvemad. Miks see nii on? Üldvõimete mõõtmisel seda ju ei ilmenud. J. Sõerd peab põhjuseks asjaolu, et keskastmes ei ole veel õpilastel spetsiaalsed võimed küllalt välja kujunenud. Ta vihjab siin N. Leitesele (1971).

Oleme seisukohal, et taoline olukord mõjutab ka õpilaste võimete arengut. Praegune kool arendab mõtlejatüüpi isiksusi ega hooli kunstnikutüüpi õpilastest. Empiirilisel sõandame väita, et vanemas astmes ilmneb see eriti reljeefset.

Tasakaalustatud tüüp on küll koolis keskmise õppe edukusega, kuid teda peetakse kõige sobivamaks loominguks tööks (I. Pavlov, F. Klix, J. Hoffmann jt).

Tõsisid tähelepanu väärivad J. Sõerdi seisukohad mõtlejatüüpi õpilaste parema edasijõudmise kohta koolis:

1) õppetöö on väga ratsionaalne ja mõistusepärane; õpikud on täis definitsioone ja reegleid;

2) tunnid on šabloonsed, õppetöö KT jaoks vähe individualiseeritud;

3) tunnis sageli nõutava tähelepanu ümberlülitamise võimelt on MT oluliselt ees KTst;

4) seoses oma isiksuseomadustega (rahulik, kaalutlemine jne) oskab ja suudab MT paremini oma võimeid kasutada;

5) kuna MT ületab teisi W-faktori osas (kõne voolavus), siis võib ka see avaldada õpetajatele muljet, mida arvestatakse hindamisel;

6) et KT reageerib rohkem ümbruses toimivale, siis võivad tähelepanu kõrvalekaldumised häirida tööd tunnis ja suhteid õpetajaga;

7) KT vabam ja impulsiivsem käitumine ei tule enamasti kasuks tema suhtlemisele õpetajate ja teiste pedagoogiliste töötajatega koolis (3, lk 134—135).

Käärid mõtlejatüübile orienteeritud õppekorralduse ja tegelikkuse vahel on läinud liialt suureks. Nii kasvatame ise rumalaid, laisku ja kasvatamatuid õpilasi. Kui õpetaja suudab arvestada oma õpilaste iseärasusi, sealhulgas KNTETi, siis võib ta töötada palju edukamalt ja rõõmsameelsemalt. Kindlasti tuleks silmas pidada järgmist:

■ õppetöö ratsionaalne ja verbaalne korraldus (ka sisu) ei anna KT õpilaste juures erilisi tulemusi. Tundides tuleb täiendavalt rakendada tööle õpilaste meeleorganid (nägemise eelkõige). Selleks kasutada slaide, diafilme jne; aga ka mitmesuguseid audiovisuaalseid vahendeid. Nii saame osa õpilaste tähelepanu hoopis paremini koondada õpitavale ja luua meeldeajamiseks hoopis uusi assotsiatsioone, millel põhineb nende õpilaste omandamisprotsess;

■ hea, kui õpetajal on kujunenud välja oma kindel (traditsiooniline) psühholoogiliselt põhjendatud tunni struktuur. See aitab KT õpi-

lasi, kel raskusi tähelepanu kiire ümberlülitamisega. Teades ette tunni järgmist osa, saavad nad rahulikult ja iseseisvalt hakata sellele üle minema;

■ kõik tööjuhendid on kasulik õpilastele anda ratsionaalset mõtlemist vajavate ülesannete puhul selgelt ja täpselt. Vajadusel täita tunnis ülesandeid etappidena. See võimaldab KT õpilastel teistega sammu pidada ja oma tegelikke võimeid rakendada-arendada.

■ pole midagi suurepärasemat kui elav, välismaailmaga igakülgse kontakti leidev õpilane. Tuleb välja, et koolipraktikas on asi teisiti. Selline õpilane leiab tunnis alati midagi huvitavat, kui seda on õpetaja ühetooniline verbaalne aineesitus. Konflikt ongi käes! Aga emotsionaalselt ärritunud inimene ei omanda mitte midagi.

Lõpetuseks — on üldse paradoksaalne, et eri meeleorganid, mille abil me oma fülogeeneesis (sadu miljoneid aastaid kestnud arengus) oleme saanud välismaailmast infot, on tänapäeva koolis tõrjutud üsna tagaplaanile. Neid on asendanud keel, mille vanus võrreldes meeleorganitega on tühine. Saame väita, et vähemalt pooltele õpilastele niisugune olukord õpetamisel ei sobi. Aga õpetaja üllas ülesanne on töötada klassis kõigi õpilastega.

Kirjandus

1. Akert R.M. and Panter A. T. Exharcution and the ability to decode nonverbal Communication — Personality and Individual Differences. New York Univ., 1988, 9, Nr 6, p. 965—977.

2. Leppik P. Nägemistaju, slaidid ja õpilased. — Haridus, 1989, nr 12, lk 30—33.

3. Sõerd J. Signaalsüsteemide suhte tüpoloogiliste iseärasuste mõjust teadmiste omandamisele 5.—8. klassis: Väitekirj psühholoogiakandidaadi teadusliku kraadi taotlemiseks. Tallinn, 1972, 143 lk (Käsitöö TU pedagoogikakateedris).

4. Sõerd J. Õpilaste individuaalsete iseärasuste mõjust teadmiste omandamisele (5.—8. klassi õpilaste kõrgema närvitegevuse eritüüpidest): Pedagoogilise psühholoogia probleemid. Tallinn, 1973, lk 59—125.

Õpimotivatsiooni kujundamisest võõrkeeleõpetaja pilgu läbi

MARI HIIEMÄE,
TÜ pedagoogikakateedri aspirant

Üht õppetöö efektiivsuse ja resultatiivsuse tõstmise reservi on sageli nähtud soodsa õpimotivatsiooni kujundamises. Et selles tegevuses saavutada vähimatki edu, on kasulik võimalikult täpselt tunda õpimotivatsiooni kujundavaid faktoreid.

Üliõpilaste võõrkeele õppimise motivatsioonile mõjuvate faktorite uurimiseks ja

motivatsiooni tugevuse hindamiseks tehti 1989. a kevadtalvel E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilises Instituudis ankeetküsitlus, mis haaras 82 võõrkeelt üldainena õppivat eesti rahvusest üliõpilast statsionaarse osakonna I ja II kursuselt. (Hoolimata sellest, et üliõpilaskond on oma hoiakutes ja suhtumistes mõneti spetsiifiline, võib sarnaseid hoiakuid olla ka keskkooli vanema astme õpilastel.)

Enne, kui asume saadud andmeid lähemalt analüüsima, tuleb rõhutada, et ankeetküsitlus korraldati mahukama uurimuse algetapina ja suhteliselt piiratud üliõpilaskontingendile. Seetõttu oleks õigem esitatavatesse arvu-desse suhtuda teatud reservatsioonidega ning käsitada neid mitte kindlalt ja lõplikult tõestatud faktidena, vaid kui enamal või vähemal määral väljakujunenud suundmusi, mille paikapidavust võib suure tõenäosusega eeldada.

Motivatsioonifaktoreid paluti üliõpilastel hinnata kahest aspektist: esiteks kui faktoreid, mis võiksid mõjutada nende suhtumist võõrkeelte õppimisse üldse, ning teiseks kui faktoreid, millest tingituna võiks muutuda

Tabel 1

Nr	Suhtumine võõrkeele õppimise muutub PAREMAKS	Faktori motiveeriva mõju keskmine 10p süst-s	Faktori väidetava reaalse toimimise protsenti- hinne 10p des süst-s
1.	tingituna vajadusest suhelda võõrkeeles	9,54	40,2
2.	tingituna võimalusest reisida välismaal	9,43	69,1
3.	kui võõrkeelt on igapäevases elus vaja	8,67	69,1
4.	kui võõrkeel huvitab	8,56	93,9
5.	kui võõrkeeleoskust peetakse korraliku hariduse vältimatuks komponendiks	8,05	100
6.	tingituna soovist või vajadusest lugeda võõrkeelset kirjandust	7,68	87,8
7.	kui ühtegi võõrkeelt oskamata kardetakse teiste silmis omandada rumala ja harimatu inimese maine	6,95	74,4
8.	kui ollakse veendunud, et ühiskond vajab võõrkeeleoskajaid inimesi	6,89	100
9.	tingituna huvist selle rahva, kelle keelt õpitakse, kultuuri ja ajaloo vastu	6,60	74,1
10.	kui võõrkeeleoskust seostatakse majandusliku kasu saamise võimalusega	6,26	50
11.	kui õpilane peab end keeltes andekaks	5,51	35,4
12.	kui keel iseenesest meeldib (ilus kõla, huvitav grammatika vms)	5,34	64,6

Tabel 2

Nr	Suhtumine võõrkeele õppimisse muutub HALVEMAKS	Faktori motiveeriva mõju keskmine 10p süst-s	Faktori väidetava reaalse toimimise protsenti- hinne 10p des süst-s
1.	kui puudub huvi võõrkeelte vastu	7,06	6,1
2.	kui antud keel iseenesest ei meeldi (grammatika keeruline ja arusaamatu ning ka kõla ei ole eriti ilus)	6,53	35,4
3.	kui puudub vajadus võõrkeeles suhelda	6,40	59,8
4.	kui õpilane peab end keeltes andetuks	6,11	31,7
5.	kui võõrkeeleoskust ei ole igapäevaelus vaja	5,72	30,9
6.	kui ühiskond ei tundu võõrkeeleoskajaid inimesi vajavat	5,54	0
7.	kui ei ole võimalust reisida välismaal või usutakse, et selline võimalus avaneb äärmiselt harva	5,37	30,9
8.	kui puudub huvi selle rahva, kelle keelt õpitakse, kultuuri ja ajaloo vastu	5,13	25,9
9.	kui võõrkeeleoskusest ei tundu mingit majanduslikku kasu olevat	4,63	50
10.	kui ei ole vajadust ega soovi lugeda võõrkeelsest kirjandust	4,59	12,2
11.	kui lähedased inimesed ja sõbrad ei pea võõrkeeleoskust eriti oluliseks ega vajalikuks	4,12	14,8

õppija valmidus või soov konkreetset keeletunnis kaasa töötada. Mõlemad nimetatud aspektid on õpimotivatsiooni kujunemisel olulised ning ka motivatsioonifaktorite liigitamine üldhoiakut määravateks (e õppetunniväliseks) ja õppetunniga vahetult seotuks on suuresti tinglik ning lähtub praktilistest kaalutlustest (vrd selle kohta näit W. Apelti tööd). Üldine võõrkeele õppimise hoiak mõjutab tugevasti õpilase töövalmidust tunnis. Õppetunniga seotud teguritel (õpetaja isik, tundide huvitavus, nende optimaalne raskus jpm) on vahetult suur mõju harjumuspärase õpihoiaku kujunemisele. (Seda kinnitab muu hulgas ka üliõpilaste küsitlus, kuid artiklis on nendest näidetest teadlikult loobutud). Oleme veendunud, et ei ole õige ega otstarbekohane rääkida kitsalt õpimotivatsiooni kujunemisest õppeprotsessis. Õppetunnivälise motivatsioonifaktorite mõju on sedavõrd suur, et ebasoodsate väliste tingimuste puhul pelgalt õppetunniga soodsat õpihoiakut ei teki. Absoluutne vastutus õpilaste soodsa õpimotivatsiooni eest pannakse õpetajale — tingimustes, kus õpetaja kasutada on tavaliselt ainult väheefektiivsed verbaalsed mõjutusvahendid (vrd selle kohta M. S. Iljin: Zum Problem der individuellen Motivation beim Fremdspracherwerb. — Deutsch als Fremdsprache 1/1988, S. 1—6).

Ankeetküsitluse analüüsi alustame väljavõttelise loeteluga autori arvates olulisematest ja enam iseloomulikest faktoritest, mille mõjul võib suhtumist võõrkeele õppimisse muuta paremaks või halvemaks.

Nagu näha tabelist 1, toimivad positiivse õpihoiaku kujundajatena järgmised faktorid: huvi võõrkeelte vastu, võõrkeeleoskus kui korraliku hariduse vältimatu komponent ja võõrkeeleoskajate inimeste vajalikkus ühiskonnale. Kas ja kuivõrd need faktorid ka otsesed keeleõppimise stiimulid on, sõltub hariduse individuaalsest väärtustamisest, huvi sügavusest jm. Mõneti üllatav on, et 93,9% vastanuist väidab end võõrkeelte vastu huvi tundvat, samal ajal kui 31,7% peab end keeltes väheandekaks või täiesti andetuks. See tähendaks, et hulka inimesi huvitab ainevaldkond, millega tegelemiseks neil puuduvad eeldused. Kohati tundub nii võõrkeelehuvi kui ka andekuse hindamine ühes või teises suunas liialdatuna.

Üksmeelsed oldi selles, et ühiskond vajab võõrkeeleoskajaid inimesi, kuid ligikaudu kolmandik leidis, et meie ühiskonnas ei ole võõrkeeleoskus prestiižne. Tundub, et siin on tegemist aastakümneid kultiveeritud haridus- ja haritlasvaenulikkuse järelkajaga. Pooled vastanuist ei looda endale võõrkeeleoskusest ka mingeid majanduslikke eeliseid. Harituse senisest õiglasema materiaalse hüvitamisega saab tunduvalt parandada nii võõrkeelte kui ka kõigi teiste ainete õpimotivatsiooni.

Et võõrkeele praktilise kasutamise võima-

lusi hindasid väga heaks või heaks kõigest 20,7% ja keskmiseks 19,5% vastanuist (seda Tallinnas, kus olukord on Eesti keskmisest parem), võib loota, et meie ühiskonna välismaailmale avanemine ning väliskontaktide tihenemine parandab võõrkeeleõppimise motivatsiooni. Eelkõige toimub see juhul, kui keelekontaktid ja välisreisid on regulaarsed, püsivad ja sisult nõudlikud. Juhusliku turismireisi pärast vaevalt võõrkeeleõppimist ette võetakse.

Ka seoses inimeste sooviga lugeda võõrkeelset kirjandust (olgu tegemist erialase enesetäiendamisega, uuema ilukirjanduse või päevapoliitiliste materjalidega) on võimalik leida õpimotivatsiooni parandamise reserve. 48,8% küsitletuist väidab, et neid huvitavat või neile vajalikku võõrkeelset materjali ei ole võimalik kätte saada isegi Tallinnas. Võõrkeelse kirjanduse kättesaadavus annaks paljudele võõrkeele õppimise stiimuli, sest eestikeelset erialakirjandust ei ole piisavalt. Päevapoliitiliste sündmuste puhul tekib oletus, et võõrkeelsete materjalide vajadus ja huvi on viimasel ajal vähenenud eesti omakeelse pressi usaldusvääruse ja operatiivsuse tõttu.

Võõrkeelemotivatsiooni parandamise võimalusi pakuvad veel teiste rahvaste kultuuri ja kommete tutvustamine (miks mitte ka propageerimine!) ning õpitava keele omapära ja ilu oskuslik esiletõstmine. Keeleõpetuse esteetilisele aspektile, st õpitava keele ilu, omapära ja harmoonia vahendamisele on seni liiga vähe tähelepanu pööratud.

Kaasinimeste suhtumine kui võõrkeelemotivatsioon sõltub õppija individuaalsest suhtumisest.

Ka keeleandekus (või pigem küll õppija enesehinnang sellele) on võõrkeeleõppimise motivatsiooniline mõjur. Motiveerivalt mõjub mitte niivõrd andekus (küsitlusega seda ei mõõdetudki), vaid senises keeleõppimises kogetud edu või ebaedu. Teadvustades vähem edukatele õpilastele nende edusamme, kompenseerime osaliselt madala enesehinnangu pärssivat mõju õpimotivatsioonile. Kui õpilane arvab, et tal läheb hästi, suhtub ta õppimisse suurema entusiasmiga.

Õppetõega seotud faktorid võivad muuta õppijate valmisolekut ja soovi tunnis kaasa töötada.

Nagu nähtub tabelist 3, parandavad õpilaste tunnis kaasatõotamissoovi maksimumilähedases ulatuses järgmised faktorid: **tunnis valitsev meeldiv ja lahe õhkkond, õpetaja hea võõrkeeleoskus ning pooldav suhtumine võõrkeele õppimisse.** Nii positiivses kui negatiivses suunas on kõigi nimetatud faktorite mõju tugev. Kuivõrd heaks võib pidada olukorda, kus 3,6% esimeste kursuste üliõpilastest leiab, et nende õppejõu erialateadmised jätavad soovida. (Keskkoolis leidsid rahulolematuid veel rohkem.) Võõrkeeleõpetajalt on raske nõuda laitmatut võõr-

Tabel 3

Nr	Valmidus tunnis täie pingega kaasa töötada SUURENEB	Faktori motiveeriva mõju tugevuse keskm süst-s	Faktori väidetav reaalse toimimise protsenti- hinne 10p des
1.	kui võõrkeelt on lähitulevikus vaja	8,98	71,8
2.	kui tunnis vahendatavad oskused ja teadmised (kõnekeel, võõrkeelsest kõnest arusaamine, erialase teksti lugemine) vastavad täpselt õpilase tegelikele vajadustele	8,85	41,5
3.	kui tund on huvitav ja vaheldusrikas	8,18	54,3
4.	kui põhimõtteline suhtumine antud võõrkeele õppimisse on hea	7,90	96,3
5.	kui õpikud, õppetekstid jm õppematerjalid on sisult huvitavad ja kaasaegsed	7,62	36,6
6.	kui tunnis valitseb meeldiv ja lahe õhkkond	7,46	96,3
7.	kui õpilane tuli tundi hästi välja puhanuna	7,44	0
8.	tingituna õpetaja headest pedagoogilistest oskustest	7,29	86,6
9.	kui tunnis kasutatakse moodsaid tehnovahendeid	7,21	0
10.	kui õpetaja võõrkeeleoskus on väga hea	7,17	96,3
11.	kui õpetaja on õpilas(t)ele sümpaatne	7,09	87,9
12.	kui tunnis kasutatakse sageli tehnovahendeid	7,06	0
13.	kui grupp on õppematerjalidega hästi varustatud	6,67	41,7
14.	kui grupi keeleoskuse tase on antud õpilase jaoks optimaalne	6,59	41,7

Tabel 4

Nr	Valmidus tunnis täie pingega kaasa töötada VÄHENEV	Faktori motiveeriva mõju tugevuse keskm süst-s	Faktori väidetav reaalse toimimise protsenti- hinne 10p des
1.	kui tund on igav ja üksluine	7,46	45,7
2.	kui õpetaja oskus tundi anda jätab soovida	7,10	13,4
3.	kui õpikud, õppetekstid jm õppematerjalid on sisult vananenud ja igavad	7,10	63,4
4.	kui tund on lootusetult ja üle jõu käivalt raske	7,09	1,2
5.	kui õpilane tuli tundi väsinuna või magamata	7,05	—
6.	kui tunnis valitseb pingeline ja närviline meeleolu	6,98	3,7
7.	kui õpilane suhtub võõrkeele õppimisse halvasti	6,96	2,4
8.	kui õpetaja enese võõrkeeleoskus jätab soovida	6,91	3,6
9.	kui tunnis vahendatavad oskused ja teadmised ei vasta eriti täpselt õppija vajadustele (liigne rõhuasetus grammatikale kõnekeele arvel, suhteliselt vähemtähtsa sõnavara õpetamine jms)	6,66	58,5
10.	kui õpetaja on õpilas(t)ele ebasümpaatne	6,34	6
11.	kui grupp on õpikute ja õppematerjalidega halvasti varustatud	6,16	14,6
12.	kui tund on liiga kerge, ei paku lisa õpilaste teadmistele, on igav	6,11	6,1
13.	kui tunnis kasutatavad tehnovahendid on halva kvaliteediga või moraalselt vananenud	5,94	64
14.	kui tunnis ei kasutata tehnovahendeid	4,80	65,9

keeleoskust tingimustes, kus puudub erialase täiendõppe süsteem vastava keele maades. Turisti lustisõidu ning kõrgkoolide juures organiseeritud lingvistilise täienduskoolituse vahel on erinevus. Valuutavaba vahetusena selliseid sõite ei korralda. Muidugi pole Moskva vm eksootiline paik NLis sobivaim koht inglise (saksa, prantsuse. . .) keele oskuse täiendamiseks.

Küsitletud üliõpilaste suhtumine võõrkeeleõppimisse tundub esmapilgul olevat hea. Kui aga arvestada ka nädalas võõrkeele õppimisele kulutatud aega, keskmist tööpinget kodus, põhjuse ta puudumist võõrkeele tundidest, valmisolekut õppida võõrkeelt fakultatiivselt, siis selgub, et väga tugev või tugev võõrkeele õppimise motivatsioon on kõigest 37,2% ankeedituist, motivatsiooni-

koefitsient oli 5palli süsteemis keskmiselt vaid 3,514, mida parimal juhul võib ehk nimetada heatahtlikuks ükskõiksuseks. On ilmne, et ainuüksi positiivsest asjasse suhtumisest jääb väheks.

Tabelist 4 näeme, et õppijate valmidust tunnis kaasa töötada, halvavad üksluised ja igavad tunnid ning sisult vananenud ja igavad õpikud. Toodud arvude põhjal võib järeldada, et kõigest hoolimata on õpetajate töö olnud küllaltki tõhus ning ebasobiva õppematerjali motivatsiooni pärssivat mõju on mingil määral suudetud kompenseerida.

Lähenemisteid Sigrid Undsetile ja ta romaanile «Kristiina Lauritsatütar» koolikäsitluses

KALEPH JÕULU,
eesti keele ja kirjanduse õpetaja

INIMENE

kes sa käsutad elu ja surma
teed lapsi
teed surnuid
milleks on sulle veel vaja
jumalaid. . .

Helvi Jürisson «... ja pikkamisi
roheldub maailm» (1989)

Me tunneme vajadust valgustada põhjalikumalt oma noortele põhjamaade kirjandust. On suur rõõm, et taas ilmus Sigrid Undseti (1882—1949) triloogia «Kristiina Lauritsatütar» I—III (1989, trükiarv 80 000 eksempl).

Alljärgneva pakume koolikäsitluseks lähte- ja pidepunkte, et mõista kirjanikku, tema ajastut ning loomingu suurust, pääsemaks ka triloogia vaimurikkustele lähemale.

Autorist. Norra rahva eepik Sigrid Undset sündis 20. mail 1882 Taanis Kalundborgis, kus ta isa Ingvald Undset oli rahvusvaheliselt tuntud Norra arheoloog ja ajaloolane, ühtlasi Norra Rahvamuuseumi direktor, pärit Põhja-Norrast Trondheimist. Ema Anna Charlotta oli taanlanna, küllaltki demokraatliku mõtteviisiga, ent valitsemishimuline naine. Kiitvalt on räägitud ta praktilise meele eeskujust oma tütardele. Mõne aja möödudes asus perekond elama Oslosse.

Isa portreelist eeskuju on autor kasutanud Laurits Björgulfipoja kujutamisel vaadeldavas romaanis, ema jooni leiame pr Wegneris («Kevad») ja Julie Selmeris («Gymnadenia»). Kirjaniku enda lapsepõlv avaneb lugejale romaanis «Üksteist aastat» (1934), kusjuures nimetatud aastatega lõpeb ka autori isa elutee (1893). Sellest romaanist leiame teavet kirjaniku arenguloo psühholoogiliseks mõistmiseks. Teos on pühendatud isale ja peategelanegi on isa nime — Ingvald — järgi Ingvaldi tütar. Memuaaridest nähtub, et tütar luges isa õhutusel Taani ja Norra kroonikaid ning kuulas erutatult ta pajatusi antiikmütoloogist ning skandinaavia saagadest. Oma mängegi sidus laps kuulduga. Kahtle-

mata äratas see Kristiinas huvi kodumaa ajaloo vastu ning oli põhjuseks, miks Undset valis hiljem oma mitme romaani käsitusaineks just keskaja Norras. Hästi on mõistetav Undseti ja ta isa vahekord, kui jälgida Kristiina Lauritsatütre kiindumust Laurits Björgulfipoega.

Isa teenete eest oli tütaridel võimalik saada tasuta õpetust gümnaasiumis, ent Sigrid seda ei vajanud — ülikool oleks teinud temast õpetaja, kelleks ta aga ei tahtnud hakata. Tütarlaps soovis kiiresti saada oma perest sõltumatuks, et rajada iseseisvat elu. Kuigi talle meeldis joonistada, valis neiu siiski praktilisema ala Oslo kaubanduskoolis, mille lõpetamise järel asus tööle elektrikompaniis AEG kontoriametnikuna (1899—1909). Kümme aastat linnaelu õpetas teda kõrvutama inimesi, mõistma nende iseloomu, eluviisi, aga viis teda ka raamatute juurde (W. Shakespeare, Ch. Brontë, Ch. Dickens, Th. More jpt). Algas ta elav kirjanikutegevus.

1905. a valmis Undsetil romaani «Hestvikeni Olav Audunipoeg» käsikiri, mille kirjastus algul tagasi lükkas, soovitades tal luua midagi «moodsamat». Ehkki autor algul pettus, leidis ta peagi midagi «moodsamat»: 1907 ilmus romaan «Proua Marta Oulie», millega püüdis jäljendada G. Heibergi draamat «Armastuse tragöödia» ja H. Garborgi romaani «Proua Eva päevik», milles jutustati armastusest ja seksuaalelust. Peagi valmis «Viga-Ljoti ja Vigadise lugu» (1909), olles esimesi romaane viikingitest. Neid romaane lugedes tundis nii kriitik kui ka lugeja ära uue ande; tunnustuseks sai talle 1909. a riiklik stipendium. Noor naiskirjanik kasutas seda oma talendi rikastamiseks maailma kultuuri-paikade — Berliini, Pariisi ja Rooma külastamiseks. Tutvunud Roomas kunstnik A. C. Svarstadiga, puhkes nende vahel armastus, millele järgnes 1912. a abiellumine.

Autori vaimne kasv ja linnade elu peegeldub mitmes romaanis: Berliin «Jennys» ja «Kevades», Pariis «Gymnadenias» ning novelides, keskaegne London «Olav Audunipojas».

1913 oli Undset jälle Norras Oslo lähedal Skis. Tal sündis kolm last — kaks poega ja tütar; perekonda kuulusid ka mehe kolm last eelmisest abielust. S. Undseti abielu ei kujunenud siiski püsivaks ja selle purunedes ostis kirjanik endale 1919. a Oslo lähedale Lillehammerisse vana talumaja, mida uendades leidsid endale ruumi kõik — lapsed, lilled, loomad, raamatud. . . Talukohas askeldades tunti end õnnelikult. Lillehammeris valmis põhiosa Undseti loomingust, seega ka «Kristiina Lauritsatütar».

1920. aastail otsis kirjanik oma hingehäda-de lohutust katoliku kirikust. Sellest alates leiame ta teostes religiooni kaasmõjusid, eriti romaanides «Kristiina Lauritsatütar» (1920—1922) ja «Ida-Elisabeth» (1932) ning veel mõnes teoses.

Undseti loomingu keskseks teemaks saab naise osa ja tähtsus nii kodus kui ühiskonnas. Sellele on pühendatud ka novellikogud «*Õnnelik aeg*» (1908), «*Õnnetud*» (1912), «*Trollipeegli killud*» (1917), «*Targad neitsid*» (1918), aga samuti romaanid «*Jenny*» (1918) ja «*Kevad*» (1914). Uudsenä tundusid siis teemad, mis valgustasid naise kutsetöö ühendamist seltskonnaeluga. See «*uut tüüpi naine*» (*Jenny Winge «Jennys»*) on eelkõige emantsipeerunud isiksus, uhke ja intelligentne, iseseisev oma töökspidamistes, majanduslikult sõltumatu naine, kes on lastele turvaline ema. Undset esitab variatsioone linnanaistest — müüjad, õmblejad, majateenijad, kontoriametnikud, maalikunstnik (*Jenny*), kirjanik (*Charlotte Helder*), õpetajanna (*Marta Oulie*). Kõik nad on oma tegudes õilsad naised ja pereemandid.

Rääkides Undseti huvist 1920. aastail ajaloos vastu, nimetame romaane, mille teemad võetud 13.—14. saj Norrast: Sosaline «*Kristiina Lauritsatütär*» (1920—1922); mis köidab lugejat 14. saj eluga; pakub peategelasteks tugevaid karakterseid isikuid, kelle psühholoogiline valgustamine rikastab me kujutlusvõimet.

Veelgi varasemat aega kirjeldab romaan — diloogia «*Hestviken* Olav Audunipoeg» (1925) ning «*Olav Audunipoeg ja tema lapsed*» (1927), mille raamiks on 13. saj teise poole feodaaltülid, mis lõpevad vallutussõdadega. 1928. a anti S. Undsetile (kolmandale naiskirjanikule maailmas ja kolmandale kirjanikule Norras) Nobeli preemia «*Norra keskaja suurepärase kujutamise eest*». Preemiaraha andis ta ühiskondlikku fondi.

1930.—1940. aastail jätkab Undset keskaja kujutamist. Lõpetamata jäi 18. saj Norrat kajastav romaan «*Madame Dorothea*» (I k 1939, eesti k *Torontos* 1954). Pilte Norrast kahe maailmasõja vahel pakuvad dialoogina loodud «*Gymnadenia*» (1929) ja «*Põlev põõsas*» (1930). Emantsipatsiooni- ja perekonna-teemat valgustavad romaanid «*Ida-Elisabeth*» (1932, eesti k *Torontos* 1957) ning «*Truu naine*» (1936). Neis näidatakse naist eluraskustes nii võitleja kui võitjana. Naise vaimse arengu olulisiks määrajaiks osutuvad lapsepõlv, kodu, haridus ja usk.

Undsetile oli vastumeelt fašism, mis ajas II maailmasõjas oma juured ka Norrassa. Kirjanik lahkus algul koos noorema pojaga *Rootsi*, sealt NSVLi ja Jaapani kaudu USAsse, kus avaldas inglise keeles mälestusi ning artikleid. Viimaseis käsitleb okupatsiooni julmust ning rassismi. Undseti vanem poeg hukkus kolmandal nädalal pärast fašistide saabumist Norrassa, noorem poeg jätkas hiljem Norra vabastamist vaenlastest. Oma lastest kirjutab ta memuaarsete «*Õnnelik aeg Norras*» (1942), loodud USA-s; isiklike mälestuste raamatuks jääb «*Tagasipöördumine tulevikku*» (1942).

Oma elus on autor ka luuletanud: 1910

avaldas ta luulekogu «*Noorus*». Samuti leiame temalt näidendeid, mis varieerivad ta proosat. Meeldivad on Undseti dramatiseeritud norra muinasjutud.

1945. a jõudis S. Undset tagasi oma tallu Lillehammerisse, elades seal väga tagasihoidlikult. Kirjutatud publitsistika on pühendatud nii isamaa-aadetele kui ka rahu loomisele maailmas. Oma teenete eest pälvis Sigrid Undset Püha Olavi risti.

Kirjaniku maine elutee katkes 10. juunil 1949 ja ta maeti oma soovi kohaselt kodu lähedusse maanteedest eemale kõrgmäe nõlvale.

«KRISTIINA LAURITSATÜTAR» (1920—1922)

Käsitlusest. Romaani on mõeldav käsitleda selle osade kaupa. III osa valgustamisel on soodus teha kokkuvõtet. On hea, kui õpilased loevad teose läbi osadena (I, II, III), millele kohe järgneva analüüsiv käsitlus, sest Undsetil on rohkesti fakte ning mõttekäike, mis võivad kergesti ununeda või mis lähevad isegi tegelaste käsitlustes segi.

Lugemine peab olema mõttekas, pidevalt tagasivaatav (teha märkmeid), ka järeldusi tegev; kiiruga lugedes ei omandata peaaegu mitte midagi. Kasulik on isegi lugemise kuulamine klassis (kirjaniku sõna!) või heade ülevaadete saamine klassis (ka kodus!) rühmatööna. Kui keegi jutustab ladusalt sisu, kommenteeritakse seda, loetakse lisakirjandust ja õpetaja soovitatud katkendeid, kuulatakse õpetaja selgitust, võetakse osa analüüsist. Vahel viibki huvitav tunnitöö noore lugemisevajaduseni. Kui tekib huvi, loetakse põhjalikult.

Hästi mõjub referaatide tegemine ja ka nende kuulamine, analüüs, täpsustamine. Kellele meeldib joonistada portreed, maastikku, loodust, elamuid, sisustust jm — palun — ka see nõuab süvalugemist.

Meetodid: vestlus, väitlus, dispuut, isegi kirjanduslik kohus jne.

Käsitlus on jõukohane klassides, kus on juba õpitud Tammsaaret, Shakespeare'i, seega 12. või 11. klassis. Individuaalplaani järgi õppides võiks mõni õpilane lugeda hoopiski mõnd teist S. Undseti romaani, mis on eesti keeles avaldatud *Torontos* ja nüüd meiega raamatukogudesse jõudnud. Ka nende puhul sobib koostada referaate, mida klassis esitada. Ei maksa karta, kui tundide arv Undseti loomingu käsitlemisel mõneti kasvab: autor väärrib seda. Ajaliselt võiks planeerida selleks kokku 10—12 tundi.

ÕSist võiks uurida norra keele häälendamist. I osa — «*Pärg*» (252 lk)

Äshild: «*Aga ta õppis ju oma palved ka ära, enne kui ta neist aru sai...*» (lk 43)

Tutvumine peategelastega — Laurits Björgulfipoeg, Kristiina Lauritsatütär, Erlend Nikulausepoeg, Simon Andresepoeg Darre — nõuab algul süvenemist sugupuusse, omavahe-

listesse suhetesse ja tegevusplaanidesse, ka loodusesse jm. Soovitan teha lugemisel märkmeid. Rohke tegelaskond paneb lugeja algul jahmatama, kuid mida lehekülge edasi, seda rohkem harjutakse autori mõttekäikudega. Undset vaatab kõike rahulikult ja aegamööda. Et romaan tervikuna keskendub nimitegelase elukäigu jälgimisele (algab aastaga 1306 ja lõpeb III osas aastaga 1349), siis võib I köitest leida ereda ja omanäolisi pilte Kristiina Lauritsatütre lapsepõlveaegadest, mis kasvavad neiuellamusteks, kuni saabuvad pulmad koos mõrsjapärajaga ja esimesed tõelised muredki.

Pärast paari lehekülge perekonnakroonikat ilmub Kristiina lugeja ette 7aastaselt oma pikade heledate juustega, ratsutamas koos isaga mägikarjamaale, istumas täkk Guldsveini seljas ja hoidmas kinni isa vööst. Idüllil kinnitab a 1306. Kohe saame ka teada Laurits Björgulfipojast, kes on 28aastaselt naitunud endast kolm aastat vanema Ragnfridiga. Algul elati naise päruskodus Silis. Muret ja valu olid teinud haigused, võttes neilt kolm poega, jättis alles tütre — Kristiina. Laurits oli ära tulnud Jörundile, isakoju, seega lähemale oma suguseltsile. Ta valdused olid suured, rentnike palju. Laurits oli hea kütt; kandis jämedakoelist argirõivastust, kuid see tegi ta hoopis suursugusemaks paljudest pidurüüs rüütlistest. Skandinaavialikke jooni on Undset pannud Lauritsa portreesse: «Ta oli väga ilusat kasvu — pikk, laiaõlgne ja kitsaste puusadega; tema pea oli väike ja kuklajoon sirge; tal oli parajalt täidlaste paledega ilus piklik nägu, meeldivalt ümar lõug ja kaunis suu. Ta oli heledavereline, värske näovärviga, silmad olid hallid ja siidjad, juuksed paksud, siledad ja nisukarva» (lk 11). Kristiina teadis, et isa peeti ümbruskonnas kõige karmimaks meheks (lk 10). Lapsele oli isa rohkem kui ema.

Ema Ragnfridi oli talus harva näha ja temast suurt ei räägitud. Ilus polnud ta kunagi olnud, aga tol ajal oli ta hea ja rõõmus välja näinud. Teda võis mehest 10 aastat vanemaks pidada. Arvati, et ta võttis poegade kaotust liialt südamesse. «Ta elas jõukuses ja lugupidamises ja inimeste arusaamist mööda ka heas läbisaamises mehega. Laurits ei vandanud teisi naisi, ta pidas Ragnfridiga alati igas asjas nõu ega öelnud talle kunagi halba sõna, ei kainelt ega joobnud peaga. Pealegi oli ta küllalt noor, et veel palju lapsi saada, kui Jumal annab» (lk 4).

Perenaine oli oma loomult raskemeelne, kõigest paastudest peeti talus kinni. Mehega olid nad alati töös esimesed. Laurits aga oli omanoodi rõõmsameelnegi — laulis ja tantsis noortega. Mõlemad olid äärmiselt vagad ja jumalakartlikud.

Kodust võttis Kristiina endaga kaasa kõik hea ja ilusa. Romaani kirjutades on autor soovunud teda näidata teose kõigis otsustavates episoodides ja inimsaastustes, mille tähendus

või tagajärg on tema põhjustatud. Nii saab ta esimene armastus kasvusoõbra Arne Gyrdipoja vastu talle endale saatuslikuks: hilisem võitlus oma sisetunnetega teeb vaeva elu lõpuni. Tema järgmised armsamad — Simon ja Erlend — võivad maailma asjadest kui tahes huvitatud olla, vahel nad unustavad oma perekonna olemasolugi, kuid Kristiina seisab magnetpoolusena nende kahe mehe vahel, ihates jäägitult mõlema turvalisust. Kristiina Lauritsatütre sügavad tunded on alati seotud meestega: I osas on selleks isa, Arne, rändmunk Edvin, sulane Ulv, Simon, Erlend, külapreestrid, II—III osas aga ta oma pojad, keda on kokku kaheksa. Ometi ei kahtle me, kui oleme lugenud läbi ka III osa, et Kristiina Lauritsatütre igavene armastus kuulub jäägitult Erlend Nikulausepojale, kellesse ta armus Nonneseteri kloostri kasvandikuna Oslo ühel ristipäeval, mil tagasiteel kloostrisse sattus ta koos sõbratariga röövlite kätte ja Erlend oma kaasrüütliga päästis nende au. See armastus esimesest pilgust oli mõlemapoolne.

Lugeja tutvub ilusa, mehise, julge ja kombeka noore rüütliga, kes oma armastuses töötab neiuale väga palju. Hiljem kuuleb Kristiina, et see rüütel polegi kõigile meele järgi. Imelik, et need vead aitavad Erlendit veelgi enam siduda Kristiinaga. Näeme sedagi, et tütarlaps ei pea sugugi tähtsaks loobuda isa valitud Simon Andresepojast ega löö kõhklema, vaid võtab Erlendi avalikult ja julmalt üle Eline Ormitütrelt, kellega Erlend Jörundil elas sohiabieliu (lk 192) ja neil oli kaks lastki — poeg Orm ja tütar Margret.

Kohtudes Erlendiga tädi Äshildi talus Kingul, saab Kristiina seal kokku ka Elinega. Tema sõnadele: «... kui sa arvad, et ta kohtleb sind paremini kui mind...», vastas Kristiina enesekindlalt: «Ise astusin ma eksiteele — ja ei hakka ma halama ega virisema, kui see mind allamäge viib...» (lk 192).

Eline oli olnud enne 7 aastat abielus ühe vana mehega ja leidis nüüd, et ta ei saa võistelda Kristiinaga ning andis järele. Vihas tekkis tal soov mürgitada oma mees, nähes Kristiinat — mürgitada teda, kuid oma mürgisarve pidi ta tühendamata ise. Otsustagu lugeja, kas Erlend kasutab Kristiina lahkust kurjasti või mitte. Meid huvitab seegi, kuidas laheneb konflikt Simoniga, et pulmad võiksid tulla.

Väitlus: 1. Mis lähendas Kristiinat Erlendile? Mida arvata armastusest esimesest pilgust? Millist «taktikat» kumbki kasutas? 2. Mille nimel minetas Kristiina oma au, «reetes» oma vanemad ja «määrides» suguvõsa head nime? Kuidas sellist tegu hinnata nüüdisajal? 3. Kuidas hinnata Simoni ohvrimeelsust? (Omakasupüüdmatus.) Kuidas oli sellele vaja reageerida ja kuidas reageeriti (Kristiina, Erlend, Ragnfrid, Laurits, Ramborg, külarahvas, vaimulikud)? 4. Mõelda nendele liikumapanevatele jõududele, mis aitasid Kristii-

nal teostada oma soovi. Kas Erlend võis tunnetada neiu püüdlust (hingejõudu) või sai tema puhul määravaks miski muu? Mis nimelt? Anda hinnang Erlendi teguviisile.

5. Millised Kristiina iseloomuomadused pääsevad valla, millised taanduvad? (Julged ja isekamad tugevnevad, õrned näivad taanduvad.) Iseloomustada ta armastuse suurust ning õnneelamusi pulmade ootel. Mis pole siin tasakaalus? Kas seda mõistab ka peigmees?

Kui Kristiina seisab lõpeks pruudina Erlendi kõrval, peas suguvõsale kuuluv mõrsjapärg, tunneb ta oma hinges ängistust ülekohtu pärast, mis ta on teistele teinud, piina, mida on valmistanud «tänutäheks» oma vanaemale. Millist metafoorkõnet kasutab siin autor? (Nagu laulatatakse teda kõige selle unustamiseks ja kahetsemiseks...)

Väitlus: Räägime Kristiina vanemate tunnetest tütre pulmaöö. 1. Kust leidis Ragnfrid tol ööl oma mehe? Miks? 2. Millele kaldus nende jutt? Mis oli neil abielus siiani jäänud puudu? 3. Millest nähtub, et Laurits pole väiklane omandiinimene, vaid pigem tundeinimene. Mis vaevab Ragnfridi? 5. Milline oli perekonna ja kiriku suhe? Mida sealt saadi?

Mida arvate pr Äshildi sõnadest: «Neil hetkil, kui inimesel on palveid või nõuandeid vaja, ei ole tavaliselt kellelgi tahtmist neid õppida ega mõista» (lk 43). Oigu see ka võtmeks I osa moto valikule.

Lugeda klassis katkendeid, vajadusel neid lühendada. Kasutada neid tunni algul või vestluse juures, ka tunni lõpus. Jälgida, et käsitlusest ei kaoks kirjaniku elav sõna.

1. Kristiina nägemus metsas (lk 15—19).
2. Kohtumine vend Edviniga (lk 60—64; 214—218).
3. Eline Ormitütre surm (lk 189—194).
4. Kirik põleb (lk 225—229).
5. Pulmad (lk 238—241).
6. Pulmatraditsioon (lk 241—242).
7. Pettus (lk 246—248).

Kuulata lühireferaat:

1. Võrrelda Lauritsat ja Ragnfridi.
2. Mida teame Erlendi päritolust?
3. Miks eelistas Laurits Erlendile Simon Darret?
4. Kristiina kirjanduslik portree (neiuiga).
5. Kristiina öde Ulvhild.
6. Rändmunk Edvin.
7. Tähelepanekuid looduskirjeldustest (I osas). (Selgitada nende lühidust ja vajalikkust elamuste edastamisel, metafoorkõne või sümbboolsuse väljendamisel.)

Sõnavara. Juhtida tähelepanu sõnadele, mida tõlkija on kasutanud uudsetl tunduvaina, näit tuprus (lk 14), kunnatu (49), tiidsalt (65, 214), aduda (122), oid, oiu, oidu (124), kuhtunud (201), hoomas (214) jpt.

(Järgneb.)



KOOLIEELNE KASVATUS

«Lasteaia paleus peab neil ikka silme ees seisma...»

SIIRI HANSON,
Tallinna Pedagoogikakooli praktika-juhataja

- Tallinna Pedagoogikakooli õpetajad käisid enesetäiendusel Soomes.
- Soomes kasvatavad lapsi lasteaed ja kodu käsikäes.
- Soome emal-isal on valida, missugusesse lasteaeda oma laps(ed) panna.
- Helsingis on 23 lastekodu — väikesed, turvalised, tõelised kcodud.

«Lasteaednik (- - -) püüdku ikka ajaga ühes sammuda, ikka teada saada, kui kaugele haritud ilm väljaspool tema kodumaad sellepoolest on arenenud. Sõks on tal tarvis ka teiste rahvaste sellekohast kirjandust tundma õppida, ja kui võimalik on, eeskujulisi lasteaedu ja tähtsaid lasteaednikke vaatamas ja kuulamas käia. Ei ole see temal mitte võimalik. Siis kivineb ta peagi oma seisukoha peal ära; tema töö läheb igavaks mehaaniliseks kordamiseks (...)

Seepärast vaadaku ette need, kes noori neidusid lasteaednikkudeks ette valmistavad, kuidas nad seda teevad, sest nende järele kujunevad ka nende kasvandikud.

Lasteaia paleus peab neil ikka silmi ees seisma ja nad peavad selle järele ikka ja jälle püüdma.»

C. H. Niggolil (vt «Kasvatuse radadel», Tallinna Kirjastuse Ühistuse Kirjastus, lk 163) oli tuline õigus, kui ta niiviisi ütles. Kõige kurvem on see, et kivinemine on nii põhjalik, et ise enam ei taipagi selle ulatust. Kui siis satud väljapoole kodumaad, nagu

Niggol on soovitanud, ning saad palju uut ja huvitavat teada, tutvuda hulga kenade inimestega, siis tunned küll, et tardumus hakkab üle minema. Tekib soov tegutseda, vaadata kriitiliselt üle oma senine töö ja kõike paremini teha.

Sellisesse seisu on jõudnud ka Tallinna Pedagoogikakooli õpetajad. Kooli direktress, aktiivne ja uuele vastuvõtlik inimene, organiseeris õpetajate vahetuse Helsinki lasteaiakasvatavate kooliga, sotsiaalala õppeasutusega, samuti Joutseno algklassiõpetajate ja lasteaiatöötajatega. Koostöö jätkub, läbirääkimised käivad vahetuse ja praktika organiseerimise asjus.

Soomes sotsiaalhooldusest, millesse lülitub lastehooldus, on meil palju õppida. Soomlased ise ei ole veel kaugelki rahul ja leiavad, et paljugi peaks olema paremini. Meil tasuks võtta eeskujult sellest, mis neil on hästi, ja kui teeme seda arukalt, võib juhtuda, et meie vigu koguni väldime. Lastehooldusasutuste ülesanne on: lapse arendamine, pere toetamine ja juhendamise kasvatusküsimustes, probleemide ennetamine, pere abistamine tekkinud probleemide lahendamisel, võimaluste võrdustamine erinevatest peredest pärit lastele.

Nii ümbritsev keskkond kui ka kasvatuses sisu peavad tagama turvalisuse ja võimaldama lapsel normaalselt areneda. Kasvataja on lapse sõber, laps on subjekt (mitte kasvatuses objekt). Kasvataja loob soodsad tingimused, abistab, kui laps seda vajab, annab vajalikke impulsse lapse loovuse ja iseseisvuse kujunemiseks. Kasvataval on kasutada programmi, mitmesugust erialast kirjandust, kuid eelkõige on oluline kasvataja isiksus.

Lasteaedades peetakse tähtsaks nn nais-konnatööd. Kogu lasterühma personaliga arutatakse põhjalikult läbi nii perspektiivplaanid kui ka lähema aja tegevused. Analüüsitakse koos laste arengut ja selle tulemusi arvestavad kõik töötajad, samuti jõuab teave vanemateni. NB! Lapsehoidja on koolitatud, ühistöös arvestatav ja lugupeetav töötaja. Lastevanematega koostöö on olulisel kohal. Lapse esmakordsel aeda tulekul ja hiljem vajaduse järgi koguneb kogu töörühm koos vanematega töölauda taha. Arutatakse põhjalikult läbi edaspidine ühine töö. Lasteasutuses võetakse hoolikalt arvesse lapse iseloomu, tema vajadusi, päevarütmi, harjumusi jne. Päevakava on paindlik, iga lapse individuaalsust püütakse päevarütmi ja tegevusi kavandades silmas pidada. Samuti püüab perekond omalt poolt teha kõik selleks, et päevakodu muutuks lapsele meeldivaks paigaks.

Soomes on mitmesuguseid erinevaid riiklikke ja eralasteasutusi. Põhimõte: vanemal peab olema **VALIKUVÕIMALUS**. Seejuures just oma pere vajadustest lähtuv. Eelkõige arvestatakse lapse ja pere huve, st nende huve, kelle jaoks lasteasutused mõeldud ongi.

■ **Päevakodu** — nii täis- kui ka osapäevarühmadega. Laps võib olla päevakodus kõige

enam 10 tundi. Osapäevarühm töötab 4–5 tundi. Päevakodud on avatud tavaliselt 6.15–17.30.

Päevakodudes antakse kõigile 6aastastele kooliks ettevalmistus.

Alla üheaastaste laste rühmas on 6, ühe- kuni kaheaastaste 12, kolme- kuni kuueaastaste ühevanuste rühmas kuni 25 last, liit- rühmas vähem.

■ **Perelasteaed** (-päevakodu) — on erinevad võimalused:

a) perelasteaed oma kodus — omad lapsed kaasa arvatuna võib olla 4 koolieelses eas ja 1 koolilaps — kokku 5 last,

b) kolmepäevasteaed — 2–4 kodu, kus on 4+1 last. Lapsi hoitakse järjekorras kodus või üüritud ruumides,

c) lapse hooldamine tema kodus — juhul, kui vajab sellist erihooldust ja kasvatust, mida ei saa korraldada teistes lasteaedades.

Kõigile perelasteaedade hoidjatele organiseeritakse vastav koolitus ning neile laenu- tatakse laste arenguks vajalikku materjali. Perelasteaia juhendaja (sotsiaalkasvatava või lasteaiakasvatava koolitusega) suunab ja val- vab hooldus- ja kasvatustööd nende asutustes.

■ **Avatud lasteaed** (päevakodu) — siin on lisaks stacionaarsetele rühmadele avatud rühm, mis on mõeldud ümbruskonna kodustele või perelasteaiastele (ka algkoolilapsed). Lapsed osalevad tegevuses koos hoidjaga, saavad kasutada mänguasju, mitmesugust materjali meisterdamiseks, kujutavaks tege- vuseks jne. Siia juurde kuulub õdus köök, kus emad-hoidjad saavad soojendada toitu, keeta ka kohvi. Lasteaednik juhendab män- gude valikul, annab pedagoogilist nõu.

Külastasime avatud lastepäevakodu «Lin- nunlaulu». Seal on ka vanurite ruumid, kus pakutakse ümbruskonna vanuritele sooja lõu- nat. Neil on võimalus suhelda lastega, omavahel, lasteasutuse töötajatega. Vanurid võivad olla ka omaette, lugeda, kuulata muu- sikat, kududa kangast jne.

Lasteaia ruumides on eeskujulik saun, ma- terjaliks puit. (Värvimata puitu kasutatakse lasteaias üldse palju: lauad-toolid, puidust mänguloomad, autod jne). Sauna mõte seis- neb selles, et ümbruskonna peredele õpetada traditsioonilist saunakultuuri. Kõigis mitme- korruselistes majades oma sauna ei ole ja laupäeviti-pühapäeviti käivad pered saunas, juhendab lasteaiatöötaja.

■ **Mängumuru** (mänguväljak, mängupark) — mõeldud kodulastele, perelasteaiastele ja algklassiõpilastele enne või pärast tunde. Alla 4a lapsed käivad seal koos hoidjaga. Põhili- selt toimub tegevus õues, kuid on olemas ka siseruumid.

Mõnel mänguväljakul on eraldi maja, kuid siseruumid võivad olla ka lasteaias juures või mitmekorruselise maja alumisel korrusel.

Mängumurule tulek on tasuta, tasuta on ka eine. Kasvataja organiseerib mitmesuguseid tegevusi, vabaks kasutamiseks on spordi-

vahendid, mänguasjad, meisterdamisvahendid jne.

Näiteks oktoobrikuus olid ühel mänguväljakul plaanis kummalised spordivõistlused, silguturg, jooksuvõistlus, filmipäev, kehakultuuripäev ja vanade mängude päev.

Kasvatajad ütlesid, et lapsed käivad mänguväljakul meelsasti, kogu tegevus on vabahtlik.

■ **Mänguasju ja vahendeid laenutavad** teatud lastepäevakodud või mängumurud. Teenus on mõeldud perelasteadele ja kodudele.

■ **Erilastead** neile lastele, kes puute tõttu ei saa tavalasteaias käia.

■ **Liikuv lasteaed** (rändlasteaed) — sõidetakse bussiga maakohta, kus lapsi vähe ja statsionaarset lasteaeda ei ole. Vajalikud vahendid võetakse kaasa.

Eralasteasutused võivad olla perelasteaiad, perepäevakodud, mänguringid, mängumurud, Eralasteasutus tuleb registreerida ja neile määratakse koolitatud juhendajad.

ALTERNATIIVKODUD

Helsinkis on 23 lastekodu. Meie külastasime neist kahte.

■ **Väikelastekodu «Matti ja Maija koti»**

See on mõeldud nende vastsündinute ja imikute hoidmiseks, kes lapsendatakse. Lapsest loobumise saab seaduse järgi vormistada kõige varem 12 nädalat pärast sündimist. Siis on ema täielikult toibunud ja terve. Seni hooldatakse lapsi nimetatud lastekodus. Seal on 26 kohta, väga kodune, kaunitl sisustatud, personal hoolikalt valitud.

Soomlased on seisukohal, et lastekodu ei tohi olla suur. Ideaalseks peetakse perekodu, kus on «ema», «isa» ja erinevas vanuses lapsed. Seda ideaali on raske ellu viia. Tööpäev on 24 tundi ja vastutus suur. Lausa katastroofiks võib kujuneda sellise kodu purunemine. Suurim lastekodu võiks olla kuni 24 last, 3 rühma, igas rühmas 6—8 last, erirühmad väiksemad.

■ **Külastasime praegust Põhjamaade suurimat, Pitäjänmäe lastekodu.** Seal on 68 kohta, 82 töötajat. Lastekodus on 9 osakonda ehk kodu. Igal kodul on nimi ja iga kodu on ise värvi. Kodus on 6—8 last, neid hooldab neli töötajat päeval, 1 öösel. Psühholoog käib kaks korda kuus, pediaater 1 kord nädalas, meditsiinide iga päev, samuti mängujuht.

Osakonnad on tõepoolest sisustatud nagu kaunid kodud. Igaüks kujutab endast korterit kõige sinna juurde kuuluvaga: vaibad, pehme mööbel, raamaturiiulid raamatutega, televiisor, köök kõige vajalikuga toiduvalmistamiseks jne. Lapsed on eri vanuses, teevad jõukohast tööd ja hoolitsevad ise oma asjade eest.

Lastekodust käib laps koolis, tööl, perekonnanõuandlas ja igal pool nagu kodulapski. Suvel on lapsed suvelaagris, palju käiakse matkadel, kultuuriüritustel jne. Oluliseks peetakse ümbruskonna inimeste head suhtumist lastesse ja nendega suhtlemist. Vanemad ei

soovi lapse kasvatamisest loobuda, kuid elus tuleb ette igasuguseid olukordi (alkohol, psüühiline haigus, sotsiaalne ebaküpsus väga noortel vanematel jmt). Vanemate ja laste side on tugev. Vanemad külastavad lapsi ja lapsed neid, korraldatakse ühiseid koosviibimisi.

Aastas hooldatakse selles lastekodus 120 last. 70% läheb koju tagasi, 20% võõrasse peresse hooldusele, osa iseseisvasse ellu. Kohanemise hõlbustamiseks võib lastekodulaps 2 aastat (18—20 a) elada tugikodus. See on sisseseadega korter, aitab kohaneda iseseisva eluga.

■ **Hoolduskodu** — pere, kuhu võetakse võõras laps hooldada (ei lapsendata). Linn või vald maksab lapse kasvatamise eest. Lapse suhted bioloogiliste vanematega ei katke. Kui oma peres on tingimused paranenud, läheb laps tagasi koju. Olulisel kohal on mõlema kodu koostöö, et tagada lapsele turvalisustunne.

■ **Esmakodus, turvakodus ja noortekodus** aidatakse lahendada probleeme, pakutakse kaitset, tervendatakse peresuhteid.

Lähtutakse põhimõttest: oma pere on lapsele parim kasvukoht. Seega on lapse eemalolek perest ajutine. Kui pere on kriisiolukorras, paigutatakse laps tervesse keskkonda. Samal ajal tegeldakse perega, parandatakse õhkkonda, aidatakse lahendada raskusi, nii et pere võiks uuesti koos olla. See on väga oluline. Ei ole ju mõtet paigutada last mõneks ajaks turvakodusse, kui perega sel ajal keegi ei tegele. Tulu loota saab ikka terviklikust süsteemist.

Eesti Vabariigi ajal valmistati meie koolis ette sotsiaaltöötajaid, sellele lisandus lasteaiakasvatajate haru. Seepärast on mõistetav meie huvi sotsiaalõppeasutuste vastu. Külastasime sotsiaalõppeasutusi Helsinkis ja Järvenpää. Seal koolitatakse puuetega laste ja täiskasvanute hooldajaid, juhendajaid, vanurite hooldajaid, lastetöö juhendajaid jne. Viimati nimetatud võivad töötada lasteaias kasvatajana, juhatajana, perelasteadeade, mängumurude kasvatustöö juhendajatena jne.

Sotsiaalsüsteemi kuuluvad puuetega inimeste hooldusasutused, nõuandlad, samuti vanadekodud ja hoolduskeskused. Lastenõuandlate võrk on Soomes hästi arenenud. Varakult selgitatakse välja arenguhäired ja laps võetakse vastavas keskuses hoolduse alla. Oluline on alustada õigeaegselt rehabilitatsiooniga, samuti tööd vanematega: psüühiline ettevalmistus puuetega lapse hooldamiseks ja kursused, kus õpetatakse hooldamisvõtteid. Seadusega on kehtestatud õpikohustus ka puuetega lastele. Iga lapse arengueeldusi õpitakse põhjalikult tundma ja püütakse võimalikult hästi välja arendada. Tulemuseks on, et paljud neist on võimelised tegema tööd ja ennast üleval pidama. Nägime, kuidas raskete puuetega inimesed trükkisid kangaid, millest valmistati kauneid kardinaid, laudlinu müügiks ja ka hoolduskeskuse tarbeks. Samuti

tehti tikkimis- ja mitmesugust metallitööd jne.

Olulisim on, et inimene tunneb rõõmu oma tööst, tunneb, et ta on ühiskonnale vajalik ja ta on seda tööpoolest. Personal ja kõik teisedki inimesed suhtuvad abivalmilt, rõõmsameelselt ja loomulikult. Ühiskond on harjunud puuetega inimesi endi hulgas nägema. Ka lasteaias on puuetega lapsed teiste hulgas. Nii õpitakse maast-madalast heatahtlikkust, abivalmidust, harjutakse inimest võtma endi hulka niisugusena, nagu ta on.

Mida andis meile tutvumine naabermaa lasteasutustega?

○ Vaatame avarama pilguga maailma, kasutame saadud kogemusi;

○ täiendame oma teadmisi lahkelt kingitud erialase kirjanduse abil;

○ koolis on moodustatud vabatahtlikest töörühm, kes püüab planeerida kooli tulevikku, korregerida õppeplaanid jne;

○ oleme saanud palju häid ideid, aga ka meie endi mõtte on hakanud liikuma. On lootust, et me ei kivine oma praegusel tasemel, vaid püüame edasi minna.

Soome kolleegidega koostöö jätkub.

36. lk.

Kuid huvitavate tundide andmine ilma nüüdisaegse õppematerjalita ei õnnestu alati ka entusiastist õpetajal. Eriti halb on täiskasvanutele mõeldud õppekirjandus. Sobivad õpikud, harjutustikud, kodulugemise tekstid, helilindid jm kas puuduvad üldse (vrd tabelitest 3 ja 4 õppijate varustatust õppematerjaliga) või on valik minimaalne. Seetõttu on üliõpilased rahulolematud võõrkeele tunni sisuga, mis osaliselt on tingitud sobiva õppekirjanduse puudumisest.

Sisult lootusetult **ülepoliitiseeritud õpetekstid** on üldtuntud ja ammune häda. Eestis on nende kasutamine alati probleemiline olnud. Avalikustamisaja teravpilgulisele õppurile on selline materjal aga täiesti vastunäidustatud.

Kedagi ei üllata, et ka heatasemelist tehnikat napib. Näiteks TPedIs kasutatavate tehnovahendite kvaliteeti hindas 64% vastuolulist halvaks (34% keskmiseks). Vähevoitu on ka sobivaid helilinte, kassette, diapositiive... Ometi tervelt kolmandik õpetajatest leiab aeg-ajalt võimaliku ja vajaliku olevat tehnovahendeid võõrkeele tunnis siiski kasutada.

Eitamata vähimalgi määral vahetult õpetunniga seotud motiveerivate faktorite tähtsust, oleme veendunud, et õpimotivatsiooni kujundamise häid tulemusi võib saavutada ainult õppetunniväliste faktorite samaaegse kaasamisega.

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

Koduse Kasvatuse Instituut 1936—1940

VALVE REHEMA,
ÜPUI liige

Noore põlvkonna kujundamisel on üks olulisemaid komponente kasvatustöö perekonnas. Kui lasteaiad, kool ja noorsoo-organisatsioonid ning omaeliste kaaskond suudavad last vaimset mõjustada teatud aja jooksul, siis kodus kujunevad tõekspidamised ja elusuhtumine juba esimesest eluaastast kuni iseseisva elutee alustamiseni. Eesti Vabariigi pedagoogikateadlased, kes olid tuttavad XX saj algul läänes tekkinud uemate pedagoogiliste vaadete, mis esmakordselt tõstsid esiplaanile kasvatuse omaeliste organisatsioonide kaudu, samuti kodu olulise osa, leidsid, et Eestiski on vaja luua võimalused valmistada lastevanemaid ette koduseks kasvatustööks.

Rahva hulgas levinud arvamust, et laste kasvatamiseks piisab kujunenud traditsioonide jätkamisest ning instinktiivselt tekkivatest suhetest vanemate ja laste vahel, tuli muuta. Sageli oli, eriti linnastunud perekondades, tunnetuslik side põlvkondade vahel nõrgenenud. Samuti nõudis keerukamaks muutunud elukorraldus, noorte varasem iseseisvumine väga erinevaid variante õigeks kasvatustööks. Seetõttu tuli nii arstidel kui õpetajatel üha sagedamini kokku puutuda raskete kasvatustõrgete ja ebakompetentsete võtete tulemustega.

Eeskujuks said USAs 2 miljoni liikmega tegutsev organisatsioon «Parents and Teachers», «Mutterschule» Saksamaal ja Soome «Kotikasvatusyhdistys». Nendes maades tegutses juba arvukalt kasvatusnõuandlaid ja lastevanemate õpinge. Ka meil hakati (eriti Soome mõjul) koduse kasvatuse tõhustamiseks andma lastevanematele pedagoogilisi teadmisi ja oskusi.

1922. a kutsus Eesti Karskusliit Eestisse loengutega esinema «Kotiopintokerho» energilise juhi Vilho Reima. See reis sai teoks Eesti Vabariigi tollaegse Soome saadiku dr Oskar Kallase eestvõttel. V. Reima esinemised tekitasid siin suurt elevust. Kiiresti tõlgiti ja anti Eestis välja 5 tema teost (kogutiraažiga 20 000). Prof Peeter Pöld ja Carl Heinrich Niggol koostasid isegi Kodukasvatuseühingu põhikirja, kuid kahjuks ei leidunud agaraid organisatoreid.

Alles 10 aastat hiljem kutsuti Eesti Karskusliidu juures ellu kodukasvatustoimikond, mille tegevusse rakendusid mitmed Tartu kasvatustegelased eesotsas noore pedagoogi Aleksander Elangoga. Toimikonna põhimõtted võeti vastu 1932. a kevadel, sama aasta 23. oktoobrist alustati süstemaatilisi pooltunnilisi raadioloenguid lastevanematele. Lektoriteks olid toimikonna esimees koolinõunik G. Reial, professorid K. Ramul, A. Lüüs, J. Köpp, mag A. Elango, eelkoolikasvatuse pedagoog E. Treffner, veel paljud arstid ja pedagoogid.

Põhirõhk toimikonna töös asetati eelkoolikasvatusele, kuid käsitleti ka kooliealiste kas-

vatust, sidet kodu ja kooli vahel, raskesti kasvatatavust jm. Üle maa loodi lastevanemate õpinge, nende töötas toimkond välja näidiskavad ja -põhikirja. Sageli valgustati kasvatusküsimumusi ja toimkonna tööd ka ajakirjanduses. 4 aastaga viidi läbi rohkesti üritusi, loodi lastevanematele nõuandepunktid arstilikuks ja pedagoogiliseks konsultatsiooniks, noortele hingeliste kriiside puhul jne.

Tegevus oli paisunud nii ulatuslikuks, et enam ei tulnud oma jõududega toime. Oli vaja kaasata ühiskondlikke organisatsioone, kes oma tegevusplaanidesse võtaksid koduse kasvatus küsimusi. Ühisesse kontseptsiooni haarati kõik organisatsioonid ja asutused, kes mingil määral olid huvitatud noorte kasvatustööst või mõneti sellega tegelesid. Leiti, et ühiskond tervikuna peaks olema huvitatud uue põlvkonna kujundamisest. Nii ühinesid 1936. a 1. aprillil massiorganisatsiooniga Koduse Kasvatuse Instituut järgmised liikumised ja organisatsioonid:

- 1) haridusorganisatsioonid (Eesti Haridusliit, Eesti Õpetajate Liit), koolid ja õpetajaskond;
- 2) kirik ja pastorkond;
- 3) tervishoid, arstid (eriti kooli- ja lastears- tid);
- 4) naisorganisatsioonid;
- 5) vabahariduslikud organisatsioonid (lastekaitseühing jt);
- 6) kaitseväge ja Kaitseliit.

Nendel aladel tegevsevatelt organisatsioonidelt saadi nõusolek koostööks. Esmakordselt kujunes Eestis nii laialdane rinne noorsoo- kasvatus arendamiseks.

Koduse Kasvatuse Instituut tegutses aktiivselt kuni 1940. aasta suveni.

KODUSE KASVATUSE INSTITUUDI STRUKTUUR

Instituudi kõrgeimaks organiks oli nõukogu, milles igal liitunud organisatsioonil oli oma esindaja. Nõukogu valis kuni 9-liikmelise juhatus, revisjonikomisjoni, alalised toimkonnad ja kinnitas ametisse instituudi tegeliku juhataja. Peale selle tuli nõukogul kinnitada eelarved, aruanded, töökava jne.

Instituudi nõukogu esimeheks valiti koolide inspektor Juhan Lang, juhatus esimeheks koolide inspektor Aleksander Kurvits, tegeliku juhatajaks poole ametikohaga mag Aleksander Elango. Töös olid abilisteks palgata töötavad nõunikud Ella Treffner, Marta Otsason ja Ölme Ploompuu van Nest.

Instituudi juriidiliste probleemide lahendamine jäi Eesti Karskusliidu kanda, kuigi instituudile oli tagatud täielik autonoomia, tasuta tööruumid ja 370 kr toetust aastas. Sissetulekuid hangiti oma tegevusega ja toetustena ametiasutustelt ning organisatsioonidelt. Instituudiga tegi koostööd 1939. a märtsis kogu Eestist 560 organisatsiooni, 670 kooli ja 41 058 üksikisikut, kellelt saadi väikest liikmemaksu ja kellele vastutasuks saadeti kõik instituudi väljaanded.

INSTITUUDI TEGEVUS

44 I. Kirjastustegevus. Juba karskusliidu kodu- kasvatustoimkond oli alustanud pedagoogilise

sisuga brošuuride kirjastamist. KKI jätkas seda tegevust, andes üksikbrošuuridena ühise pealkirja «Vanemad ja lapsed» all välja 13 lastevanematele lugemiseks mõeldud või loenguteks sobivat kirjutist oma kaastöölistel tiraažiga ca 3000—4000 eks. Näiteks: A. Kurvits «Kool ja kodu kasvatustegurina», A. Elango «Laps ja ühiskondlikud pahed», E. Treffner «Lapse mäng ja mänguasjad», A. Martin «Kuidas kasvatada last tööle», J. Köpp «Lapse usuline kasvatus», A. Rimmel «Kuidas kasvatada lastes ilutunnet» jne. Neid brošüüre tellisid oma koolidele peaaegu kõik maa- ja linnavalitsused.

Teise sarja pealkirjaks sai «Kasvatus ja kodu». Teistest tunduvalt ulatuslikumaks (64 lk) selles sarjas oli arstide Olga ja Hans Madissoni «Meie laps ja tema eest hoolitsemine», millest ilmus 3 trükki kogutiraažiga 50 000 eks. Tiraaži maksis kinni president K. Päts, kelle korraldusel kingiti see raamat kõikidele emadele, kes alates 1938. a sünnitasid lapse. Raamat anti üle perekonnaseisuametis lapse sünni registreerimisel. Sel moel lootis instituut mõne aastaga varustada kõik pered, kus kasvas väikelapsi.

1936.—1939. a valgustati KKI tegevust 7 bülletäänis. Instituudi aktivistidele saadeti aastas 1—2 bülletääni, mis sisaldasid materjale loenguteks, töökavu organisatsioonidele ja infot instituudi tegevusest.

Lisaks kirjastustegevusele hoolitses instituut, et nii levitatavad pedagoogilised ideed kui ka ülevaated instituudi ja kohalike organisatsioonide tegevusest jõuaksid lastevanemateni ajakirjanduse kaudu. Kõige suurema tiraažiga ajalehes «Päevaleht» ilmus aastatel 1936—1940 KKI tegevust tutvustavaid artikleid ja sõnumeid ligi 40 korral, peale selle kirjutised kohalikes ajalehtedes ja «Õpetajate Lehes». «Postimehes» oli kasvatusküsimumuste valgustamiseks regulaarne rubriik, mida põhiliselt sisustasid KKI töötajad. «Eesti Kool» avaldas 1938. a 8. numbris A. Elango pikema ülevaate KKI struktuurist ja senisest tegevusest.

II. Välistegevuseks nimetati nelja töövormi:

- kasvatuspäevad ja -nädalad;
- koduõhtud;
- kodukasvatustlikud kursused ja näitused;
- lastevanemate õpingid; kiriõpistu.

Dotsent A. Elangot tunneme tänaseni väga põhjaliku ja täpse teadusmehena, seepärast on täiesti arusaadav, et ta juba tookord, püüdes vältida töö juhuslikkust, koostas välistegevuse süstemaatilise kava kohe kuueks aastaks. Plaanis oli kõik Eesti linnad ja kihelkonnad (territoriaalsed tööüksused) instituudi töövormide abil kolmes järgus läbi töötada.

Sissejuhatareks korraldati linnas või kihelkonnas kasvatuspäev, kus püüti kohalikus juhtkonnas äratada huvi kasvatusküsimumuste vastu. Kasvatuspäevadele saadeti nimelised kutsed omavalitsuse juhtidele, pastoritele, arstidele, advokaatidele, õpetajatele, koolide hoolekogude liikmetele, Kaitseliidu ja Nais-

kodukaitse juhtidele jne. Peale selle oli ruumidest sõltuvalt lubatud sissepääs kõigile huvilistele.

Kasvatuspäev toimus koolis või seltsimajas referaatidega kohalikul koolide inspektorilt, pastorilt, Kaitseliidu ja kooli esindajalt. Kasvatuspäeva avas linna- või maavalitsuse esindaja, 2—3 referaati oli alati ka instituudi töötajatelt. Kasvatuspäeva lõpul arutati kohalike kasvatusmuresid ja võeti vajadusel vastu ka otsuseid. Algaastail otsustasid ainult kutsetega külalised, hiljem oli hääleõigus kõigil koosolijail.

Kasvatuspäevade ettevalmistusse kaasas instituut kohaliku õpetajate ühingu, naiste või vabaharidusliku organisatsiooni. Osavõtt päevadest oli elav (kuni 700 inimest). Kahe esimese aastaga peeti neid 28 (10 linnades, 18 maal). Initsiaatoriteks said peagi kohalikud õpetajate ühinged, nii et instituut ei suutnud isegi kõigile soovidele vastu tulla.

Pärast kasvatuspäeva korraldati kõigis selle piirkonna koolides paari kuu jooksul **koduõhtu**. See kujutas endast aktuse taolist rahvakoosolekut, kus kasvatuslike ettekannetega esinesid instituudi referendid, oma kooli õpetajad, lapsevanemad ja seltskonnategelased. Kõnede vahele põimiti ühislaule (KKI laskis trükkida laululehed). Juba kahel esimesel aastal toimus poolteistsada koduõhtut keskmiselt 80—100 osavõtjaga.

Teine ettevõtmine kasvatuspäeva järel oli vähemalt ühe **kursuse korraldamine** igas sama kihelkonna vallas. Korraldusmured jäid tavaliselt maanaiste seltsile, lektor läks instituudist. Kolmel päeval kuulati à 3 loengut olulisematest laste tervishoiu, kehalise ja vaimse kasvatusprobleemidest. Nõudmine kursuste järele kasvas nii suureks, et tekkis mõnekuine järjekord.

Pidevamaks ja põhjalikumaks kasvatusküsimuste tutvustamiseks kutsus instituut ellu lastevanemate õpingid (vrdl lastevanemate rahvaülikool praegusajal!). Koostati töökava, paljundati laenutamiseks kirjanduskomplekte. Eriti edukalt töötasid õpingid Tartus, kus oli kergem leida lektoreid. Pärast õpingi normaaltöökava läbitöötamist võis lapsevanem sooritada kodukasvatuseksami. See oli mõeldud ergutamiseks süstemaatiliseemale eneseharimisele ega andnud peale tunnustamise mingeid õigusi ega hüvesid.

Kui ühes maakonnas olid kõik kihelkonnad ja linnad eelnevate võtetega «töödeldud», korraldati seal **maakondlik kasvatusnädal**. Sel puhul toimusid kõikides koolides uuesti koduõhtud, kus instituudi lektorid nädala jooksul esinesid. Et nädalaga tuli esineda ca 100 kooliringkonnas, oli see instituudi töötajatele küllaltki raske. Maakondliku kasvatusnädalani jõuti kõigepealt Lääne-Virumaal ja Lõuna-Tartumaal. KKI vaateväljas oli ka **teaduslik uurimistöö ja õppevahendite soetamine**.

Eesti Vabariigis oli kolmekümnendate aastate lõpuks tehtud pedagoogilisi uurimis-

töid, kuid ainult koolipedagoogikas. Koduse kasvatusprobleemide uurimisele pani aluse Koduse Kasvatuse Instituut. Iseenesest olid kerkinud probleemid laste ülekoormatusest õppetööga kodus, kasvatustöö vigadest, nende ravist, kodu religioossete traditsioonide mõjust jne. Probleemide põhjalikuma uurimiseni siiski ei jõutud, sest 1940. a kevadsuvel instituudi tegevus lõppes.

Lastevanemate abistamiseks **bibliograferiti** Eestis ilmuv kodukasvatusalane kirjandus. Bibliograafilised ülevaated avaldati instituudi bulletinides.

Ulatuslikuks, aga kahjuks ka lõpetamata jäänud ürituseks kujunes kauplustes müügil olevatele mänguasjadele pedagoogilise hinnangu andmine, et lastevanematel oleks hõlpsam valida häid lelusid. Omalt poolt pakuti mänguasjade valmistajatele häid ideid, propageeriti pedagoogiliselt hinnatavaid mänguvahendeid. Samasugune aktsioon oli kavas ka lasteraamatute kohta.

Koduse Kasvatuse Instituudi tegevus sai Eestis mõne aastaga väga populaarseks. Ka leiti tunnustamist väljaspool kodumaad. Rahvusvaheline Koduse Kasvatuse Komisjon Brüsselis võttis KKI oma liikmeks, avaldades ühtlasi oma prantsuskeelses bulletinis instituudi tegevusaruanded. Huvi KKI tegevuse vastu tunti ka Taanis ja USAs.

KOKKUVÕTE

Koduse Kasvatuse Instituudi lühikesele tegevusajale vaatamata suudeti entusiastlikult tegutsedes haarata pedagoogilise valgustustööga enamikku Eestimaa piirkondi ja koole. Instituudi hing Aleksander Elango algatas ka nõukogude perioodil lastevanematele tehtavat pedagoogilist selgitustööd. Ühingu «Teadus» ja Haridusministeeriumi kaasabil kujunes tihe rahvaülikoolide võrk. Kahjuks on see süsteem oma senisel kujul end ammenandanud.

Koduse kasvatusprobleemid on aga niivõrd olulised, et praegu, mil tahame koolides kasvatada isiksusi, iseseisvalt mõelda ja tegutseda suutvaid Eesti ühiskonnaliikmeid, peame hoolitsema selle eest, et laps juba kodus ei väärastuks. 1989. aasta «Õpetajate Lehe» 47. numbrist võisime lugeda P. Lehestiku sõnumit Värska piirkonna koolijuhtide pedagoogikapäevast, kus külalislektorina esines psühholoog dr W. Flinck Saksa DVst. Temagi esitatud uurimus tõestab, et õige kodukasvatus, perekonna mikrokliima, ema ja isa pedagoogilised võimed ning oskused aitavad suuresti kompenseerida laste bioloogilisi arenguhäireid.

Kas ei oleks taas vaja kiiremas korras ühendada kõigi tänapäeval tegutsevate nii või teisiti kodu, ema ja lapsega seotud liikumiste ja organisatsioonide jõud (ka raha) kodukasvatuse paremale järjele tõstmiseks?

Koduse Kasvatuse Instituudi positiivne näide ja eeskuju on meil olemas!

60 aastat Eesti kunstnikkonna üleskutsest — kunst koolidesse!

HANS GABRAL,
TPedI esteetilise kasvatus kateedri dotsent

«Eesti kunst peab Eesti kodu tungima — kooli kaudu.» Nii pealkirjastas ühe oma kirjutise 1920. a selle aja üks aktiivsemaid kunstipedagooge Alfred-Konstantin Kivi, kes tõdes, et omariikluse tingimustes me «... peame hakkama Eesti kooli kaunistama ka Eesti kunstiga. Peame kunstile just koolis selle tee rajama, mille kaudu ta Eesti kodu saaks tungida» (3).

Meie kooli ja kunsti omavahelised suhted määratles 1920.—1930. aastatel paljuski see, et oluline osa tollaseid tegevkunstnikke teotses õpetajatena. Üldhariduskoolis töötasid lühemat või pikemat aega tuntud meistrid Kr. Raud, P. Raud, A. Jansen, R. Nyman, V. Mellik, J. Raudsepp, J. Greenberg, V. Ormisson, E. Ole jt. Just neile koos paljude kolleegidega sai osaks luua alusmüür meie kooli suundumusele — kasvatada kunsti tarvis ja kunsti kaudu.

Vana kooli pärandist tulenevad võimalused selle eesmärgi realiseerimiseks olid 1920. aastate algul minimaalsed. Mis puutub kunstiteoste olemasolusse koolides, siis selles oli olukord trööstitu. Kirjanik ja pedagoog Julius Oengo nendib 1923. a: «Kahjuks näeme, et... klassis rippuvad pildid on mõne käsitöölise vööbatud ja ei paku kunsti seisukohalt vaadates absoluutselt midagi» (5).

Kunst leidis algselt tee kooli näituste vahendusel. On tähelepanuväärne, et esimene Eesti Kujutava Kunsti Keskühingu näitus toimus 1922. a just koolis — Tallinna Poeglaste Gümnaasiumis. Taotledes ruume näituse läbiviimiseks ka järgmisel aastal, juhtis EKKKÜ juhatus linna koolivalitsuse tähelepanu sellele, «... et kunstinäitusel kooli peale kasvatuslik mõju on, sellepärast ei oleks soovitav, et näitus enne kooli aega avataks» (10).

Just nimelt kooliõpilastest sai Eesti Vabariigi tulevaste kunstinäituste külastajate põhikontingent.

Küsimuse õpilaste kunstimaitses arendamisest kunsti toomisega vahetusse kooli-keskkonda tõstatas üleriigiline joonistamise

õpetajate I kongress 1927. a. Sellekohase ettekande tegi kunstnik ja pedagoog Eduard Ole. Kongressil täheldatud hakati realiseerima juba samal aastal. Eesti Rahva Muuseumist deponeeriti Tallinna Tütarlaste Kommertsgümnaasiumile A. Janseni «Pulmasõit», P. Burmani «Kalmuneid» (2). Harjumaal haridusnõukogus tunnustati tarvilikuks pöörduda Kujutava Kunsti Sihtkapitali Valitsuse poole sooviga, et valitsus määraks kunstnikele toetust koolidele seinamaalide valmistamiseks (8) jne.

Programmiliseks kujunes resolutsioon, mis võeti vastu 1929. a üleriigilisel kunstnike kongressil. Tõdeti, et suurim eesti kunsti arengu takistaja on kõikide rahvakihtide kujunemata kunstimaitses ja kunstivajaduse puudumine. Siinjuures rõhutas kongress kunstilise kasvatusel olulisust. Kr. Raud, tundes hästi meie kooliolusid, esines kongressil ettepanekuga: «Haridusministeerium ehk omavalitsuse asutused varustagu kooli kunstiga. Koolidel enestel on varustus liiga raske» (6). Kongressi resolutsioonis sõnastati see kui vajadus kunstitööde juhtimiseks koolidesse, riiklikesse ja seltskondlikesse hoonetesse. Lisaks nimetatutele kutsuti kunstnike koostööle avalike ehitiste, aedade, platside jm kaunistamisel, joonistamisõpetuse sisseviimisele kõikidesse alg- ja keskkoolide klassidesse vähemalt 2 nädalatunniga; riigi ja omavalitsuste rahvahariduskavade laiendamisele kunstiteoste omandamise teel.

Laiaulatuslike eesmärkide realiseerimisel etendasid olulist osa konkreetset inimesed — kunstnikud, ühiskonna- ja koolitegelased, kes võtsid selle oma südameasjaks. Hariduse valdkonnast tuleks siin esmajoones märkida Jakob Westholmi ja tema kooli. Kr. Raud, kes oli ise töötanud Westholmi koolis, kirjutab: «Kunstitööde ilu üle kõige tõstes püüdis Westholm ka kunsti enda ümber koondada... Kunstist kui kasvatuslikust tegurist sügavasti aru saades asetas ta kunstitööd peale oma kodu ka kooli seintele. Meie pedagoogidest on Westholm küll esimene, kes seda tegi. Et selles veenduda, tasub ainult tema kooli saali vaadata» (1). Kool omandas esimese maali 1931. a. See oli J. Westholmi kauaaegse sõbra Paul Raua «Äravalitu». Hiljem lisandusid A. Vabbe «Idüll», Kr. Raua «Palvetajad» jm.

J. Westholmi gümnaasiumis oli praktiliselt realiseeritud ka kongressil tõstatatud joonistamisõpetuse mahu küsimus. Kasutades eragümnaasiumidele antud õigust õpetati kunsti süvendatult. Joonistamine kuulus õppekavadesse mitte ainult gümnaasiumi alamastmel, nagu see oli ette nähtud ametlikes tunnikavades, vaid ka ülemastmel 2 nädalatunniga — seega kogu õppeaja vältel.

Võrreldes keskkoolidega olid algkoolide võimalused ja baas selleks palju nõrgemad. 1934. a tehtud ankeedi, milles osalesid Läänemaa, Virumaa ja Tartu linna alg-

koolid, põhjal nenditi, et kunstiteosed olid olemas vaid 1/3 koolidest. Keskmiselt tuli 1,5 eset kooli kohta (Tartus — 3, Virumaal — 1,5, Läänemaal — 1). Esikohal nende esemete hulgas olid maalid — 31 (4).

Kunsti ja kooli suhteid aitasid süvendada 1936. ja 1937. aasta, mis olid kuulutatud raamatu- ja kodukaunistamise aastateks. Nii loeme «Pärnu Teatajast», et Pariisis töötav E. Viiralt, kes sai alghariduse Koerus, on raamatuaasta puhul Koeru alg- ja täienduskoolile anetanud kolm gravüüri ja lubanud sellele edaspidi veelgi lisa saata (9). Analüüsides kodukaunistamisaasta tulemusi nendib «Postimees», et «... vast ainsana on meie koolid kodukaunistamise aastale leidnud sügavama sisu, kui on seda puhtuse, korrastamise ja fassaadi küsimused» (7). Koolid otsid jõudumööda kunstiteoseid ja hankisid neid Sihtkapitali Valitsuselt deponeeritud. Nii mõneski koolis kujunesid välja sõna otseses mõttes koolide kunstigaleriid. Treffneri gümnaasiumis olid esindatud A. Johani, M. Laarmani, R. Nymeni, A. Jegorovi, A. Akbergi, M. Pukitsa, J. Koorti, kooli kunstiõpetaja Ed. Ahase jt tööd. Tartu Tütarlaste Gümnaasiumi valduses oli üle paarikümne suure maali, meie tuntumatelt meistritelt — K. Mägilt, J. Vahtralt, R. Nymanilt, N. Kummitsalt, kooli kunstiõpetajalt J. Püttsepalt jt. Skulptuuri esindas A. Starkopfi suur kompositsioon. Neist töödest enamik oli kooli omandus.

Koolikeskkonna väärtustamisele aitasid kaasa ka koolides tegutsevad kunstiringid. Korraldati koolinäitusi, plakativõistlusi, kooli ajakirjade kaanekujunduse konkursse jm. mitmes koolis valmisid õpetajate ja ringiliikmete ühistööna interjööre kaunistavad dekoratiivpannood.

Teotseti mitte ainult Tartus ja Tallinnas. Kunsti aitasid koolile lähendada A. Roosileht Paides, K. Süvalo Pärnus, A. Murakin Viljandis, A. Vihvelin Rakveres jt. Kunst hakkas koolikeskkonnas leidma oma kohta, mille ta on tänaseks kahjuks kaotanud. Vaadeldes meie kunstist tühje kooliinterjööre tuleb nentida, et ka siin on tee käimata jäänud. Sellekohane kogemus, traditsioon on aga meil olemas.

Ühiskonna ja kooli uuenemisega peaks kaasnema ka meie igapäevase elukeskkonna uue visuaalse ilme, kuhu kunst oleks lülitatud kui oluliselt vajalik komponent, kujundamine.

Muuseumide hoidlatest, näitusesaalidest peaks kunst üha enam jõudma inimese kasvatamiseks ja õpetamiseks mõeldud ühiskondlikesse hoonetesse — koolidesse. Reaalsem meid kunstnikkonna inimpõlv tagasi tõstatatud üleskutse!



KOOLIMUUSIKA NR. 8

Üldjuhi mõtteid pärast laulupeo eelproove

UNO JÄRVELA,
XXI üldlaulupeo üldjuht

II eelproov tõi proovidesse tunduvalt rohkem lapsi kui I eelvooru. Gripilaine jaanuaris-vebruaris I eelproovi aegu oli ilmselt haaranud kogu Eestimaad ja nagu ikka, puudutas see esmajoones koole.

II eelvooru lõppedes võis öelda, et lastekoorid olid laulupeo repertuaari selgeks õppinud. 79 koori esitas selle eelproovides hästi, 21 koori väga hästi. See oli laulupeole minevatest kooridest umbes 60%.

Kas niisuguste kooride arv peaks olema suurem? Arvan, et peaks küll. Kas see arv võiks suurem olla? Arvan, et võiks.

Kui vaadelda veel kord XXI üldlaulupeo lastekooride repertuaari, tundub see olevat kooridele jõukohane. U. Naissoo — «Mu kodu», R. Espere — «Kodu on püha» ja Ü. Vinteri «Tootsi tantsulugu» ei tohiks ühelegi koorile raskusi tekitada.

Nõudlikuma poole moodustasid ülejäänud 3 laulu — R. Pätsi «Labajala valss», O. Petersoni — «Hümn vabadusele» ja T. Popatenko — «Kask».

«Koor kõlab nii, kuidas laulab tema kõige nõrgem laulja,» on sageli öelnud Gustav Ernesaks. Mõtet arendades võib järeldada, et laulupeo hiigelkoor kõlab nii, kuidas laulab tema kõige nõrgem koor.

Ligi 40% kooridest on meil praegu nõrgemad — said eelproovide žüriilt rahuldava hinde, nende kooride taseme tõusuga paraneks tulevikus ka meie laulupeo lastekooride kõla.

Lastekoori esinemistulemus on kogu kooli muusikakasvatuse näitaja. Alklassides või-

maldab suurendatud muusikatundide arv muusikaõpetajal korvata neid vajakajäämisi, mis on lapsel tekkinud kodus või lasteaias. Odsusad videvikutunnid, mil pere kodus sageli laulis veel pool sajandit tagasi, on nüüd asendatud televiisori vaatamisega. Laps on aga kõige vastuvõtlikum muusikale just koolieelses eas ja seda aktiivse musitseerimise (laulmise) kaudu.

Tõstatan küsimuse, kumb muusikaõpetaja toimib paremini, kas see, kes püüab lastele anda tunnis võimalikult palju muusikateadmisi, või see, kes paneb pearõhu laulmisele ja kes oskuslikult suudab vähendada «möödalauljate» hulka, kes meie esimestesse klassidesse paraku tulevad?

Mulle võidakse vastu vaielda, et õpetused saavad toimuda ainult käsikäes, nõustun sellega täielikult. Kuid olen märganud, et liiga palju läheb tunnis aega muusika õpetamisele ja muusika kuulamisele. Lauldakse ainult tunni lõpuminuteil ja sageli katkestab laulu koolikell.

On olemas mitmeid muusikakasvatuse süsteeme. Sageli võtavad eri rahvuse metoodikud sealt parima, kui koostavad oma maa koolide muusikakasvatuse programme.

Mõned aastad enne surma (1987. a) lõi silmapaistev muusikagelane ja pedagoog D. Kabalevski oma muusikakasvatuse süsteemi. Peagi võttis Venemaa Haridusministeerium selle vastu ja seda rakendatakse Venemaa koolides praegugi. Kuna palju venelasi elab kõikides «vennasvabariikides», soovitati neid õppeprogramme neilegi.

D. Kabalevski, olles väga produktiivne helilooja peaaegu kõikides žanrides, tundis suurt muret selle üle, et sageli on konserdisaalid tühjad, eriti kui seal kõlab kaasaegne ja nõukogude muusika.

Ta seadis endale ülesandeks kasvatada koolides just muusika kuulajaid — kontsertide küllastajaid. Tehes ära tohutu töö, läks ta ise ühte Moskva kooli õpetajaks, propageerides oma klasside näidistunde televisioonis üleliidulistes saadetes.

Olen mitmeid saateid jälginud ja võin öelda, et ta oskas väga toredasti ja huvitavalt rääkida muusikast, pani lapsed kaasa mõtlema, tegutsema. Suur osa oli tunnis muusika kuulamisel. Kui aga lapsed hakkasid laulma, oli piinlik kuulata. Seda sellepärast, et laulmisele oli õppeprogrammides jäetud väga tühine osa.

Miks need õppeprogrammid olid niiviisi koostatud, sai mulle selgeks ühel üleliidulisel muusikaõpetajate konverentsil Minskis aastat viis tagasi.

Nagu kõik eluvaldkonnad Nõukogude Liidus, oli ka muusika õpetamine üldhariduskoolis sattunud kriisiseisundisse. NSV Liidus puudus 13 000 muusikaõpetajat. Et tekkinud olukorrast väljapääsu leida, otsustas ta luua süsteemi, milles saab muusikaõpetaja puudumisel rakendada ka teiste ainete (emakeele

jne) õpetajaid. Plaadimängijat ju kasutada osatakse, samuti oli õppematerjali muretsemine märksa lihtsam, kui tuhandete puuduvate muusikaõpetajate ettevalmistamine.

Kuigi meie kritiseerisime seda süsteemi just laulmise vähesuse pärast, kipub ka meie koolides laulmise osatähtsus klassis pikka-mööda vähenema.

Olen seda meelt, et algklassides tuleks muusikaõpetuse tundi uuesti nimetada laulmise tunniks ja vastavalt nimetusele sellega tunnis ka rohkem tegelda. 5. ja 6. klassis peaks jõutama 2häälese laulmiseni, nagu see oli enamikus koolides Eesti Vabariigi päevil.

Erilise vaatluse alla tuleks võtta laulmise õpetamine lasteaedades, aga see on küsimus, mida tuleks vaadelda eraldi.

Töö kooriga on pedagoogiline töö. Palju sõltub koorijuhi-õpetaja isiksusest, tema oskusest õpilastega suhelda ja eriti tema enda muusikalisest ettevalmistusest.

Koolikoori asutamine, tema vokaalsete ja muusikavõimete arendamine on pikaajaline protsess. See nõuab õpetajast koorijuhilt järjepidevust oma töös, suurt nõudlikkust enese ja lauljate vastu.

Praktika on näidanud, et paljud muusikaõpetajad, kes on pikemat aega töötanud ühes koolis, hoolimata sellest, et kooris ju õpilased vahelduvad, on suutnud kasvatada hea lastekoori, mille lauljad jätkavad laulmist hiljem kooli nais- või segakooris.

Tuleb meelde ühe Berliini kutselise koorilaulja vastus küsimusele, kus ta õppis noodist laulma (ta ei olnud õppinud üheski muusikaõppeasutuses): «Aga ma olen ju lõpetanud gümnaasiumi, meil olid seal muusika- ja koorilaulu tunnid.»

Ligi veerand sajandit tagasi arvati Eestis, et Jo-Le-Mi süsteemi rakendamine aitab laulda noodist niisama hästi kui me loeme oma emakeelt.

See ennustus kahjuks ei täitunud. Vaid üksikud muusikakallakuga klassid ja koorid saavutasid soovitud tulemusi.

Olles jälginud TK üliõpilaste praktikatunde tavalises üldhariduskoolis, on kõige vähem efektiivne olnud just noodist laulmise õpetamine. Põhjuseks on alati suur «jorutajate» arv klassis.

Noodist laulmine nõuab head muusikalist kuulmist, mälu ja erksat rütmitaju. Kui need omadusi õppuritel ei ole, või need on vajalikul määral välja arendamata, siis noodist laulmist on neile õpetada väga raske. See osa tunnist läheb neile vastumeelseks, vigurdatakse käemärkide viipamisel, vahel «hoisatakse» lauljatega kaasa või tundes piinlikkust oma võimetuse pärast vaikitakse hoopis. Sellisel juhul oleks abi tunni diferentseerimisest, st mitte nõuda õpilastelt seda, mida nad juba ette teades ei ole suutelised täitma.

Olen oma muusikaalghariduse saanud Eesti Vabariigi päevil Inglise kolledžis (A. Tõrvand-Tellmanni erakool). Muusikaõpetajaks oli tol

ajal tuntud muusikamees Anton Kasemets (surnud 1978. a Torontos). Klassis, kus ma õppisin, oli 46—47 õpilast. Mittelauljaid (ebamusikaalseid) tavaliselt 3—4 õpilast. Kui palju lihtsam oli siis muusikaõpetajal edasi arendada õpilaste muusikavõimeid, sest klassis oli vähe tundi segavaid ebamusikaalseid õpilasi.

Palju on räägitud ja kirjutatud nendest põhjustest, mis on pärastsõja-aastatel seganud meie kultuuri, sealhulgas ka muusikakultuuri arengut.

Pea vajalikuks peatuda mõningatel momentidel, mis minu arvates võiksid lähemal ajal kaasa aidata tulemusrikkamale muusikaõpetusele üldhariduskoolis.

Esiteks. Kiiresti peaks uuenema klassis õpitav laulurepertuaar. Laulikusse on vaja võtta koraale, mis sealt «õitsva sotsialismi» ajal puudusid.

Koraalide laulmine arendab mitmehäälsuse taju, teravdab kõrva ja paneb kindla aluse lapse muusikalisel arengule.

Teiseks. Taastada tuleb ühislaulmise traditsioonid kokkutulekul, aktustel ja mitmel muudel üritustel.

Eesti rahvas on alati olnud võimeline kokkutulekul laulma, kuid viimasel ajal hakkab seegi traditsioon kaduma. Seda on aidanud kaotada meile võõraste pioneerilaulude sundlaulmine, mil laulude sõnum oli teravas vastuolus meid ümbritseva eluga. Sageli olid laulud kirjutatud ka halva muusikalise maitsega.

Kolmandaks. Kooliorkestreid tegutseb meil lubamatult vähe.

Põhjusi on siin mitu. Juhtide puudus, pillide halb kvaliteet ja vähesus.

Kui käesoleval sügisel asub TK ette valmistama kirikutele organiste, siis järgmine tähtis uuendus peaks olema muusikaõpetajatest orkestrijuhitade väljaõpetamine.

Haridusministeerium ja koolidirektorid peavad looma kõik tingimused orkestrijuhitade tegutsemiseks koolis. On vaja lahendada orkestrijuhitade tasustamine.

Neljandaks. Noorte muusikaõpetajate tööleasumine käis senini kohustusliku suunamisega. Kuuldavasti see lähemal ajal kaotatakse. Nüüd peavad kõik kohalikud omavalitsused ja koolid looma head tingimused (seni tehti seda vähe) noorele spetsialistile, et saada endale võimekamat lõpetajat. Sellest sõltub paljus kogu paikkonna muusikakultuuri areng. Kui õpetajal on head elamis- ja töötingimused, võib loota, et ta jääb kohale pikema ajaks, mis on kindlasti tulemusliku töö alus.

Olen kindel, et muutused, mis toimuvad peagu Eestimaal, kajastuvad juba varsti meie hariduses ja et koolimusika aitab rõõmsa ja sundimatu laulmise kaudu kasvatada meile uut teotahelist põlvkonda, kes peagi vahetab välja «kommunismipäikese» all ärganud esivanemad.

MEIE TERVIS

Tervislik toitumine koolis

AIME SÜGIS, tehnikakandidaat

Praegu koolis lastele antav toit on ebatervislik ja maitsetu. Lapsed ei taha seda süüa. Söögivahetund on liiga lühike, 15—20 minutiga jõuab toidu vaevalt alla kugistada, mitte korralikult süüa. Söögivaheajal ei ole tavaliselt korda, tormatakse söögisaali, igaüks sööb, kuidas oskab, toitu aetakse laudadele ja maha, loobitakse leivatükkidega jne. Enamikul tänapäeva lastel puudub «lastetuba», st kodune kasvatus: lapsed ei tunne lauakombeid, matsutavad ja luristavad süües, ei oska laua taga istuda (küünarnukid laual, ise kõveras või röötsakil), noa ja kahvli õigest kasutamisest ei maksa rääkidagi, lauast lahutatakse tänamata jne. Kõige raskem on see, et lapsed on harjunud väheväärtusliku ja valesti valmistatud toiduga ega oska täisväärtuslikku hinnata. Selle tulemuseks on nõrk tervis ja sagedased haigused, mis sunnivad koolist puuduma; õppetöös tekib mahajäämus.

Lastele antav toit peab olema täisväärtuslik ja õigesti valmistatud. Kui lapsed saavad koolis toitu kahel korral, siis esimeseks söögivahetunniks sobiks lastele idanemisvõimelisest täisteraviljast keetmata puder (rukis, nisu, oder, kaer, tatar) või müsli, 1 supilusikatäis idandeid, toorsalat või toores aedvili (porgand, tükk kapsast või kaalikat), võileib või sepik ja klaas piima. Teisel söögivaheajal sobiks pakkuda hautatud herneid või ube, seeni kapsaste või porganditega, kartuleid koorekastmes, aedviljahautisi. Salatiks sobivad hapukurgid, hapukapsad toorelt või mõni riivitud köögiviljasalat, klaas piima või kompotti või lihtsalt õun! NB! Kartulite juurde hapumaiteline salat ei sobi. Kui koolis on ainult üks söögivahetund, siis kasutatakse nimetatud menüüsid koolipäevadel vahelduvalt.

Kõige raskem probleem on täisväärtuslike toiduainete saamine. Kolhoosist tuleks osta koolile terveks õppeaastaks idanemisvõimelist teravilja putrude, idandite ja küpsetiste valmistamiseks. Teravilja tuleks jahvatada vahetult enne toidu valmistamist, selleks võiks hakata valmistama väikseid elektrilisi veskeid. Seni võiks jahvatada kord nädalas, mis on võimalik maal mõnes kohalikus väikeses veskis, kus tavaliselt jahvatatakse loomajahu. Pudru tarvis piisab rukkijahvatusest ja nisuterade purustamisest — tekib jahu ja tangu segu. Kaer ja oder jahvatada jahuks ning sõklad välja sõeluda. Küpsetamiseks jahvatada rukkist ja nisust täistera- või lihtjahu (koos kliidega).

Lapsed vajavad täisväärtuslikku — normaliseerimata ja pastöriseerimata piima. Suurfarmi piim selleks ei sobi, tuleks leppida kokku mõne talupidajaga ja võtta temalt järjekindlalt piima kooli tarbeks. Tuleb teha põhjalikud piima analüüsid ja pistelisi kontrolle.

Täisväärtuslikku mürgivaba köögivilja varutakse talveks kolhoosist või talunikelt, hankides usaldusväärset teavet köögivilja kunstväetise- ja mürkemikaalidevaba kasvatamise kohta.

Soovitan käia koolilastega seenel, õpetada neid seeni tundma ja loodust armastama ning korjata koolisööklale vajalikud seenearvad. Seened kuivatada, soolata, hapendada või valmistada naturaalhoidised. Kapsad ja kurgid saab hoidistada koolilaste abiga, õpetades neile seejuures hoidistamist. Hoidised võib tellida ka mõnelt puu- ja köögiviljakasvatajalt.

Talveks on vaja varuda säiluvaid õunu, marjamahlu ja kompotte, osta idanemisvõimelisi ube ja herneid.

Koolisöökla personalile peab selgitama tervisliku toitumise põhialuseid ja tähtsust, õpetada valmistama täisväärtuslikke tervislikke toite. Kõige parem oleks, kui koolisööklas töötaksid lastevanemad.

Tervislikule toitumisele üleminek võib esile kutsuda arusaamatusi, sellepärast tuleks need probleemid arutada läbi koolikollektiivis: kõigepealt õpetajate ja kooli personaliga, seejärel lastevanemate ja õpilastega. Selgitada tervisliku toitumise põhialuseid, selle tähtsust ja kuidas organiseerida toitumist kodus. Korraldada tervisliku toitumise loenguid, praktilist väljaõpet kogu kooli kollektiivile ja lastevanematele. Saata terviseklubisse «Tervise ABC» kuulama õpetajad, kes võiksid ise koolis loenguid pidada. Alles pärast niisugust eeltööd organiseerida üleminek tervislikule toidule vastavalt võimalustele.

Söögivahtetunnid peavad olema pikemad, vähemalt 30minutilised. Tervislik söömine toimugu rahulikult. Toidu korrallikuks mälumiseks peab olema aega. Söögivahtetund olgu hästi organiseeritud ja seal valitsegu kord nagu igas teises koolitunnis. Söögisali ei tohi tormata kisa ja käraga, vaid tullakse vaikselt rivis, istutakse lauda ja kõigile tõstetakse veidi toitu maitsmiseks. Kellele maitseb, sellele tõstetakse mõõdukas portsjon, mille laps kindlasti ära sööb. Kes soovib, saab lisa. Toidu solkimist ja raikamist ei tohi lubada. Lapsi tuleb õpetada toitu austama. Sööma sundida ei tohi kedagi, küll aga esialgu võõrana tunduvat toitu maitsma. Toidu ülejäägid jagada kooli personali vahel, toidu äraviskamine viia miinimumini, kuna täisväärtusliku toidu saamine on raskendatud, seda on vähe ja see on kallim kaubandusvõrgust saadavast.

Söögivahtetunnil õpetatakse lastele, kuidas on tervislik ja viisakas süüa. Lihtsad elementaarsed lauakombed peavad selgeks saama koolis, kui neid ei ole õpetatud kodus. Õpetajad ja oskajad õpilased on teistele eeskujuks. Sobiv oleks mängida seltskondlikku koosviibimist, rääkida huvitavatest ja koomilistest situat-

sioonidest seoses söömisega, ka rahvanaljan- deid, anekdoote jne, et äratada lastes huvi tervisliku toitumise ja heade kommete vastu. Tervislik toit tagab laste tervise ning soodustab ajutegevust, lapsed on tundides erksad ja vastu- võtlitavad, unisus ja väsimus kaovad. Andetu- test lastest võivad saada head õpilased. Tundides tuleks töötada selliselt, et koduseid ülesandeid poleks vaja anda või neid ei oleks palju.

Söögiaegade vahe peaks olema vähemalt 4 tundi ja söögiaegu päevas mitte üle kolme. Söögiaegade vahel ei tohi midagi näkkida ega maiustada. Süüa tuleb siis, kui kõht on tühi. Lastel ei ole soovitat süüa hommikul enne kooli minekut. Tavaliselt ei ole neil siis isu. Lapsed tõusevad suhteliselt vara ja kiirustav- ad söömisel. Süüa tuleb aga rahulikult ja aeglaselt, toitu hoolikalt närides ja süljega segades, sest vastasel juhul toit ei seedu korralikult, läheb seedetraktis roiskuma, seedi- mise aeg venib pikaks ja toksilised ained imenduvad verre, mille tulemuseks on haigused. Sellisest söömisviisist võivad pikema aja jooksul kujuneda rasked kroonilised haigused, mida tänapäeva meditsiin ei suuda ravida, vaid ainult ravimite ja raviprotseduuridega lee- vendada. Hommikune söök enne kooliminekut on rohkem kahjulik kui kasulik. Kui söögi- vahetund algab kell 9.30, siis ei ole hommiku- söögist möödunud üle kahe tunni, lastel ei ole isu, nad pole nälgased ja toit ei maitse. Toit soditakse ja jäetakse söömata. Selline toidu raikamine on lubamatu, liiga sagedased söögi- korrad aga kahjulikud. Hommikul kodus aga sunnitakse lapsi sööma, kui neil veel isu ei ole. Kui laps pole hommikul kodus söönud, siis on tal söögivahtetunniks kõht tühi ja ta sööb korralikult. Kui toit kooli sööklas pole täis- väärtuslik ega maitsev, on kodune söömine paratamatu.

Lastevanematele on vaja selgitada tervisliku toitumise vajalikkust ka kodus. Selles peaksid kodu ja kool käima käsikäes. Toitumise muut- mine ei ole kerge ja seda tuleb teha järk- järgult. Iga uus asi tekitab vastuseisu. Tervis-liku toitumise tulemused ise veenavad inimesi. On täiesti loomulik, et kõik sellega kaasa ei tule.

Kooliharidus ei tähenda ainult teadmisi, vaid ka oskust suhelda, viisakalt käituda. Kõigest sellest jääb meie praeguses koolis puudu. Viimastel aastakümnetel on inimeste käitumiskultuur langenud, elementaarne viisakus unustatud. Ka toitumiskultuur on madal. Lapsed peaksid laua ise katma, ja seejuures kaunitult. Laudlinade nõudmine koolis oleks ehk liigne luksus, kuid pabersalvrätid võiksid küll laudu kaunistada. Kaunitult kaetud laud sunnib ka viisa- kalt sööma. Võib arvata, et esimesi tervisliku toitumisega koole tulevad külastama Eesti Raadio ja Eesti Televisioon. Oleks piinlik, kui käitumis- kultuur jätab soovida.

Koolisöökla varude täiendamisel võib maal palju kaasa aidata kooliaed, linnas pole see võimalik. Kevadel ja sügisel saab värsket rohelist

— sibulat, peterselli, sellerit, tilli ja muid maitsetaimi oma kooli aiast, samuti värsket aedvilja. Need õpilased, kes suvel kooliaeda korras hoiavad, võiksid aastaringiselt tasuta süüa saada. Kooliaias kasvatatud maitserohelist võib säilitada värskena terve talve. Sellerid ja petersellid saab istutada tihedalt kastidesse ning panna valgesse jahedasse ruumi, kasta kord nädalas. Sibulaid võib ajatada veega, pannes sibulad veega täidetud küvetile resti peale (vee pinnal) nii, et mugula alumine pind, kust tulevad juured, vett puudutaks. Aiast saab koolile ka talvise õunavaru ja hoidised. Õpilased, kes on huvitatud aiandusest, võivad saada piisava väljaõppe ja ka märke koolitunnistusele aiandusalaste teadmiste kohta.

Vahetundidel võiks koolisööklas pakkuda maitsvaid taimeteesid joogiks. Teetaimi, ühtlasi ravimtaimi, korjavad õpilased ise kevadel ja suvel. Tervislikud teed hoiavad ära väsimuse, väldivad grippi haigestumist, nohu, kõha, angiini jne. Söömisel peab jook (näiteks piim) olema viimane. Teesid on soovitatav juua söögiaegade vahel. Koolisööklast võiks olla võimalik alati saada vajalikku ravimteed (tellimisel ja tasu eest). Gripiepideemiate ajal peaksid koolisööklas pidevalt saada olema gripivastase toimega ravimteed.

Maakoolides saavad õpilased palju kaasa aidata toiduvarude hankimisel koolisööklale. Õpilased võivad sügisel korjata pähkleid ja tammetõrusid. Tammetõrudest jahvatatud jahu on väärtuslikuks lisandiks täisteradest putrudele või küpsetistele. Tammetõrud on eriti kõrge toiteväärtusega. Nende jahvatamiseks on vajalik tugeva konstruktsiooniga elektriline veski. Lapsevanemad võivad oma aiasaaduste ülejäägid — loomulikult kunstväetiste- ja mürgivabad, müüa kooli sööklale.

Kevadeti sobib korraldada sarapuude ja tamme istutamist kooli maa-alale ja ümbrusesse, et tulevastele põlvedele kasvaksid kaunid puud ja väärtuslikud viljad.

NÄIDISMENÜÜ KOOLILE

ESMASPÄEV

Hommikueine

Idandatud nisu — 1 sl.

Porgandi-õuna toorsalat, võileib

Keetmata puder purustatud nisust ja tammetõrujahust või keetmata puder nisutangudest, marjahoidisega.

Piim

Lõuna

Kõrvitsa-tikri toorsalat

Kartulipuder sibulakastmega

Odrakarask võiga

Piparmünditee

TEISIPÄEV

Hommikueine

Idandatud rukis — 1 sl.

Kaalika-porgandi toorsalat, võiseplik

Tatrapuder kõrvitsaga

Hapupiim

Lõuna

Hapukapsa-peedi toorsalat

Hautatud herned porganditega

Õunad või kompotiõunad

KOLMAPÄEV

Hommikueine

Idandatud herned — 1 sl.

Kapsa-õunapüree toorsalat

Keetmata puder purustatud rukkist või odra- jahupuder

Piim

Lõuna

Kõrvitsa-hapukurgi toorsalat

Hautatud kapsas, seenesalat sibulaga

Ploomimehu

NELJAPÄEV

Hommikueine

Idandatud nisu — 1 sl.

Kaalika-tikri toorsalat

Müsli (kaerahelbed, piim, rosinad või kuivatatud õunad, pirnid)

Piim

Lõuna

Peedi-hapukurgi toorsalat

Küpsetatud kaalika- ja kapsalõigud, sibula-õlikaste või seenekaste

Õunad või kohupiim õunapüreega

REEDE

Hommikueine

Toored porgandi- ja kaalikaviilud

Keetmata puder purustatud rukkist ja tammetõrujahust või kaeratangupuder

Võiseplik

Hapupiim

Lõuna

Kapsa-sibula toorsalat

Hautatud põldoad porgandite või õunttega

Marjakompost toore kõrvitsaga

Kui võimalik, lisada salatitele ja hautistele maitserohelist. Tervislikule toidule üleminekul tuleb esialgu siiski kasutada vähesel määral soola ja suhkrut. Soola ja suhkrut hulka vähendada järk-järgult kuni ärajätamiseni. Putrudele on vaja lisada soola või suhkrut, kui kasutada poest ostetud kuivaineid — need on seisnud ja maitsetud, ka tervislikust seisukohast väheväärtuslikud. Kõogiviljahautistele tuleb lisada veidi soola, kui puuduvad maitsetaimed.

Putrude juurde ei sobi hapumaitsetelised mahlad ja kompotid. Üleminekul tervislikumale toidule võib neid siiski vähesel määral kasutada, sest rikutud maitsemeel peab pikkamööda harjuma meeldivate loomulike maitsetega. Putrusid võib valmistada lahjendatud mahlaga või anda lauale kompotiga (keedisega — tervise seisukohast väheväärtuslik).

Vältida kooli menüüs makaronide ja nuudlite, samuti manna ja riisi kasutamist.

Salatid peavad olema koolilaste menüüs igal söögikorral. Sügisel ja kevadel, kui on saada rohelisi kõogivilju, salateid, rohelisi looduslikke taimi ja kõogiviljapealseid, kasutada neid toorsalatite ja hautiste valmistamiseks. Värske roheline on väärtuslikum kui juurviljad, neid võib talvel kasutada. Sügisel ja kevadel kasutada looduslikke toidu- ja ravimtaimi — võilillelehti, naadilehti, suure kõrvenõgese latvu, kortslehelehti ja -õisi, teelehti, raudrohulehti ja -õisi. Neid lisada väikestes kogustes salatitele ja hautistele. Looduslikke taimi peaksid õpilased ise korjama, seda tuleb organiseerida. Kõiki värsked aedvilju kasutada siis, kui on nende aeg. Kasvuhoonekurgid ja -tomatid on väheväärtuslikud ja kallid — enamasti kunstväetiste ja taimekaitsemürkidega kasvatatud.

Oleminekul tervislikumale toitumisele võib paar korda nädalas valmistada liha- või kala-toitu. Liha tuleb eelnevalt kupaatada ja vesi ära valada. Liha- ja kalatoitude juurde ei tohi samaaegselt süüa kartulit, leiba, sepikut, piima ja piimasaadusi. Liha ja kala juurde pakkuda toorsalatit, hautatud köögivilju, magustoiduks õunu, marju või kompotti.

Lihast ja kontidest suppe ja puljoneid mitte keeta, need sisaldavad palju kusihapet, mis on reumaatiliste haiguste üks põhjusi.

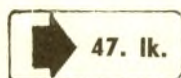
Lihatoidude valmistamiseks ei sobi kasutada vorsti ja viinereid, samuti poest ostetud hakk-liha ja kotlette. Kasutada ainult värsket tailiha. Liha hautada vähese veega või küpsetada pargamendis, rasvaint kasutada ei tohi. Liha küpsetada suuremate tükkidena, maitsestada vähese soola ja maitseköögiviljadega. Hautamiseks lõigata liha parajateks portsjoniteks, lisada maitseköögivilju ja veidi soola. Maitsejuurikatest sobivad hästi porgand, petersell, seller, pastinaak, sibul, küüslauk; maitsetaimedest leeskpuk, harilik pune, estragon jt.

Kalatoite valmistada ainult värskest kalast, mitte külmutatud, suitsutatud või konserveeritud kalast. Kala mitte praadida, vaid hautada vähese veega, vahele panna tillivarsi, sibulaviile, peale riputada veidi soola ja haput mahla.

Ouline on toitude söömise järjekord. Esimeseks toorsalat, sest see on toitumisel eriti vajalik, kuid sellega pole enamik harjunud. Seejärel puder või aedvil. Vedel toit või jook olgu viimane, sest vedelik lahjendab seedemahlu.

Iga toidu esmakordsel valmistamisel teha eelnevalt väike katseline portsjon, et toit õigesti maitsestada ja veenduda tulemuse kõlblikkuses. Mõne vajaliku komponendi puudumisel tuleb leida asendaja. Hautiste maitsestamiseks kasutada soolatilli. Sügisel soolata tilli: 1 kg tilli, 200 g soola. Müügil olev soolatill on liiga soolane.

Lastele korraldada uute toitude tutvustamise söögiaegu pärast pikemaid jalutuskäike, kus ei ole kaasas võileibu.



Kirjandus

1. Jakob Westholm ja tema kool 1907—1937. Tln, 1937.
2. Kaja, 1927, nr 141.
3. Kivi A. Eesti kunst peab Eesti kodu tungima — kooli kaudu. — Kasvatus, 1920, nr 5, lk 258—259.
4. Lang J., Mesilaid K. Eesti algkooli lõpetaja. Teadmised ja oskused joonistamise alal 1934. a. korraldatud testi ning ankeedi põhjal. Tln, 1935.
5. O e n g o J. Kunst ja kasvatus. — Kasvatus, 1923. nr 9—10, lk 279—281.
6. ORKA, 3978, nr 1, s 8.
7. Postimees, 1937, nr 326.
8. Päevaleht, 1927, nr 173.
9. Pärnu Teataja, 1936, nr 16.
10. TRKA, 52, nr 1, s 50.

PUHKEVEERUD

Viimse meheni (kooliromaan)*

RAIMOND KAUGVER

2

Kui Rasmus järjekordselt kellale vaadates nägi, et see vahepeal ainult paari minuti võrra edasi oli liikunud, otsustas ta ajanäitaja mõneks ajaks üldse unustada. Aknaeesriiet kõrvale lükates piilus ta välja ja tegi rahuldustundega kindlaks, et pimedus oli muutunud üsna tihedaks ja läbipaistmatuks. Kalendri järgi taevas oleva täiskuu varjasid paksud pilved täielikult, paremat ööd poleks osanud välja mõeldagi. Liatigi valgus üle linna veel lainetena voogav udu.

Rasmus avas õhuakna, kustutas toas tule ja piidles teraselt nähtamatusse uppuvat hoovi. Aianurgast tuli kassi madal sisin ja selle järel koera hele, kilav haukumine, nad tormasid müdinal üle õue, aga kuidas Rasmus ka silmi ei pingutanud, ometi ei õnnestunud tal neid näha. Tänavalt kostis möödamarssivate vene sõdurite sammude tuhmi tümpsimist ja kähedahäälset laulu.

Rasmus sulges akna, süütas uuesti lambi ja vaatas pisut kartlikult kõrvaltoa uksele. Tädi oli äsja uinunud; kui mingi lärm ta nüüd ärataks, oleks väga raske tähelepandamatult välja lipsata. Ent tädi toas jäi kõik vaikseks ja Rasmuse pilk langes nüüd jälle kellale. Pool kaksteist. Tervelt kolmveerand tundi veel oodata.

Rasmus istu ja võttis kätte ajalooõpiku. Me oleksime ju võinud palju varem kuskil kokku saada, mõtles ta pahuralt. Muidugi, see oleks asja ohtlikumaks teinud, keegi oleks ehk märgata võinud. Ta tundis, et teda oli vallanud senitundmatu tõsine ja täismehelik vastutustunne selle esimese ühise ettevõtmise pärast. Ei, nii oli kindlasti õigem. Pärast südaööd on kõige ohutum aeg, esimene uni on inimestel kõige sügavam, oht kellegi poolt nähtud saada kõige väiksem.

Aga kui siiski midagi viltu peaks minema? Kui neile äkki peale satutakse? Või kui see Rääbis, see kooliteenija, kelle peale Kristjan nii kindel oli, siiski äraandjaks osutub? Noh, siis. . .

Mis siis???

Rasmuse huuled tõmbusid kokku, ta pilk muutus ebatavaliselt kurjaks. Ta avas kummutilaeka ja koukis voodilinate ning padjapüüride alt välja Valmenilt saadud püstoli. Kui tarvis, siis. . . Edasi ei tahtnud — või ei suutnud? — ta mõelda. Paljas mõttevirvendus sellest, et ta peaks ja võiks inimese pihta tulistada. . . Ta raputas

* Algus H nr 7, 1990

pead, võttis püstoli kätte ja astus suure raamatu-
kapi ette, tõstis relva, sihtis kapile ja vaatas
enda peegeldust ukseklaasil. Imelik, väga imelik
pilt. Ta oli kinos näinud relvaga mehi, aga
see kõik oli hoopis midagi muud. Siin
seisis nüüd tema ise, tema, seitsmeteistkümnepäevane
Rasmus Tombak ja sihtis iseendale
otse rindu.

Pagan võtaks, seitsmeteistkümnepäevane ei olda ju
enam lapsuke, seitsmeteistkümnepäevane oli ta enda
isagi läinud Vabadussõtta! Jah, seda küll. Aga
praegu ei ole siiski sõda. Ja ometi — kui seda
tõepoolast tarvis peaks minema. . .

Rasmus vaatas tumedalt klaasilt veel kord oma
pikka, tugevat kogu, heitis pea selga ja naeratas
kummalist üleolevat ning kurja naerust, mis
mitte kuidagi ei sobinud selle pehme noorukinäo
juurde. . .

Ta tõsines, võttis pideme püstolist välja ja
poetas kõik padrunid ükshaaval peopesale.
Kuus tükki. Muidugi, praegu oli see kogu taga-
vara, asjatult raisata ei tohtinud neist ühtki, neid
tuli hoida nagu silmatera. Talle meenus järsku
anekdoot Buuri sõjast, kus vana sõjamees kolme-
kümnepäevane padruniga sõtta läks ja paari aasta pärast
viis nendest tagasi tõi — aga kakskümmend viis
kuuli puhkas selle eest ka Transvaali mullas nii
pehmes kirstus kui seda võib olla kahekümne viie
inglase süda. . .

Kell lõi sumbunult kaksteist, Rasmus peitis
esimese löögi ajal võpatades püstoli seljataha,
muigas sellepeale kriitiliselt ja torkas relva
tasku.

Veel veerand tundi. Kas nad tulevad kõik
korraga? Aga ei, keegi oligi juba seal ja kriipis
tasakesi aknaklaasi, nagu kokku oli lepitud. Ras-
mus kustutas tule ja lükkas kardina kõrvale.
Vastu ruutu surutud ähmases näos tundis ta
ära Lennarti. Ta avas kohe õhuakna.

«Aeg on käes,» ütles Lennart ning eemaldus
jalamaid aknast.

Rasmus lükkas nüüd terve aknapoole lahti —
ta oli otsustanud väljuda siitsamast, et vältida
igal juhul tädi võimalikku ärkamist. Vetruga
hüppega maandus ta õuel, lükkas akna hoolikalt
kinni.

«Kus Valmen on?»

«Värvavas,» vastas Lennart. «Lähme kähku,
Kristjan vist juba ootab.»

«Kus?»

«Koolis. Tulime sealt igaks juhuks läbi, Kristjan
jäi Rääbisega ettevalmistusi tegema.»

Valmen ootaski neid värava vahel, parem
käsi tähendusrikkalt kuuetaskus. Nad läksid tüki
maad vaikides, siis ei pidanud Rasmus pingele
vastu ja küsis sosinal:

«Aga kui see Rääbis siiski kartma löi ja. . .»
Ta jäi vai, sest Valmen vaatas talle kõrvalt väga
teravalt otsa.

«Kui nii edasi läheb, siis hakkame varsti
üksteist ka kahtlustama,» ütles Valmen rõhuga.
«Jäta lollused.»

Nad pöörasid laiale puieesteele ja nägidki
selle keskel kerkivat kaubanduskooli sakilist
siluetti. Väike tiigike puieestee kõrval kumas

fontlikult kaugete tänavalaternate ähmases hel-
gis. Puieestee oli tühi, peale nende ei liikunud
seal kedagi.

Kooli massiivne välisukse oli lukus, Lennart
poetus vaikselt lähima akna taha ja koputas
juba harjumuspäraseks saanud viisil: kopp-kopp-
koppkoppkopp. Klaasi taha ilmus viivuks kahvatu
helendav laik ja kadus kohe. Mõne hetke pärast
keerati uks lukust lahti.

«Tulge sisse.»

Kristjan seisis ust lahti hoides koridoris ja
näis neid otsekui üle lugevat. Tema silmad
hiilgasid nagu kassil, Rasmus nägi esimest kor-
da, et ühe inimese silmad pimeduses niimoodi
kiirata võivad. Kristjan laksis nad mööda ja
pani ukse uuesti lukku.

«Noh?» küsis Lennart ja peatus, kartes
pimedas mõne eseme otsa komistada. «Kurat,
nagu neegri kõhus. Kas sul taskulampi ei ole?»

Kristjanil oli lamp juba käes, ta suunas läbi
klaasi ette seotud sinise siidpaberi kitsa
kummitusliku valgusjoa pörandale.

«Lähme üles.»

Poisid ronisid teisele korrusele, trepp laskis
aeg-ajalt kuuldavale nõrga veniva kääksatuse,
see pani kõik viivuks peatuma. Ülal ujus
pimedusest välja ähmane kogu, ütles Rääbise
häälega:

«Ahah, viimaks ometi. Tulge.»

Nad läksid lonkava Rääbise kannul masina-
kirja klassi ukse taha, Rääbis tegi selle oma
võtmega lahti. Kristjan suundus kohe nurgas
seisva kapi juurde.

«See tuleb lahti murda,» ütles ta tasa.

Valmenil oligi juba käes pikk põitel, ta
surus selle kapiukse vahele ja kangutas.

«Nagiseb, kurat,» ütles ta võpatades ja peatus.
Rääbis löi kärsitult käega:

«Pane takka, kes seda nagisemist siin kuuleb!
Tee rutem!»

Valmen võttis end kokku ja rõhus kogu jõuga
põitile. Uks raksatas ja kargas lahti.

Kristjan oligi kohe peadpidi kapis, otsis
käsikaudu masinat, mille ta päeval ära oli märki-
nud ja kapi nurka lükanud. Siin see oli.

«Käes. Valmen, anna kott!» Valmen tõmbas
taskust suure tumeda padjapüüri, hoidis seda
lahti. Masin kadus hääletult kotti, Valmen keeras
püürisuu kõvasti keerdude. Kristjan askeldas
uuesti kapi kallal. Ta oli endale tooli jalgade
alla tõmmanud ja soris ülemistel riulitel.

«Mis sa seal veel kohmitsed?» närviises
Rääbis kärsitult.

«Linte otsin,» kostis kapist Kristjani sumbunud
hää. Ta käsi rändas paar korda tasku vahet,
sukeldus siis veel kord kappi.

«Ma võtan paki kopere kah. Kogu kraam
peab ühest ja samast kohast pärit olema.»

Keegi ei vaielnud vastu, ainult Lennarti peas
tüksles üksainus mõte: saaks ometi kord minema.
Tal oli ebausklik tunne, et nüüd just-just peab
keegi tulema ja nad lõksu püüdma.

Kristjanil oli lõpuks kõik käes, ta ronis
toolilt alla, mõtles viivu ja lükkas siis kapiukse
kinni.

«Las olla nii, et keegi otsekohe ei märka,» ütles ta. «Ja nüüd aken!»

Valmen tegi klassi akna haagid lahti ja avas ühe sissepoole käiva ruudu. Kristjani käes valendas mingi lina, ta hoidis seda all. Rasmus mähkis käe kaasavõetud käterätti ja vajutas klaasi aeglaselt sisse. Klirin kõlas vaikselt ruumis ehmataval valjusti, nad tardusid korraks, aga kõik jäi vagaseks.

«Korras.» Rääbis võttis asja nüüd enda kätte, lükkas akna uuesti koomale ja pöördus kiiresti poiste poole.

«Laske jalga! Kähkul!»

Nad tulid robinal trepist alla, selle kääksumisele ei mõelnud enam keegi. Välisukse juures ütles Rääbis kella vaadates:

«Annan teile veerand tundi edumaad, sellest aitab, eks ole? Tirin selle ajaga redeli akna alla. Ja siis teen kisa. Kaduge nüüd.»

Poisid avasid ukse ja olid juba välja astumas, miski nagu takistas. Valmen pöördus ja otsis Rääbise käe.

«Sa, Rääbis, oled üks...»

Rääbis tõmbas käe järsult lahti.

«Ah, jäta oma narrused! Minge juba, minge juba ükskord!»

Poisid kadusid tänava pimedusse. Rääbis sulges ukse, ruttas teiselt poolt välja ja sihtis pilgu pimedale puiesteele. Näha polnud enam kedagi, vana mees jäi pisut nukralt seisma. Vigane jalg tuksatas korraks valusalt, Rääbis triikis selle reit automaatselt mõne korra ja naeratas siis resigneerunult. Jah, mõneks minutiks oli tal olnud imelik tunne, nagu oleks ta ise niisama noor ja äge kui need poisid, ta oli nende ettevõtmisest nii agarasti ja õhinal osa võtnud. Veider, kuidas inimese saab nii jäägitult kõik unustada, oma aastad ja viletsuse ja kõik... Lapsik, muidugi. Kõik on lapsik, ka see nende ettevõtmine kogu täiega. Aga põnev oli. Üle kümnete aastate oli jälle kord põnev. See maksab ka midagi.

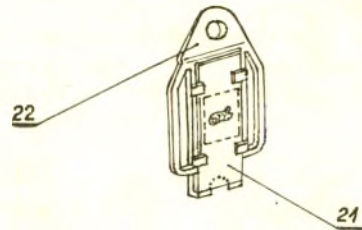
Rääbis pühkis käeseljaga üle lauba ja tuletas endale meelde, et aeg jookseb. Tarvis kähku redel akna alla tassida, siis võib hakata lärmi tegema. Ta lükkas kuuri taha, võttis sealt pika, raske redeli ja taris purustatud akna alla, seadis kenasti paigale. Vaatas veel kord takseerivalt oma töö üle ja läks siis otsustavalt koolimajja tagasi — nüüd tuleb kohe miilitsasse helistada, sissemurdmisest teatada.

Õise sündmuse järelkajad ei tekitanud vastu-pidi ootustele kuigi suurt kõmu. Kaubanduskooli direktor Vallikas taipas otsekohe, et kirjutusmasina pidid olema ära viinud oma õpilased, kellele siin ruumides kõik absoluutselt tuttav oli. Et aken valejälgedele juhtimiseks puruks löödi, selles polnud kah kahtlust.

KOGEMUSNÕU

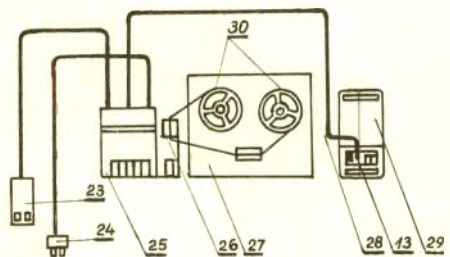
Diaprojektor «PELENG 800»*

Preparaatide demonstreerimine. Diaprojektor «PELENG 800» võimaldab demonstreerida ka mikropreparaate, mis ei vaja ülisuurt suurendust (biopreparaadid). Preparaadi klaasplaat kinnitatakse aparadi kompleksis olevasse spetsiaalsesse raami (joon 5), mille kasutamine on analoogne slaidi demonstreerimisega.



Joonis 5. Biopreparaat raamis. 21. Preparaat. 22. Raam.

Heliga varustatud diafilmi demonstreerimine. Õppevahendite tööstus valmistab diafilme, mille juurde kuulub ka helisalvestis magnetlindil. Filmi saateteksti saab ka ise koostada ning lindistada.



Joonis 6. Diaprojektori ja magnetofoni töö sünkroniseerimine. 13. Diaprojektori sünkroonjuhtimiskaabli pesa. 23. Diaprojektori kaugjuhtimispuult. 24. Sünkronisaatori võrgujuhe. 25. Sünkronisaator. 26. Sünkronisaatori helipea. 27. Magnetofon. 28. Kaabel (sünkronisaatori komplektist). 29. Diaprojektor «PELENG 800». 30. Magnetlindi kettad.

Diaprojektor «PELENG 800» võimaldab magnetlindil olevat diafilmi heliteksti koos diafilmiga automaatselt (ilma demonstraatoripoolse vahelesekumiseteta) demonstreerida. Sellise nn automaatõpetaja kasutamiseks vajatakse peale diaprojektori veel lahtiste poolidega (mitte kassett-) magnetofoni ning diaprojektori tööd koordineerivat eraldi aparati — sünkronisaatorit «SINHRON». (Sünkronisaatorite kasutamisest vaata 1986. a «NK» 7; 9; 10; 11 ja 12. «Diafono-filmid ja sünkronisaatorid».)

ALEKSANDER VINKEL,
EHA meetodik

* Algus «Haridus» nr 5

KOGEMUSNÕU

HARIDUS

Р. ЛОЙК. Мы в пути.

Министр просвещения Эстонии обращается к читателям по поводу нового учебного года со своими мыслями и пожеланиями.

В. РААГМЕТС. Два года Эстонской детской организации.

В. Раагметс вспоминает о рождении Эстонской детской организации 25 мая 1988 года на острове Хийумаа. Мы узнаем, чем занимаются в этой организации, какова ее идеологическая направленность. Для примера приводится один из проектов организации — «Умный в кармане».

И. ЛЕУХИН. Нужны ли (и кому нужны) пришкольные участки!

Об этом размышляет, опираясь на недавний опыт и сравнивая его с практикой времен Эстонской Республики, директор Дома юных натуралистов г. Тарту. Он приходит к выводу, что в идеале каждая школа должна иметь свой участок и каждый ученик-любитель иметь свою грядку. В действительности это невозможно реализовать, особенно в городе.

М. ТИЛК. Точки соприкосновения эстонской народной педагогики и штейнер-педагогики. В последние годы наши педагоги заинтересовались штейнер-педагогикой как одной из возможностей альтернативной педагогики. Однако до сих пор не обращалось особого внимания на то обстоятельство, что антропософическая педагогика имеет много точек соприкосновения с эстонской народной педагогикой. Автор знакомит читателей с нашей народной педагогикой и анализирует ее.

М. РАХИКАЙНЕН. Курсы повышения квалификации в вузах Финляндии.

У всех вузов Финляндии в настоящее время имеется свой центр повышения квалификации. Эти центры занимаются также разработкой школьных проектов развития различных отраслей экономики. Они имеют и проекты сотрудничества с развивающимися странами. Подводя итоги, автор констатирует, что вся программа системы повышения квалификации является слишком узкой с точки зрения непрочных перспектив будущего.

А. КЫВЕРЯЛГ. Современные проблемы профобучения в Европе.

Автор знакомит с конференцией по вопросам профобучения, которая состоялась в Будапеште 18 и 19 января 1990 г. На конференции рассматривались современные проблемы по теме «Качество и профобучение». В конференции участвовало более 350 ученых из 25 стран.

Наши гости.

Гость Всемирных дней эстонских учителей, профессор Антс-Арво Лепс из США рассказывает о своей работе.

За и против ратификации «Конвенции прав ребенка».

Хельги Роотс реферировал материалы всеобщего печатного, рассматривающие проблемы, возникшие в связи с ратификацией «Конвенции прав ребенка» в Верховном Совете СССР. Противники ратификации считают, что СССР не может сейчас подписать этот документ, поскольку почти каждая статья конвенции находится в остром противоречии с действительной жизнью наших детей. Х. Роотс знакомит с положениями эксперта, кандидата юридических наук Александра Нечаева.

П. ЛЕППИК. Об особых типах высшей нервной деятельности учащихся.

Автор рассматривает важную проблему — учет особого типа нервной системы в учебной работе. В статье сравниваются результаты исследовательской работы, проведенной в конце 1960 г. Ю. Сьэрдом, с результатами работы П. Леппики в 1990 г. Выявляется, что в средних профучилищах почти нет учащихся типа мыслителя. Учащиеся т. н. типа художника составляют свыше 40%. По общим способностям они не уступают типу мыслителя, однако их успеваемость в школе значительно ниже. Автор считает, что причиной является излишняя вербальность и ориентированность учебного процесса на типа мыслителя.

М. ХИЙЕМЯЭ. О формировании учебной мотивации глазами учителя иностранного языка.

Автор знакомит с формированием учебной мотивации, опираясь на данные анкетного опроса. Анализируются факторы, воздействующие на изучение иностранного языка.

К. ИЫЛУ. Пути изучения в школе романа Эгрид Ундсет «Кристин, дочь Лавранса».

Кроме обстоятельного рассмотрения трилогии «Кристин, дочь Лавранса», в статье дается исчерпывающий обзор жизни и творчества Эгрид Ундсет.

С. ХАНСОН. Идеал детского сада всегда должен быть перед глазами...

Руководитель практики Таллиннского педагогического училища Сийри Хансон пишет о поездке учителей училища в школы Финляндии с целью самоусовершенствования. Ознакомление с работой детских учреждений этой страны дало много полезного.

В. РЕХЕМА. Институт семейного воспитания 1936—1940.

Автор знакомит с деятельностью Института семейного воспитания. Он работал с энтузиазмом, его педагогической просветительской работой была охвачена почти вся Эстония. Работа этого института признавалась как в Эстонии, так и за рубежом. В настоящее время, когда вопросы воспитания являются очень важными, следовало бы, опираясь на положительный опыт института, объединить все силы организаций и движений, связанных с семьей, матерью и ребенком, чтобы поднять уровень семейного воспитания.

Х. ГАБРАЛ. Актуальность призыва художников Эстонии — «Искусство — в школы!».

В первые годы Эстонской Республики искусство входило в школы через выставки, многие художники работали в школе учителями. Очень важным считалось наличие в школе произведений и кружков изобразительного искусства. В настоящее время искусство, к сожалению, утратило свое место. Призыв художников Эстонии, выдвинутый 60 лет назад, сейчас очень актуален.

Р. КАУГВЕР. Все до едина.

Рассказ написан много лет тому назад на основе дневников школьного периода, которые не были предназначены для опубликования. Сейчас, благодаря изменившимся обстоятельствам, оказалось возможным опубликовать этот рассказ.

У. ЯРВЕЛА. Мысли дирижера после общих репетиций Праздника песни.

Meil on nüüd Noarootsi gümnaasium

Jaanipäeval möödus Noarootsi (Nuckö) hariduselu algusest 340 ja Rootsi rahvaulikooli asutamist 70 aastat. Sel puhul peeti kodukandipäevad, kuhu mahtusid seminar Noarootsi hariduselust, jumalateenistus Noarootsi kirikus, Vabadussõjas langenute mälestussamba taasavamine Noarootsi kalmistul, samuti jaaniõhtu. Niisiis sujus lõppenud kooliaasta Noarootsi koolis suurjuubelite tähe all, mis tõi vilistiasi kokku üle mitme maa ja mere, samuti kõrgeid külalisi.

Uuest õppeaastast kannab kool (vt esikaane pilti) loodetavasti juba Noarootsi gümnaasiumi nime. 1. septembrist alustab tööd rootsi keele süvaõppega 10. klass (õpilasi võeti vastu konkursiga), järgmistel aastatel kasvatakse täismööduliseks gümnaasiumiks. 1987. a avatud uus koolimaja mahutas küll napilt 9kl kooli (120 õpilast ja 15 õpetajat), gümnaasiumi tarvis hakati restaureerima Pürksi mõisa kõrval asuvat vana Rootsi rahvaulikooli hoonet. Kahe aasta pärast loodab gümnaasium sisse kolida. Sellesse majja tuleb ka raamatukogu. Et õpilasi saabub lähedalt ja kaugelt, saavad kodumajandi ühiselamus (kahetoalistes korterites) peavarju OLE EESTI TULIJAD!

Peale rootsi keele (põhikeel) õpivad gümnaasistid fakultatiivselt ka soome keelt ja teise võõrkeelena inglise või saksa keelt. Rootsi keele õpetaja tuleb Helsingist, sest hr Manfred Stenbergi tööaasta lõppes (vt esikaane sisekülje ülemist fotot). Loenguid on lubanud pidada mitu Rootsi õpetajat. Kaks Noarootsi kooli õpetajat täiendasid end kevadel Vaasas, kaks viibisid seal suvekursusel. Tuleb ju 11. ja 12. klassis Rootsi geograafiat, ajalugu ja kirjandust õpetada rootsi keeles. Vajalik õpekirjandus saadakse Rootsi. Koolile on kingitud ka paljundusaparaat «Canon», videotehnikat, telefax, muusikariistu ja sporditarbeid. Mõned õpilased saavad ka Rootsis õppida. Nii täiendas end lõppenud aastal Kronoby gümnaasiumis Noarootsi õpilane Alar Schönberg. Jaanuaris võtsid kronoby-lased vastu Noarootsi kooli õpetajaid, suvel tuldi vastukülaskäigule. Kavas on ka õpilasarühmade vahetus.

Noarootsi kool on alati külalisootel (neid käib tööpoolest palju) ja korras. Külalisraamatus on rohkesti rootsikeelsetki kiitust. Maarja Nummertti lapsesõbraliku projekti järgi hubaseks ehitatud majas ei ole isegi kolmanda tööaasta järel veel kulumismärke, ehkki päris ehitusvigadega pole seegi maja. (Tagakaane sisekülje fotodel näeb garderoobi ja akende kujundust.) Ruumid on koduseks teinud kogu õpetajaspere ning õpilastel on siin nähtavasti hea, nii et kuidagi ei tahehta pärast tunde koju minna, tegemist jätkub. (Vt tagakaane fotot, kus koolimaja ees kasvaval ronimispuul aeg lausa lendab.)

Õpilast kutsub looma kunstioetuse kabinet (vt esikaane sisekülje alumist fotot), kus Alar Uus köik oma käe järgi sisse seadnud, õppetarbed otstarbekalt paigutanud. Klassis seisavad aukohal Ilon Wiklandi pildid, kingitud koolile tema külaskäigu ajal 17. okt 1989. Alar Uus on aidanud oma pintsliga ruume värvirõõmsamaks muuta, tema maalitud pilvi imetlevad oma klassis 6aastased.

Koolis tegutseb lastemuusikakooli filiaal, kus saab klaverit, akordioni, kitarri, kannelt jm õppida. Muusikaelu hoiab kõrgel järjel Harles Pilter (tema on ka majandi ajalehe («Noarootsi Teataja») toimetaja).

Huvitegevust võimaldavad rahvatantsuring, 2 näiteringi, spordiringid (pallimängud, rütmika). Esperanto- ja õpetajate rootsi keele ringi juhtis Manfred Stenberg. Käsitööklassis leidub Rootsi päritolu tehnikat, mis ka kvaliteetset näputööd võimaldab.

Juubeli puhuks koguti usinasti kooli ajaloo materjale ja mälestusi.

Esikaane sisekülje fotol näete direktoriprouat Laine Belovasi mitte oma töölaua taga või telefoni vانتamas, vaid mängimas kodustatud rotiga, keda üks õpilane isegi koolitundide ajaks ei raatsinud koju jätta. Ja ükski õpetaja ei langenud seetõttu minestusse!

Oma õpetajaid nimetas Laine Belovas elujõuliseks ja püsivaks seltskonnaks, kes ülekaalukalt noorepoolne, kolmandik neist mehed. Õpetajate toas tehtud pildile jäid neist (vt esikaane sisekülje keskmist fotot) Eva Feodorov (kehaline kasvatus), Alar Uus, Ivar Otsa (matemaatik), Helgi Kliss ja Lii Kalm (algklassiõpetajad). Oma värvirõõmsas klassitoas töötas 6aastastega Tiina Tõuts (vt tagakaane sisekülje alumist fotot).

Õdusas sööklas (tagakaane sisekülje keskmine foto) olid laudadel linad ega puudunud noadkahlid ja korralikud sööginõud, samuti teatakse, mis asi on lauakäimise ja söögikultuur.

WCs oli tualett-paber ja pärast pesemist sai käsi kuivatada tõelise käterätiga. (Hirmus küll, et sellest kui haruldusest peab rääkima!)

Maitsekus, puhtus ja kord on õpilasedki oma kooli hoidlikuks kasvatanud.

MAIMO KALMETI tekst
TÖNU KALLE fotod

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-a.

Ladumisele antud 29. 06. 1990. Trükkimisele antud 30. 07. 1990. Trükiarv 3500.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. Tellimise nr. 2884.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

Орган Министерства просвещения Эстонии. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Харидус» («Образование»).

© 1980 by the author. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without the prior written permission of the author.



© 1980 by the author. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without the prior written permission of the author.



