

HARIDUS

MÄRTS

3-1991



Tallinnasse, Mustamäe teele kerkis 1970. aastate teisel poolel uhke valge hoone. Pealinna lasteperel oli rõõmu laialt, sest huvialaringide valikuvõimalus avarus. Täna asub selles majas Koolinoorte Huvikeskus «Kullo». Märtsikuus tähistatakse 50. juubelit.

Põgus pilguheit ajalooaktidele ütleb, et Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu otsusega 15. jaan 1941 loodi Tallinna Pioneeride Maja asukohaga Lai t 15. Taasasutamise käskkiri ilmus 1. juunil 1945, ent tööd alustati 1946. aastal Tõnismäel Veetorni 14. Edasi koliti juba Ujula (praegune Aia) tänavale, saadi oma valdusesse Endla ja Mooni tänava nurgal paiknev koolihoone, kuni valmis päris oma maja esimene järk Mustamäe teel.

Elu on näidanud, et miski pole nii püsiv kui ajutine. See käib ka «Kullo» esimese järgu kohta, kus lapsed pikisilmi ootavad lubatud saalide kompleksi ja muid juurdeehitisi, mille projektidki juba ajast-arust. Täna aga käib Mustamäe teel nurisemata 5000 pealinna tulevast peremeest, et osa saada taidlusröömust, proovida käft auto-motoringides, maalida või tikkida, tegelda kino- ja fotokunstiga, mängida teatris ning osaleda ELO tegevuses. Neid suunab-juhendab üle poolteisesaja oma ala entusiast, kes pisikese palga eest laste loomeröõmu rahuldanud ning annet arendanud.

Kõige kauem (ligemale 40 aastat) on pedagoog-asjaajajana kuulsal lastekoori «Ellerhein» elu-olu korraldanud väsimatu veteran Liidia Pärna. Kahtlemata oleme kõik kaasa elanud «Ellerheina» tütarlastekoori laulule, plaksutanud laulupeorongkäigis põhikoorile, ent kõik algab palju varem, 1. ja 2. kl ja 3. ja 4. kl ettevalmistuskooridest. Just viimase lauluharjutusele me sattusimegi ja ühe mitmest 20 aastat «Ellerheina» lapsi laulutanud dirigendist — ANNELI MÄEOTSA — tõi meie fotograaf Tõnu Kalle teile imetlemiseks ajakirja esikaanele.

Kahtlemata on «Kullo» üks staažikamaid (35 aastat) ringijuhte skulptor KALJU REITEL,



XLIX AASTAKÄIK

TOIMETUSE
KOLLEGIUM:

V. AAVA,
V. EKSTA

(peatoimetaja
asetäitja ajakirja alal),

V. HAAMER,

F. KUPP (vastutav
sekretär),

O. NILSON,

J. ORN,

A. PAAVO,

T. PENJAM

(ühendtoimetuse
osakonnatoimetaja),

H. RANNAP,

H. ROOTS

(peatoimetaja
asetäitja ajalehe alal),

I. SAULEPP,

J. SEPP

(peatoimetaja),

E. SIIM,

E. TALPSEP.

Keeletoiimetaja

A. TAKLAJA

Tehniline toimetaja

O. LEIDMAA

Kaas ja

kujundus-

kontseptsioon

TIINA SOO

Toimetuse address:

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

30.01.1991.

Trükkimisele antud

4.03.1991

Trükiarv 2400.

Fotoladu. Kiri školnaja.

Trükipoognaid 7,0.

Tingtrükipoognaid 5,46.

Arvestuspoognaid 7,3

Tellimise nr 457.

Tellimishind aastaks —

rbl. 15 60,

6 kuuks — rbl 7.80,

3 kuuks — rbl 3.90.

Üksiknumbri hind rbl 1.30

© Kirjastus «Perioodika»

«Haridus» 1991

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 E. LAPRIK. Kooljuhid, millist täienduskoolitust vajame?
6 M. MAKSING. Kuidas õpilane ja arvuti omavahel läbi saavad?

SILMARING JA VAATENURK

- 10 V. LULLA. Mure kirjaoskuse pärast.
13 R. SELG. Keeledidaktika väärib tähelepanu!

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 16 A. KÕVERJALG. Kutse- ja täiskasvanute haridus
Hollandis.
20 O. NILSON. Alg- ja alamastme keskkooli õpetajate
ettevalmistamisest Taanis.

KASVATUSTEEMADEL

- 23 M. TUULIK. Laste kõbeline (moraalne) areng.
26 A. NEEME, I. EBBER. Eriline laps — aktsentuant —
koolis.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 30 K. KARLEP. Lugemistehnika omandamise etapid.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 34 S. RAUDVERE. Luulekujundi käsitus keskastmes.
(Järg)
36 M. REBANE. Keskaja poeetiline ilmavaade.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 42 L. GUSTAVSON. Lähenevaks emadepäevaks.

EESTI PEDAGOOGILISE MÕTTE AJALOOST

- 44 Õ. ELANGO. Algkooliõpikud Iseseisvas Eestis
(1919—1940).

MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

- 48 A. PÕDRA. Silmapalstev käsitööõpetaja Anni Varma.

KOOLIMUUSIKA

- 50 M. VIKAT. ISME-l räägiti beebikasvatusest.

PUHKEVEERUD

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

KOGEMUSNÕU

- 54 Mänge Läänemaalt.

KROONIKA

- 55 Neli pedagoogikasündmust

Koolijuhid, millist täienduskoolitust vajame?

EVALD LAPRIK, EHA hariduskorralduse kabineti vanemetoodik

Radikaalselt muutavas ühiskonnas vananevad koolijuhtide teadmised ja oskused kiiresti. Kiiresti vananevad ka suhtumised ja töekspidamised. Kompetentsus ja inim-suhete valdamine tõuseb ikka teravamalt päevakorda. Muutuvates tingimustes peaks koolijuhi vajaliku kompetentsuse tagama süstemaatiline diplomijärgne õppimine ning vastav täienduskoolitus. Eesti Vabariigi Valitsus tõi vastavas määruses välja täienduskoolituse põhiprintsiibid ja -terminid.

Et täienduskoolitust õigesti mõista, peame olema nendega tuttavad.

Täienduskoolituse põhiprintsiibid on järgmised.

1. Kultuurikesksus. Haridust saab omandada vaid kultuurikontekstis. Väliskoolitus või välislektorite kasutamine ei tohi muutuda eesmärgiks omaette.

2. Inimkesksus. Täienduskoolituse (TK) eesmärgiks peaks olema indiviidi arendamine sotsiaalse tegevuse subjektiks ning tema säilitamine selles kvaliteedis.

3. Arengu pidevus. TKd ei saa vaadelda lahus pidevhariduse teistest lüldest ega arendada välja nendest sõltumatult.

4. Tulevikule orienteeritus. TK peab käima reaalsest elust ees, tagama hariduse homseks päevaks (mitte parandama eilseid vigu).

5. Kompetentsus. TK eesmärgiks on osaleja kompetentsuse taseme tõstmine, mitte üksikute teadmiste, oskuste arendamine.

6. Avatus. TK ei produtseeri lõplikke tõesid ega taotle lõpetatust. Ta näitab kätte teotsa, kohale peab igäüks ise jõudma.

7. Eesmärgipärasus. TK ei ole süsteem süsteemis (asi iseendas). Igal üksikul juhul tuleb määrata kindlaks, keda õpetatakse, milleks õpetatakse, mida õpetatakse, kes õpetab, kuidas, milliste vahenditega jm.

8. Komplekssus. TK peab tagama teadmiste fundamentaalsuse ja rakendatuse, püsivuse ja muudetavuse, sisendama kindlustunnet ja õpetama kahtlema.

9. Vabatahtlikkus. Ainukeseks sunniks saab olla vaid inimese enda sund: soov ennast pidevalt arendada, tõsta oma kompetentsust, elule mitte jalgu jääda vm.

10. Süsteemsus. TK ei tohi olla eklektiline,

koosneda juhuslike õppejõudude juhuslike teemade konglomeraadist, vaid ainete kindel süsteem. Süsteemsuse nõue kehtib ka iga üksiku teema käsitlemisel.

11. Eetilisus. TK süsteem peab tagama kogu TK sisu kõlbelse aspekti avamise ning kõlbelse eeskuju koolitusprotsessis.

12. Koolitajate koolituse (koolitamise) prioriteetsus. Põhirõhk TK süsteemi väljaarendamise esimesel etapil tuleb panna **täienduskoolituse** (täienduskoolitajate) kaadri arendamisele.

Et täienduskoolitust õigesti mõista, peaksime üheselt mõistma täienduskoolituse termineid.

1. Haridus. See on terviklik osa kultuurist, mida konkreetne inimene on omandanud ning mida ta kasutab suhtlemisel ümbritseva keskkonnaga.

2. Kvalifikatsioon. Riiklikult atesteeritud ja dokumentaalselt fikseeritud kompetentsuse tase. Hõlmab erialast või ametialast kompetentsust.

3. Õpe. Hariduse omandamise põhiline moodus. Tähistab teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamist kui nähtust ja protsessi. Rõhutab põhiliselt õppimist, kuid hõlmab ka õpetamist.

4. Koolitus. Kindlaksmääratud kontingendi regulaarne õpetamine vastavas õppeasutuses, õppe organiseerimise üks mooduseid. Rõhutab põhiliselt õpetamist. Resultatiivne koolitus eeldab ka õppimist.

5. Põhikoolitus. Antud kvalifikatsiooniga spetsialisti väljaõppega seotud koolitus.

6. Ümberõpe — uue kvalifikatsiooni omandamisega seotud õpe.

7. Kvalifikatsiooni tõstmine. Endisest kõrgema kvalifikatsioonijärgu omandamine.

8. Täienduskoolitus. Diplomijärgne koolitus, mis taotleb seni omandatud teadmiste, oskuste ja vilumustele lisa, omandatu täiendamist või jätkamist (vastavalt: lisaõpe, täiendusõpe, jätkuv õpe).

9. Pidevõpe (permanentne õpe). Indiviidi suhtes põhi- ja täiendusõppe, kvalifikatsiooni tõstmise ja iseseisva õppimise teadliku järjestamise ja ühitamisega kujundatud katkematu õpe.

Analüüsides meie koolijuhtide täienduskoolitust selgub, et see ei vasta täielikult neile printsiipidele. (Aga väga lähedane oli M.-I. Pedajase väljatöötatud põhikoolituse süsteem nn Lasnamäe «akadeemia» 2kuulistel kursustel!)

Meil on aeg mõtiskleda, millist koolijuhtide täienduskoolitust me vajame, et



see vastaks neile printsiipidele ja rahuldaks meid sisuliselt, ajaliselt ja majanduslikult.

Enne seda võiksime põgusalt tutvuda meie lähemate naabrite — soomlaste ja rootslaste täienduskoolituse süsteemiga, võrrelda seda meie omaga ja siis teha järeldused, et leida nn eesti tee, mis meid rahuldaks.

SOOME

koolijuhtide koolituses eristatakse 4 etappi:

1. **Eelkoolitus.** Mõeldud õpetajatele, kes on huvitatud koolijuhtimisest ja praktilisest tööst koolijuhina.

See toimub vabatahtlikkuse alusel 3-päevase kursusena õppetööst vabal ajal. Kursusel antakse teadmisi koolijuhtimisest, õppeprotsessi suunamisest, seadusandlusest, kooli majandamisest, inimsuhetest koolis jm. Ollakse arvamusel, et on ka vaja 2—3 päeva viibida kogenud koolijuhi käe all, et saada praktiline kogemus hästi toimivast koolist. Sellist koolitust soosib Soome Haridusministeeriumi koolivalitsus (*Kouluhallitus*), Soome koolijuhtide ühendus, kes seda ise tehes või andes need ülesanded kõrgkoolide täienduskoolituse osakondadele, suveülikoolidele, maakonna ja kihelkonna (lääni, kunta) haridusametnikele.

2. **Sissejuhatav koolitus.** Selles osalevad vastvalitud koolijuhid (alamastme, keskastme, ülemastme direktorid).

Neile tutvustatakse kõike seda, mis on vajalik uuele juhile esialgseks tööks (koolijuhtimine, seadusandlus, õppetöö organiseerimine, töö inimestega, kooli majandamine jm). Seda tööd tehakse kihelkonna tasemel; kui vaja, koopereerub mitu kihelkonda. Igale koolijuhile antakse kätte pal-koolivalitsus.

jundatud kirjalikud juhendmaterjalid. Nõu ja jõuga abistab Soome koolivalitsus.

3. **Põhikoolitus.** Põhikoolitus on 4osaline, millest igale eelneb kodune kirjalik eeltöö. Selles koolituses osalevad juba töötavad koolijuhid. Põhikoolituse programmi osad.

1) Kooli haldamine.

Koolijuht peab selgeks saama kooli- ja ühiskonna vastastikused mõjud, eriti nende sõltuvuse ka koolijuhi isikust ja kooli juhtimise oskusest; koolijuht peab tundma kooli kohta käivat seadusandlust, õiget

2) Inimsuhted koolis.

Koolijuht peab mõistma inimsuhete tähtsust koolitöös. Ta peab olema võimeline hindama oma tegevust inimeste juhina. Temast oleneb, et koolis valitseks hea töömeeleolu, turvalisustunne, head suhted õpilane ↔ õpilane ↔ õpetaja ↔ kooli-

juht → õpetaja → õpilane (sama kehtib tehnilise ja abistava personali kohta); et koolijuht oleks innustaja, ideede andja, teiste ideede hindaja; koostöövõimeline õpilaste, õpetajate, lastevanemate, kohalike riigivõimu ja ühiskondlike organisatsioonidega (kooli juhtkond, volikogud jm).

3) Õppetöö planeerimine.

On vaja, et koolijuht põhjalikult tunneks õppeplaani, õppeprogramme ja seal peituvaid võimalusi, planeerimist (programm ja diagnoosimine) kui tähtsat vahendit koolitöö juhtimises ja koolitöö arengus.

4) Soome kool muutuvus maailmas.

Eesmärgiks on, et koolijuht oleks kursis kõige uuega, mis puudutab kooli juhtimist, koolikorraldust, psühholoogiat, pedagogikat jm, et ta oleks võimeline juhtima kooli loovalt, mõistma kooli pidevat arengut.

Koolijuhtide põhikoolitust teostab Heinola kursusekeskus Soome koolivalitsuse juhtimisel. Kursus kestab igale osavõtjale 4×3 päeva 2 aasta jooksul. (Allakirjutatud oli võimalik osaleda ühel 3päevasel tsükli. Seda võib nimetada kursusekeskuseks kõige paremas mõttes ja näiteks sellest, mida võib teha, kui asja suunab ja juhib Soome koolivalitsus! Kursusekeskuse aasta eelarve on ca 8 miljonit soome marka aastas. See on teema, millest võiks kirjutada edaspidi pikemalt ja põhjalikumalt, kuid oleks tore, kui Eesti Haridusministeerium veidike mõtiskleks oma osa üle koolijuhtide põhikoolituses!)

Igale kursusele on valitud nn kursusejuhendaja (*ohjaja*), kes ise on kas koolijuht, koolinõunik või koolivalitsuse töötaja ja kes ise on koos vastava töörühmaga selle kursuse planeerijaks ja läbi viijaks (olla kursuse juhendaja on auasi).

Kursuslane saab kaasa kas tasuta või täiendava tasu eest mitmesuguseid kirjalikke materjale (loengute teesid, koolivalitsuse juhendmaterjalid, määrused, kolleegide töökogemuslikud materjalid jm). Selleks antakse kaasa Heinola kursusekeskuse mapp. NB! Keskusel on võimas paljundusaparatuur.

4. **Jätkuv koolitus** (koolijuhi vormishoidmiseks).

Selles osalevad põhikoolituse läbi teinud koolijuhid. Siin tutvustatakse koolijuhte koolitöö erinevate probleemidega, psühholoogia ja pedagogika saavutustega, praktiliste uurimustega. (Neid uurimusi tehakse Soome koolides jm palju.) Kursused korraldatakse vastavalt koolivalitsuse, maakonna ja kihelkonna vajadustele. Neid viivad läbi kõrgkoolide täienduskoolituse osakonnad, tuntud erialaspetsialistid vastava tasu eest. Tasuda võivad kõik eelpool nimetatud, sponsorid või kursusest osavõtjad. Soome koolijuhil on ette nähtud õppetöö ajal 3 enesetäienduse

päeva aastas. Soomes ei ole tavaks, et koolijuht viibib koolist eemal terve nädala. Aga meil!? Seegi pakub mõtlemissainet.

Soome koolijuhtide ühendus organiseerib koolijuhtidele spetsiaalseid õppereise välismaale (Hiina, Ungari, Austria jt). Jääme lootma, et ka Eesti koolijuhtide ühendus on initsiaatoriks sellise koolijuhtide ühe täiendamisevõimaluse ellurakendamisel.

ROOTSI

koolijuhtide täienduskoolituses eristatakse samuti 4 etappi:

1. Ettevalmistav koolitus (eelkoolitus).

Selles osalevad õpetajad, kel on huvi kooli juhtimise vastu ja juhtivad õpetajad, kes seisavad kooli all-lülide eesotsas. Eelkoolitust korraldatakse kas koolipiirkonnas või kommunis, kusjuures kasutatavad töövormid on õppepäevad, õppekäigud, loengud. Vastutab selle eest kommuuni haridusdirektoraat, kes jagab osavõtjatele koolijuhtimiseks vajalikke juhendmaterjale, määrusi jm.

2. Sissejuhatav koolitus.

Siin püütakse koolijuhile anda 2 aasta jooksul kooli juhtimiseks vajalikke teadmisi vastavalt kooli, koolipiirkonna ja kommuuni vajadustele. Kommuuni haridusjuhatus võib kutsuda kohale koolituspetsialisti, kes juhendab vastset koolijuhti. Koolijuht varustatakse vajalike kirjallike suunavate ja juhendmaterjalidega. Täiendavalt korraldab kommuuni haridusdirektoraat õppepäevi.

3. Süvendav koolitus.

See on jaotatud 3 aastale (3.—5. tööaasta) ja kestab kokku 60 päeva. 30 päeva (6×5 päeva) on 5päevased kursused (26.—30.11.1990. a võttis ühest sellisest etapist osa 14 Eestimaa koolidirektorit ja 13.—17.05.1991. a teevad samad direktorid läbi 5päevase kursuse Eestis koos koolidirektoritega Rootsis.) 15 päeva viibib kursuslane üksi või väikese rühmaga kogenud direktori juures praktilal (5 päeva aastas) ja 15 päeva tutvub teiste asutuste tööga (5 päeva aastas), kes teenindavad õpilasi või sponsorettevõtteid. Sellisest koolitusest võtab osa ca 300 koolijuhti.

4. Jätkuv koolitus.

See on kommuuni ja riikliku koolituse järg ja nende ühistöö. Siin ei anta koolitust mitte ainult kursuste kaudu, vaid kasutusel on mitmesugused muud vormid, nagu probleemgrupid, konsultatsioonid, õppepäevad, õppereisid jne.

Jätkuva koolituse eesmärgiks on:

- süvendada ja laiendada saadud teadmisi uute arengusuundade leidmiseks;
- tugineda kooli ühistöös kõigile liikmetele, anda võimalus teha tööd Rootsi kooli hüvanguks;

Rootsis on koolijuhi igal aastal selleks 3—5 kohustuslikku õppepäeva.

EESTI

Võib öelda, et ka Eestis on kasutatud samu printsipe ja nelja etappi.

1. Eelkoolitus oli au sees paljudes maakondades (rajoonides), kus selgitati välja, kel on huvi koolijuhi töö vastu — s.o meie mõiste järgi töö reserviga. Minu andmetel toimub see Jõgeva maakonnas. Oleks hädavajalik, et iga linn/maakond hakkaks süsteemikindlalt tegelema kaadrireserviga. Vajadusel pakub ka EHA oma abi. Toimub ju hetkel koolijuhtide põlvkondade vahetus. Oleks hea tunne, kui saaks kooli üle anda noorele juhikandidaadile, kellele peale soovi saada direktoriks on ka midagi sellele kohale kaasa võtta.

2. Sissejuhatav kohapealne koolitus.

Sissejuhatav koolitus juba töötava koolijuhiga on Eestis olnud hästi korraldatud maakonna ja linna tasemel. Kas haridusosakonna, direktorite nõukogu või mõlema koostööna toimus igas kuus 1 direktorite nõupidamine. Seal käsitleti nii teoreetilisi kui ka praktilisi koolitöö juhtimise probleeme. Esinejateks olid kas kogenud koolijuhid või vabariigi tuntud psühholoogid, pedagoogid, Haridusministeeriumi töötajad. Väga hästi on maakondade ja linnade seminar-nõupidamistesse suhtunud Haridusministeeriumi töötajad, kes on alati leidnud aega koolijuhtidele esinemiseks. Peale eelpoolnimetatud tegevuse on paljud maakonnad ja linnad organiseerinud koolijuhtidele õppekäike oma vabariigi koolidesse, Baltikum, Kesk-Aasia, Kaukaasia ja Venemaa avarustesse. Kõikjal on olnud võimalus midagi õppida ja kõrva taha panna oma kooli arengu huvides. Näiteks Viljandi maakonna direktorid on käinud õppekäikudel Moskvas, Kiievis, Siberis, Burjaatias, Kirgiasias, Kasahstanis, Tadžikistanis, Turmeenias, mitu korda Lätis ja Leedus, koduvabariigist rääkimata. Rahule ei saa jääda sellealase tööga direktori asetäitjate puhul. Paljudes maakondades ja linnades pidid selle eest hoolt kandma metoodikakabinetid. Heade metoodikakabinettide kõrval oli ka neid, kus peaaegu midagi ei tehtud. On hädavajalik, et maakonna ja linna tasemel korraldatakse seminar-nõupidamised direktoritele ja nende asetäitjatele koos — teevad nad ju ühte ja sama tööd. Töö paremaks korraldamiseks võiks nõupidamise I osa olla koos ja nõupidamise II osas spetsiifilised direktori asetäitjate ja direktorite probleemid. Kui seda pole võimalik teha, tuleb direktori asetäitjatel moodsustada oma koondis, valida etteotsa

energilised ja algatusvõimelised inimesed ning hakata ise oma elu ja tegevust kujundama parema enesetäiendamise nimel. On selge, et aeg esitab tulevikus ka direktori asetäitjatele suuremaid nõudmisi; vajaneb teadmisi eriti inimsuhete, motiveerimise, töö organiseerimise, õppeplaanide ja õppeprogrammide parema ära kasutamise kohta.

3. Põhikoolitus on toimunud Tallinna Pedagoogilise Instituudi HETT (Haridusjuhtide Ettevalmistus- ja Täiendusteaduskond) baasil. See on toiminud hästi 15 aastat. Seni on seal koolituse saanud kogu meie koolijuhtide pere. Iga 5 aasta järel oli võimalik viibida kursustel 2 kuud. Igal aastal osales kursustel ca 200 koolijuhti (Eestis ca 600 kooli). On selge, et 2 kuud koolist ära olla oli pikk aeg, aga see oli võimalik endisel ajal seetõttu, et kõik oli reglementeeritud, täpselt kirjas ja ega midagi erilist koolijuhi äraolekul ju ei juhtunud (v.a majanduslikud avariid jm). Aga kui võrrelda programmi ja kursuste tegelikku läbiviimist (olen osalenud seal 3 korda), siis oleks olnud võimalik aega lühendada töö parema korraldamise ja organiseerimisega. Aga kuna selle sanktsioneeris Eesti Haridusministeerium ja Tallinna Pedagoogiline Instituut, oli aeg igati kasulik — sai uusi teadmisi, kogemusi, laiendati silmaringi, tutvuti teiste riikide koolikorraldusega, sai aega puhata, mõelda, kas olin seni olnud koolijuhina õigel teel, sai kogemusi iseseisvaks tööks kirjandusega ja aega ise kirjutada.

Olen seisukohal, et kirjalike eeltööde ja lõputööde koostamist peab toetama. Nende tegemine tuleb koolijuhile kasuks, õpetab oma mõtteid õigesti väljendama ja kirja panema. Paljude noorte kolleegide esinemis- ja argumenteerimisoskus, eriti oskus teist kuulata, jätab soovida. Kõige murettekitavam on, et oma töde pakutakse välja kui ainuõiget, oskamata mõista, et see ikka nii päris ei ole.

Kuidas on 1990/91. õa lood koolijuhtide põhikoolitusega HETT baasil?

On selge, et HETT teeb tänuväärset tööd, aga kas see siiski käesoleval õppeaastal (ja kui sama töösüsteem ka edaspidi jätkub) rahuldab töötavaid koolijuhte, kellel puudub põhikoolitus?

Kiiduväärt on, et kahe kuu asemel toimub põhikoolitus 20 päeva ja seda kahes osas. Ka programmi pealkirjad on palju töötavad. Muret tekitab, et põhikoolituse saab aasta jooksul ainult ca 50 koolijuhti. Seejuures mõni maakond ja linn ei saanud saata ühtki esindajat! Miks? Sest HETT on rahul, tal on arv täis. Usun, et ka Eesti Haridusministeerium, kes üritust finantseerib, ütleb oma sõna.

Samal ajal on HETTis meeldivad eksperimendid:

1) nn VI kursus — osavõtjaks need, kes lõpetasid 1990. a kevadel Pedagoogilise Instituudi või kes töötasid õpetajana, kuid tundsid huvi koolijuhtimise ja teadusliku töö vastu. Õppeaeg kestab 10 kuud ja ette valmistatakse professionaalseid juhte ning noori teadlasi.

Kas kooliingis valmistatud juht peab vastu praktilise koolijuhina, sõltub väga palju kursuselase isikuse- ja juhiomadustest (väga raskesti määratavad!). Seda kõike näitab elu. Võib-olla tehakse rahaline arvestus ja siis selgub, et kriisi ajal on Eestis kõige kallim juhikandidaat! 2) TPedI üliõpilastel on võimalus valida lisaerialana ka koolikorraldus (3.; 4.; 5. kursus), mille mahuks on 580 tundi. Kui soovijate väljaselgitamiseks teeksid suuremat tööd juba koolid, kateedrid, dekaanadid, võiks loota head täiendust koolijuhtide perele.

3) Kõrg- ja keskeriõppeasutuste õppejõud ja õpetajad — 2 gruppi aastas à 4 kuud, grupi nimekirjas 15 kuulajat. Olen veendunud, et see on väga meelepärane osavõtjale ja HETTile. Aga kui seetõttu ruumpuuduse ja kaadrinappuse tõttu on põhikoolitusest võimalik osa võtta ainult 50 koolijuhil, ei saa niisugust varianti küll Eesti hariduse huvides õigeks lugeda. Arvan, enne teeme oma põhitöö (ega tegelemine koolijuhtidega pole ju alati meeldiv), siis alles meelistö. Viimast võib organiseerida iga kõrgkool!

4. Jätkuv koolitus (nn vormihoidmine). Sellest I osa on jäänud EHA korraldada, vastavalt Haridusministeeriumi, maakondade, linnade haridusametite, kooli juhtkonna nõukogude ja osavõtjate soovidele nii vormilt kui sisult. Siin tuleks järgida järgmisi printsiipe:

1) kestvus — 3—5 päeva (parim 3 päeva, T, K, N);

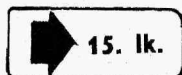
2) asukoht — EHAs, piirkondades, väljaspool Eesti piire;

3) tihedus — 1—2 kursust kuus, 1 Tallinnas, teine piirkonnas (oleks vajalik, et selliste keskuste nagu Rakvere, K-Järve, Tartu, Viljandi, Pärnu, Valga jmt haridusjuhid mõtleksid, kas nad oleksid võimelised lahendama majutuse, toitlustuse ja õpperuumi probleeme);

4) osavõtjad — viia kursused läbi diferentseeritult: keskkoolide direktorid, keskkoolide direktorite asetäitjad, põhikoolide direktorid, nende direktorite asetäitjad, algkoolijuhatajad, erikoolide direktorid ja nende asetäitjad, haridusnõunikud jt;

5) vorm: kursus, seminar-nõupidamine, aktiivipäev, praktilised õppused, konverents, otsingumäng jm;

6) osavõtjate arv — igale üritusele 2—3 esindajat maakonnast või linnast.



Kuidas õpilane ja arvuti omavahel läbi saavad?

MATI MAKSING, TPedI informaatika kateedri õpetaja

Kas arvuti mõtleb? Usun, et enamik täiskasvanuid vastab eitavalt. Tõesti, arvuti on vaid elektroonikaseade, mõtlemine seevastu aga psüühiline protsess. Mõelda saab vaid aju, viimast aga arvutil pole. Niisiis — arvuti ei mõtle.

Kas arvuti tegutseb loogiliselt? Jah, ja isegi väga. Andmepankadesse koondatud informatsiooni baasil ja sobiva tarkvara abil on arvuti võimeline loogiliselt vastama väga keerukatelegi küsimustele.

Kas arvuti suhtleb? Tundub, et jah. Korralikult töötav arvuti ei jäta ühtki talle antud teadet või korraldust vastusetta.

Kas arvuti teeb täpselt seda, mida kasutaja tahab? Ei, kuid ta teeb täpselt seda, mida kasutaja käsib (kui see muidugi masina võimuses on ja masinat on õpetatud seda tegema).

Arvuti niisiis ei mõtle, kuid analüüsib ja sünteesib, suhtleb, teeb ja jätab tegemata, on omajagu isepäine, aga samas väga täpne korralduste täitja. Inimesele, kes esimest korda arvuti taha istub, ei tarvitse seetõttu kaugeltki mitte kohe selgeks saada, et tegemist on vaid kastitäie mikroskeemidega. Veelgi kergemini eksitab tänapäeva tarkvara lapse, kes püüab arvutist midagi teada saada.

Pole üllatus, et täiskasvanu ja lapse mõttemaailmad on erinevad. Seda kinnitavad ka arvukad uurimused teemal: **mida lapsed arvutist arvavad.** Enne arvuti kooliuksest sissetassimist ja rangete informaatika õppeplaanide koostamist tuleks tutvuda pedagoogika saavutustega selles vallas. Peatume siinkohal ühel küllalt üllatavate tulemustega küsitlusel.

Aastatel 1983—1985 selgitasid Martin Hughes, Ann Brackenridge ja Hamish Macleod (Exteri ja Edinburghi ülikoolid) intervjuude abil laste mõtteid kompuutrist. Küsitlus korraldati kaheetapilisena: algul vesteldi lastega, seejärel õpetati neid arvutiga töötama ja poolteist aastat hiljem korraldati samu küsimusi. Uurimise põhiprobleemiks oli lapse arvamuse muutumine arvutist, kui ta selle riistapuuga lähemalt kokku puutub. Põgusa kokkuvõtte küsitluse tulemustest esitab juuresolev tabel. Analüüsime laste vastuseid siinkohal lühidalt, püüdes lakoonilist ei-jah stiili veidi lahti mõtestada.

Küsimusele, kas arvutid suudavad ise midagi teha, vastas algul jaatavalt vaid kuuendik küsitletuist. Nõnda arvajate arvu kahekordistumine poolteise aasta

möödudes ei tähenda veel muidugi lausa seda, et arvutiga töötades lapsed selles inimesest sõltumatu aparati näevad. Pigem oskavad lapsed, kes arvutit iseseisvaks peavad, kompuutrit nii tööle panna, et inimese pidev juuresolek ei ole vajalik, või vähemalt teavad, et säärase programmeerimine on võimalik.

Teisele küsimusele, kas arvutid tahavad ise tegutseda, antud vastused tunduvad esmapilgul veelgi kummalisematena. Enne arvutiga lähemat kokkupuutumist arvasid ligi pooled lastest, et masin tõesti tahab ise tegutseda. Arvuti tundmaõppimine suurendas nii mõtlejate arvu veelgi. Tegelikult ei tarvitse teisele küsimusele «jah» vastanud laps arvata, et täna on arvuti nõus programme töötlema ja arvutama, homme aga äkki otsustab jalgutada või sisseoste tegema minna. Tänu arvuti rohketele rakendusvõimalustele tundub kompuuter lapsele alati tegutsemisvalmina.

Kõige jalustrabavamaks kujunesid vastused küsimusele, kas arvutid oskavad mõelda. Selgus, et laste arvates oskavad küll. Pealegi näisid arvutid mõtlevatena ka pärast pooleteistaastast tutvust. Sellega, et pooled arvutiga vähe kokku puutunud lastest seda riista mõtlemissuureks peavad, võib veel kuidagi leppida, aga mida selgemaks saab arvuti, seda enam tajuvad lapsed seda mõtleva olevusena! Esitan siinkohal kolm võimalikku seletust säärasele mõistatusele.

Esiteks: lapsi suunati arvutit tundma õppides ja seda kasutades valesti. See hüpotees on siiski küllalt vähetõenäoline, sest uurimuse korraldajad näikse nii pedagoogikaks kui ka psühholoogias kompetentsed olevat.

Teiseks: lastele on sõna «mõtleva» tähendus laiem kui täiskasvanutele. Lapse jaoks võib tolle sõnaga tähistatavaid protsesse olla tunduvalt rohkem kui lubavad psühholoogia käsiraamatud.

Kolmandaks: laste hinnang ei käi mitte üksnes arvutite, vaid ka tarkvara kohta. Viimase oletuse muudab eriti tõenäoseks asjaolu, et paljud programmid teatavad arvuti nimel: «Oota, ma mõtlen!» või «Minu arvates...». Sääraste väljendite kasutamisega püütakse tarkvara inimsõbralikumaks ja kergemini mõistatavamaks muuta, kuid siiski oleks vast parem nimetada asju nende õigete nimedega. Et arvuti tegelikult ei mõtle, vaid ainult rehkendab, võiks ta ka vastavalt teada anda: «Oota, ma arvutan!». Ja et arvutil puudub isiklik arvamus, võiks

Arvuti ei mõtle, kuid analüüsib ja sünteesib.

Lapsed peavad arvutit mõtlevaks ja isetegutsevaks.

ekraanile arvamuselavalduse asemel ilmuda tekst: «Loogika põhjal...».

Eelmisele küsimusele jaatavalt vastanute käest uuriti lisaks, kas arvuti mõtleb nii nagu inimene ja kas arvuti mõtleb paremini kui inimene. Nagu tabelist näha, peavad lapsed arvuti mõtlemisstiili inimese omast erinevaks ja pooled lastest hindavad arvuti mõtlemisvõime meie omast paremaks.

Viimasele küsimusele, kas arvutil on hea mälu, antud vastused olid täiesti ootuspärased. Pärast poolteiseaastast tutvust arvutiga uskused peaaegu kõik lapsed arvuti heasse meelespidamisse.

Põhjalikult on laste ja arvutite suhteid uurinud USA sotsioloog Sherry Turkle. Ka tema töödest jääb kõlama lause, et lastele on arvuti «kes» — ka metafüüsiline või psühholoogiline masin. Sellele toob S. Turkle kaks põhjendust. Esiteks, arvuti on lapsele isiksus, tal on arvamus, seisukohad ja ta tegutseb nende järgi. Teiseks, arvuti järgib paljus meie oma mõtlemist.

Minu arvates pole vajadust nüüd käsi kokku lüüa ja kiiresti rutata midagi arvutiasjanduses ümber korraldama üksnes põhjusel, et lastele arvuti «mõtleva kellenagi» tundub. On's selles midagi halba, et lapsed distantsi enese ja arvuti vahel hoopis väiksemana tajuvad kui enamik arvutitest ärahirmutatud täiskasvanuid? On's selleski midagi kurioosset, kui laps mitte viie-, vaid alles viieteistkümnendaastast teadvustab arvuti puht mehhaanilis-elektronilise olemuse? Kuid kindlasti on vaja sellega arvestada, mida lapsed kompuutrist arvavad, kindlasti on vaja uurida tolle «mõtleva kellegi» mõju lapse mõttemaailmale ja arengule.

Viimastel aastatel on üha rohkem tähelepanu pööratud tüdrukute ja poiste erinevale suhtumisele arvutisse. Eelmise aastakümne keskpaigani lepiti päris sõbralikult mõttega, et arvutiasjandus on poiste pärusmaa. Arvati, et tüdrukutel pole ei huvi ega võimeid arvutiga tegelemiseks. Sellele vaatamata pidid ka tüdrukud informaatika tundides istuma ja kooliprogrammiga ette nähtud teemad hoolikalt ära õppima. Tänapäevaks on selgunud, et tüdrukutel ei ole mitte kõige vähematki arvuti ja selle õppimise vastu. Küll aga on halbade õppeplaanide ja kehvasti

koolitatud õpetaja abiga võimalik nii-sugust vastumeelsust luua.

Ameeriklanna Scherry Turkle on uurinud ka poiste ja tüdrukute arvutiga töötamise stiili. Analüüsime lühidalt S. Turkle töödes esitatud põhiseisukohti.

Olgugi, et maailma esimese arvuti-programmi autor on naine (leedi Lovelace koostas 19. sajandil programmi professor Babbage realiseerimata arvuti projektile), huvitab see ala tänapäeva koolides enam meessoos esindajaid. Tüdrukuid köidab arvuti rakendamine igapäevaelus, selle sotsiaalsed ja ühiskondlikud aspektid.

Poisid kipuvad kergemini arvuti abil mikromaailma looma. Nad otsivad võimalusi ja keskkonda enda realiseerimiseks. Tüdrukutele on arvuti pigem suhtlemis- ja abivahend.

Poisid eelistavad arvutiga üksi töötada. Kuidas sa terve pundiga ikka mikromaailma lood ja eks katsu kolmekesi ühte arvutit programmeerida! Tüdrukud istuvad meelsasti kompuutri ees mitmekesi ja arutavad, mida ja kuidas järgmiseks peale hakata.

Poistel on tihti peale arvutist kindel ja vankumatu ettekujutus, mida on päris raske kummutada — olgu see siis õige või vale. Tüdrukud on eelarvamustest vabamad ja kogevad arvutit meelsasti uue ja huvitavana. Elektronilise masina ümber hõljuv salapärase vine, millest poisid ilmingimata tahavad läbi murda, ei häiri tüdrukuid üldse.

Poistele piisab, kui neile arvuti kätte anda ja paar sissejuhatavat nõuannet jagada. Edasi läheb asi juuba iseenesest. Tüdrukud ootavad konkreetsemaid selgitusi ja päris hea meel on neil nina alla torgatud täpsest tööjuhendist.

Seega tasub mitte üksnes kehalise kasvatus ja tööõpetuse metoodikutel, vaid ka kooliinformaatikaga tegelejalatel tüdrukute ja poiste erinevustele tähelepanu pöörata.

Arvuti kasutamisel koolitöös puutume lisaks arvuti mõjule lapsele kokku ka teise psühholoogiaga seotud probleemiga — **motivatsiooniga**. Saksamaa Liitvabariigi metoodik Martin Melzer uuris arvuti rakendamist õppetöös ja tuli järgmistele huvitavaatele järeldustele.

Arvuti kasutamine on eriti efektiivne matemaatikast ja tehnikast (s.t arvuti-lähedastest distsipliinidest) võimalikult

Arvuti võimete ülehindamine pole ohtlik, kuid seda fendentisi tuleb arvestada.

Arvuti mõtlemisvõime hinnatakse inimese omast kõrgemaks.

Tüdrukuid köidab arvuti rakendamine igapäevaelus, poisid loovad endale arvuti abil uut maailma.

LASTE ARVAMUS ARVUTIST

Table 1.

Jrk nr	Küsimus	«Jah» vastanute protsent	
		1. küsitlus	2. küsitlus
1.	Kas arvutid suudavad ise midagi teha?	17	33
2.	Kas arvutid tahavad ise tegutseda?	45	61
3.	Kas arvutid oskavad mõelda?	38	65
4.	Kas nad mõtlevad nii nagu meie?	13	34
5.	Kas nad mõtlevad meist paremini?	57	51
6.	Kas arvutil on hea mälu?	72	94

Märkus: 4. ja 5. küsimus esitati vaid neile lastele, kes vastasid 3. küsimusele jaatavalt.

kaugetes ainetes. Sama väidavad ka paljud teised teadlased ja õpetajad. Seletuseks pakub M. Melzer motivatsiooni: keeletunnis ei kahtlusta õpilane, et arvuti talle uut koormavat lisamaterjali pakub, siin tunnistab ta arvutit abimehena kergemini kui matemaatikakabinetis.

Arvuti kasutamine koolitöös pakub uue võimaluse nõrgematele ja seni halvemini edasi jõudnud õpilastele. Uurides õpilaste huvitatust arvutiga töötamiseks, leidis M. Melzer, et just nõrgad õpilased on eriti hästi motiveeritud arvutit kui õppe- ja abivahendit vastu võtma.

Lisaks märgib M. Melzer, et arvuti abil töötades suureneb õpilaste iseseisvus, tõuseb nende enesehinnang, teadmised täienevad kiiremini ja on püsivamad kui arvutita õpetuse korral.

Mis motiveerib lapsi arvutit kasutama, seda uuris ka teine Saksamaa metoodik Falko Rheinberg. Tema korraldatud küsitluse andmetel peavad õpilased arvuti kasutamisel oluliseks järgmist:

- saab ise endale eesmärgi seada ja iseseisvalt midagi saavutada,
- on näha, kuidas aja jooksul oskused ja teadmised täienevad, kuidas on võimalik arvuti abil üha enam korda saata,
- kohene tagasiside õpitust ja tehtust.

Arvuti motiveerivast rollist seni kirjutatu põhjal ei tohi siiski arvata, et kompuuter lausa mingi imemasin on, mis võluväel kõik laisadki õppima paneb. Abi on arvutist koolitöös kindlasti, kuid moti-

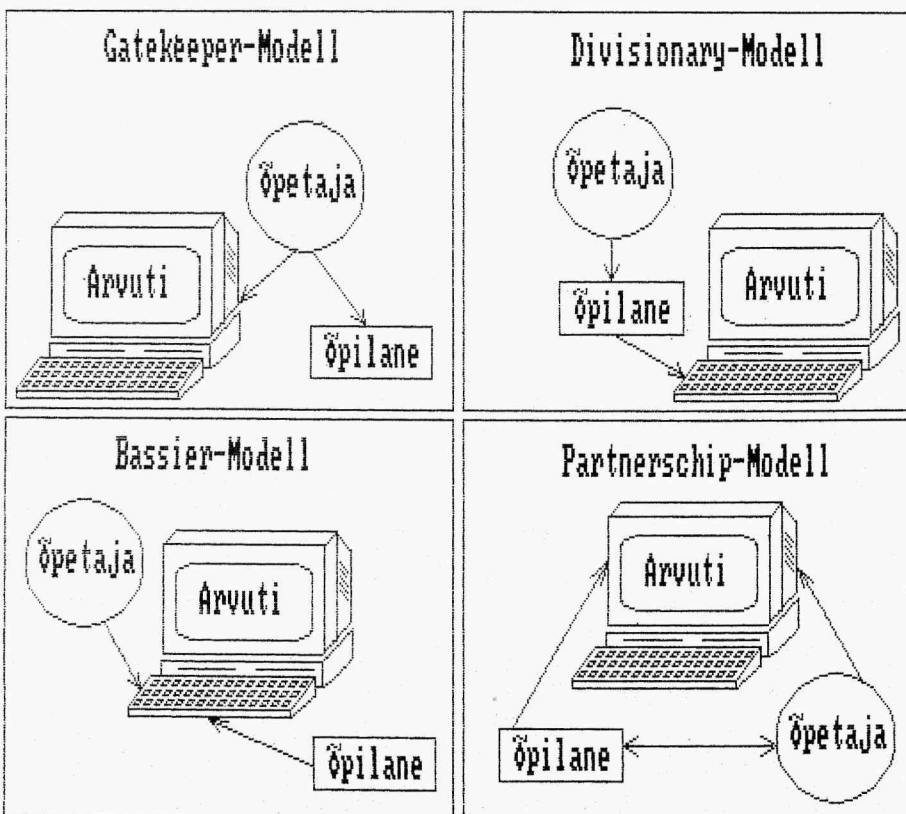
vatsiooni arvutit kasutada piiravad järgmised tegurid:

- õpetaja oskus (oskamatus) arvutit tundides rakendada,
- õpilase eelnev meelestatus arvutustehnika ja aine suhtes (kui laps ei salli arvuteid silmaotsaski ja on geograafiast lausa vaimustuses, ei rõõmusta ta just eriti, kui maateaduse õpetaja ühel päeval oma tööd arvuti abil korraldama hakkab),
- arvutil on siiski ainult piiratud võimalused end lapse kogemustemaailma sobitada,
- arvutit ei tohi olla koolitöös üleliia palju, endiselt peab jääma kehtima vahelduse printsiip.

Olen nüüd pikalt ja laialt arvutist ja lastest kirjutanud, kuid ometi peame koolioludes arvestama veel ühe tegelasega — õpetajaga. Selgitamaks, kuidas nende kolme — õpilase, õpetaja ja arvuti — suhteid korraldada, kes kellega ja mil viisil suhtleb, vaatame võimalikke mudeleid joonisel.

Värvahoidja-mudeli (*Gatekeeper-Modell*) korral on õpetaja vahetalitajaks õpilase ja arvuti vahel. Säärasel juhul klõbistab õpetaja teadja moega arvuti nuppe ja demonstreerib lastele võidurõõmsalt saavutatud tulemust ekraanil. Kui arvuti üksnes näitevahendi ülesandeid täidab, siis pole sellel mudelil väga vigagi. Nooremates klassides, kus õpilaste teadmised arvutustehnikast veel napivõitu, on õpetaja seadmine värvahoidja rolli lausa mõõdapääsmatu. Infor-

Arvuti kasutamise motivatsioon on nõrkadel õpilastel suurem.



Joonis 1. Õpilase, õpetaja ja arvuti võimalike suhete mudelid.

maatika tundidesse, samuti projektide meetodi baasil rajatud õppetsükliks ei sobi niisugune mudel aga mitte kuidagi — arvutist ja selle kasutamisest ei õpi lapsed siin ju midagi.

Jaotusliku mudeliga (*Divisionary-Modell*) on tegemist juhul, kui õpilane ja õpetaja omavahel ametid järgmiselt ära jagavad: õpetaja töötab ja suhtleb õpilasega, viimane omakorda arvutiga. Pika-peale võib aga lapsel tekkida kahtlus, et kui õpetaja muudkui seletab, mida kompuutriga võiks peale hakata, ise aga toda riistapuud üldse ei puutu, kas siis kogu selles suures jutus üldse tõetera sees on?

Kolmas mudel (*Bassier-Modell*) erineb kahest eelmisest selle poolest, et siin puutuvad nii õpilane kui ka õpetaja arvutiga kokku. Paraku on kaduma läinud otsene side õpilase ja õpetaja vahel. Selle mudeli heaks näiteks on arvuti-võrguga õppeklass, kus õpetaja istub arvuti taga ja õpilased töötavad igaüks oma kompuutriga. Vahete-vahel ilmub õpilase arvuti ekraanile teade õpetajalt. Nii ei saa õpetaja aga tõsiselt õpetada, ta ei tea, millega keegi parajasti tegeleb, milliseid raskusi lastel on, kuidas keegi edasi jõuab.

Partnerlus-mudel (*Partnership-Modell*) on süntees kõigist kolmest eelnenud mudelist. Teoreetiliselt on selline lahendus vaadeldava kolmiku suhetele kahtlemata optimaalseim, kuid koolitöös realiseerimiseks taas õpetajale kõige keerukam ja raskem. Koolmeister tulgu üheaegselt toime kompuutri ja lastega ning jõudku samal ajal jälgida, mida õpilased arvutiga korda saadavad. Kuid pingutused tasuvad end ära — nii arvab enamik kooli-arvutite uurijaid.

Arvutiga asjaajamine pole vast nii keeruline kui teise inimesega suhtlemine, aga omajagu probleeme kerkib siin sellegipoolest. Ei informaatika ega psühholoogia suuda kumbki üksi neid probleeme lahendada. Seepärast areneb kõrvuti kompuutreid ja nende rakendamist uuriva arvutiteadusega **arvutipsühholoogia**. Kooliinformaatikast kõneldes kaldub rõhuasetus üha enam õpetuse sisult õpetamisele, arvutilt arvuti ja lapse suhetele. Iseenesest pole aga võimsa meediumi mõju noorele generatsioonile uus probleem...

Telerid tulid ja jäid. Arvutid tulid veel kiiremini ja jäid samuti. Nii nagu aastaid tagasi kõneldi televiisori-ajastust, elust televiisoriga ja teleri külge aheldatud lastest, võime tänapäeva nimetada arvuti-ajastuks. Arenenud maade inimesed ei suuda elu ilma arvutita naljalt enam ette kujutada ja paljud lapsed veedavad õues mängimise asemel oma vaba aja arvuti taga istudes. Nagu paljudel teistelgi aladel, on arvuti last kõites võimsam kui kõik senised meediumid.

Sarnasus teleri- ja arvuti-ajastu vahel on märgatav. Eriti väärib tähelepanu tõsiasi, et kumbki neist ei olnud ju mõeldud lastele, aga ometi avaldavad mõlemad kõige suuremat mõju just lastele ja noortele. Teleri ja arvuti peamised erinevused suhetes lastega puudutavad suhtlemistasandit ja alluvusvahekorda:

□ teleri-lapse suhe on eranditult passiivne, arvuti-lapse suhtlemist iseloomustab kõige paremini sõna interaktiivne, □ teler allutab lapse endale (laps ei saa sekkuda ekraanilt jälgitavate sündmuste käiku), arvuti on juhitud, seega ka allutatav (lapsel on võimalik suunata arvuti tegevust).

Telerid olid ja on, poleemika nende ümber on tänaseks vaibunud. Arvutid on ja jäävad, ka nende kohta praegu veel teravas toonis peetavad diskussioonid vajuvad kunagi unarusse. Aga enne peavad nood siiski nii kummalised masinad meie, eriti aga noorte ja laste elus endale sobiva koha leidma.

Kirjandus

1. Bosler U. New information technology — a survey of the situation in the Federal Republic of Germany. Lovis, F. Computers in Education, 1988, pp. 491—495.
2. Crook J. Computers, Cognition and Development. J. Wiley and Sons, Chichester, 1987.
3. Hoppe U. Anforderungen an Programmiersprachen für das Unterrichten unter dem Gesichtspunkt des interaktiven Programmierens. Mandl, H. Lernen im Dialog mit dem Computer, 1985, S. 191—208.
4. Kaasik Ü., Kiho J., Koit M. Kuidas programmeerida. Valgus, Tallinn, 1990.
5. Lovis F. Computers in Education. Elsevier Science Publishers, Amsterdam, 1988.
6. Mandl H. Lernen im Dialog mit dem Computer. Urban & Schwarzenberg, München, 1985.
7. Melzer M. Möglichkeiten und Chancen computerunterstützten Lernens in der Sonderschule für Lernbehinderte. Universität Tübingen, Tübingen, 1987.
8. Papert S. Mindstorms. Kinder, Computer und neues Lernen, Basel, 1982.
9. Rheinberg F. Motivationalalaysen zur Interaktion mit Computern. Mandl, H. Lernen im Dialog mit dem Computer, 1985, S. 83—105.
10. Schulz-Zander R. Ein didaktischer Ansatz für den Informatikunterricht. Weert, T. Curriculum-Konferenz zum Thema Grundbildung Informatik, 1984, S. 110—119.
11. Turkle S. Die Wunschmaschine — Vom Entstehen der Computer-Kultur, Reinbek bei Hamburg, 1984.
12. Wandl J. Computer und Lernen. Eine Grundlegende Einführung für Lehrer und Schüler. Ehrenwirth, München, 1985.
13. Weert T. Curriculum-Konferenz zum Thema Grundbildung Informatik. IPN, Kiel, 1984.
14. Weizenbaum J. Zur Verantwortung des Lehrers bei neuen Informationstechniken. LOG IN, Heft 4, 1987, S. 34—380.

Õpilase, õpetaja ja arvuti suhtlemisel on mõeldavad erinevad mudelid.

Arvutid on ja jäävad, ent neil olgu sobiv koht noorte ja laste elus.

Mure kirjaoskuse pärast

VALDUR LULLA, ÜPUI ja EAPSi liige

Tormilised poliitilised vaidlused, kiiresti süvenev majanduskriis ja võimuvõitlus lagunevas Nõukogude impeeriumis ei lasknudki avalikkusele teadvustada, et ÜRO oli 1990. aasta kuulutanud rahvusvaheliseks kirjaoskuse levitamise aastaks.

Võitlusel kirjaoskamatusena on pikk ajalugu, kuid alles viimastel aastakümnetel on see muutunud süsteemipäraseks ülemaailmses mõõtnes. Peatselt pärast Teist maailmasõda toimus 1949. a Taanis esimene rahvusvaheline täiskasvanute hariduse konverents. Järgnesid konverentsid Canadas (1960) ja Iraanis (1965). IV rahvusvahelisel täiskasvanute hariduse konverentsil Pariisis võeti vastu deklaratsioon õigusest saada teadmisi, õigusest lugeda ja kirjutada. Deklaratsioonis kinnitati, et õigus saada teadmisi, kirjutada ja lugeda pole üksnes majandusliku arengu vahend, vaid on inimese põhiõigus.

Selle põhiõiguse kehtestamisega on maailmas raskusi. Kui Teherani konverentsil 25 aastat tagasi lihtsameelselt arvati, et kirjaoskamatus kaotamine on vaid pedagoogilis-tehniline probleem, on tegelik sündmuste käik näidanud selle nähtuse keerukat sotsiaal-poliitilist ja majanduslikku tausta. Hoolimata kirjaoskamatus kaotamiseks tehtud pingutustest, suureneb kirjaoskamatus arv pidevalt. Kui 1980. a algul oli maailmas 814 miljonit kirjaoskamatus, siis 1989. aastaks oli neid juba 960 miljonit. Aastatuhande vahetusel on planeedil Maa kirjaoskamatus täiskasvanuid juba üle 1 miljardi (5, lk 74).

5.—9. märtsini 1990. a toimus Jomtien'is (Thais) UNESCO, UNICEFi, Maailmapanga ja ÜRO Arenguprogrammi korraldusel rahvusvaheline konverents «Haridus kõigile». Selle konverentsi deklaratsioonis märgitakse, et kolmandikul maailma täiskasvanutest ei ole juurdepääsu kirjavarale ja seega jäävad neil omandamata elu kvaliteeti parandavad uued oskused ja vastav tehnoloogia (1, lk 315).

Igal aastal ei lõpeta üle 100 miljoni lapse põhikooli, põhihariduseta täiskasva-

nuid on aga lõpmata palju. Kõik need inimesed on vähese kirjaoskusega, s.t funktsionaalselt kirjaoskamatus ühiskonnaliikmed. Funktsionaalne kirjaoskamatus kujuneb kiiresti arenevas infoühiskonnas järjest teravamaks probleemiks.

Veidi statistikat

Põhiosa maailma kirjaoskamatusel elab 9 riigis: Indias — 264, Hiinas — 229, Pakistanis — 39, Bangladeshis — 37, Nigeerias — 27, Indoneesias — 26, Brasiilias — 19, Egiptuses — 16, Iraanis — 12 miljonit.

Kontinentide kirjaoskamatus protsent on aga üsnagi erinev. Kirjaoskamatus protsendi järgi jagunevad kontinendid alljärgnevalt.

	Kirjaoskamatusid	1 elaniku aastane sissetulek dollarites
Aafrika	54%	629
Aasia	36,3%	960
Ladina-Ameerika	17,3%	1671
		(1, lk 315—318.)

UNESCO statistikabüroo töötaja E. A. Fisheri 1982. a avaldatud andmed näitasid ilmseid seoseid majandusliku viletsuse ja kirjaoskamatus vahel. Autor liigitas kirjaoskamatus suure arvuga maad kahte gruppi: A — maad, kus kirjaoskamatus on üle 66% ja B — maad, kus kirjaoskamatus on vähem kui 34%. Juba esmane võrdlus näitas, et A grupi maades oli iive 2 korda suurem, laste suremus aga 3 korda suurem ja keskmine eluiga 22 aastat lühem kui B grupi maades. Kui A grupi maades omandas alghariduse vaid 51,3% lastest, siis B grupis 97,7%. Erinevused keskkariduse omandamisel olid 5kordsed, kõrghariduse puhul aga 9kordsed. Ühiskondliku kommunikatsiooni arengutaseme erinevused olid veelgi drastilisemad.

Need andmed kõnelevad selget keelt majandusliku viletsuse ja kirjaoskamatus seostest (8, lk 5—15).

1989. a oli maailmas 960 miljonit kirjaoskamatus, sajandivahetuseks kasvab nende arv planeedil Maa 1 miljardini.

Kommunikatsiooni liik

	A grupp	B grupp
1. Postioperatsioone 1 elaniku kohta aastas	3,9	46,1
2. Ajalehti 1000 elaniku kohta	6,5	122
3. Raadioid 1000 elaniku kohta	54	289
4. Telereid 1000 elaniku kohta	9,4	145
5. Autosid 1000 elaniku kohta	8,1	1001,8

Mis on kirjaoskus?

Kirjaoskuse mõiste on küllaltki relatiivne. Kui 1918. aastal arvati USAs 4klassilise kooli lõpetaja kirjaoskajate hulka, siis tänapäeval avaldatakse arvamust, et 12 klassistki ei piisa pidamaks inimest kirjaoskajaks. Nõukogude impeeriumis peeti allkirja kirjutamist kirjaoskuse kriteeriumiks. 1988. aastal puudus veel maailmas kirjaoskuse ühtne määratlus. UNESCO arvates on kirjaoskaja see, kes oskab arusaamisega lugeda ja lühidalt ning lihtsalt kirjutada oma elu igapäevastest sündmustest (7, lk 36). Kahjuks ei too määratlus «lühidalt ja lihtsalt» veel selgust kirjaoskuse mõistesse. Viimases suures pedagoogika entsüklopeedias on funktsionaalset kkirjaoskust defineeritud alljärgnevalt: «An individual who is functionally literate is able to engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development.» (Isik, kes on funktsionaalselt kirjaoskaja, suudab osaleda kõigis neis tegevustes, kus on vaja kirjaoskust nii tema, grupi kui ka kogukonna efektiivseks funktsioneerimiseks ja see võimaldab tal samuti jätkata lugemise, kirjutamise ning arvutamise kasutamist nii enda kui ühiskonna arenguks) (1, lk 3102).

Kuidas on maailmas lood funktsionaalse kirjaoskusega? Juba 1982. aastal kirjutatakse silmapaisteve rootsi pedagoogikateadlane Torsten Husén (9, lk 16), et seoses õpilaste automaatselt klassist klassi viimisega on märgatavalt kasvanud selliste õpilaste arv, kes olles koolis 9 aastat õppinud ja selle lõpetanud, ei oska tegelikult algklassidegi tasemel lugeda ega kirjutada. T. Husén nimetab neid hariduse heidikuteks.

1983. aastal moodustati USAs ametlik hariduse kvaliteedi uurimise komisjon. Komisjonilt parlamendile esitatud ettekandes «A Nation at Risk» konstateeriti, et ligi 23 miljonit USA täiskasvanud kodanikku ei tulnud toime lihtsate lugemise, kirjutamise ja tekstimõistmise tekstidega, s.t nad olid funktsionaalselt kirjaoskamatud. 17aastaste noorukite hulgas oli aga 13% funktsionaalselt kirjaoskamatud (6, lk 51). Viimaste uuringute alusel (*Air Force Association*) loetakse 1990. a lõpul USA funktsionaalselt kirjaoskamatud koguarvuks 27 miljonit. Samadest uuringutest selgub, et USAs tuleb igal aastal tööle võtta ligi 1 000 000 noort, kes ei oska õigesti lugeda, kirjutada ega arvutada (2, lk 56).

1983. a Inglismaal avaldatud materjalidest nähtub, et ka seal on funktsio-

naalne kirjaoskamatus probleemiks. Noorte hulgas tehtud küsitlusel tunnistas 10% vastajatest, et neil on raskusi lugemise ja kirjutamisega (4, lk 41).

1987. a Prantsusmaa maaelanikkonna hulgas korraldatud uuring näitas, et funktsionaalselt kirjaoskamatud osakaal kõigub regiooniti 30% kuni 60% täiskasvanud elanikkonnast (11, lk 71). Ka Prantsusmaa linnakehvestu küsitlus näitas, et 16—18aastastest noorukitest 34% ei osanud õigesti lugeda, kirjutada, arvutada, olles praktiliselt kirjaoskamatud. Paremad polnud ka Belgia linnakehvestu andmed (4, lk 43).

Funktsionaalse kirjaoskamatuses kujunemise üheks põhjuseks peetakse algõpetuse kehva korraldust. Väga palju õpilasi langeb koolist välja omandamata kohustuslikku põhiharidust. UNESCO 1970.—1980. a uurimus alghariduses esinevatest kadudest näitas, et suurim klassikursuse kordajate arv, aga samuti ka suurim algklassidest lahkujate arv on Aafrika kontinendil portugali keelt kõnelevates riikides (10, lk 34).

Euroopas paranes sel perioodil (1970—1980) algõpetuse olukord. Klassikursuse kordajate üldarv vähenes 1,5 miljoni õpilase võrra. Erandiks olid suhteliselt kõrge algklasside kordajate protsendiga Belgia (19%), Portugal (16,6%) ja Prantsusmaa (9,2%) (10, lk 41).

Seega ei ole funktsionaalne kirjaoskamatus kaugeltki tähtsuseta probleem. Enamik arenenud tööstusriike on seda tunnetanud ja ka tunnistanud. Kõigis neis maades on loodud vastavad ametkonnad ja eraldatud vahendid, et saada jagu funktsionaalsest kirjaoskamatuses. Euroopa Majandusühenduse riikides hinnatakse funktsionaalselt kirjaoskamatud üldarvu 10—15 miljonile. Kahjuks püüab vaid 10% neist saada igakülgset kirjaoskajaiks.

1960. a otsiti algõpetuses kujunevate raskuste põhjusi õpilastes endis, nende võimete ja võimalustes, motivatsioonis või iseloomus, õpiraskuste kõrvaldamise kõige edukamaks teeks peeti individuaalset korrektsioonitööd edutute õpilastega.

Hilisemad haridusprobleemide uurijad on osutanud sotsiaalse keskkonna, perekonna kultuuritaseme ja õpitulemuste tihedatele seostele (Bourdet — Prantsusmaa, Jencks — USA, Husén — Rootsi).

Algklassiõpilaste lugemiskursuste uurimisel täheldati elanikkonna kehvematest kihtidest pärit laste puudulikust mõistete hulgast tingitud teksti mittemõistmist. Küllaltki suuri erinevusi oli lugemiskiiruses. Nii oli Prantsusmaal algkooli lõpetajate lugemiskiiruses kuni 6kordne vahe (6, lk 51—61).

Kõigis arenenud riikides otsitakse prae-

Funktsionaalse kirjaoskamatuses kujunemise üheks põhjuseks peetakse algõpetuse kehva korraldust.

Märgatavalt on kasvanud õpilaste arv, kes on käinud koolis 9 aastat, selle lõpetanud, kuid ei oska algklasside tasemelgi lugeda ega kirjutada, väidab Rootsi teadlane T. Husén.

gusajal teid, et tagada eriti keskmiste noorte edukamat hariduse andmist. Ühelt poolt tugevdatakse kooliprogrammides kohustuslikku osa, et sellega teoreetiliste ainete osatähtsust tõsta. Loodeatakse, et see ergutab «keskmist» õpilast hoolikamalt tööd tegema. Küsitav on aga sellise võtte stimuleeriv mõju nõrgemate võimetega õpilastele.

Teisalt püütakse mittetäieliku keskhariduse (6.—9. kl) raames tugevdada kutseõpetust. Puuduliku õpimotivatsiooni niga 14—16a õpilastele, kes ei tule traditsiooniliste programmidega toime ja kellel puudub ka huvi, pakutaksegi «alternatiivina» välja elukutse omandamist.

Kogu selle õpiedukuse valdkonnaga seonduvas probleemistikus valitseb aga kontseptuaalsete kujutluste ähmasus. Kasutatakse läbisegi mõisteid *edasi jõudmatus, madalad õpinäitajad, koolikaod ja väljalangus*. Edasisel probleemi lahendamisel oleks vaja ühtlustada mõistete sisuline kasutamine (6, lk 53).

Missugune on meie olukord?

Ka Eestis, nagu paljudes teisteski maades, puuduvad täpsemad andmed funktsionaalse kirjaoskamatusse kohta. Mõningad kaudsed andmed lasevad aga arvata, et meilgi pole asjalood kaugeltki korras. Vähemalt paar aastat on meie ajakirjanduses märgitud kutsekoolidesse õpimaasujate puudulikke teadmisi emakeeles ja matemaatikas. Korduvalt on kõrgkoolid kurtnud üliõpilaskandidaatide kehva kirjaliku väljendusoskuse ning kesiste matemaatikateadmiste üle. Kui palju kordi on viimastel aastatel nii kirjasõnas kui ka suulistest esinemistes kaeveldud ja vaieldud meie hariduse kvaliteedi üle. Tegelikult pole ju meil ühtegi konkreetset uurimust, mille alusel võiksime hariduse kvaliteedi kohta midagi täpsemat ütelda. Sagedasti seostatakse meil hariduse kvaliteeti selliste mõistetega nagu: võistlus, konkurents, individualism ja ehitarism. Olles vabanemas nõukogude koolisüsteemis valitsenud tasalülitamispüüetest, otsime lahendust alternatiivhariduses. Kas sellised «kvaliteediotsingud» toovad ka õpiraskustega õpilastele tulu, on küsitav.

Kõigile on selge, et olemasolevad programmid ei vasta õpilaste ootustele ega ka uue, kujuneva Eesti nõudmistele. Ühte teede rajamisel on eelnevalt vaja selgeks teha olemasolev tasand ja senised vajakajäämised. Muidu võime jälle ummikusse sattuda.

Eesti laste lugemis- ja kirjutamispuudeid on üsnagi põhjalikult uurinud Tartu Ülikooli eripedagoogika kateedri diplomandid. Nende uurimistööde alusel võime öelda, et kirjutamispuuete kujunemisel etendab olulist osa algklassi-

õpetajate õppe-metoodiline tase. Näiteks selgus Ingrid Veskiälja 1988. a kirjutatud diplomitööst, et võrdse suurusega algklassides oli halvemas klassis 3 korda rohkem puudulikke ja 4 korda vähem eeskujulikke töid kui parimas klassis. Kirjutamispuuete kujunemise üks põhjusi on õpilaste puudulik häälikuanalüüsi oskus. Diplomand T. Kaarna töö (1990. a) näitas, et ka 4. klassides on õpilasi, kes ei tunne kaashäälikuid ja selletõttu ei ole suutelised vastavaid õigekirjareegleid järgima. Mitu diplomitööd on näidanud puudujääke algklassiõpilaste sõnavaras (Signe Riipus 1989, Siiri Parve 1990).

Need uurimused kõnelevad sellest, et nähtavasti on meil vaja arukalt läbi vaadata ja korrigeerida emakeele algõpetuse metoodikat.

Lugemis- ja kirjutamispuuete teket aitaks ennetada ka Jyväskylä ja Rostocki teadlaste väljatöötatud metoodika muusikalise kuulmise, rütmitaju, ruumilise kujutluse ja käelihaste peenmotoorikas esinevate puuete korrigeerimiseks.

Mida teha?

Uutmise käigus kipume ikka otsima lahendusi, mis nõuaksid suuri täiendavaid ressursse. Viiskümmend aastat ekstensiivset majandamist ja ideoloogilist ajuloputust on vajutanud ka uutmisele mõtetu ekstensiivarengu pitseri. Enne kui midagi muuta, on vaja olemasolevat tasand kindlaks teha. Tuleks lihtsate tekstide abil uurida 9. klasside lõpetajate kirjaoskuse taset nii mõtestatud lugemises, kirjutamises kui ka arvutamises. Neid teste on võimalik teha auditoorselt, nende korraldamine oleks jõukohane üliõpilastelegi. Statistiliselt representatiivse kontingendi tulemuste analüüsi alusel võiks teha juba mõningaid järeldusi meie hariduse kvaliteedi kohta. Nende järelduste alusel oleks võimalik ette võtta ka vajalikke muudatusi.

Funktsionaalse kirjaoskamatusse teket aitaksid vältida meedikud. Tingimata tuleks perearstide ettevalmistamisel anda neile esmased teadmised puuetega imikute ja maimikute rehabilitatsioonipedagoogikast ja -psühholoogiast. Nii oleksid perearstid suutelised puuetega laste vanematele andma asjalikku kasvatusnõu. See välistaks esmase puude alusel sekundaarse puude kujunemise. Sagedasti on sekundaarsed puuded aga lapse edasises arengus normaalse sotsialiseerumise põhitakistajateks. Tingimata tuleks põhjalikult läbi vaadata emakeele algõpetuse metoodika, eriti aabitsaperiood ja II klassi

Ka meil on vaja arukalt läbi vaadata ja korrigeerida emakeele algõpetuse metoodika.

Keeledidaktika väärrib tähelepanu!

REET SELG, PTUI keeledidaktika sektori juhataja, pedagoogikakandidaat

Nii me mõtleme tõepoolest ja tahame selles teidki veenda. Nüüd juba kindlalt, sest oleme sektoris oma mesilasestööd teinud päris kaua ega ole endast sealjuures suurt märku andnud, välja arvatud mõned korrad (1, lk 37—40; 2, lk 37—39). Tõsi, on ilmunud ka mõned kogumikud (4; 5), kus üht-teist leida, kuid koolile ja õpetajale oleme ikkagi võlgu. Ometi oleme just koolide uksi kulutanud, õpilasi vaadelnud, «mõõtnud ja kaalunud», õpetajate närve söönud ega ole lapsevanemaid ja kooliarste/õdesidki rahule jätnud. Ikka kõik sellesama keeledidaktika pärast. Mis imeplik asi see siis ikkagi on? Jälle mõni moesõna, mille taga on uuesti üles korjatud vana, või hoopiski tühi sõnakõlks, mille taha oma tegematajätmist peita? Tegelikult ei tohiks ma niisugust mõttesuunda üldse arendada, sest võiksin nii solvata oma väsimatuid kolleege, kes end sellele tööle kogu hingega pühendanud.

Seepärast — mis on keeledidaktika?

Katsume oma tõlgendust sõnastada: see on mõtteviis, mis püüab haarata koolis õpetatavaid keeli kui tervikut nende koostmõjus õpilasele. Seega ei vaatle me keelteõpet mitte üksikainete ega kooliastmete kaupa, rääkimata kitsalt metoodilisest lähenemisest, vaid seame tähelepanu keskmesse õpilase keelelise arengu üldse kõigi tema poolt õpitavate keelte kontekstis, piiritledes seda aga üldhariduskooli 1.—12. klassiga. Et lapsed õpivad sel perioodil tavaliselt kolme keelt (emakeelt, 1. ja 2. võõrkeelt), siis jälgimegi õpilase keelelist arengut kui liikumist nende kolme mõjuväljas, kuigi keeliti erinevates kombinatsioonides (eesti — vene — inglise, eesti — vene — saksa, eesti — saksa — vene jne).

Miks me seesuguse vaatenurga valisime, kuidas antud probleemistikuni jõudsime, sellest on põhimõtteliselt juttu olnud juba varem (1, lk 38). Tahaksime siiski lisada, et uuringu käigus on meie jaoks üha enam tähtsustunud psühholoogia kui tugiteadus ja keeltest esile tõusnud emakeel. Samuti tuleb märkida, et paljud esialgsed hüpoteesid ja lähenemisaspektid on kohati täiesti pea peale pöördunud, uurimuslikud rõhuasetused paigast nihkunud ja ümber asetunud.

Uuringu algul (1985. a) olid ametlikult veel ägedasti päevakorral kakskeelsus ja sellega ühenduses vene keele võimalikult varajane sisetoomine — kindlasti 1. klassi, veel parem — lasteaeda! Meid aga huvitas selles kontekstis emakeele käekäik:

kuidas mõjub kohe kooli alguses teise keele sisetoomine lapse emakeele arengule? Millises eas oleks teise keele õppimise algus optimaalne nii emakeele kui ka esimese võõrkeele jaoks, keelelise arengu suhtes tervikuna? Liicati seisib meie ees aksioomina tõdemus:

säilitada eesti keel

kui väikerahvuse emakeel, sest see tähendab rahvuse säilimist. Kust otsida argumenteeritud vastuseid ja sobivaid lahendusi, kui teoreetiline kirjandus pakub väga erinevaid ja lausa vastandlikke soovitusi? Eks ikka kõigepealt meie oma tegelikkusest, oma laste juurest, teisisõnu — koolist, keeletundidest, laste vaatlemisest, nende õpitulemuslikkuse mõõtmisest, arengu jälgimisest. Mõistsime, et see on vastustusrikas, sealjuures vaeva- ja aeganõudev ning väga täpne ja aus töö, mida tuleb teha. Mii me Tallinna kolme kooli uksele koputasimegi. Siinkohal olgu öeldud tänu sõnad nii nende koolide juhtkondadele kui ka asjaosalistele õpetajatele, kuigi peame praegu veel õigeks adressaate mitte nimetada, sest uuringud alles kestavad. Tundke end ära, kallid kolleegid, ja olge tänatud! Küllap heas mõttes avalikustamise tund veel tuleb. Lisame, et meie kolme kooliga on liitunud veel neljaski Tallinna kool, ja selle eest meie eriline tänu!

Käime koolide vahet juba kuuendat aastat. Meie kunagised 6aastased on juba 5. ja 7aastased 6. klassis (on seega lõpetanud algastme), aasta hiljem liitunud 6aastased 4. klassis (lõpetavad 1991. a kevadel) ja viimased 6aastased alles 2. klassis. Oleme kogunud tohutu hulga andmestmaterjali, mida aitab meil läbi töötada arvuti. Käesoleva aasta kevadel saame kokku algastme lõpetanud viie klassi andmed ja lõpetame uuringu selle etapi kollektiivse monograafiaga «Keelelise arengu teooria keelte koostmõju aspektist (kooliõpetuse algaste)».

Oma kirjutises tutvustame uuringu käiku ja selle osalisi üldiselt, et eelnevalt juhtida lugejate tähelepanu järgnevatele üksiktutvustustele keeliti lootuses, et «Haridus» selleks ka edaspidi trükkiruumi leiab.

Nagu eespool märgitud, on uuringu keskmesse tõusnud emakeel. Seda mitmel põhjusel. Vanemteadur Ene Sepp on kindlaks teinud huvitavaid tendentse ja jõudnud kaalukatele järeldustele. Nii näiteks ei tule üldhariduskoolis keelteõppe optimaalset korralduslikku lahendust näha selles, et esimese võõrkeele algusaega

Millal on õige aeg õpetada lapsele teist keelt?

Keelte õpetamisel on tähtsaim säilitada eesti keel kui väikerahva keel.

Keeledidaktika vaatleb kõikide koolis õpitavate keelte mõju õpilase arengule.

Paljud esialgsed hüpoteesid on pea peale pöördunud, üha enam tähtsustunud psühholoogia kui tugiteadus.

nihutada võimalikult allapoole, vaid anda lastele kõigepealt

Heast emakeeleoskusest oleneb teiste keelte õpetamise edu.

hea emakeeleoskus.

Mida viimane tähendab, milliste vahenditega seda oskust mõõdeti, milliseid iseärasusi eri õpilasarühmade puhul täheldati, mis iseloomustab keeleedukaid, millised on õpiraskused, seda ja palju muud pakub nimetatud uuring. Ene Sepa töö on läbilõige algkoolilaste arengust emakeeles. Seetõttu peaksid saadud tulemused huvi pakkuma mitte ainult algklassiõpetajatele, vaid eelkõige ja eriti just keskastme emakeeleõpetajatele. Selleteemalisi uurinuid ju eriti pole. Emakeeleõpetajast spetsialist peaks vajama teavet nende kohta, keda ta keskastmes õpetama hakkab, keda algkooliõpetaja talle üle annab. See teadmine olekski nurgakivi keeledidaktilisele mõtteviisile.

Praegu on inglise keelel eeliseisund ja kõrgem õpimotivatsioon kui saksa keelel.

Ülaltooduga seondub lahutamatu esimese võõrkeele

(antud juhul vene keel) õpetamise probleemistik. Põhilisele argumendile varajase õpialguse vastu juba osutasime. Õnneks on 3. klassist alustamine praeguses õppeplaanis juba fikseeritud ja toimib. Selle saavutamiseks koondusid üldsuse tahe, uurijate tugi ja toonase koolivalitsuse tegu. Kui esialgu olid PTUI teaduritel võrdlusandmeteks peamiselt 6- ja 7aastaste õpitulemused (nii emakeeles kui ka vene keeles), siis nüüdseks on kogutud vaadeldava valdkonna kohta juba — võib liialdamata öelda! — terve andmepank. Tegemist on siingi mõistetavalt ühtede ja samade õpilaste vaatlus- ja mõõtmistulemustega läbi algastme. Oma tööst ja selle tulemustest kirjutavad nooremteadurid Riina Turi ja Elina Volmer ise. Ainete neil jätkub. Hoolika ja igakülgse analüüsiga on nad kindlaks teinud eesti algklassilaste peamiselt õpiraskused vene keele õppimisel, uurinud omandamisprotsessi suuremaid ja väiksemaid valusid ning vaeva, kõrvutanud klasside taset, õppijate individuaalseid saavutusi jpm.

Vajaneb uurida õpilaste keelearengu ja isiksuse psüühika seoseid.

Käsitlemist on leidnud ka teise võõrkeele

(antud juhul siis saksa ja inglise keele) õpingud, selle iseärasused ja tase algklassides (Urve Läänemets ja allakirjutanu). Sedagi on vähe uuritud, sest nimetatud keelte õpialgus oli seni keskastmes. Liiasi on antud juhul tegemist avarama vaatenurgaga: teine võõrkeel mitte kui nähtus omaette, vaid kui keel teiste keelte kontekstis õpilaste teadvuses. Uuringust nähtub, et õpitulemuslikkus teises võõrkeeles on «sünkroonis» esimese võõrkeele jõudlusega ning sõltuvuses emakeeleoskuse tasemest. Korrelatsioonianalüüs on seda aasta-aastalt kinnitanud.

Mida andsid PTUI keeledidaktika sektori uurimused koolile, õpetajale, õpilasele!

Õpilase keelelist arengut mõjutavate teiste tegurite hulgas tõsisilt ilmekalt esile

Keelte õpitulemuslikkuses on määrav õpetaja.

õpetaja-faktor. Üllatav see ei ole, sest esimest võõrkeelt õpetab algklassides tavaliselt klassijuhataja ise, teise võõrkeelega koos tuleb aga aineõpetaja-spetsialist, täiesti uus õpetaja. Tema isikoomadused, karakter, aine- ja metoodikatundmine, nõudlikkus jms mängivad õpitulemuslikkuse, suhete ja suhtlemise kujunemisel suuresti kaasa. Õpetaja rolli olemise seni suutnud uurida kahjuks kaude, vaatluste ja küsitluste alusel. Vaja oleks aga süstemaatilist kaasuuringut.

Mis puudutab vaadeldavat õpilaste koosseisu, siis eeldustelt on saksa ja inglise keele puhul tegemist nn erinevate valimitega. Seegi pole üllatus, vaid on meie ühiskonnas toimivate protsesside peegeldus. On ju inglise keel meil olnud ja on praegu eriti eeliseisundis oma suurema populaarsuse ja seega kõrgema õpimotivatsiooni poolest. Nii on tekkinud inglise keelt õppida soovijate jaoks tihedam sõel, millele jäävad paremini ettevalmistatud, aktiivsed, julge esinemise ja sõnakasutusega, tugevama läbilöögivõimega kandidaadid, lühidalt — paremate näitajate ja eeldustega lapsed. Saksakeelastele on konkurents sageli puudunud, seda võisid õppida ülejäänud, kui nad just prantsuse keelt ei valinud. Niisugune olukord on kestnud juba aastakümneid ja märkamatult on toimunud eristumisprotsess, mille alusel võib meie ühiskonnaliikmete «kvaliteedi» üle otsustada õpitud võõrkeele järgi. Võimalik, et Saksamaa ühinemine neid tendentse mõneti muudab, kuid praktikas on täheldatav probleem olemas.

Siit jõuame meie uuringu

psühholoogia-osa

juurde. Kui esialgu suunati psühholoogia energia kakskeelsuse probleemistikule, siis koolivaatluste ja -katsete andmestiku kuhjumine koondas vastava tähelepanu üha enam ja enam õpilasisiksusele, eelkõige uuringu terviklikkuse-taotlusest tulenevale: analüüsida õpilaste keelelise arengu näitajate ning individuaal-psühholoogiliste karakteristikute vahelisi seoseid. Sel otstarbel on vanemteadur Anne Tiko «üles soojendanud» meil täiesti olemasoleva, kuid seni keelatud kirjandusena erifondis seisnud mõõtmisvara, nimelt A. Torgi testid/ankeedid, mida ta on kasutanud oma monograafia «Eesti laste intelligents» (3) alusmaterjalina. Lisaks nimetatule on Anne Tiko kasutanud ka teisi teste, korraldanud ankeete lastevanematele jms. Oma töö tulemustest kirjutab täpsemalt uurija ise.

Kui nüüd küsida: mida annab see kõik koolile, õpetajale, õpilasele?

Õpilasele

on see (tänu koolikorralduslikele meetmetele) natuke juba andnud:

□ õpilane saab kaks aastat häirimatult

tegelda emakeelega (õppida korralikult lugema, harjutada kirjutamist, arendada oma väljendusoskust);

□ esimese võõrkeele õppimise protsess on talle tehtud vähem aega- ja vaevanõudvaks (varem tuli õppida ainult kuulmise järgi; see tekitas teatud hirmu- ja abitustunde, sest ei suudetud kõike meelde jätta ja abi polnud kuskilt otsida); ka on kursus tervikuna vähem välja venitatud, seega ajaliselt lühem ja tundide arvult tihedam, õpitulemused aga püsikindlamad.

Õpetajale?

Meie uuringuga seotud õpetajatele esialgu lisakoormuse ja palju sekeldamist, hiljem objektiivset ja mitmetahulist tagasisidet oma õpilaste keeleõpingute tulemuslikkuse kohta, vahest ka avarama vaatenurga keelteõppe mõistmiseks/korraldamiseks. Kaugemas perspektiivis näeme keeledidaktiilise mõtteviisiga õpetajate ringi laiendamist sedavõrd, et sellesse kuulub nii algklassi-, emakeele- kui ka võõrkeeleõpetajaid. Jultunult peame vajalikuks vastava kursuse lülitamist isegi kõrgkoolide ja täiendusõppe programmidesse.

Ja koolile?

Kui me suudame midagi anda õpilasele ja õpetajale, siis oleme ju midagi pakkunud koolilegi.

Kirjandus

1. Selg R. Keeledidaktika probleeme ja perspektiive. — Nõukogude Kool, 1986, nr 8, lk 37—40.
2. Sepp E. I. klassi õpilaste verbaalseist võimeist. — Nõukogude Kool, 1989, nr 2, lk 37—39.
3. Tork J. Eesti laste intelligents. Tartu, 1940, 400 lk.
4. Вопросы лингводидактики. Таллинн 1990, 151 с.
5. Проблемы лингводидактики. Таллинн 1988, 175 с.

5. lk.

Et tõsta jätkuva täienduskoolituse taset vastavalt koolijuhtide soovidele, on moodustatud EHA koolijuhtide nõukogu, kellega ühiselt tehti ettepanekud, milline võiks olla kursuste sisu ja vorm vastavalt koolijuhtide liigile (keskkoolide direktorid, keskkoolide direktorite asetäitjad jne). Tahame jõuda selleni, et igal kursusel on oma vedaja e juhataja kursuslaste seast, kes koos töögrupiga koostab programmi, valib lektorid ja viib selle siis EHA kaasabil ellu.

EHA juures saab jätkuvat koolitust 1990/91. õa ca 400 koolijuhti (vabariigiis on 600 kooli).

Nüüd olen tutvustanud täienduskoolituse süsteemi naabritel ja meil. Aeg on küps, et otsustada, millise tee meie valime.

Tähtis on, et see rahuldaks meid sisuliselt, vormiliselt, ajaliselt ja majanduslikult. Täiendavalt viime läbi püüdnud väliskoolitust Rootsis ja Soomes vastavalt meie põhjanaabrite võimalustele.

Kirjandus

1. Kojoko Kouluhallitus, 1989, Helsinki.
2. Täienduskoolituse korraldamisest Eesti Vabariigi kõrgkoolides 1990. Põhimäärus.

12. lk.

emakeele õpetamine. Senisest suuremat tähelepanu võiks pöörata ka mõtestatud lugemisoskuse kujundamisele.

5.—9. märtsini 1990. a Jomtien'is (Thais) toimunud ülemaailmsel konverentsil «Haridus kõigile» märgiti, et funktsionaalne kirjaoskatus on järjeste suuremaks probleemiks kogu maailmas. Meie ei ole Eestis seda probleemi siiani veel endale teadvustanud. Aeg on aga küps, et välja selgitada meie põhihariduse kvaliteet, meie tegelik kirjaoskuse tase. Alles siis, kui meil on probleemist selge ülevaade, kui meil on selged ka puudustest ülesaamise teed, alles siis on mõttekas suurendada rahvuslikke hariduskulutusi.

Kirjandus

1. Köhler W. Weltkonferenze «Bildung für alle». — Vergleichende Pädagogik, 1990, № 3, S. 314—318.
2. Notizen aus aller Welt zur Alphabetisierung. — Vergleichende Pädagogik. — 1990, № 1.
3. The International Encyclopedia of Education Pergamon Press. 1985, Vol 5.
4. Бранд О. Функциональная неграмотность в промышленно развитых странах. — Перспективы: Вопросы образования, 1988, № 2, стр 37—50.
5. Жюль Д. Программы функциональной грамотности в странах Карибского бассейна. — Перспективы: Вопросы образования, 1987, № 3 стр 74—84.
6. Каллен Д. Школьная неуспеваемость фактор неграмотности. — Перспективы: Вопросы образования, 1988, № 2, стр 51—61.
7. Мутаба Д. М. Замбия: сорок лет борьбы с неграмотностью. — Перспективы: Вопросы образования, 1989, № 3, стр 35—51.
8. Фишер Е. А. Социально-экономические аспекты неграмотности. — Перспективы: Вопросы образования, 1983, № 4, стр 5—15.
9. Хюсен Т. Современные тенденции развития образования. — Перспективы: Вопросы образования, 1983, № 1, стр 5—20.
10. Школьные потери в системе начального образования в 1970—1980 гг. — Перспективы: Вопросы образования, 1985, № 3, стр 31—54.
11. Шоссон Ж.-Ф. Профессиональная подготовка молодежи в сельских районах Франции. — Перспективы: Вопросы образования, 1988, № 2, с 70—81.

Aeg on küps, et välja selgitada meie põhihariduse kvaliteet, tegelik kirjaoskuse tase. Alles siis, kui meil on probleemist selge ülevaade, kui meil on selged puudustest ülesaamise teed, alles siis on mõttekas suurendada rahvuslikke hariduskulutusi.

Kutse- ja täiskasvanute haridus Hollandis

ANTS KÖVERJALG, NSVL PA akadeemik

Novembri keskel oli mul Hollandis kümne päeva jooksul võimalik tutvuda sealse hariduskorraldusega eri tasandil, külastada paljusid õppeasutusi ning vestelda haridusega otseselt seotud inimestega.

Paljust Hollandi majandus- ja hariduskorralduses on meil kasulik eeskuju võtta, vaatamata sellele, et meie vabariigi rahvarv on nende omast kümme korda väiksem, nende tööviljakus (eriti põllumajanduses) kõrgem ning ka rahva üldine kultuuri- ja elatustase ületab meie oma. Kui me tahame Lääne-Euroopa taseme saavutada, peame eeskätt selgusele jõudma, mis seal tegelikult toimub ning mida tuleks õppida.

Hollandis on rahva üld- ja kutsehariduse taseme tõstmisele ning töötajate täiendus- ja ümberõppele juba sajandi algusest alates suurt tähelepanu osutatud. Neil oli selge, et rahvamajanduse pidev edasiarendamine on võimalik üksnes töötajate üldhariduslike ja kutsealaste teadmiste süstemaatilise täiendamise kaudu, inimeste kohandamisel kiiresti muutuvate sotsiaalsete ja majanduslike tingimustega.

Hollandis kestab **elementaarõpetus (algõpetus)** 6 aastat, s.o 6.—12. eluaastani. Sellele järgneb **kaheaastane orienteerumistaadium**, mil õpilased kas oma endise või kõrgema astme kooli juures püüavad selgusele jõuda, milline edasiõppimise moodus on kõige sobivam. Sel perioodil toimub n.ö üldine kutse-eelne ettevalmistus, kus õpilased saavad elementaarsed tööoskused kaasaegsete põhiliste tööriistade käsitsemiseks ning jätkavad oma üldhariduslike teadmiste täiendamist. Olulist tähelepanu osutatakse ka vöörkeelte õppimisele.

Pärast selle astme läbimist on õpilasel võimalik valida **nelja edasiõppimise tee** vahel: 1) **kutseõppe algaste** (kestusega 2 aastat), mille järel valitakse kas edasiõppimine kutseõppe keskastmes või tööle siirdumine; 2) **üldhariduskeskkooli esimene aste** (kestusega 2 aastat), millele järgneb kutseõppe kutsekeskkooli keskastmes, meie mõistes tehnikumis; 3) **üldhariduskeskkooli teine aste** (kestusega 3 aastat), millele järgneb kõrgema astme kutsekool, nn tehnikakõrgkool; 4) **teaduseelne ettevalmistus üldhariduskeskkooli kolmandas astmes** (gümnaasiumis), kus õppeaeg on 4 aastat; sellele järgneb tavaliselt edasiõppimine ülikoolis.

Praegu on Hollandi haridussüsteemis

püütud likvideerida endised nn tupik-koolid ja luua paindlik üleminekuvõimalus ühest koolitüübist teise, kusjuures lünki teadmistes aitavad likvideerida mitmesugused täiendusõppe vormid.

Esimese astme kutseõppe järel võib nooruk juba 16aastaselt tööle asuda, soovi korral võib aga jätkata õpinguid 3—4-aastasest kutseõppe keskastmes. Kutseõppe kõrgemas astmes kestab õppeaeg 2,5—3,5 aastat. Ka kutsealaseks täiendus- ja ümberõppeks on Hollandis loodud väga soodsad võimalused. Neil peatun lähemalt hiljem.

Hollandis on praegu populaarsed mitmesugused kutseõppe vormid. Kui varasematel aegadel püüdsid vanemad oma lapsi panna õppima n.ö puhtaid elukutseid, siis vastavalt praegusele majandusolukorrale Hollandis ning teaduse ja tehnika saavutuste laialdasele juurutamisele rahvamajanduses, on nende suhtumine töökutsetesse oluliselt muutunud. On ju praegu moodsat tehnikat juhtiva töötaja funktsioonid hoopis midagi muud kui näiteks endisaegsete pingitööliste omad.

Tõsine probleem Lääne-Euroopas, sealhulgas ka Hollandis, on praegu tööpuudus. Selle suurus on keskmiselt 6%, mõnes rajoonis aga isegi kuni 12%; pidevalt kasvab tööpuudus madala kvalifikatsiooniga inimeste seas ning töötajate puudus kõrgtehnoloogia käsitsemist nõudvaid ametis. Erilist muret tuntakse varem sissetoodud odava tööjõu (türklased, marokolased, indoneeslased, portugallased) pärast, kelle haridus- ja kultuuritase on madal ning kes ei ole võimalised omandama kõrgtehnoloogia ekspluaterimiseks vajalikke teadmisi ja oskusi. Ka on Hollandis tekkinud humanitaaralade spetsialistide üleproduktioon. Viimastel on oma erialal raske töökohti leida ning nad peavad leivateenimiseks sageli kas mõne nõutavama eriala omandama või siis tööta jääma.

Ülaltähendatud asjaolud on oluliselt suurendanud kutsekoolide populaarsust nii lastevanemate kui ka noorte hulgas. See tõttu seob pärast nn orienteerumistaadiumi ligi 80% noortest oma tuleviku mingi kindla elukutse omandamisega. Ja kutsekoolidesse ei lähe üksnes nõrgemad õpilased, vaid arvestatakse tõsiselt oma võimeid ja rahvamajanduse vajadusi.

Kutseõppeks vajalikud üldhariduslikud õppeained (matemaatika, füüsika, keemia jt) on kindla erialase suunitlusega. Näiteks

Populaarsed on mitmesugused kutseõppe vormid.

Rahvamajanduse arendamine eeldab töötajate üldhariduslike ja kutsealaste teadmiste süstemaatilist täiendamist.

Ligi 80% noortest seob oma tuleviku mingi kindla elukutse omandamisega.

tulevased treialid ei õpi kutsekoolis füüsikat selliselt nagu üldhariduskeskkoolis, vaid neile õpetatakse n.ö füüsikat metallistidele, kus füüsikateemad on integreeritud erialal õpetatavate teemadega. Ka see tõstab õpilaste huvi nii eriala kui ka üldainete õppimise vastu.

Mul avanes võimalus Põhja-Hollandis asuvas Alkmaari linnas tutvuda regiooni kutseõppe keskusega ning kolme erineva astme kutsekooli tööga. Alates käesolevast õppeaastast on Hollandis asutud oluliselt deentraliseerima kutsekoolide töökorraldust. Püütakse luua optimaalsed vahekorrad regioonis asuvate erinevate kutsekoolide vahel. Seni polnud regiooni kutsekoolide vahel olulist koostööd ei õpilaste valikul ega ka meetodilises töös. Vastne Alkmaari kutseõppe keskus loodi endise keskastme kutsekooli baasil ja see ühendab praegu regiooni seitset kutsekooli, milles õpib kokku 11 000 õpilast. Selliseid kutseõppe keskusi on praegu Hollandi 28 regioonis.

Väga suurt tööd tehakse praegu regiooni tööstusele ja põllumajandusele vajaliku kaadri ettevalmistuse planeerimisel, et ei tekiks liigset tööpuudust ning kõik tootmises vajalikud erialad oleksid kaetud. Selleks töötavad igal pool regionaalsed tööjõuvajadusi selgitavad organisatsioonid ning paikkonna haridust koordineerivad asutused. Nende omavahelise koostöö alusel on suudetud luua enam-vähem rahuldav rahvamajandusele vajaliku kaadri ettevalmistuse süsteem.

Alkmaari kutsekoolides paistis silma õpilaste tõsine suhtumine õppimise, väga hea moodsa õppe- ja tootmistehnikaga varustatus, õppe- ja olmeruumide puhtus ning õpilaste korrektne riietus. Näiteks keskastme tehnikakutsekoolis, kus õpetati metallide töötlemist, arhitektuuri ja ehituserialasid, töötasid õpilased tundides personaalarvutitega, nende käsutada oli hulgaliselt moodsaid paljundusseadmeid. Üks paljundusaparaat asus koridoris kõigile õpilastele kasutamiseks. See olevat töötanud juba mitu aastat ning keegi selle lõhkumise vastu huvi ei tundvat.

Ma jälgisin täie põnevusega ühe tulevase treiali õppetööd. Ta koostas elektronarvutil küllalt keerulise tehnilise joonise järgi mikroprotsessoriga juhitava treipingi tarvis vajaliku programmi ning hiljem valmistas treipingil nõutava detaili. Väga huvitav oli ka ehitusprojektidele optimaalsete lahenduste leidmine personaalarvuti abil.

Üks keskastme kutsekool valmistas regiooni raviasutusele ette meditsiinitöötajaid (õed, hooldusõed, hambatehnikud, laborandid). Hämmastasid hambatehnikute praktikaruumid. Need olid varustatud kaasaja viimase sõna järgi, sisustatud hambaraviseadmetega, ningmesuguste

individuaalseks õppetööks vajalike trenadžööri, videotehnika ning programm- ja probleemõppe vahenditega. Ka sealsetes õpperuumides olid olulisel kohal personaalarvutid.

Mind pani imestama, et Hollandis ei ole kindlaid poiste ja tüdrukute elukutseid. Metallide töötlemist õpivad näiteks ka paljud tütarlapsed, poisid aga tunnevad suurt huvi hambatehnika elukutse vastu.

Väga suurt tähelepanu osutatakse Hollandis ka täiskasvanute haridusele. Eriti populaarsed on seal praegu nn rahvakõrgkoolid, täiskasvanute õppekeskused ja pansionaat-rahvakõrgkoolid.

Esimene nn rahvakõrgkool (*Volkshochschule*) loodi Amsterdamis juba 1913. aastal. Praegu on mitut tüüpi selliseid koole üle 120 ja nende tööst võtab igal aastal osa üle 150 000 inimese. Igas suuremas linnas on oma rahvakõrgkool. Alguses seisnes nende koolide töö õhtustes kursustes, kus anti peamiselt üldharidusteadmisi. Praegu on rahvakõrgkoolides pakutavate teadmiste ja oskuste valdkond väga lai: käsitletakse sotsiaal- ja majandustööga seotud psühholoogilisi küsimusi, töötute, põllumajanduse, kodumajapidamise jt probleeme. Sellistes koolides toimub õppetöö peamiselt õhtuti, sarnaselt meie rahvaülikoolide tööga.

Peatuksin lähemalt kahel Hollandis laialt levinud ja minu arvates eeskuju võtmist väärival täiendus- ja ümberõppe vormil. Väga sisutihedat ja vajalikku tööd tehakse nn täiskasvanute õppekeskustes (*Centrum voor Vahopleiding*). Neid on praegu Hollandis 29 ning nende tegevust finantseerib riik 70% ulatuses, 30% jääb regioonide halduskeskuste ja ettevõtete kanda. Täiskasvanute õppekeskused kujutavad endast nüüdisaegse moodsa tehnika ja õppevahenditega (sealhulgas video-, paljundus- ja arvutus- tehnikaga) sisustatud õppekorpusi ja -polügoone, kus täiskasvanud saavad kogenud õpetajate (dotsentide) ja vilunud meistrite juhendamisel oma erialaseid teadmisi täiendada või mõne rahvamajanduses momendil vajaliku eriala omandada. Igal aastal õpib neis keskustes üle saja tuhande töötaja.

Alkmaaris tutvusin ka täiskasvanute õppekeskuse tööga ja vestlesin pikemalt selle direktori härra G. W. van Weelega. Selles keskuses õpetatakse nii meestele kui ka naistele tehnilisi erialasid: remondilukksepp, treial-fressija, keevitaja, instalatsioonitehnik, soojus- ja sanitaartehnik, elektrik, elektroonik, puidutehnoloog, laia profiiliga ehitaja, maaler. Õppekeskus oli varustatud ainult viimasel ajal välja- lastud tehnikaga, sealhulgas moodsate programmjuhtimisega frees- ja treipinkidega. Selliste ehituserialade, nagu müür-

Täiskasvanute õppekeskusi on 29, nende tegevust finantseerib riik 70% ulatuses.

Populaarsed on rahvakõrgkoolid, täiskasvanute õppekeskused ja pansionaat-rahvakõrgkoolid.

Kõikjal on regionaalsed tööjõuvajadusi selgitavad organisatsioonid ning paikkonna haridust koordineerivad asutused.

Kutseõppe keskused, mis ühendavad kutsekoole, on Hollandi 28 regioonis.

sepp, krohvija, fassaadiviimistleja jt õppimiseks on suured hallid, kus ilmastikutingimused õppijaid ei sega.

Õppegruppides, mida juhendab üks õpetaja või meister, on 10—12 inimest. Teooria ja praktika vahekord on 1:1. Õpilaskohti on õppekeskuses 250. Keskuse juurde kuulub ka korralik internaat, kuid seda kasutatakse üldiselt vähe, sest enamik kursusest osavõtjaid elab õppekeskusest maksimaalselt 10 km kaugusel. Õppeaeg võib olla väga erinev, sõltudes õppija enese võimetest.

Väga ulatuslik on individuaalne ja grupiviisiline õppetöö, mida võimaldavad personaalarvutid, head õpikud ja didaktilised vahendid, samuti kõigile kättesaadav paljundustehnika. Õpetaja ja meistri peamine ülesanne on õppetöö organiseerimine, didaktiliste materjalide koostamine ning õppurite juhendamine.

Õppekoormus on 32 tundi nädalas, kuid palju antakse koduseid ülesandeid, mis teeb õppimise küllalt pingeliseks. Kursuste lõpetajatele antakse kvalifikatsioonile vastav diplom. Kui ametit suunab õppima või ümber õppima regiooni töötajabüroo, toimub õppimine tasuta. Kui kuulaja ise soovib mõnd ametit õppida, tuleb tal selle eest maksta.

Õpetajaid ja meistreid on võimalik valida parimate praktiliste töötajate hulgast, sest töötasu õppekeskuses on suurem kui ettevõttes, peale selle veel lühem tööpäev ja pikem puhkus.

Väga populaarsed on Hollandis nn pansionaat-rahvakõrgkoolid (*Heimvolks-hochschule*). Esimene selline täiskasvanutele mõeldud õppeasutus loodi 1932. aastal, et anda teatud elanikkonna gruppidele (töötutele, väikelatunikele jt) informatsiooni olukorrast majanduses ning soovitusi edasiseks tegutsemiseks muutuvates sotsiaalmajanduslikes tingimustes.

Sellised õppeasutused paiknevad kõik eranditult looduslikult väga kaunites kohtades, tavaliselt vanades mõisahoonetes, mida ümbritseb hooldatud park ja iluaed, või siis kaasaegsetes õppe- ja elamisruumides. Nende õppeasutuste arv on pidevalt kasvanud. Kui 1948. aastal oli neid 6, siis 1973. aastal 13 ja praegu juba 31.

Pansionaat-rahvakõrgkooli töö on eripärane seetõttu, et kogu õppimisaja jooksul, mis kestab mõnest päevast mõne kuuni, elavad ja töötavad kursusel koos ühise perena. Nii korraldatud kursuste peamiseks eesmärgiks on inimeste lülitamine aktiivsesse ühiskondlikku ellu, nende suhtlemisoskuse ja esinemisjulguse arendamine ning kohandamine uute sotsiaalsete ja töötingimustega. Kursuste lektorid ei ole selle juures mitte niivõrd õpetajad kui kursuslaste tegevuse suunajad, mitmesuguste probleemsetingimuste

loojad ning kursuslaste mõtetegevuse ergutajad.

Pansionaat-rahvakõrgkoolides moodustatakse õppekursused kolmel alljärgneval põhimõttel.

1. Individuaalsete soovide alusel. Näiteks soovivad inimesed lähemalt tundma õppida perekonnaelu korraldust, elamu sisustamist, vanemate ja laste õigete vahekordade kujundamist vm. Sellised kursused on tavaliselt pikemaajalised ja kestavad kuni kaks kuud. Kuna aga kursuslastel on raske nii pikalt kodust eemal olla, on pikkade kursuste osatähtsus viimasel ajal vähenenud.

2. Grupiviisiliste soovide alusel. Näiteks soovivad ühe kooli õpetajad tundma õppida oma kooli seisukohalt kõige olulisemaid ökoloogiaprobleeme, või siis ühe eriala inimesed, näiteks talunikud, on huvitatud uutest loomade hooldamise viisidest jms.

3. Mingi probleemi lahendamise vajaduse alusel. Näiteks tuleb lahendada mõnes regioonis tähtis sotsiaalne probleem. Sel juhul kutsutakse kooli kokku spetsialistid ning nende arutlust pannakse juhtima mõni kõrgkvalifitseeritud asjatundja (näiteks kõrgkooli õppejõud). 2—3 päeva jooksul toimuvad grupidiskussioonid mitmesuguste eksperthinnangute saamiseks suunatud iseloomulike meetoditega, samuti individuaalsed omavahelised arutelud. Kursuste lõpul jõutakse põhjendatud lahenduseni.

Allakirjutanul oli võimalus jälgida Põhja-Hollandis asuvas Bergeni pansionaat-rahvaülikoolis ühe elamukvartali vanematest inimestest moodustatud grupi tegevust. Arutati, kuidas oleks võimalik luua kõiki rahuldav sotsiaalne miljöö kvartalis, kus nad elavad (koosneb neljast suuremast kommunaalmajast). Gruppi juhtiv sotsiaalpsühholoog oli koosjänud erinevaid probleemsetingimuste, mida kuulajad püüdsid erinevate grupiviisilise töö meetoditega lahendada. Õppegrupp oli väga aktiivne ning lektoril oli tegemist tormiliste vaidluste ohjeldamisega. Elav arutelu kestis edasi ka ühises lõunalauas ning õhtul mugavas klubiruumis tee- ja kohvitasside taga.

Bergeni pansionaat-rahvaülikool asus vanas «Oude Hof» lossihoones. See oli ümber kujundatud väga õdusaks kaasaegseks õppe-, puhke- ja tööpaigaks. Magamiskorpus, kus asusid ka klubi- ja puhkeruumid ning suur kino- ja loengusaal, oli peahoonest saja meetri kaugusel hästi korrastatud iluaias.

Suvel ja sügisel hooldavad seda ja koolile kuuluvat suurt majandusaeda kursuselased ise. Ka selline ühistöö soodustab monoliitse kollektiivi kujunemist.

Pansionaat-rahvaülikoolide tegevust finantseerib 55% ulatuses Hollandi Kultuuri

**Õppekeskuse
õpetajate
ja meistrite
töötasu
on suurem,
tööpäev lühem
ja puhkus
pikem kui
ettevõttes.**

**Pansionaat-
rahvakõrgkoolis
elavad ja
töötavad
kursuselased
ühise perena
koos.
Neid
õppeasutusi
on 31.**

ja Tervishoiu Ministeerium, regioonide haldusaparaat ja ettevõtted katavad 40% ning kuulajad 5% kulutustest.

Hollandi pansionaat-rahvakõrgkoolid on ka teatud määral spetsialiseerunud. Nii on ühe kooli tegevus suunatud agraar-gruppide koolitamisele, teine tegeleb peamiselt vanemate inimestega, kolmas looduskaitse problemaatikaga, 2 kooli on mõeldud kõrgkoolides õppivatele noor-tele. Tung koolidesse on suur ning sinna võetakse kuulajaid kas ministeeriumi, regiooni haldusvalitsuse, tööbüroo või asutuste ja ettevõtete soovitusel. Kui vastav soovitus puudub, tuleb õppimise ja toitlustamise eest tasuda kursustelast enestel.

Bergeni pansionaat-rahvaülikoolis korraldatakse aastas üle 200 erineva kursuse, millest võtab igal aastal osa ligi 8000 kuulajat. Õppegruppides on tavaliselt 25—30 inimest. Kursuste organiseerimisega tegelevad 12 kursuste juhatajat, kes kutsuvad lektorid ning peavad ka ise loenguid. Hollandis korraldatakse seda tüüpi täiskasvanute koolitusasutustes igal aastal üle 7500 erineva kursuse, millest võtab osa üle 140 000 kuulaja. Kursuste korraldamisega on seotud ligikaudu 1100 töötajat, nende hulgas 400 kursuste juhatajat.

Tahaks loota, et ka meil muudetakse lähemal ajal kutse- ja täiskasvanute haridussüsteem mitmekesisemaks, kuulajatele senisest huvitavamaks ning ühiskonna nõudeid enam arvestavaks.

Lisaks huvitava ja kasuliku informatsiooni saamisele tuli mul ka enesel esineda mitme polütehnilise- ja kutsehariduse probleeme käsitleva loenguga ning võtta osa diskussioonidest.

20. novembril esinesin Nijmegeni ülikooli Rakenduslike Sotsiaalteaduste Instituudi teadustöötajatele kahe loenguga, mille käigus püüdsin anda vastused mind külla kutsunud instituudi teadusdirektori professor dr Ben van Onna juba varem kirjalikult esitatud küsimustele: milles seisneb pedagoogika kutseõpetuses ja mida tuleks mõista polütehnilise õpetuse all tehnika- ja sotsiaalsete muutuste uutes tingimustes ning millist huvi see õpetus Läänele võiks pakkuda?

Väga huvitav oli tutvuda nimetatud instituudi teadustööga ning Nijmegeni ülikooliga. Instituudi 160 teadustöötajal on enamjaolt kõigil eraldi tööruumid, igaühel on kasutada personaalarvuti. Töötajate käsutuses on kaasaegne paljundustehnika, samuti mitmesugused hästi sisustatud laboratooriumid ja seminariruumid.

Nijmegeni ülikoolis õpib praegu üle 12 000 üliõpilase. Õpperuumid on varustatud kaasaegse tehnikaga, laialt kasutatakse arvuteid ja videotehnikat. Üliõpilased võtavad õppetööst osa väga aktiiv-

selt. Ülikool haarab linnas terve suure kvartali, üliõpilased sõidavad õppetööle peamiselt jalgratastel, on korrektselt rietatud ning käituvad väga väärikalt. Õppe- ja olmeruumid on äärmiselt puhtad ning sisustatud maitsekalt kaasaegse moodsa mööbliga.

Eriti mõjuva mulje jättis tutvumine Eindhoveni Tehnikaülikooliga. Ülikooli territoorium kujutab suurt üliõpilaslinnakut, kus on tehnika viimase sõna järgi sisustatud laboratooriumid ja õppepolügoonid ning igati on hoolitsetud üliõpilaste õppetähtsuste eest. Ülikooli mediateegis on üle 12 000 videofilmil mitmesuguste õppe-teemade kohta, suures automaatika- ja robotitehnika hoones kaasaegselt juhitavad metallilõikepingid ja mitmesugused manipulaatorid.

Selle ülikooli juures asub ka kutsekoolide tehniliste erialade õpetajate ettevalmistuse osakond, kus õpib ligi 1000 üliõpilast. Erinevus meie üldtehniliste erialade õpetamisest seisneb selles, et seal võetakse nende erialadele vastu ainult kesk- või kõrgema astme kutsekoolis eelnevalt eriala omandanud õppureid. Peamist tähelepanu osutatakse õpitava eriala meetoodikale (ainedidaktikale), erialase suunitlusega reaalinete (matemaatika, füüsika, keemia) õpetamisele ning pedagoogilisele praktikale, mille käigus peab üliõpilane stuudiumi jooksul iseseisvalt andma 60 tundi. Silma paistis ka üliõpilaste hea võõrkeelteoskus, aktiivsus seminaridel ning iseseisev õppimine personaalarvutite vahendusel.

Kella 16.45 oli välja kuulutatud minu külalisloeng teemal «Kutseõppe süsteem ja probleemid Eestis». Imestama pani, et pärast pingsat päevast õppetööd kogunes suurde auditoriumi üle paarisaja õppejõu ja üliõpilase, kelle paljudele asjalikele küsimustele tuli mul pärast loengut vastata.

Edasised tööalased kontaktid sõlmisin ülalmainitud ülikoolide mitme õppejõuga. Loodame nendelt edaspidi saada didaktilisi materjale tehniliste erialade õpetamiseks ning kasulikke soovitusi õpetajate ettevalmistamiseks ning täiendusõppeks. Huvi tunti ka allakirjutanu monograafiate mitme osa tõlkimise ning õppejõudude ja üliõpilaste vastastikuse vahetamise vastu.

**Eindhoveni
Tehnikaülikooli
mediateegis
on üle 12 000
videofilmil.**

**Ka meie
vajame
mitmekesisemat
kutse- ja
täiskasvanutee
haridussüsteemi.**

**Nijmegeni
ülikoolis
õpib üle
12 000 üliõpilase.
Ülikool
haarab
terve kvartali,
üliõpilaste
kasutuses on
nüüdisaegne
tehnika,
puhtad ning
maitsekad
õppe- ja
olmeruumid.**

Alg- ja alamastme keskkooli õpetajate ettevalmistamisest Taanis

OSVALD NILSON, PTUI direktor

Kueaastase algkooli taastulek Eesti haridussüsteemi eeldab meie algkooliõpetajate koolitamise tõsist ümberkorraldamist. Suuri kogemusi on Taani õpetajate kolledžitel. Algkooliõpetajate ettevalmistamise ümberkorralduse eel võiks pilgusid Taani õpetajate kolledžite tegevusele meie uute õppeplaanide-programmide koostajatele inspireerimiseks pakkuda.

Õpetajate kolledži õppejõud on kõrge kvalifikatsiooniga.

Viie miljoni elanikuga Taanis töötab 24 õpetajate kolledžit. Need on 4aastase õppeajaga. Kõik alluvad Haridusministeeriumile, kes finantseerib neid ning määrab ametisse õppejõud. Haridusministeerium jälgib kiivalt kolledžiõpetaja kvaliteeti: eksamid kolledžis organiseerib tsentraliseeritud ministeerium, kes määrab ka väliseksamaneerijad.

Õpetajate ettevalmistamine on rangelt unifikatsiooniga.

Taani õpetajate kolledžil on ainuõigus koolitada õpetajaid Taani Folkeskole (rahvakooli)¹ jaoks. Teisisõnu, Taanil on õpetajate ettevalmistamise rangelt unifikatsiooniga süsteem kogu kohustusliku koolituse jaoks. Selle poolest erineb Taani enamikust Euroopa riikidest ning paljudest ülemeremaadest.

Õpetajate ettevalmistamisel Taanis peetakse silmas, et

1) üliõpilane omandaks teoreetilised pedagoogika- ja aineteadmised, mis oleksid piisavad rahuldavaks tööks rahvakoolis,

2) üliõpilane omandaks vajalikud oskused oma töö planeerimiseks, korraldamiseks ja hindamiseks ning kohanemiseks erinevate tingimustega koolis ja erineva võimekusega õpilastega,

3) üliõpilase isiksus areneks kogu studiumi vältel koos ja koostöös õppejõudude ja kaasüliõpilastega ning kaasvastutuses oma hariduse eest.

Nende eesmärkide saavutamise aluseks on õppeplaan. Õppeplaani kõige välja- paistvamateks joonteks on selle avarus, koolis õpetatava kahe õppeaine süvaõppimine ning integratsioon teooria ja praktika, samuti kooli õppeainete, üldharidusliku poole ja pedagoogilise praktika vahel. Kõik see tagab kolledži lõpetajale vajaliku kvalifikatsiooni kõigi algkooli ainete ning keskkooli alamastme kahe aine õpetamiseks.

¹ Taani rahvakooli moodustavad kohustuslik algkool (1.—7. klass) ja kohustuslik alamastme keskkool (8.—9. klass). Rahvakooli juures töötavad veel 6aastaste nullklassid ja tasandusklassid (10. klass), mis pole kohustuslikud.

Ainetel on praktiline suunifilis.

Arvestades Taani rahvakooliõpetaja küllaltki suurt vabadust õppetöö planeerimises ja korraldamises Haridusministeeriumi antud üldraamides, osutatakse õpetajate kolledžites erilist tähelepanu oma kasvandikes vajalike omaduste kujundamisele.

On ilmne, et niisuguste nõuete realiseerimiseks peavad õpetajate kolledžid rakendama kõrge akadeemilise ja pedagoogilise kvalifikatsiooniga õppejõude. Niisuguste õppejõududega on kolledžid Taanis ka komplekteeritud. Tõsiselt suhtutakse õppejõudude «tasemel» olemisse. Seda tagavad iga-aastased täienduskursused, mida korraldavad Haridusministeerium või Taani Kuninglik Pedagoogiliste Teaduste Kool.

Viimane organiseerib ja juhendab muuhulgas ka õpetajate teaduslikku uurimistegevust ning omistab õpetajatele teaduskraade. Kolledžite õppejõudude täienduskoolitus on suunatud nende erialase kvalifikatsiooni tõstmisele ning (ja seda eriti) õpetatava distsipliini ja didaktika seostamisele. Taoline tava kindlustab ühelt poolt ühtse poliitika rahvakooliõpetajate koolitamisel kõigis 24 kolledžis ja teiselt poolt kujundab niisuguseid õppejõude, kes on võimelised mitte ainult oma ainet heal tasemel õpetama, vaid nägema seda õpetajate koolitamise üldiste eesmärkide kontekstis.

Taani õpetajate kolledži õppeplaan sisaldab järgmisi tuumaineid: kasvatuseteooria, psühholoogia, didaktika, sotsiaalsed ained, taani keel, matemaatika ning teised *folhesskole*'s õpetatavad ained kõrgendatud tasemel, samuti valikuliselt kolm järgmisest neljast rahvakooli ainet: kujutav kunst, laulmine/muusika, kehaline kasvatus ja käsitöö. Lisaks õpivad üliõpilased kaht üldkooli õppeainet, mida nad hakkavad õpetama rahvakooli vanemas astmes. Valik tehakse järgmistest õppeainetest: taani keel, matemaatika, geograafia, bioloogia, ajalugu, füüsika, keemia, inglise keel, saksa keel, prantsuse keel, kodumajandus, kujutav kunst, laulmine ja muusika, kehaline kasvatus ja käsitöö. Neile lisanduvad veel mõned obligatoorsed ja valikkursused.

Peale selle peavad üliõpilased tegema eriuurimuse (kursusetöö) pedagoogikast.

Pedagoogiline praktika kestab ühtekokku 12 nädalat (à 4 nädalat kolmel aastal).

Analüüsides kolledžis õpetatavate ainete sisu, hakkab silma nende praktiline suu-

nitlus. Psühholoogia- ja pedagoogikakursused õpetavad tulevast õpetajat suhtlema õpilastega, kolleegidega, lapsevanematega.

Nii ainete sisu kui ka nende esitamise viisi kujundavad üliõpilasel oma arusaamised selle kohta, miks üht või teist ainet koolis õpetatakse ja kuidas on kõige õigem seda õpetada. Arvestades asjaolu, et Taanis on lapsevanematel suured õigused koolitöö korraldamise üle otsustamisel, näib selline õpetajate ettevalmistamine igati õigustatud.

Alljärgnevalt lühidalt kolledži põhiainetes eesmärkidest ja sisust.

Kasvatusteooria põhiülesanne on kujundada vajalikud põhitõed, mis aitaksid üliõpilasel teha kvalifitseeritud otsuseid tulevases mitmetahulises tegevuses.

Kursuse sisu:

- olulisemad pedagoogikateooriad ning nende rakendamisvõimalused õpetaja tegevuses tänapäeval;
- nüüdiskooli probleemid, pedagoogiline protsess minevikus, tänapäeval ja selle arengutendentsid seoses sotsiaalsete tingimuste muutumisega;
- kooli tegevuse õiguslikud alused;
- demokraatia koolis; õpetaja, õpilane ja vanemad demokraatlikus ühiskonnas.

Kursuse sisu soovitatakse avada pedagoogiliste kontseptsioonide ja probleemide analüüsi, hinnangute ja lahenduste otsingute kaudu, rõhuasetusega seostele teooria ja praktika vahel.

Psühholoogiakursuse eesmärged nähakse eeskätt suhtlemisoskuse arendamises.

Kursuse sisu:

- olulisemad psühholoogiateooriad ja -meetodid ning nende rakendamisvõimalused õpetaja praktilises tegevuses;
- inimese emotsionaalne ja intellektuaalne areng;
- õpilaste akadeemilised ja vaimsed raskused;
- kooli administratsiooni, õpetajate, õpilaste ja vanemate nõuded ja ootused kooli suhtes ning nende mõju isiksuse potentsiaalsele arengule;
- arengu- ja õpetamisteooriate analüüs.

Kursuse sisu esitatakse seostatult õppekavade, kasvatus- ja õpetamisesmärkide ning ühiskonna sotsiaalse arengu mitmesuguste aspektidega.

Didaktika peab garanteerima tulevase õpetaja oskuse iseseisvalt planeerida ja korraldada õppetööd koolis. Selle õppeüksuse võtmeprobleemideks on:

- tähtsamad didaktika- ja metoodikateooriad;
- õpetaja põhiülesanded, mis tulenevad Taani haridusalastest määrustest ja juhenditest, s.h õppeplaan ja programmid;
- õpetaja vabadus ja sõltuvus (vanematest, kolleegidest, spetsialistidest) õppetöö planeerimisel ja korraldamisel;
- õppekirjandus ja -vahendid;
- kooli lõpueksamid.

Õppeaine esitatakse tihedas seoses kooli-

Kasvatusteooria pakub seoseid igapäevatööga.

Joonis 1.

Aastad	4	TÄISKASVANUTE ÕPETAMINE		KOOI ÕPPEAINED KÕRGEIMAL TASEMEL			
		SPETSIALISEERUMINE					
	3	KASVATUSTEORIA PSÜHHOLOOGIA DIDAKTIKA PEDAGOOGILINE PRAKTIKA					
	2			SOTSIAALAINED		3 ÕPPEAINET 4st: KUJUTAV KUNST, LAULMINE/MUUSIKA, KEHALINE KASVATUS, KÄSITÖÖ	
1		TAANI KEEL	MATEMAATIKA	USUÕPETUS	ILUKIRI	RETOORIKA	

TAANI ÕPETAJATE KOLLEDŽI ÕPPEPLAANI TUUMAINED

**Didaktika
valdamist
hindab ka
tegevõpetaja.**

praktikaga. Töö sisaldab õppetöö ja õpetaja muu tegevuse planeerimise harjutusi ning vastavate juhendite koostamist. Iga üliõpilane peab valmistama ette raporti (kursusetöö) mingi õppeaine planeerimise ja õpetamise kohta, mida aprobeerib tegevõpetaja.

Pedagoogiline praktika toimub jooksva vaatluspraktika ja pidevpraktika korras. Praktika eesmärgiks on:

- tutvumine kooli tööga ning
- vilumuste kujundamine õpetamiseks ja õpetaja muu töö korraldamiseks nii iseseisvalt kui ka koostöös teiste õpetajatega.

Praktika sisu kätkeb endas: 1) õpetamise ja 2) õpetaja teiste tähtsate tööde (koostöö õpilaste, vanemate ja kolleegidega, õpetaja sotsiaalhooldetööd, töö klassijuhatajana) planeerimise, organiseerimise, analüüsi ja hindamise.

Pedagoogiline praktika lõpeb konverentsiga.

Õppeplaan näeb ette üliõpilaste spetsialiseerumise, mida kvalifitseeritakse õppeainena. See sisaldab kohustusliku ja eriosa, mille valib üliõpilane. Kohustusliku osa raamprogrammi sisu on järgmine:

1) klassijuhataja töö:

- klassijuhataja nõuandev ja juhendav tegevus üksikõpilasega, klassi ja vanematega;
- nn vaba klassivestlus (kord nädalas toimuv klassijuhatajatund), kus klassijuhataja arutleb klassiga Rahvakoolide Aktis ettenähtud probleeme, nagu liiklusohutus, kutsenõustamine, tervishoiuküsimused, seksuaalkasvatus, uimastitega seotud ohud jms;
- sotsiaalne elu klassis ja koolis, distsipliin ja konfliktid;

2) õpilase esimene kooliaasta:

- õpilaste kooliküpsus ja kooli võimalused, mis soodustavad kooliskäimise alustamist;
- algõpetuse eesmärgid, sisu, õppemeetodid ja vahendid;
- eriküsimused, mis puudutavad 1. klassi õpilast, kellel on probleeme kooliskäimisega;

3) õpilased ja noorukid, kellel on raskusi koolis ja väljaspool kooli:

- õpilaste kasvatustingimused ning vajadus erikasvatuse järele;
- toetavad ja abistavad erikasvatusemeetodid klassis, koolis ja väljaspool kooli;

4) õpilase viimased kooliaastad ning noorukite võimalused ühiskonnas:

- noorte kohta käivad õiguslikud aktid;
- noorte staatus kooli lõpetamisel ja pärast seda;
- kutseõppimise ja töö saamisega seotud probleemid.

Kogu kohustusliku osa programm täiendatakse tihedas seoses pedagoogilise praktikaga ning koostöös õpetajatega.

Eriosa valib üliõpilane ise. Tavaliselt puudutab see niisuguste probleemide analüüsimist ja hindamist, mis on seotud mingi aine õpetamise teooria ning meetoditega. Õpitakse tundma eksperimentaalsete pedagoogikauuringute meetodeid ning uuenduste juurutamist. Töövormina eelistatakse iseseisvat tööd ja diskussiooni.

Huvipakkuv on ka üldharidusainete (emakeel, võõrkeel, füüsika jt) programmide sisu. Nende õpetamine seostatakse samuti õpetamise metoodikaga algkoolis.

Ruumipuuduse tõttu lähemalt nende isoleerimisel ei peatu. Kuid ühest neist aineist — võõrkeelest — tuleks lõpetuseks mõni sõna mainida.

Taanis on suured kogemused võõrkeelte õpetamisel. Maal, mille keelt kõneleb vähem kui 1/1000 maailma rahvastikut, on võõrkeele tundmise vajadus üldtunnustatud. Tähtsamateks võõrkeelteks Taani haridussüsteemis on olnud inglise, saksa ja prantsuse keel, kuid pärast Teist maailmasõda hakkas domineerima inglise keel. Inglise keelt hakatakse õpetama 5. klassis ning see on kohustuslik õppeaine 10. klassini. Ka keskkooli kõrgemas astmes säilitab inglise keel oma tähtsuse. Seega kolledžisse astuvad noored, kellel on juba hea inglise keele oskus. Kolledžis täiustatakse üliõpilaste keeleoskust ja seda eriti neil, kes valivad lisaerialana inglise keele. Taanlased väidavad, et nende võõrkeeleõpetajad on piisavalt ettevalmistatud inglise keele õpetamiseks emakeelena Inglismaa algkoolis (saksa keele õpetamiseks Saksamaal, prantsuse keele õpetamiseks Prantsusmaal). Arvatavasti on see tõik kõige enam kadestamist väärt.

Kirjandus

1. Teacher education and training in Denmark. Ministry of Education, Copenhagen, 1985.

**Spetsialiseerumine
kvalifitseeritakse
õppeainena.**

**Võõrkeeli
õpivad ja
oskavad
kõik.**

Laste kõlbeline (moraalne) areng

MAIE TUULIK, TPedI dotsent

Kõlblusõpetuse üheks lähtealuseks on lapse kõlbeline areng. Tavaliselt räägitakse kõlbelise arengu kolmest teooriast (4, lk 3413). Eristamise aluseks on erinev vastus küsimusele — mis on kõlblus (moraal). Kognitiivne arenguteooria vaatab moraali kui otsuse tegemise protsessi, kus põhimõisteteks on õiglus, võrdsus, vastastikune mõju. Sotsiaalse õppimise teooria määratleb moraali kui internaliseeritud kontrolli käitumise üle, kus peatähelepanu on pööratud tegudele, s.o käitumisele. Psühhonaalilisist lähtuvad uurimused aga pööravad peatähelepanu südame-tunnistuse (superego) arengule ja käitumise mõjutamisele selle kaudu. Alljärgnevalt peatume kõigi nimetatud teooriate juures lähemalt.

MORAALSE ARENGU KOGNITIIVSED TEORIAID

Esimesed moraalsete otsustuste uurimused tegid 1894. aastal Earl Barnes ja Margaret Schallenger. Barnes uuris, kuidas lapsel muutub arusaamine õiglusest; Schallenger aga töötas välja moraalitsustuste kolmeastmelisuse teooria.

Järgmine moraalsete otsustuste uurimise periood on seotud Jean Piaget' klassikalise tööga «Lapse moraalsete otsustused» 1932. a (*The Moral Judgment of the Child*).

J. Piaget (1896—1980) moraalilaineliste eksperimentide põhiprobleemid olid järgmised: kuidas laps mõistab reegleid ja norme, mida ta arvab pahategudest ja valesst, mida ta arvab karistusest ja kuidas mõistab õiglust? Tulemused andsid lapse moraalsete arengu kaheastmelise teooria sõnastamise aluse.

Moraalse arengu esimest astet on nimetatud mitmeti — heteronoomne moraal või ka moraalne realism või sunduse moraal. Seda astet iseloomustab lapse intellektuaalne ebaküpsus, lapse moraalsete otsustused sõltuvad armastusest vanemate vastu. Heteronoomse moraali ebaküpsus väljendub nii moraalsete otsustuste egotsentrilisuses kui ka nende staatilisuses. See tähendab, et laps ei oska eristada aspekte, mis tulenevad temast endast, ja aspekte, mis tulenevad sotsiaalsest situatsioonist. Seega ei ole laps võimeline lähtuma ei teise inimese seisukohtadest ega ka konkreetsest sotsiaalsest situatsioonist. Egotsentrismi tulemus on, et laps segab ära kogemuse subjektiivse ja

objektiivse aspekti, et ta peab moraali-reegleid muutumatuteks ja absoluutseteks.

Moraalse arengu teist astet on nimetatud autonoomseks moraaliks või ka ühistegevuse (koopereerumise) moraaliks. Intellektuaalselt arenenud laps omandab moraalsetes otsustustes sõltumatuse; ta kogeb eri rolle; täiskasvanute autoriteet asendub ühistegevuses vastastikuse austuse ja võrdsusega. Moraalsed otsustused ei tugine mitte enam jäikadele, autoriteetide antud reeglitele, vaid neile, mis on vajalikud ühistegevuses ning väljendavad võrdsete vahel kehtivaid vastastikuseid õigusi ja kohustusi.

Kolmas sellesuunaliste uurimuste periood algas Lawrence Kohlbergist, kes 1958. a esitas lapse moraalsete arengu teooria. Areng on 6astmeline:

I aste, kuhu laps jõuab umbes 3aastaselt, on orienteeritud kiitustele ja karistustele. Laps saab kiita, kui ta on hea, ja teda karistatakse, kui ta on paha.

II astet on nimetatud naiiv-egoistlikuks või ka instrumentaal-relativistlikuks perioodiks. Sellel tasemel oleva isiku moraalsete otsustused lähtuvad kas enda või mõne lähedase inimese vajadustest ja huvidest.

III astet on nimetatud «Hea poisi — kena tüdruku» orientatsiooniks. Hea ja õige on see, mis on stereotüüpne ja vastab enamusarvamusele ning ümbritsevate ootustele. Sellel tasemel olev inimene püüab elada teiste ootuste järgi.

IV astet on nimetatud seaduse ja korra orientatsiooniks. Sellel tasemel olevat inimest iseloomustab sotsiaalse korra ja autoriteedi austamine. Hea ja õige on see, mis põhineb inimeste vabal tahtel, kuid mille aluseks on ühiskonnas kehtivate normide tunnustamine.

V astet on nimetatud sotsiaalse lepingu ja indiviidi õiguste astmeks. Sotsiaalne kokkulepe peab tagama igaühe individuaalsed õigused. See tähendab, et hea ja õige on see, mis põhineb inimeste vabal tahtel, kuid mille aluseks on ühiskonnas kehtivate normide tunnustamine.

VI aste on universaalne eetilise orientatsioon. Hea ja õige üle otsustab igaüks omaenda südame-tunnistusest lähtuvalt, silmas pidades teiste inimeste väärikuse austamist ning õiglust. Selle arenguastme saavutamiseks vahelised inimesed — niisugusele järeldusele jõudis L. Kohlberg oma hilisemates töedes.

1970. aastatest on pärit Kohlbergi 6astmelise arengutsükli taandamine kol-

mele tasandile:
esimene (I ja II aste) — moraalieelne arengutase,
teine (III ja IV aste) — konventsionaalse moraaliga arengutase,
kolmas (V ja VI aste) — moraaliprintsiipide arengutase.

Moraalieelne tasandil olev inimene on olemuselt egotsentriline, hea ja halva üle otsustatakse omaenda kogemuste põhjal, olenevalt kiitusest või laitusest.

Konventsionaalse (formaalse, tavapärase) moraaliga tasandil inimene on orienteeritud grupi (perekonna, rahvuse) nõudmistele ja ootustele. Grupi (perekonna, rahvuse) väärtused on aluseks otsustamiseks hea ja halva, õige ja vale üle.

Moraaliprintsiipide tasemel isik vaatlus eetikaprintsiipe kui universaalseid otsustuste aluseid (õiglus, inimväärikus).

Piaget' ja Kohlbergi teooriatest lähtuvalt on aastakümneid tehtud samasuunalisi uurimusi. Tulemused lubavad väita, et inimese moraalne areng toimub tõepoolest progresseeruvalt heteronoomselt moraalilt autonoomsele moraalile. Kahjuks on aga väga vähesed uurimused olnud longitudinaalsed. L. Kohlbergi kõige tuntum longitudaalne uurimus (kestis 20 aastat) on 79 Chicago poisist, keda uuriti aastatel 1955—1975. Lõpprapordis esitati andmed 30 mehe kohta. Uuritavaid testiti iga kolme aasta järel vanuses 10—30 aastat. Ükski uuritavatest ei langenud moraalise arengu madalamale tasemele, kui varasemad testid näitasid. Osa arenes edasi, osa jäi varem testitud tasemele. Tähelepanu pööratakse edasiminekut lapse- ja noorukieas ning platool püsivust täiskasvanuna. Ükski uuritav ei jõudnud arengu VI astmele ja vaid üks uuritav jõudis arengu V astmele. 1978. aastal jättis L. Kohlberg ise VI astme kui ülearuse kõrvale.

Teistes longitudaalsetes uurimustes (nt D. Kuhn, 1976) selgitati iga-aastaste testimiste põhjal, et aasta möödudes lapsed kas jäid saavutatud tasemele või arenesid edasi, kusjuures ühtegi astet ei jätud vahele. On leitud sedagi, et moraalise arengu algastmetel (I—IV) toimub ainult progresseeruv areng, täiskasvanutel on aga enam-vähem pooleks nii progresseeruv kui ka regresseeruv areng.

Moraalse arengu kognitiivset teooriat on täiendanud W. Damon, R. Masher, W. Perry jt (4, lk 3407). On välja pakutud järgmised universaalsed arengutendentsid.

1. Moraalse arutlusoskuse struktuurid on kõikjal samad, olenemata erinevatest kultuuridest ja käitumistavadeist.

2. Moraalse arutlusoskuse astmed on pöörduvad, s.t kui kõrgem aste on saavutatud, on just olemasolev, mitte aga madalam, kolblusotsustuste aluseks.

3. Areng toimub järjepidevalt tasemele tasemele, ülehüpeteta, ühtegi astet vahele jätmata.

Euroopas, Aafrikas ja Põhja-Ameerikas tehtud uuringud on aga näidanud, et moraalsete arutluste järjekorda muudavad nii situatiivsed, kultuurilised, religioossed kui ka haiguslikud faktorid. L. Kohlbergi teooria postulaat, mis väitis moraalise arengu astmete järgnevuse universaalsust (sarnane kõigis maades ja kõigil rahvastel), on nüüdseks kõrvale heidetud. Psühholoog John C. Gibbs on analüüsinud L. Kohlbergi teooria kohta kirjutatud raamatuid ning välja pakkunud moraalise arengu kahe faasi mudeli: esimesed neli astet kuuluvad nn naturalistlikku eluvaldkonda, viimased kaks aga eksistentiaalsetlikku, puudutades elu fundamentaalküsimusi.

Kokkuvõtvalt võiksime eeltoodu sõnastada nii: **lapse moraalne areng algab 6—7 aastast ja jätkub kuni kolmekümne aastaeni**. Suur osa inimestest ei jõua iialgi moraalise arengu kõrgeimale astmele. Lapse areng toimub heteronoomsusest autonoomsusesse, moraalised hinnangud saavad arenedes uue, komplitseerituma sisu. Laps loobub vähehaaval peitumast autoriteedi või võrdlusrühmade taha, areng ilmneb selles, kuidas laps muudab oma suhtumist iseendasse ja teistesse inimestesse. Moraalne areng ei tähenda seda, et üks inimene on moraalsem kui teine, vaid seda, et üks inimene on parem moraaliprobleemide lahendaja kui teine (3, lk 479).

SOTSIAALSE ÕPPIMISE TEOORIA

(*Social learning Theory*)

See põhineb biheiviorismil. Inimene õpib kahel viisil: esimene on otsene õpetamine ja õppimine, teine on õppimine läbi mudeli, imiteerimise ja jäljendamise teel. Mõlemal juhul on oluline positiivne, tugevdav kinnitus tagasisidena. Moraalne on selline käitumine, mille sotsiaalne grupp heaks ja õigeks kuulutab. Hea ei tulene mitte inimesest seestpoolt, vaid väljastpoolt. Sotsiaalse õppimise teoreetikud ei kasuta sõna *moraalne* või *eetiline*, vaid *prosotsiaalne* (*prosocial*). Noorte moraalset arengemisel on otsustav roll vanematel — maast-madalast saavad nad lapsi nii otseselt õpetada kui ka jäljendamisel eeskujuks olla. Kooli osa on samuti väga tähtis. E. Durkheimi järgi on perekond liiga väike ja liiga personaalne üksus, et peegeldada ühiskonna sotsiaalset süsteemi; kool seevastu on mikroühikond, kus laps saab ettekujutuse ühiskonna funktsioneerimisest (1).

Erinevalt arengu kognitiivsest teooriast, milles peatähelepanu on pööratud arutlusoskuse arengule, on siin põhiorhk reaalset

käitumisel ja reaalsel tegudel. Nimetatud teooria kasutamise üldmudel on järgmine (4).

Esiteks: õppimiseesmärgi «tõlkimine» õpilasele soovitava käitumise keelde. See tähendab, et ükskõik, mida me õpetada tahame, näiteks mõnda käitumisoskust, mõnda mõistet jne, peame selle sõnastama nii, nagu soovitav lõpptulemus välja näeb. **Teiseks:** õpilaste tähelepanu juhitakse uuele tegevusele ja proovitakse seda ka teha. Selleks võib oodata, mil soovitud tegevus ilmneb spontaanselt, võib pakkuda konkreetset mudelit, võib verbaalselt (teoreetiliselt) selgitada.

Kolmandaks: käitumisest tulenevate tagajärgede väljaselekteerimine. Tagajärjed on kas kiitused või laitudused, nende toime peab olema tegevust kinnitav.

Neljandaks: kiitused ja karistused peavad olema korrastatud nii, et õpilased teavad nende astmestatust.

Sotsiaalse õppimise teooria järgi peavad välised väärtused muutuma sise-misteks tegevusteks harjutamise ning väljastpoolt tulevate kinnituste (nii positiivsete kui negatiivsete) abil. Tähelepanu võiks siinkohal juhtida ammu tuntud tõsiasjale, et negatiivne kinnitus karistusena on ebaefektiivne positiivse kinnituse mõjuga võrreldes. Muutus käitumises on karistuste puhul vaid väline ja kaob, kui väline kontroll ja surve puuduvad. Teisiti öeldes — sisemist muutust, sisemist omaksvõtmist ei toimu. Emotsionaalne läbielamine näiteks aga tähendab sisemist kinnitust. Sotsiaalselt tunnustatud tegevused (prestiizikad tegevused) on aga ilma välise kiituse ja karistuseta iseenast kinnitavad.

Üks või teine käitumisviis on omandatud siis, kui väline kontroll on asendunud sisemise kontrolliga. Sisemiselt vaba otsustus ja käitumine ei saa tulla ilma eelnenud välise kontrolli ja suunamiseta.

PSÜHHOANALÜÜTILINE ARENGU-MUDEL

See erineb mõlemast eelnevast. Südametunnistus, mis sünnib superegonaga hakkab otsustama hea ning halva üle, sõltub lapsepõlveelamustest ja on kõige otsesemalt seotud vanematega. Õpetajatel ja teistel täiskasvanutel on lapse moraalses arengus teisejärguline osa ning sedagi vaid niivõrd, kuivõrd laps neid oma vanematega seostab.

Tutvustame siinkohal Eric H. Eriksoni arenguteooriat (mis, tõsi küll, ei räägi ainult lapse moraalsest arengust). Eriksoni järgi toimub areng läbi kriiside (5). Need on järgmised:

esimene kriis: usalduse või umbusalduse tunde väljakujunemine; sõltub lapse vajaduste rahuldamisest või mitte-

rahuldamisest; (ajaline kestvus on sünnist kuni 1,5 aastani);

teine kriis: iseseisvuse arenemine või kahtluse ja häbitunde tekkimine («mina ise» periood, kestab 3—4 aastani);

kolmas kriis: initsiatiivi arenemine ja eesmärkide saavutamine või süütunde tekkimine (4—7 aastani);

neljas kriis: tööarmastuse ja oma kompetentsustunde arenemine või alaväärsustunde tekkimine (7—14 aastani). Sellealase lapse arengule on määrava tähtsusega eakaaslaste maailm ja nendega kohtumiskohad;

viies kriis: omaenda identisuse tunnetamine või mina-pildi laialivalgumine (14—21 aastani), see on eneseleidmise või enesekaotuse aeg;

kuues kriis: ühtekuuluvustunde ja armastuse arenemine või eraldatuse tekkimine.

Eeltoodust kokkuvõtet tehes tuleb öelda, et kuigi teoorias on võimalik rääkida eri arengukontseptsioonidest, on praktilises koolielus lugu hoopiski proosalisem. P. Kreitzbergi raamatus on mustvalgel kirjas, et praktikas süstemaatilist efektiivse arengu (s.o väärtus-hinnangulise ehk moraalise) jälgimist ja juhtimist ei toimu, reageeritakse vaid ekstreemsetele juhtudele (2). Arengu teadlik juhtimine eeldab lisaks arenguteooriate tundmisele ka eesmärkide selgust. On teada, et moraalise kasvatuse eesmärgid on väga kõrgetasemelised juba algklassidest alates. Eesmärgid, mis ei arvesta konkreetse eesmärgulise iseärasusi, on juba eos teostatavaks määratud. Kõlblusõpetuse eesmärgid on sedavõrd laialdane teema, et selle käsitlemine nõuab omaette artiklit.

Kirjandus

1. Durkheim E. Moral Education. Free Press, New York, 1973.
2. Kreitzberg P. Õppe-kasvatustöö eesmärkide klassifitseerimise ja konkretiseerimise psühholoogilis-metoodilised lähtekohad. Tallinn, 1987.
3. Merenheimo J. Moraaliskasvatus — haaste didaktikale. — Kasvatus, 1989, nr 6.
4. The International Encyclopedia of Education. Oxford-New York-Tokio, 1985.
5. Берж Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Eriline laps — aktsentuant — koolis

ASTRID NEEME, pedagoogikakandidaat, EHA dotsent
ILMAR EBBER, TPedi algõpetuse kateedri vanemõpetaja

Täiskasvanutele meeldib rõhutada, et iga inimene on ainulaadne ja kordumatu. Ja nii see ongi. Kuid iga täiskasvanu on kunagi olnud laps ja siis mõisteti pahatihti tema *ainulaadsuse* ja *kordumatus* avaldumismvormid hukka.

Ainulaadsus ja kordumatus võivad olla vähem või rohkem märgatavad. Neid, kellel need on rohkem märgatavad, nimetatakse õpetaja murelasteks, keda tihti ka psühhiaatri juurde saadetakse. Psühhiaater aga tunnistab — vastu õpetajate ootusi — need lapsed täiesti terve- teks, sest puuduvad haiguse tunnused. Tegemist võib olla aktsentuueritud isik- sustega, kes asuvad normi ja patoloogia piiril.

Sellel teemal loenguid kuulanud või perekonnanõuandlasse pöördunud peda- googide palvel otsustasimegi avaldada kir- jutiste sarja aktsentuueritud õpilasest. Õpilasega suhtlemisel lähtume oma ootu- ses «normist» ja sellele mittevastav õpi- lane saab karistuse osaliseks. Põhjus on see, et me ei ole harjunud või meid ei ole kasvatatud austama inimese üht põhi- õigust — õigust olla erinev. Pigem on kogu ühiskonnas peetud teistest erine- mist haiguseks, isegi karistusväärseks. Teisitimõtlejaid on taga kiusatud, naeru- vääristatud, vaimuhaiglasse suletud. Sel- lest tulenevalt on õpetatud ja suunatud ka õpetajaid ühenäolisi, keskmisi õpilasi kasvatama.

Seda, et leidub küllalt palju iseseisvalt mõtlemaid ja last mõista tahtvaid peda- googe, näitab nende soov rohkem teada saada «erilise», «raske» lapse olemusest ning võimalustest teda mitte kahjustada.

Millest tulenevad erinevused «keskmi- sest»? Need tulenevad esiteks sünni- pärastest omadustest ja teiseks — kas- vatuses.

Seda arvestamata võib õpetaja end hai- gekts pingutada, püüdes ümber kasvatada seda, mis on õpilases sünnipärane, ja jätta selle kõrval tähelepanuta nende psüü- hiliste omaduste kujundamise, mida õpe- taja peab ja saab kasvatada.

Sünnipärastest omadustest kõige muut- matum on temperament, aga just tempe- ramendiomadustes võib olla ka negatiiv- seid jooni, nt koleerikul äkilisus või fleg- maatikul aeglus. Kahjuks ei ole tempe- ramendiomaduste kardinaalne muutmine

võimalik, küll aga saab kasvatada ko- leerikul enesevalitsemist, flegmaatikut õpetada oma tööd ja tegevust hästi pla- neerima, mille tulemusena ta «jõuab, saab ajaga hakkama».

Teiseks peame arvestama inimese sünni- päraste võimetega. Neid võib arendada ikkagi vaid siis, kui eeldused, kas või «uinunud», varjatud olekus on olemas.

Kirjandusest loeme küll aeg-ajalt ime- retsepte ja kirjutisi jaapanlaste võimete arendamise masinatest, kuid praktikas on ikkagi nii, et osa lapsi on võimekad ja osa ei ole. Võimeid on palju, ühtedel ühed, teistel teised. Lapsi, kellel kõik võimed on väga madalad, on väga harva, samuti kui neidki, kellel kõik võimed on väga kõrged.

Tavalise lapse erinevus oma eakaaslas- test seisneb mõne võime kõrges arengu- tasemes, mille kõrval teised on tagasi- hoidlikumalt arenenud. Võimetelt erine- vate laste peamine kohtlemisviis on õpe- tamisel ja kasvatamisel arvestada enam- arenenud võimeid.

Siit peaks selguma, miks me ei tohi nõuda kõigilt lastelt väga head õppe- edukust. Selline nõue tekitab kindlasti neu- roosi nii õpilasel kui ka õpetajal. Eel- öeldu peaks olema kõigile selge ega tohiks mingeid probleeme tekitada.

Kuid meil tuleb kokku puutada ka las- tega, kelle individuaalsus on nii märga- tav, et see on haiguslik. Ka see võib olla sünnipärane. Lapsi selle eest hukka mõista tähendab teha neile kurja, ilma et nad ise milleski süüdi oleksid või aru saak- sid, milles neid süüdistatakse. Kui tege- mist on psühhopaadiga, iseloomustavad teda kolm olulist tunnust:

- 1) psüühilise omapära avaldumine kõigis situatsioonides (totaalsus);
- 2) omaduste püsivus kogu elu vältel;
- 3) sotsiaalne desadaptatsioon ehk kohane- matus ühiskonnas.

Nende omaduste tõttu ei tule psühhopaat mitte kuskil, mitte kunagi ega mitte kelle- gagi hästi toime. Rasked kohanemishäired saadavad teda kogu elu ja ta vajab psüü- hiaatrilist abi.

Kui temperamendi ja võimetega seon- duvad probleemid kuuluvad psühholoogi pädevusse, siis psühhopaatia haigusliku vormina on psühhiaatria tegevusala. Nende kahe vahel asub kolmas liigitus — nn aktsentuueritud tüübid. Mõni autor

nimetab neid iseloomutüüpideks (Eidemiller), teine aga isiksusetüüpideks (Leonhard).

Aktsentueeritud iseloomule on omane väga tugev individuaalsus, mis jõuab haigusliku individuaalsuse lähedale, kuid sinna siiski ei küüni. Psüühika omapära avaldub teatud olukordades. Kui psühhopaat ei kohane üldse, siis aktsentueeritud isiksus kannatab küll suurte kohanemiskasvatuste all, kuid keskonna soodsa organiseerimise korral võib ta toime tulla. Kahjuks ei ole sedasorti individuaalsust peaaegu üldse võimalik muuta, sest tema alus on sünnipärane. Kasvatusega võib seda aga kas mähendada või tugevdada. Täiskasvanute vale käitumine võib esile kutsuda koguni haiguse.

Leningradi Arstide Täiendusinstituudi psühhoterapia kateedri õppejõu E. Eidemilleri järgi on «normaalsete» täiskasvanute hulgas 50% aktsentueeritud iseloomuga isiksusi. Raskete noorukite käitumishäired on enamasti nende sünnipärase aktsentueerituse ja kasvatusevigade ühine tagajärg.

Praktikas peaks aktsentueerituse «diagnoosimine» toimuma kaheastmeliselt. Esimeseks astmeks on vastuse otsimine küsimusele: kas inimene on üldse aktsentueeritud või mitte? Sellele küsimusele vastamiseks meenutagem, et iga inimene, välja arvatud vaimuhaige, saab oma individuaalsetelt joontelt olla üks kolmest: normaalne, psühhopaat või aktsentueeritud isiksus.

Küllap tuleks aktsentueerituse määramist alustada selle välistamisest, et õpilane võiks olla psühhopaat. Aktsentueeritud ei ole kunagi kolme psühhopaadile iseloomulikku tunnust üheaegselt. Tavaliselt ei ole tal neid ühtki.

Esimene tunnus — psüühika omapära — avaldub vaid teatud, temale rasketes olukordades.

Teine psühhopaadi tunnus — **omaduste püsivus** — puudub hoopis või esineb erandjuhtudel, kui vaadelda pikka perioodi. Tavaliselt kujunevad aktsentueeritud jooned lapsepõlves ja puberteedieas iseloomu vormimise perioodil, kuid taanduvad küpsuse saabumisel, kui inimene õpib ennast paremini tundma ja oma käitumist reguleerima.

Selle tõttu avaldub ka kolmas tunnus — **sotsiaalne desadaptatsioon** — vaid teatud eluperioodil ja sel ajalgi olukordades, mis mõjuvad psüühilise vastupidavuse kõige nõrgemale kohale (*locus minoris resistentiae*). Teistes olukordades on käitumine normaalne. Aktsentueerituses eristatakse 2 astet: ilmset ja varjatut. Ilmne on üsna normi piiril. Seal on «kukesamm» psühhopaatiasse.



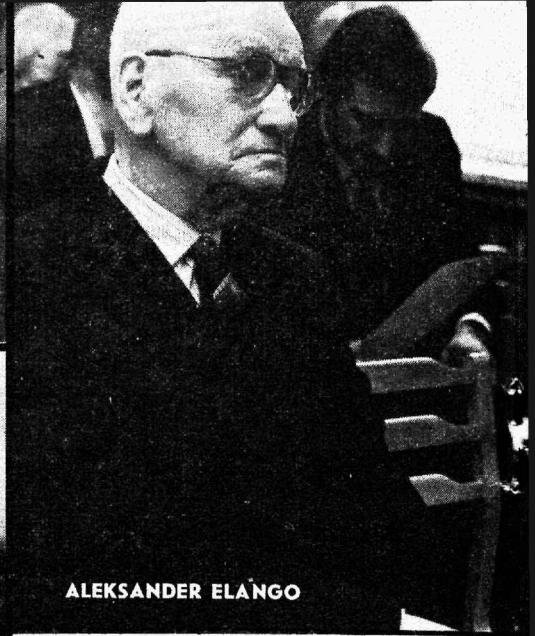
Varesele valu, harakale haigus, meie laps saab terveks. . .

TÕNU KALLE
foto

Seisundit iseloomustab tunnuste visa püsimine paljude aastate vältel. Puberteedieas, kui tõusevad pinged, mil noor inimene otsib ennast ja oma kohta elus, võivad esineda kõrvalekalded käitumises ja kohanematus koolis ning kodus. Hiljem jäävad omapära väljendavad jooned küll selgesti paistma, kuid võimaldavad siiski kompenseerimist ja kohanemist.

Varjatud aktsentueeritus tähendab nõrku psüühilisi kõrvalekaldeid normist. Tavalistes tingimustes võivad need avalduda kas väga nõrgalt või üldse mitte. Et aktsentueeritus on siiski olemas, ilmneb ainult psühhotraumade korral, mis tabavad psüühilise vastupanu kõige nõrgemat kohta.

(Järgneb.)



26. detsembril 1990 möödus 105 aastat Johannes Käisi sünnipäeva. Tähtsate lisandeid, sest usutavasti pole Eestis enam koolilugu, mis ei ole J. Käisi andamit pedagoogikale ja koolile.

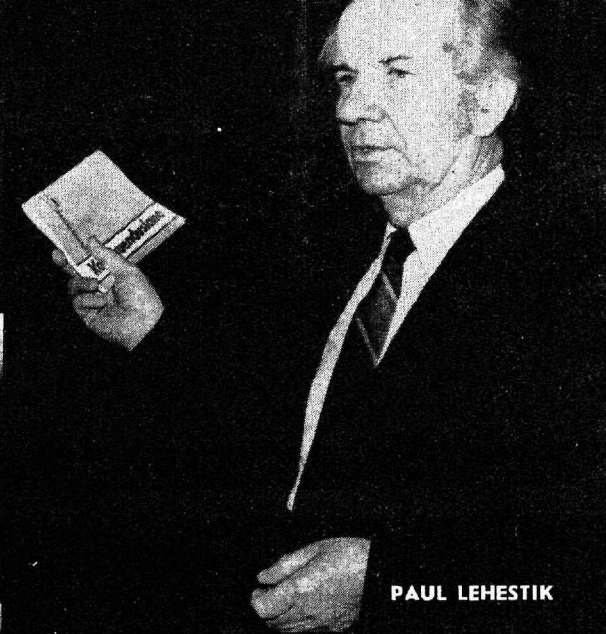
12. jaanuaril käis J. Käisi Seltsis pedagoogide ja koolitajate konverents. J. Käisi nimelisse Põlva keskkooli tuli hulgas suur hulk omaaegseid seminariste, J. Käisi päevilt, pedagoogikateadlasi, kooliõpetajaid, laste- ja noorsootöötajaid, koolitegelasi, koolitegelasi, koolitegelasi — J. Käisi ja tema suguvõsa uurija A. Udras, L. Talts ja M. Tuulik, pedagoogikamuuseumi direktorid, koolitegelasi, koolitegelasi, koolitegelasi kasvatataja M. Põlluste, Võru seminarist ja kauaajaline koolitegelane J. Käisist, tema loomepärandist, selle väärtuste säilitamiseks ja tänapäevasesse lastekasvatusse ja kooliuuendusse.

J. Käisi kooliuuendusiideid ja õpetus jõudsid Soome koolis kasvatada, edenedesid ja juurdusid samal ajal ka mujal. Helsinki Pukimäki Algkoolis hakati üles võtma J. Käisi kooliuuendusiideid. Nüüd olid Põlvas oma kooli ja töökogemusi tutvustama ja arendama noored õpetajad Kaisu Kärkkäinen ja Pirjo Rätty, koolitegelane ja koolitegelane tervitamas õpetajate koolitajad Maija Lermola ja koolitegelane Tauno Lähteenkorva.





INGE UNT



PAUL LEHESTIK

Käisi sünnist. Tema nimi ei vaja
liinimest, kes ei teaks-tunneks

ogiklassiku sünniaastapäevale
kokku paarsada inimest, nende
õpilasi Võru Õpetajate Seminari
ednikke ja haridusjuhte. Esinejad
prof I. Unt, TPEDI dotsendid
r I. Kopso, Pärnu 9. lpk vanem-
oolmeister A. Ivask, — rääkisid
t ja võimalustest kohandatuna

me tema eluajal ja leidsid seal
ajal, kui Eestis need armutult
dõpetuslikult tööle juba 1913. a.
tutvustamas Pukimäki Algekooli
Sarho. Helsinki Olikoolist olid
Pirkko Leino, Oulu õpetajate

Johannes Käisi Seltsi initsiatiivi ja tegevust eesti kultuuri ja hariduse rikastamiseks
hindas tunnustavalt aseminister K. Luts.

Konverentsil osalejatelt teenis heakskiidu üleskutse kõigile eesti pedagoogidele —
säilitagem eesti kool kui rahvuskultuuri kandja, uurigem J. Käisi pärandit, taotlegem
6klassilise algkooli taassündi.

JKS juhatuse esimees Paul Lehestik tegi teatavaks J. Käisi preemia 1990. a laureaadiid
— preemia pälvivad Röpina keskkooli algklassiõpetaja Elvi Nael ja Rakvere 1.
keskkooli algklassiõpetaja Urve Saar.

Iga 5 aasta järel annab selts J. Käisi juubelipreemia kahele inimesele, kellel selles
ajavahes on teeneid J. Käisi nime jäädvustamisel, tema õpetuse tutvustamisel või
evitamisel tänapäeva koolis. Sel aastal tunnustati juubelipreemia väärilisteks
Urvaste Eriinternaatkooli õpetaja Julius Ungru ja PTUI vanemteadur Kalju Leht.

Preemiad anti kätte ka J. Käisi Seltsi üldõpetuslike ja kodulooliste materjalide
konkursi parimate tööde autoreile.

Konverentsil näidati vastset «Tallinnfilmi» kultuurhariduslikku filmi «Õpetaja Johannes
Käis» (režissöör Peep Puks, stsenaarist Kalju Leht) ja müüdi K. Lehe tegevtoimetamisel
jälle ilmuma hakanud «Kooliuuenduslase» 1. numbrit.

VIIVE LEHT
TÖNU KALLE fotod



Lugemistehnika omandamise etapid

KARL KARLEP

Lapse lugemistehnika areng läbib mitu etappi (4; 5; 6; 7). Algajatel on lugemisprotsess hargnenud, laps sooritab mitu järjestikust operatsiooni. Kogenud lugeja tegevus on aga täielikult automatiseerunud, loetakse kõne tempos või isegi kiiremini. Iga etappi iseloomustab mitu tunnust: lugemisviis, tüüpilised vead ja hälbed (kordused ja pausid), tempo ja sellega seotud ladusus, ilmekus (võimalik küll alles ladusal lugemisel), aimamine ja selle kontroll, sünteesi ja mõistmise vahet.

Käesolevas artiklis vaadeldakse eesti keeles kasutatavaid lugemisviise ja nende seost lugemistehnika omandamise etapiga. Kõrvutatakse seejuures abikooli, üldkooli ja arendusklasside õpilaste (VAP) tulemusi (1; 2; 3). Katsetes osales kokku 251 õpilast. Loeti sõnaridu, lauseid ja tekste.

Lugemisviisi iseloomustab kaks peamist tunnust: tajumisühik ja esmase sünteesi ühik. Esimene neist kajastab seda loetava materjali segmenti, mida laps artikuleerib kohe pausideta. Tajumisühikuks võivad olla tähed või täherühmad (s.h silbid või kõnetaktid), sõnad, süntagmad. Tajumisühikust on tuletatud ka lugemisviiside nimetused: veerimine, silphaaval lugemine, sõnade kaupa lugemine, ladus lugemine (süntagmade kaupa). Lugema õppides kasutab laps mitut lugemisviisi korraga, kuigi üks neist on harilikult enam levinud, s.t juhtiv. Viimasest primitiivsemaid või edukamaid lugemisviise rakendab laps sõltuvalt loetava teksti keerukusest. Ilmneb tendents, et sidusa teksti lugemisel kasutab laps primitiivseid viise vähem, edukamaid aga mõneti enam. Põhjuseks on kaasteksti mõju aimamisele.

Esmase sünteesi ühikuks on loetava materjali selline segment, mida laps püüab tajuuühikutest kõigepealt sünteesida. Näiteks veeritud sõna hääldatakse eesti keeles seejärel tervikuna, mõnikord aga ka silpide või kõnetaktide kaupa. Lause lugemisel on sel juhul vaja veel teise astme või koguni kolmanda-neljanda astme sünteesi. Näiteks laps veerib sõna (m-e-s-i-l-a-n-e), seejärel kordab seda kas kõnetaktide kaupa või tervikuna (mesi-lane või mesilane), seejärel sünteesib sõna «lendab» ja kordab koos «Mesilane lendab». Kui lause on pikem, järgneb samalaadne tegevus järgneva süntagma lugemisel ning lõpuks võib laps korrata kogu lauset. Seejuures ei pea ilmema kõik etapid, laps sooritab

vastava operatsiooni kujutluste tasandil. Neid operatsioone väliskõnes kajastavad seega kordused. Lugemistehnika arenedes muutub esmane sünteesi ühik järgmisel etapil tajuuühikuks. Ühtlasi väheneb sünteesiks vajalik operatsioonide (astmete) hulk.

Kirjanduses leidub mitmeid viiteid selle kohta, et lugemisviis sõltub lisaks lugemistehnika omandamise etapile veel keelest, milles loetakse (Z. Klõtšnikova, A. Luria). Seetõttu on huvitav võrrelda eri keelte põhjal saadud tulemusi.

T. Jegorov ja N. Sorokina (4; 5) eristavad lugemisõskuse kujunemisel kolme põhi-etappi: analüütiline lugemine, lugemistoimingu tervikliku struktuuri kujunemine, automatiseeritud (sünteeiline) lugemine. Analüütilisel etapil omandatakse kõigepealt häälikute-tähtede vastavus, loetakse veerides. Teiseks all-etapiks on silpide kaupa lugemine (näiteks vene ja saksa keeles). Seega on lugemisviisideks veerimine või silpide kaupa lugemine.

Eesti keeles loetakse analüütilisel etapil valdavalt veerides. Ilmneb aga veerimise kolm varianti: veerimine häälega, millele järgneb terviksõna kordamine; veerimine häälega sõna kordamata; vaikne veerimine (suulilgütused märgatavad), millele järgneb sõna artikuleerimine häälega, mõnikord sõnaosi korrates. Normaalsele ja intellektipuuetega laste vahel ilmneb oluline erinevus sõna häälega veerimisel seda kordamata. Selgub, et normaalne laps suudab sõna kordamata sellest harilikult aru saada, s.t suudab sõna ette kujutada. Abikooli lastele jääb aga sõna usnagi tihti (VAP lastele harvem) arusaamatuks, selle kordamine ei õnnestu. Järelikult sünteesi kujutluses ei ole sel juhul täielik ning erikoolis tuleb sõna tervikuna kordamist nõuda.

Mõnikord kasutatakse analüütilisel etapil ka eesti keeles kohest silpide või kõnetaktide (on samuti silbitasandi ühik) kaupa hääldamist. Silbi lugemine võib esineda pealegi koos veerimisega. Näiteks: ü-k-sik, mar-di-k-a-s, sil-mad; ratas-tel, mardikad. Seejuures küllaltki sageli muudetakse silbipiiri: ku-tsus, lei-dsid, pill-as, Kall-e. On iseloomulik, et silpide kaupa lugemine ilmneb enam üldkoolis ja õige harva abikoolis.

Abikooli õpilased lugesid näiteks silpide kaupa ainult 1–2 sõna kogu katsematerjalist. Levinud oli silbiti lugemine ainult kolmel katsetes osalenud normaalsel lapsel, kuid ka neil ei saanud seda lugemis-

viisi pidada juhtivaks. Silbiti loeti koos veerimise või sõnade kaupa lugemisega. Ühtlasi esineb intellektipuueteega lastel ka silbipiiri muutmist suhteliselt enam. N. Sorokina andmetel on silpide jaotamine segmentideks eriti iseloomulik im-betsillidele (Ma-k-si-m).

Arvatavasti ongi sõnade liigendamise tunnetamine seotud lapse intellektiga. Mõju võib avaldada ka õpetamise metoodika.

Kuidas hinnata silphaaval lugemist? Tundub, et laps valib tajuühiku ebatraditsiooniliselt. Kui silbitamine ei sega sõnavälte taastamist, võib see osutada isegi kasulikumaks. Veelgi sobivam tajuühik sünteesi seisukohalt on kõnetakt (ratas-tel, mardi-kad). Positiivseks tuleb pidada, et tajumisühikuks muutub tähtede rühm (pill-as, ku-tsus).

Mitme tähe tajumine korraga ja vaikne veerimine (tõuse ühtlasi kiirus) valmistavad last ette lugemiseks sõnade kaupa. Viimane erinebki vaiksest veerimisest väli-selt ainult suuliigutuste puudumise poolest. Seega on analüütilisel etapil silbi (või mõne muu sõnaosa) ning sõna vahe-kord küllaltki keeruline. Esmase sünteesi ühikuna, hiljem ka tajuühikuna tuleks loogiliselt kõne alla silp, seejärel peaks neist sünteesitama sõna. Lapse ees-märgiks on muidugi sõna kokku lugeda. Ühesilbiliste sõnade puhul langevad ühi-kud kokku: vaja on taastada sõna (on ühtlasi silp) koartikulatsioon ning leida seejuures õigesti ülipikk häälik (maa, ais, koer tüüpi sõnades eksida ei saagi, teistel juhtudel on variante 2—3: saal-sall, loog-lokk-look). Pikemate sõnade lugemisel osutub silp, aga samuti lihtsalt kõrvuti olev häälikute-tähtede rühm kui esmase sünteesi ühik või kui tajuühik aga segavaks, sest eesti keele rõhulis-rütmiline struktuur avaldub mitte väikse-mas kõneühikus kui kõnetakt. Sõna rõhu-lis-rütmilise struktuuri taastamise raskust kajastavad rohked vältevead. Pealegi on nüüd artikuleerimise võimalusi 5—6. See-tõttu tuleks last suunata sünteesima (hil-jem tajuma) kohe sõna või kasutada vaheastmena kõnetakti. Seejuures võib eraldada sõnas kolmanda silbi (kolla-ne), sest häälikute pikkussuhted avalduvad peamiselt 1.—2. silbi ulatuses.

Teisel etapil (lugemistoimingu tervik-liku struktuuri kujunemine) on juhtivaks viisiks sõnade kaupa lugemine. Sõnade ees on märgata pause, huulte liigutusi aga pausi ajal enam ei täheldata. Kas-vab lugemiskiirus, kuid sõna kui terviku tajumine on siiski veel aeglane ning tihti ebatäpne. Kiiruse kasvu soodustab lapse oskus sünteesida sõna kõiki tähti neid üksahaaval tajumata: esialgu hakatakse koos tajuma 2—3 tähte, hiljem piisab

mõne olulise tunnuse äratundmisest (4). Näiteks K. Kriipsalu (3) andmetel oli üksiksõnade lugemise kiirus abikoolis 2. klassi õpilastel vaikselt veerimisel ligi-kaudu 2 korda kõrgem kui häälega veeri-misel. Sõnahaaval lugemine osutus oma-korda veel 1,5—2 korda kiiremaks. VAP lastel oli lugemiskiiruse suhe nimetatud etappidel orienteeruvalt 3:2:1. Kasvab «aimamisvigade» hulk: laps ei suuda hüpoteesi kiirelt ja täpselt kontrollida. Kui aga tähelepanu on pööratud sõna-koostisele, jääb sageli puudulikuks se-mantiline kontroll. Lause «Malle pani saali kaela» loetakse näiteks kas kaas-tekstile vastavalt või siis ei märgata kirjapildi järgi lugemisel semantilist viga. Üks ja sama laps võib vaheldumisi eksida mõlemas suunas. Pikemaid ja keerulise-maid sõnu loetakse ka sel etapil veel veerides, lühikesi lihtsamaid sõnu aga juba pausideta, s.t ladusalt. Süntagma ja lause lugemine nõuab lapselt 1—2 kordset sünteesi. Järelikult peaksid laused luge-miseks ka sel perioodil olema lühikesed ja tuttava struktuuriga. Sobivad ühest süntagmast koosnevad laused (süntagma-lause), et viimased langeksid kokku esmase sünteesi ühikuga. Kuid lauselõpu intonatsiooni taastamine põhjustab kor-dusi isegi sel juhul. D. Elkonini (7) arvates sõltub lugemine teisel etapil lause-ehituse valdamisest. Tema järgi muutub lugemine sel etapil toiminguks, mille ees-märk on mõtestada lause. Vastavalt oman-dab sõna süntees operatsiooni staatuse. Seega tuleb mõningat aimamisvigade kasvu II etapil pidada positiivseks nähtuseks. Küll aga vajab seetõttu harju-tamist lugemise kontrolli ja enesekontrolli oskus.

Sünteesilise lugemise etapil (4) on taju-ühikuks süntagma, eesmärgiks on kokku lugeda lause. Teise astme sünteesi ees-märgiks on seostada lauseid tekstis. Raskusi tekitab esialgu sobiva intonat-siooni leidmine. Alakõnega lapsi takistab sõnavara puudulikkus ja agramma-tism (6).

Vaatleme järgnevalt, missugused luge-misviisid ilmnesid laste lugemisoskuse kontrollimisel (tabel 1). Ainult veerides luges (1.—3. lugemisviis) küllaltki vähe lapsi (13 õpilast abikooli 2. ja 3. kl, VAP laste 1. ja 2. kl). Valdav osa lastest luges üheaegselt veerimisega ka sõnade kaupa, lihtsamaid sõnu aga pausideta sõna ees. Kõige suurem lasterühm kasutas paralleelselt 3.—5. lugemisviisi. Oodatult osutus edukamaks üldkool.

K. Kriipsalu (3) vaatles ühtlasi ka juh-tivat lugemisviisi (abikooli 2. ja 3. klass ja VAP laste 1. ja 2. klass, kokku 66 õpilast). Jaotus osutus mõlemas kooli-tüübis sarnaseks. Häälega veerimine oli

juhtiv 7 õpilasel, vaikne veerimine 34, sõnade kaupa lugemine kahel ja ladus lugemine 24 õpilasel.

Ilmnes märgatav seos lugemisviisi ja sõnade häälikkoostise vahel. Harilikult kasutati madalamat lugemisviisi häälikuühenditega sõnaes (ait, pärn, müts, kampsun). Raskeks osutusid samuti kinise silbiga lõppevad sõnad (pinal) ning «taat» tüüpi sõnad. Oluliselt raskendab lugemist sõna pikkus. Lugemisviisist sõltub samuti vigade levik ja tüüp, kuid olulist mõju avaldab siin ka lugemistekst ja koolitüüp. Näiteks teksti lugemisel oli vältevigade osakaal ligikaudu 1/4—1/2 vigadest, üksiksõnade lugemisel oli nende ülekaal ilmne. Häälega veerimisega võrreldes on vaikel veerimisel vigade keskmine peaaegu kaks korda, ladusal lugemisel aga 4—5 korda väiksem. Väheneb kõikide vigade hulk, kuid vältevigade osakaal seejuures suureneb. VAP lastel vähenevad vead ühtlasemalt, abikooli lastel aga üleminek vaikselle veerimisele mõjutab vältevigade vähe. Võimalik, et kõrgema intellektiga lapsed kasutavad suuligutusi sõna rõhulis-rütmilise struktuuri otsimiseks enam, abikooli õpilased aga lihtsalt veerivad.

On selge, et kõik lapsed läbivad lugema õppides samad etapid. Erinev on etapi aeg, vigade hulk (vähemal määral veatüüpide suhe), formaalse ja semantilise kontrolli suhe. Arvestades öeldut, on võimalik formuleerida mõned seisukohad lapse lugemistehnika arendamiseks.

□ Lugemismaterjali ja töövõtete valikul on otstarbekas arvestada lapse juhtivat lugemisviisi. Soovitav on hoiduda 3—4 astmelisest sünteesist, suunata tajumist väliste orientiiridega.

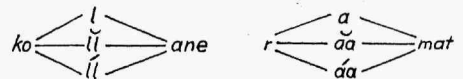
□ Kõrgemale lugemisviisile üleminekuks valida suhteliselt lihtne materjal, hiljem selle keerukust aga järk-järgult tõsta.

□ Sünteesioskuse kujundamise kõrval vajab õpetamist ja harjutamist aiamise kontrollimine.

Kõige sobivam ühik lugemiseks analüütilisel etapil on ühesilbiline sõna. Alustada tuleb kahest häälikust koosnevate sõnade ja silpidega (suu, uus, uss), järgnevad diftongiga sõnad ja silbid (sai, ais) jne. Koartikulatsiooni taastamist on siiski vaja suunata. Sobiv võte on tähelepanu juhtimine täishäälikutele (aamaa — artikulatsiooni ettevalmistus; täishäälikute esiletõstmine värvusega), täishäälikute muutmise (maa, mee, mii, moo, muu — materjal esitatakse sageli hargmikuna). Kinnist silpi on otstarbekas lugeda häälikut venitades (a-a-a-m). Raskusi võib aga viimasel juhul tekkida vältekandja leidmisel. Soovitav on sõnade häälikkoostise eelnev võrdlemine ning võrdlev lugemine (uss-uus, aal-all). Kasulik on samuti vältekandjale häälikule vastava topelttähe esiletõstmine.

Pikemate ühesilbiliste sõnade lugemisel on soovitatav kasutada «sõnakasvatamise» võtet (aal-saal, örr-örm-sõrm, oe-oer-koer). Mõnikord soodustab sünteesi silbi algushäälikute artikuleerimise sarnasus (koht või viis): maa-paa, paa-taa-kaa.

Mitmesilbiliste sõnade lugemisel on naaberhäälikute ühendamise kõrval teiseks oluliseks raskuseks sõna rõhulis-rütmilise struktuuri taastamine. Hüpoteesi loomise ja selle kontrolli eelduseks on oskus ette kujutada kõnetakte ja nende variante. Sobivaks võtteks on häälikupikkuse muutmise. Näiteks:



Materjali esitamisel saab kasutada vältemärke ning sõnade liigendamist (raamatud), samuti «sõnakasvatamist» (aamaamat-raamat). Viimasel juhul lisatakse küll tähti (häälikuid), kuid säilib sõna rõhulis-rütmiline struktuur.

Teisel etapil jätkub sõna sünteesi soodustavate võtete kasutamine. Neid võtteid

KASUTATUD LUGEMISVIISID (ABSOLUUTARVUDES)

Tabel 1

Klass	Õpilaste arv	Lugemisviis									
		1—3	1—4	1—5	2—4	2—5	3	3—4	3—5	4—5	5
2.a	51	5	3	13	3	2	4	4	15	2	—
3.a	17	4	2	8	4	1	—	—	5	1	—
4.a	35	—	1	5	—	3	—	1	14	2	9
6.a	20	—	—	—	—	4	—	—	7	4	5
1.VAP	54	2	3	7	3	13	1	4	16	4	1
2.VAP	19	2	4	1	2	—	—	3	5	1	1
3.VAP	15	—	1	—	—	4	2	—	4	—	4
1.N	20	—	—	3	—	—	—	—	11	1	5
3.N	20	—	—	1	—	4	—	—	2	—	13
Kokku	251T	13	14	30	12T	31	7	12	79	15	38

Märksed: A — abikool, VAP — vaimse arengu peetus, N — norm, 1—3 — veerimine, 4 — sõnaaaval lugemine, 5 — ladus lugemine.



aga rakendatakse nüüd pikemate või keerulisema häälikkoostisega sõnade lugemisel. Kasulikuks osutub lugemistempo tahtlik muutmine, lause lugemine seda «kasvatades» (metsa, lippas metsa, rebane lippas metsa), süntagmasse kuuluvate sõnade ühendamine kaarekestega (Hall kass püüdis hiirt).

Kontrollioskuse kujundamist saab alustada juba analüütilisel etapil, selle tähtsus kasvab aga sõnade kaupa lugemisel. Sobivatest võtetest nimetagem järgmisi: sõnade otsimine õpetaja hääldamise järgi (katus-kadus, kattus, katus); õpetaja «lugemisvigade» otsimine; sõnade ja piltide sobitamine (särg-särk); sõna valik pildi juurde, seejuures on esitatud ka vigade sõnu; õigesti ja valesti kirjutatud sõnade leidmine sõnaridadest ja lausetest (nõutakse kirjapildile vastavat lugemist); muudetud lausete lugemine ja võrdlemine originaalidega, lausete koostamine ja lugemine tulpades esitatud sõnadest (nõuab semantilist kontrolli); lugemisel võimalike vältelike ennetav otsimine (tegelikult hääldatakse läbi veaohlike häälikute kõik variandid: laat-latt, laad; saabas-sabas, saabas, saapas, sappas, sapas).

Kui käesolev artikkel äratav mõtteid lugemismaterjali järjestamiseks ja lapsi abistavate võtete kasutamiseks, loeb autor oma ülesande täidetuks.

Kirjandus

1. Ebrok K. 6aastaste normaalsete laste ja abikooli õpilaste lugemistehnika. Diplomitöö. Tartu, 1986.
2. Esula E. Abikooli ja tasanduskooli algklasside õpilaste lugemisõskusest. Diplomitöö. Tartu, 1987.
3. Kriipsalu K. Abikooli ja tasanduskooli algklasside õpilaste lugemisvigadest. Diplomitöö. Tartu, 1987.
4. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
5. Сорокина Н. К. Чтение и понимание литературного текста умственно отсталыми учащимися III—IV классов. Роль обучения в развитии психики детей-олигофренов. Под ред. В. Г. Петровой. М.: 1981, с. 72—94.
6. Спинова Л. Ф. Недостатки чтения детей и пути их преодоления. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. Под ред. Р. Е. Левиной. М.: Просвещение, 1965, с. 67—84.
7. Эльконин Д. В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Luulekujundi käsitus keskastmes*

SILVA RAUDVERE, emakeeleõpetaja

A. Siig «Kodu»

Millistest piltidest seab autor kokku kodu kirjelduse? Mis teeb luuletajale kodu kõige armsamaks? Leia puänt. Milliseid riime on luuletuses? Illustreeri kodupilte. Koosta jutuke «Minu kodu», «Koduküla» jt (ka kodumurdes).

LE

P.-E. Rummo «...Me hoiaime nõnda ühte...»

Kes on luuletuses «meie»? Leia võrdlus. Mõtesta lahti kujund «heitunud mesilas-pere». Milline on selle võrdluse mee-leolu? Mida autor mõtleb ühtehoidmise all? Mõtesta lahti luuletuse pealkiri. Leia kordusi: sõnakordused lausete või stroofide algul; sõnade ja sõnaühendite kordused lausete, värsaside ning stroofide lõpus. Kuidas need mõjutavad luuletuse mõtet?

J. Krossi «Me oleme lendaval saarel»

Kes on luuletuses «meie»? Millise tunde luuletus jätab? Mille alusel võime seda luuletust pidada lembeluuletuseks? Kellest luuletus jutustab? Kuidas mõjutavad luuletuse mõtet ja mee-leolu järgmised kujundid: lendav saar, tumesinine rohi, sinikaskede valge toht, hommiku sinine liblikas? Koosta etüüde: «Sina ja mina», «Hommikul» jt. Soovi korral luuleta. Loe J. Krossi värsse luulekogudest.

G. Suits «Oma saar»

Kuidas autor kirjeldab sõudmist merel? Mis on luuletuses õnne sümbol? Mida otsib luuletaja oma elus? Leia detaile ja motiive, mis on seotud otsitava saarega. Mida ütleb luuletaja ihaldatava leidmise kohta? Miks valitakse meri elu sümboliks? Laula seda laulu.

LP

H. Adamson «Kas te'i kuule?»

Kuidas ilmestab luuletust retooriline küsimus? Missuguseid erilisi võtteid luuletuses kohtad? Milliseid murdejooni leiad? Kuidas mõjutab mulgi murre luuletust? Loe täiendavalt veel H.A. luulet, näit «Ära ütle» («Väike luuleraamat», 1965, lk 36). Jälgi siin lüürilisi pöördumisi ja nende kaudu antud võrdlusi. H.A. on pärit Mulgimaalt Kärstnast. Kes on mulgid? Lugege ehtsas mulgi murdes luulet.

Rahvalaulud «Helise, helise, metsa!», «Ära sina kipu kilteriksi!», «Tii-tii tihane!»

Mis on nende rahvalaulude esituslaadis ühist? Leeluta. Kelle poole laulus pöördutakse? Kes on laulude esitaja? Mis on rahvalaulule iseloomulik? Määra laulus «Helise, helise, metsa!» värsimõõt ja jalad. Leia mõttekordused ja kõlakujundid.

Mida keelatakse laulu «Ära sina...» mõttekordustes? Miks? Jälgi laulus «Tii-tii...» hääliku- ja sõnamängu. Leia kõlakujundid. Kuidas on jälgendatud loodus-hääli? Jälgi algriime. Kuidas need mõjutavad laulude üldpilti? Leia selliseid sõnaühendeid, mis tavaliselt kokku ei sobi. Miks nii tehakse?

EP

D. Vaarandi «See kauge hääl»

Leia pildid, kus luuletaja kirjeldab Saaremaad. Missugustes salmides ta väljendab oma kodupaiga armastust? Missuguseid metafoore kasutab luuletaja kodumaa kujutamisel? Leia palve- ja tänusõnu Eestimaa kohta. Mõtesta lahti luuletuse pealkiri. Mis on luuletuses esiplaanil, kas kirjeldus, eneseväljendus või pöördumine? Vaatle häälestamiseks P. Toominga albumit «Saaremaa» (1982). Loe läbi sissejuhatust, justusta ekskursioonimuljeid. Koosta lühipala «Mu isamaa armas...», «Ei hõbedat, kulda...» Soovi korral luuleta. Illustreeri oma tööd.

E. Enno «Võiks otsast alata»

Missugused tunded tekkisid luuletust lugedes? Kuidas mõjub laul lapselapsesse? Iseloomusta vana ja noore vastastikust mõistmist. Kuidas hindab eideke oma noorust? Luuletuses esineb ebatavalist sõnade järjekorda. Leia see. Mida autor tahab sellega saavutada? Leia võrdlusi. Milliseid elamusi need rõhutavad? Millise mee-leolu loob refrään? Leia luuletuse idee. Mida sinu arvates eideke tahaks uuesti alustada? Õpi luuletus pähe. Koosta jutuke «Vanaema(-isa) jutustus noorpõlvest», «Kord mõtetes istus üks emake nii...», «Ohtusi mõtteid», «Palve...»

L. Koidula «Jutt»

Kirjelda autori muljeid. Missugune tähendus on luuletuses looduselamustel ja kodumälestustel? Leia salmide ülesehituse omapärane võte. Kuidas selliseid pöördumisi nimetatakse? Kelle poole pöördutakse? Milliseid elamusi kirjeldab luuletaja igas salmis? Mida küsib luuletaja iga salmi lõpul? Millist kõnekujundit kohtad kõige

* Algus «Haridus» nr 11, 1990.

rohkem? (Isikustamist.) Leia need. Leia metonüümiad. Leia ebatavalist sõnade järjekorda (inversiooni). Leia kordamisi. Milline on igatsusluuletuse alatoon? Jälgi L. Koidula käekirja selle luuletuse puhul. Millest räägib käekiri? Loe Koidula luulet. Vaata perekonnapiilte.

D. Vaarandi «Eesti mullad»

Milliseid muldade kirjeldusi leiame? Leia võrdlusi, millise kõnekujundiga saavutab kirjeldus ilmekuse? Kuidas ilmestavad kirjeldust järgmised sõnad: silmaveesool, piksesajatused, piitsaplaksatused, isade luud, sõjatalerite tuhk jne? Leia isikustamist, metafoore. Selgita pöördumise «Oi sind suurt võlurit» mõtet. Koosta kirjand «Põld», «Maa annab, aga ka nõuab», «Narri põldu üks kord...», «Eesti muld», «Rutta, rutta, ruunahene!», «Töö ja hool siin elus aitas, mure meesteks kasvatas», «...muld muhe, must tal jalge ees...», «Seal, kus rukkiväli legendikul heljub», «Kündmata põllusiil on häbiks».

8. kl lugemikus ei paku enam pinget J. Semperi «Jää kestma», H. Pöögelmanni «Kevadetuuled», R. Rimmeli «Revolutsiooniline», M. Raua «Surematus» ja «Relvile, rahvas!», J. Barbaruse «Jälle kodupinnal», P. Haavaoksa «Visa aed» (valida mõni teine, näit «Raba»). Luuleteoreetiline osa on antud napilt. Sümboli tundmist tuleb õpetada juba varem.

9. klassis ei paelu J. Semperi «Hobusekari jooksmas», A. Siia «... Talv silmis, aknal...». Rahvalaulude valik pole õnnestunud, seal võiks olla tähtpäevalaule, armastusest, vanemate ja laste vahekorras, abielust, aga ka vanu lüroepilisi laule, nagu «Loomine», «Kalmuneid», «Mehetapja Mai» jt. Kaugeks jääb raske kujundi tõttu J. Krossi «Me oleme

lendaval saarel», valida võiks kujundi poolest eredamaid.

Kindlasti tuleks võtta sellesse vanuseastmesse Kalju Lepiku «Kus on mu kodumaa?», «Valusad viisid» (valikkogu või L 1989, nr 8, lk 1067–1069), samuti Bernard Kangro, Raimond Kolgi, Liidia Tuulse, Ilmar Laabani jt luulet. Hiljuti ilmus Erich Meerja südamluk luulekogu «Tagasivaade» (1990), kust leiame palju («Emaga», «Põll oli varmas», «Lakaluugil», «Rehelaulud», «Tõde ja õigust» lugedes», «Suvehari», «Käed» jpt. Virve Osila kogust «Mälestuste tund» (1990) leiame toredaid luuletusi, nagu «Armas-tus», «Emale» jt. Hoolikalt tuleks läbi vaadata Elle Are ja Ave Alavainu luuletekstid. J. Liivi luulest pakuksin veel «Laulikutele» ja «Eile nägin ma Eesti-maad» ning teisi. Kuhu on jäänud G. Suitsu «Kerkokell» (9. kl)? 6. klassis pakuksin R. Reimani luuletusi «Palve» ja «Jõululaps», 9. klassile H. Visnapuu «Jõuluöö», «Maarahva talupoegade vaba maa» jt.

On aeg tuua lugemikku piibliuulet, näit Taaveti laule, ka katkendeid Salomoni ülemlaulust ja Koguja mõtterikkusi. Et asi kaua ei veniks, tuleks avaldada ajalehes «Õpetajate Leht» üleskutse üliõpilastele, õpetajatele, kooliõpilastele, lastevanematele ja kõigile kirjandushuvilistele, et nad saadaksid Haridusministeeriumi parimaid luuletuste (täpse viitega) kui ka proosat. See saagu õpetajatele suveülesandeks.

Nagu ülevaatest näeme, pole me senine luulevalik olnud eriti halb. Viga on selles, et me ei oska luulekujundit käsitleda. Kahtlemata on luuleväärtuste avamisel muidki võimalusi kui selles kirjutises pakutu. Õpime koostöös!



Soome markade eest võis õpetehnika näituselt osta ilusaid raamatuid kooliõpetusest, ajaloost, kunstist, muusikast...

Keskaja poeetiline ilmavaade

MIHKEL REBANE, Tallinna 62. kk õpetaja

Käesolev kirjutis ei püüa mingil moel olla akadeemiliselt arvestatav käsitlus keskaja kirjandusest. Pigem on see tunnikonsept, mille avaldamise tingib lausa hulleks ajav olukord üldhariduskooli kirjandusõpetuses. Lühidalt kokkuvõetuna on olukord selline, et uus (sisuliselt tõesti hea) programm põhineb olematutel tekstidel, nii et õpetaja, kes soovib töes ja vaimus oma ametit pidada, peab ise õpikud kirjutama ja ilukirjandusnäited paljudama. Õpetajalt tuleks aga eelkõige eeskujuliku interpreteerimisoskust nõuda, seetõttu programmidega olukorda ei paranda.

Järgnev keskaja kirjanduse ülevaade ongi hädaabinõu, mis ehk on abiks teistelegi. Tekstinäited pärinevad peamiselt «Keskaja antoloogiast» (Tln, 1962) ning seetõttu on viidatud vaid lehekülje numbrile.

*

Ka kõige arhailisemas ühiskonnas on mingi tegevus, mis meenutab kunsti ega too otsest kasu. Kaugele aegade kohta midagi väga kindlat väita on riskantne, kuid arvata võib, et poeesiatki oli inimese kõnes enne, kui seda hakati kavatsuslikult looma. Oletatavasti olid alguses kõik kunstiliigid koos: ühendatud olid rütmilised liigutused, miimika, meloodia, sõna. Ürginimesele ei olnud nn algne sünkretism kaugeltki otstarbetu või pelk luksus (nagu tänapäeval) sest see oli rituaal. Rituaal oli aga tähtsaim, olulisem isegi kui jahil käimine (ka jaht oli rituaal), s.t ürginimene oli sellega, millest hiljem kujunes kunst, tihedamalt seotud kui meie.

Kunst ongi arenenud rituaalist. Näiteks on drama kujunemine paljudel rahvastel seotud pulma- ja itkulauludega, milles leidis mõningaid mängu ja dialoogi elemente. Ka teiste sõnakunstiliikide (eepika, lüürika) lätted on algses sünkretismis. Olid ju lüürika ja muusika pikka aega eraldamatud: Sappho ei kirjutanud luulet, vaid laule, Homerose eeposi lauldi jne.

Euroopa rahvaid ühendab otsene kultuuriside Kreeka-Rooma ühiskonnaga; kreeka kirjandus on Euroopas vanim ning kujunenud täiesti iseseisvalt. Seetõttu on antiikkirjandust peetud uusaja kirjanduse aluseks. Vaieldamatult saavutati juba antiigis kunstiliste kujundite ja stilistiliste võtete suur mitmekesisus ning kreeka-romaa kirjanduses olid olemas peaaegu kõik uusaja kirjanduse žanrid. Hoolimata sellest ei ole uue aja

kultuuri- ja kunstivormid pärit antiigist (mille kultuuripärimus oli Euroopast mõneks ajaks tõesti kadunud), vaid keskajast. Renessansis kujunenud antiigihaalus oli uue aja kirjandusele suurelt osalt vaid inspireeriv ning õpitud antiigiharrastus ja tegelikkus algusest peale vastuolus. Euroopa riiklik, ühiskondlik ja kultuuriline (ennekõike kristlik ja rahvuslik) põhiehitus on loodud aga just keskajal.

Käsitlus pimedast keskajast on ajaloo-kirjandust pikka aega valitsenud müüt, mis kujunes renessansihumanistide mõjul ega ole tänaseni täielikult kadunud. Praegu on meie teadmised keskajast hulga rikkalikumad, kuid müütiline kolmikjaotus — vanaaeg, keskaeg, uusaeg — on ajaloolises ajaarvamises säilinud.

Nii nagu keskaja kultuuripärandi hindamine on olnud vastuoluline, on ka keskaja ajaline piiritlemine siiani erinev. Keskaja alguseks on:

- 1) suur rahvasterändamine (375—570);
- 2) Rooma riigi jagunemine (395);
- 3) Lääne-Rooma langemine (476).

Keskaja lõpuks võib olla: Konstantinoopoli langemine (1453); Ameerika avastamine (1492); reformatsiooni algus Saksamaal (1517).

Igal juhul vältas nn keskaeg umbes 1000 a — see oli pikem antiigist (600 eKr — 200 pKr), s.t kreeka-romaa kultuuri õitseaegast. Kuid keskaegse kultuuri väärtustamine sai tagasihoidliku alguse alles romantikute reaktsioonis klassikute vastu. Klassikute loodud müüti antiigi jällesündinud kultuurist püüdsid romantikud korvata rahvusliku keskaja müüdiga, mis oli loonud ehtsa germaani, keldi-anglosaksi ja romaani kunsti ning luule. Romantikuil oli tingimata õigus, seostades oma ajastu kultuurivorme keskajaga, kuid keskaja kultuur oli olemuselt siiski pigem kosmopoliitiline kui rahvuslik. Põhjuseks muidugi tolle aja segased riiklikud olud. Kirjanduse seisukohalt oli oluline takistus rahvuskeelte arenematus, mistõttu suulise ja kirjaliku suhtlemise vahendiks sai ladina keel. Rahvuskeelena oli ladina keel juba siis surnud, kuid tänu võimustuvale ristikirikule muutus see Euroopa ühiskeeleks. Ladina keel oli ühtlasi sidemeks ka Euroopast väljaspool asuvate kultuuridega — Bütsantsi ja islamimaailmaga.

Rooma keisrite võimupürgimuste pärijad Rooma paavstid unistasid veel kaua uuest Rooma riigist taasühinenud Euroopas ja levitasid ülerahvuslikku kõiki ristitud ühendava riigi ideed. Seegi ideo-

loogia oli selgelt kosmopoliitiline: üksik inimene ei tähendanud midagi muud kui mingi laiema kategooria või kollektiivi osa. Kollektiiv, kuhu inimene maiselt olemasolult kuulus, ei olnud riik, rahvus, isegi mitte maakond, vaid seisus, mis määras üksiku kvaliteedi inimesena. Hingeliselt olemuselt oli inimene ennekõike Jumalariigi ehk (seda maa peal esindava) katoliku kiriku sõnakuulelik poeg või tütar. Inimese individuaalsuse austamine ei kuulunud keskaja maailmapilti.

Varakeskaega (5.—11. saj) ja eriti selle kaht esimest aastasada ilmetas barbaarsus. Suur osa senistest kultuuriinstitutsioonidest hävitati ja kultuuri loomulik areng seiskus mõneks ajaks, sest aktiivse tegutsemise ja võitlemise ajal polnud inimestel mahti loovaks kultuuritegemiseks. Rahvaste ränded ja sellega kaasnenud võitlused oli aeg, mil tehti uut Euroopat.

Populaarajaloo või poeesia kangelased on harva sangarid omal ajal: alles siis, kui ohu ja segaduste ajad on möödasa, kujundatakse need kultuuriks, andes neile ajaloolise, kujutava kunsti või poeetilise tähenduse.

Suuline traditsioon ja ladinakeelsed kroonikad säilitavad mälestusi sündmustest, kuid juba viidatud põhjustel oli jutustaja vaatenurk enamasti ahas ja sündmusi ei osatud põnevaks intriigiks liita. Seda tegid alles kõrgkeskaja poeedid, siis kujutati varakeskaeg ülevaks sangariajaks ja, toetudes rahvapärimestele, loodi tänini tuntud kangelaslood. «Niebelungide laul» rajaneb vana-germaani kangelasluulel, ühendades endas rahvapärimusi, mis ulatuvad meie ajaarvamise algusesse. Teos on aga loodud umbes 1200. aasta paiku. Muistset ainet oma aja rüütlimentaliteedile kohandades, müüdidipärast reaalsusele lähendades ja julmemaiststeene leevendades, on autor loonud orgaaniliselt iseseisva teose.

Varakeskaja kirjandus oli ladinakeelne ja suurem osa uut, rahvuskeelset eepilist luulet püsis vaid suulises traditsioonis, mistõttu ei ole üldiselt algupärasena säilinud. Rahvusliku kirjanduse varasemateks mälestusmärkideks on Rooma mõju-dest vabade rahvaste eeposed — põhjapoolsete germaanlaste ja keltide rahvaluulelised laulud. Neis lugudes säilis paganlik väarikus ja neid peeti pühaks usundlike ning sugukondlike pärimustena.

Lugulaulude esitajad ei olnud rändlaulikud ega veiderdajad nagu džullared Itaalias, žonglöörid Prantsusmaal või špilmanid Saksas, vaid valitsejate ja ülikute soositud suurlaulikud. Kesk-Euroopas oli aga paganlikul rahvaluulel peaaegu võimatu säilitada algupära. Hävinud on mandrigermaanlaste rahvaeepika, millest

on säilinud vaid üksikuid katkeid. Anglo-saksidel ei olnud enne kristianiseerimist oma kirja ning vaid kaudsed andmed kõnelevad rikkalikust lauluvarast. Anglo-saksi varasema eepika ulatuslikumaks ja väärtuslikumaks mälestusmärgiks on skandinaaviaaaineline sangarilugu «Beowulf», mille tekkeajaks oletatakse VII või VIII saj. Teos on säilinud ühes käsikirjas, mis pärineb X sajandist ja eeposes pole peaaegu midagi ajaloolistest faktidest.

Seega Euroopa nüüdisrahvaste vana suuline eepiline luule ei ole üldiselt algupärasena säilinud ja kirjutatud kirjan- duses siirdus pearõhk endise säilitamiselt uue loomisele. Kirjakeele sünd aeglustas keele muutumist ja ka edasiandmise viis teises. Luulevormi eepiline esitus kaotas vähehaaval suulise kompositsiooni paratamatud nõuded (assonants, liikumatud väljenduskeele skeemid) ja tulid uued (riim).

Prantsuse sangarilaul (*chanson de geste*) ongi nii kujunenud: alguses suulise traditsioonina olnu on pikkamööda ümber töödeldes muutunud kirjalikuks esituseks. Osa lauludest koondati hiljem tsüklitesse (sarjadesse) nagu *Geste de Charlemagne* ehk Karl Suure ja tema suguseltsi (karolingide) ajalugu. Karl Suur ja tema eeskujulikud rüütliid olid eriti soositud tege- lased prantsuse sangarilauludes. Neist jutustavad laulud on pääsenud ka teiste rahvaste (hispaania, saksa, skandinaavia) sangarimüütidesse. Tuntuim ja vanim Karli lauludest on «Rolandi laul», mida on nimetatud prantsuse rahvuseeposeks.*

Analoogiliselt kujunesid ka skandinaavia «Vanem Edda», anglosaksi «Beowulf», hispaania «Laul minu Cidist», saksa «Niebelungide laul». See XII sajandiks erinevaiks rahvuseeposiks kogutud pigem fantastiline kui ajalooline aineistik kõlbas suurepäraselt kõrgkeskajal soositud värss- e rüütliromaanide tarbeks. Vastupidi sangarilauludele, mis põhinesid luulevormilisel suulisel jutustamistraditsioonil ja olid mõeldud lauluna esitamiseks, olid rüütliromaanid vaid lugemiseks mõeldud. Stiililtki on rüütliceepika selgelt uuemaagesem kui sangarilaul: stiil on viimistletud ja peen, sõnastus valitud, kompositsioon keerukas, kasutatakse modernseid värsimõõte ja riimi. Erinevalt kangelaslauludest omistatakse palju tähelepanu tegelase (rüütli) tunnetele ning elamustele, peatatakse tege- laste välisportreedel, kirjeldatakse olustiku. Sündmustik vaheldub sageli dialoogide ja monoloogidega.

Erinevalt kirikumõjulistest sangarilau- ludest on rüütliromaanid sisult ilmaliku- mad ja autorid nimeliselt teada. Nimetus oli alguses halvustav, sest rüütliromaane, mida loodi rahvuskeeles (NB! varakesk-

aja kirjandus oli ladinakeelne), ei võetud tõsiselt; neid peeti vaid meelelahutuslikeks. Selle nn õukonnaluule peamiseks ainekseks oli armastus (sageli keelatud viisil).

Luuletajate-laulikute ühiskondlik seisund paranes: nad polnud enam rändavad žonglöörid, vaid ülikute koduses kultuseliste laulikutena ametis olevad sõnakunstnikud. Kultuuristuv härrasseltskond nõudis kirjanduselt oma läbikäimistavadele vastavat peenemaitselist stiili: tavalisest kõnekeelest valitumat sõnastust, komplitseeritud meetrikat jne ning kui liialdused maha arvata, osutus kurtuaasse luule sõnastuskultuur ka hilisema luule suhtes viljakaks.

Traditsiooniliselt liigitatakse (prantsuse) kurtuaassed romaaniid ainekseks päritolu järgi kolme rühma: antiigiainelised romaanid; bretooni e seiklusromaanid; bütsantsi romaanid.

Antiigiainelisi romaane üllitasid tavaliselt ladina keeles kirjutajad, kes püüdsid tõlkida rahvuskeelde antiikajalugu ja biograafiaid, kuid mõistmata allikaist kõiki väljendeid ning taustu, lisasid kommentaare oma aja seisukohalt. Nii ilmusid väga pikad ja (juhtumeilt) fantastilised teosed. Tuntum neist on «**Aleksandri romaan**» (**Roman d'Alexandre**, 12. saj), mis peaks jutustama A. Suure elust ja sõjaretkedest. Tegijate (Lambert le Tort, Alexandre de Bernay) tahtel on aga lugu paljuski muutunud, kujutades pigem keskaegset õukonda oma tavade ja kommetega.

«**Aleksandri romaan**» on tähelepanuväärne seetõttu, et siin kasutati esimest korda prantsuse hilisemale luulele nii olulist mõõtu nagu alexandriin (meetrum sai nime romaanilt): 12- või 13silbiline värss, tseesur pärast kuendat silpi. (Ka eestikeelne kunstlühirika algab 17. saj R. Brockmanni kirjapandud jambilise alexandriiniga).

Seiklusromaan on nimetatud ka **bütsantsi** või **araabia romaaniks**, sest selle romaani tüüpi päritolu on selgelt idamaine. Tuntuim on ehk «**Aucassin et Nicolette**» — muinasjutumotiivi sisaldav lugu, proosa ja värsside vaheldumine — ainulaadne omas liigis. Oletatavasti kandsid seda ette dialoogina vaheldumisi kaks žonglööri. Kirjandusloolisel on oluline, et just seiklustüübilised romaanid mõjutasid osaliselt renessansinovelli sündi.

Suurim ja rüütlaia elamisviisi ning maailmavaadet täiuslikumalt kujutav rüütlikepika sari on nn **bretooni romaanid**. Sari põhineb keltide paganlikul muinas-epikal, mis jutustab eriti kaugetest aegadest (Euroopa vanim eepiline traditsioon) ja legendaarsest brittide kuningast Arturist (lad Artus) ning tema kaheistkümnest ümmarguse laua rüütlist.

Keskne motiiv — Püha Graalia karika (s.o püha õhtusöömaaja smaragdkarikas, mille Arimatia Joosep olevat toonud ristilöödud Kristuse verrega täidetult Euroopasse, kus seda Montsalvage'i mäel Graali lossis Graali rüütliid valvavad) otsimine — on suuresti sümbolne tegevus, milles kõik rüütlivoorused rõhutatult esile tulevad. Tuntumad ümarlaurüütliid on Lancelet, Yvain (Lõvirüütel) ja Perceval.

Teinegi tuntud bretooni romaaniaines on keltidelt (tõsi, sinna on põimunud ka antiikseid ja idamaiseid mõjusid) ja see on keskaja kuulsaim armastuslugu Tristiani ja Iseuti (Isolde) keelatud armastusest. Lugu on käsitletud mitmed prantsuse autorid, aga ka saksa, inglise, norra, itaalia jt rahvaste kirjanikud. Romaani tekke ja suurima leviku ajaks on 12. saj. Järgmisel aastasajal hakkas Tristianiromaanist tekkima proosavariante, mis liitusid Arturiromaanide sarjaga.

Tollane kultuurikeskus oli **Prantsusmaa** ja sealt levis rüütliromaan mõjutama ka teisi: itaallasi, inglasi, sakslasi. Inglise sidemed prantsuse kultuuriga olid eriti tihedad, sest kuni 14. saj lõpuni kõneles sealne kõrgklass vaid prantsuse keelt. Seetõttu pole põhjust imestada, et kogu kõrgkeskaja oli Inglise õukond üks prantsuse rüütlikepika keskusi (vt Marie de France).

Saksa feodaalaja kirjandus elas 12. ja 13. saj üle õitseagega. Eelnenud vaimlikuilmeline, kirikudogmast kantud kirjavaara asendus ilmalikuma rüütlikepikaga: askeesikultus tegi ruumi õukonnakultusele, kultiveerus kesk-ülemsaksa kirjanduskeel, edenes paarisriimiline jutustusevärss. Saksa rüütlikepika tuntuim teos on kahtlemata Wolfram Eschenbachi suurejooneline Graaliromaan «**Parzival**». Nagu eelkäijadki, kasutab W.E. keldi-prantsuse legende, kuid teeb seda täiesti omapäraselt. Graali (Wolfram käsitleb seda kui elukivi) võib leida mitte ainult välisvaenlasi, vaid ka iseenda nõrkust ja ebauku võites. Romaanis pole peamine intriigi ega kangelase rüütlikasvatuse igakülgne läbiproovimine, vaid peategelase sisemine areng ning alandlik ja egoismivaba «**ürütusele**» alistumine. Kirjanduslikke vorme ja vahendeid on autor kasutanud vaid selleks, et oma kaasaja tegelikke hädasid südameilt ära rääkida, tehes seda otsekohele ilma liigsete ümberütlemisteta. Värsitehniliselt on W.E. kasutanud keskülemsaksa perioodil kasutusel olnud skeemitud paarisriimilist jutustusevärssi, mis annab autorile parema võimaluse isikupäraselt keelt kõnelda ja isiklikku omapära maksma panna.

13. saj toimus värssromaan maailm- pildis selgelt tajutav muutus. Õukonnaarmastus ehk naise teenimine kaotas oma ideoloogilise tähenduse. Maine teenimiskohustus asendus taevalikuga — inim-

konna päästmise ja puhtuse (pääsemise) otsimisega. Täiusliku rüütli tunnus ei olnud enam feodaalse käitumismalli valdamine ja tingimusteta järgimine, vaid eelkõige kõlbelise puhtuse ja vagaduse taotlus.

Allegooria — keskaja esitusviis

Rüütlikeepika suhe müütilis-ajaloolisse minevikku on tänapäeva seisukohast allegooriline. Sangarilauludes see stiilivõtte ei ilmne, küll aga värssromaanides, mille materjal on täiesti või peaaegu fiktiivne. Eriti bretooni romaanides esindavad mitmed tegelased peale rüütliideaali ka selle kristlikku väärtust. Rüütliideaali muutumine kõrgelt austatud mehest (Artur, Lancelot) alandlikuks Kristuse järgijaks (Parzival) on osutus ka ühiskondlikule muutusele: sõja-aadli tähtsus vähenes ja hakkas kujunema uus keskklass.

Ehkki allegoorilisus stiilivõttena oli eriti soositud 13. ja 14. saj, võib allegoorilist tõlgendusviisi pidada omaseks kogu keskajale. Eeskujuks oli ilmselt hilisantiigi müüditõlgendus, mis püüab näidata, et väliselt koreda ja ebainimlikugi jumalalegendi taga on peidus kõrgem hingeline mõte. Eeskuju saadi ka Piiblist, kus Uue Testamendi evangelistid ja apostolid pidevalt viitavad Vana Testamendi juhtumele ja tegelastele kui Kristuse tuleku endeile (NB! Uue Testamendi esitusviis on täiuslik allegooria):

«Seal ta (Jeesus) leidis pühakojas neid, kes müüsid härgi ja lambaid ja tuvisid ja rahavahetajaid istumas. Ja ta tegi paelust piitsa ja ajas kõik pühakojast välja [...] ja ütles: «Viige need siit ära! Ärge tehke minu isa koda kaubakojaks!» Tema JÜNGRITELE MEENUS, ET ON KIRJUTATUD: «PÜHA VIHA SINU KOJA PÄRAST SÖÖB MIND ÄRA!» Siis kostsid juudid ning ütlesid temale: «Mis tunnustähte sa näitad meile, et sa seda teed?» Jeesus vastas ning ütles neile: «Lammutage see tempel, ja ma püstitan selle kolme päevagal!» Siis ütlesid juudid: «Seda templit on ehitatud nelikümmend ja kuus aastat, ja sina püstitad selle kolme päevaga?» ENT TEMA RÄÄKIS OMA IHU TEMPLIST.» (Joh 2:15–22.)

Sarnaselt tõlgendati läbi kogu keskaja, isegi mõningaid antiigi kirjanikke (Vergilius, Ovidius, Cicero, Seneca) — kui Vana Testamendi prohveteid, Kristuse eelkäijaid ja ennustajaid. Vergilius omandas keskajal «vaga pagana» nimetuse, kuna ühes oma luuletuses oli ta ennustanud poeglapse sündi, kes pidi tooma kuldse ajastu — seda tõlgendati Kristuse sünni ennustusena.

Ka ajastu teoloogilisel filosoofial ehk skolastikal oli oma osa ajastu allegooria-harrastuses. Skolastika püüdis ennekõike tõestada usku kui paratamatut mõistuse

tõde. Kesksete autoriteetide (Platon, Aristoteles, Galenos, Ptolemaios, kirikuisad) abil püüti vastata kõigile usu ja ratsionaalse mõtlemise vastuoludele. Jumal ja Kurat arvati pidevalt vahele segavat looduse arengusse — see käsitlus seletab ka kirjanduse kiindumust kõigesse legendilisusse ja ka ebausku. Skolastika esimesel kõrgperioodil olid olulisimad hilisantiigi uusplatonistlikud mõjutused, mis käsitlesid nähtavat maailma kui hinge ja selle toodetud ideede emanatsiooni (maailma tekkimine jumaluse loova energia väljavoolamise teel). Usuti, et üldmõisted on tõelisemad kui üksikud olendid ja ilmingud.

Tutvumine Aristotelese teostega (araablaste vahendusel ja osalt nende kommentaaridega) andis uue lähtekoha kogemusmaailma allegoorilisele tõlgendamisele. Islami filosoofia, teadus ja kunst olid palju omandanud vallutatud maadest, näiteks Aristotelese läänemaailmast kadunud teosed saadi tagasi just araablastelt ja need elavdasid Euroopa filosoofiat.

Thomas Aquinost, keskaja suurim mõtleja, summeeris keskaegse maailmapildi.

Ta esitas kogu kristliku õpetuse Aristotelese filosoofilise meetodi järgi (pooldas mõõdukat realismi maailmatõlgendamises). Tema järgi aineeline ja hingeline maailm — s.o üksikolendid ning nende kõrgemad kategooriad — ei ole ületamatus vastuolus, vaid ühevõrra tõelised.

Kõrg- ja hiliskeskaja eepikas tundub just esitusviisis kajastuvat tolele ajale omane äärmise idealismi ja filosoofilise naturalismi vahel kõikuv maailmakäsitlus. Allegooriline esitusviis omandab keskaegses poetikas nii piltliku kui ka sümbolise tähenduse. See põimub kogu poetikasse (lüürikasse, eepikasse, dramaatikasse), avaldades kõige ehedamalt allegoorilistes (mingil nägemusel põhinevates) poeemides. Vormiliselt mõeldakse esitust, mis algab sellega, et autor kirjeldab nägemuses või unes kogetut: uni või nägemus oli omamoodi värv ainelisest maailmast hingelisse.

/.../

Ma olin käinud kaua, et puhkama jäin ja kui ma nii väsinult viibisin ja vette vaatsin

ma suikusin sealsamas, ja jõeke sulises... ja nägin kummalist und.

Kõik maailma mõnud, kõik maailma mured ausus ja pettus, autus ja kavalus mulle ilmusid unes

/.../

(W. Langland «Nägemus Kunnimees Peetrist»), lk 386

Tavalisim piltlikustamise viis oli **personifikatsioon**:

/.../

Ei teadnud keegi teed, mis Tõe tallu viiks

/.../

Pea pistis välja üks künnimees ja ütles:
«Peetruse nimel, mina küll tunnen».

/.../

(sealsamas)

Künnimees kirjeldab teetähiseid Tõe lossi ja kõiki kümnet käsku jõgede, puude jne kujul.

Süzeelistest väljendusvahenditest on tavalisim otsimise motiiv. William Langlandi poeemis kajastub see Tõe otsimisena. Eriti soositud oli aga kaotatud armastuse otsimise motiiv, nagu näiteks «Roosiromaanis» (keskaegse allegoorilise luule tippsaavutus). Roosiromaani esimese (pooleli jäänud) osa kirjutas prantslane Guillaume de Lorris (1225). Ta tundis nähtavasti algkeeles Ovidiuse «Lembekunsti», ent kui Ovidius kirjeldab Rooma kõrgema seltskonna armumängu puhuti ilma iga-suguse varjatusega, siis kujunenud teeskleva häbelikkuse mõjul loorib G. de Lorris oma armastusõpetuse allegooriasse:

/.../

Kes vaatab oma armastatut,
see aina rohkem tulle satub,
ja tuleleek tas on seesama,
mis ajab kõiki armastama.

Ning armunu vaid seadust täidab,
kui järgib tuld mis teda läidab,
kui leegi ligi on ta pale,
siis kipub ta veel ligemale,
sest muud kui tuld ei ihka tema
ning arm ta paneb värisema;
kui ta on tule lähedal,
see rohkem veel lööb pähe tal.

(Lk 366.)

Autor esitab meisterlikult armutunde kõikvõimalikke varjundeid. Meisterlikud on ka pildid aia looduskaunidusest: roos, mis kasvab armastuse aias ja keda jutustaja-kangelane taotleb, on vastuarmastuse sümbol. Kuna armastatu üldiste käitumisnormide tõttu ei saa kohe armastust vastu võtta — on roos saavutamatu (mis ongi peamine!). Kõik võimalikud sotsiaalsed ja psühholoogilised takistused asetuvad kangelase ja tema eesmärgi vahele eriliste tegelaskujude (Hirm, Häbi, Laim jne) abil. Seega kujutab teos kahe armastaja vahekorda, mis areneb rüütli-kultuurile omase naise kummardamise (teenimise, austamise) seaduste järgi ning ei pea lõppema vastuarmastusega.

Kui Jean de Meun 40 aastat hiljem jätkas romaani roosist ja selle vallutamisest, ei hoolinud ta eriti südame iluaiast. Tema satiiriline allegooria püüab üldistada oma aega ja ühiskonda, s.t rüütliideoloogia vananemist. Jean de Meun laseb küll armastajal Venuse ja Amori abiga lõpuks noppida Roosi, kuid ei tee seda enne, kui on erilise põhjalikkusega kujutanud naiste silmakirjalikkust ja kavalust:

/.../

niipea kui lähen kodust ära,
teil muudkui puhkeb tantsukära,
te lustite, kui tööd ma teen,
ja laulate nii kui sireen,
et üpris häbenema peaks.

/.../

Ja kelle tarvis ometi
te teete seda kometit?
End minu pärast ehte seate?
No keda te nii lolliks teete?
Ei olnud minu jaoks veel eal
teil nõnda palju ehteid peal,
kui liiderdajad meesterahvad,
kes hoori luurama on vahvad,
nüüd tãnaval te küljes näevad,
kui teie kannule nad jäävad.
Kes küll need marjad saama peab?

(Lk 377.)

Keskaja allegooriline poeesia sinna kuuluvate motiividega (kadunud armastuse otsimine, üleemeeliste paikade nägemuslik külastamine) oli arvatavasti mõjutatud araabiaaadeadest, täpsemalt sufismi müstikast.

Sufide tõdemus on, et igas olendis ja asjas on peidus Jumala kogu olemus: loodud asjade olemasolu pole midagi muud kui looja olemasolu. Järelikult on Jumal ka inimeses ning inimene on sel viisil tõstetud Jumalaks — see, kes teab, tunneb ja usub eneses Jumalat, ei kuku enam kãpuli ilmaliku ja vaimuliku võimu-mehe ees:

Ma vaatasin lähemalt ennast ja Jumala
leidsin.

Nüüd hirm on mul kadunud hingest. Ma
tean, et ma leidsin.

Ei karda ma kedagi. Kurbus on kadunud
seest.

Miks peaksingi kartma, kui enesest hirmu
ma heitsin.

/.../

Kui palved on loetud, siis Jumal teeb
poeukse lahti.

Nãen: ise ma olen see kaup; kõik endas
ma leidsin.

Ei otsi Yunus enam Kãshija igavest aaret.
Ma elusast peast enda taevas kui suur-

valdja leidsin.
(Yunus Emre «Olen algus ja lõpp», Tln,
1986, lk 60.)

See oli ainumõeldav — ehkki mitte ohutu — vaimselt viljakas humanistlik mõttelaad keskajal.

TRUBADUURILÜÜRIKA

Nagu eelnevas mainitud, on meil väga puudulik ettekujutus Euroopa varasemast kirjandusest. Varakeskaja suuline pärimus ei ole üldiselt algupãrasena säilinud, sest suulise traditsiooni hilisemad kirjavõtte-kud on muutnud selle vormi. Põhjuseks on suulise ja kirjaliku esitusviisi erinevus.

Keskaja varaseimad kirjalikus vormis säilinud lüüriilised teosed on ladinakeelsed kirikulaulud, mida hakati kirjutama juba varakristlikul ajal heebreakeelseste psalte-

rite ja kreeka hümnide eeskujul. Varasemad neist pärinevad 4. sajandist. Kuid eriti kõrgkeskaja (12.—13. saj) liturgiline lüürika, mille paremaid teoseid («Stabat mater», «Dies irae» jne) lauldakse kogu ristikoguduses, on suuresti mõjutanud ilmaliku lüürika sisu ja vormi.

Selle uue kirikulaulu rütm ja kõla erinevad nii alliteratiivsest kui ka silpide vaheldumisel põhinevast klassikalisest antiiklüürikast. Rõhutati eriti sõnade peasilpe ja just rõhutuks jäänud silpide vaheldumine sai rütmiliseks. Nende rütmiliste laulude värsside lõpud tähistati või kaunistati riimidega. Ladinakeelse kirikulaulu mõjul hakkasid ka rahvuskeelsed alliteratiivse mõõdu alla painutatud rütmid vähehaaval muutuma rõhul põhinevaks rütmiks ja algrütm korvati lõppriimiga, mille üks tulemus oli ka sõnade lühenemine. (Lihtsaim on kirjeldatud protsesses endale näitlikustada lõppriimilise rahvalaulu kujunemisega eesti rahvaluules.) Riimi ilmumist euroopa-lüürikas on peetud üllatavaks. Väljenduse mõju- ja kaunistusvahendina on riim tulnud Euroopasse ilmselt islamilüürikast ja uenduslikud, osavalt riimitud värsivormid olid alguses iseloomulikud eelkõige trubaduuriilüürikale.

Karl Suurest on räägitud, et ta olevat jaganud Provence'i õitsvad läänid muusikutele ja lauljatele. Provence oli endine Rooma provintsi (*provincia romana*) ja ladinakeelne kultuur oli seal tegevalt juurdunud. Maakond jäi suurest rahvaste rändamisest suhteliselt puutumata ja tänu soodsale geograafilisele asendile ning hoogsale kaubandusele jõuti kiiresti heale järjele. Naabrus antiiksete pärimustega (Itaalia) ja araabia kultuuriga (Hispaania) soodustas privilegeeritud seisuse haritust ja elutoredust.

Trubaduure (prov *trobar*, pr *trouver* 'leidma', s.t laulu ettekandja oli nii sõnade kui viisi autor) võib nimetada esimesteks Euroopa kunstlüürikuteks pärast antiiki. Nende kasutatud provanssaali keelt aga esimeseks kirjakeeleks Euroopas. Vanimad tekstid pärinevad 11. sajandist ja ehkki trubaduuriilüürika kestis vaevalt paar sajandit, võib nende mõju Euroopa lüürikas mõõta sajandeid (eriti renessanss).

Trubaduuriid koolkond oli väga produktiivne: tekste on säilinud neljasajalt eriliselt autorilt ja paljud neist on nimeliselt tuntud. Kirjalikust vormist hoolimata oli see lüürika peamiselt laulmiseks mõeldud. **Meloodilisus** ja **rütm** ongi koolkonnale iseloomulikud väljendusvahendid, lisaks veel **refraän** ja erinevate riimiskeemide kasutamine.

Kõige kõrgemaks lüürikaligiiks peeti **kantsooni** (peamiselt armastuslaul), mis on võrreldav antiikse oodiga. Lisaks kantsoonile kujunesid trubaduuriilüürikas järg-

mised stroofivormid: **sirventees** (poliitiline-ühiskondlik satiir), **tentsoon** (vaidlusalaul), **itk**, **alba** (hommikulaul), **sereena** (õhtulaul; hiljem serenaad), **pastorell**, **ballaad**, **romanss**, **sekstiin** jne.

Nagu eespool viidatud, pärinevad nii mõnedki trubaduuriid eri stroofivormid araabia lüürikast. Araabia luulest pärineb ka trubaduuriilüürika keskne teema — **saa-vutamatu armastuse jumaldamine**, mis kuulub küll keskaegsesse rüütlikultuuri, kuid arendati täiuslikkuseni just Provence'is.

See nn armastusekultus nõudis armastaja (rüütli) täielikku andumust armastatu teenimisele ja tema armastuse täielikku kõlbelisust:

*Mul teda nähes sügenend
on teine värvgi palgele,
sest nõnda vapustab mind see
kui lehti puudel tuule lend.
Ma tunnen lapsena end just
kui armsam vaid on ligidal.
Niisugust armu nähes tal
võiks tõesti olla halastust.*

(Bernart de Ventadorn, lk 210.)

Armastus võib alata täiesti füüsilisena, mida põhjustab armastatu kaunis välimus, kuid armastuse tõeline mõjupiirkond on hing, mis ülendab kirjeldatava tunde vooluslikuks. Armastuse kaitsmiseks tuleb jumaldada salaja:

*Manan silme ette kambri,
kus ainuke, kes sinna sisse astub,
mu vastu karmim on kui vend või onu;
kõik liikmed võbisevad mul, ka küüned,
näin lapsena, kes silmab viitsaokska,
kui kardan teda põlgavat mu hinge.*

(Arnaut Daniel, lk 211.)

Armastuse tõeline olemus ongi kaks teineteist igatsevat hinge. Kuigi igatsus toob tuska, on ta vajalik parima väljatoomiseks igast hingest:

*/.../
See mees on surma mõistnud end
kel rinnus sulnis arm ei kee
head midagi ju eal ei tee
nii armetu ja tüütu vend.*

/.../ (Bernart de Ventadorn, lk 209.)

Platoonilist eemal oleva jumaldatu kummardamist peeti iga noore rüütli kasvatuses vältimatuks. Nn rüütliarmastusel polnud midagi tegemist abieluga ja see õukondlik armastusmäng sobis suurepäraselt luule inspireerimiseks. Ent trubaduuriid naisekummardamine ei olnud ainult hingeline: mõtleme kas või albadele (kannupoiss või sõber äratab rüütli ja ta kallima) või serenadadele (armastaja palub kallimale avada uks).

Kuid ajad muutusid ja trubaduuriilüürika lõpuaja autorid kurtsid oma luuletustes moraalityust ja ülistasid Neitsi Maarjat, kelle kultust — «paganliku» daamikultuse asemel ja vastujõuna — kirik soosis.

(Järgneb.)

Lähenevaks emadepäevaks

LUDMILLA GUSTAVSON, Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja

*Punusin pärja
ja panin selle pähe.
Emale pole ma pärga pununud,
sest otsin õisi,
mis kunagi ei närbuks.*

Olivia Saar

Siis kui loodus on saanud endale kauni rüü, kõik haljendab ja õitseb, saabub emadepäev. Emadepäeva — ematunde ja kevade ühendust — tähistatakse kogu maailmas maikuu teisel püha-päeval.

Ematunne ja kevad on kaks kõige võimsamat jõudu maailmas. Nad on nagu ammendamatud allikad, kõige kaunimad elamusel.

Ametlikult tähistati emadepäeva esmakordselt USA-s 1913. aastal, Eestis 1923. aastal, eestvedajaks oli Naiste Karskusliit.

Emadele kingiti sel päeval valgeid nelke, sest «... ta valge värv tähendab süütust, ta kestvus truudust, ta lõhn armastust, ta tugevus headust, ta kuju ilu — kõik ema omadused» («Emadepäevalaht», mai 1938). Emadepäevalilleks peeti ka kannikest.

Emadepäevaga väljendati armastust emade vastu, austust ema töö ja hoole vastu. Sel päeval tuli ema vabastada igapäevastest askeldustest ja muredest. Emale pidi see päev olema tõeline puhkepäev, pidupäev.

Oleks vaja, et ka tänapäeva lapsed saaksid taas tunda emadepäeva eelset ootusärevust, et nad hakkaksid mõistma selle pidupäeva tähendust. Lapsi tuleb õpetada, kuidas emasid ja vanaemasid sel tähtpäeval rõõmustada, neid meeldivalt üllatada. Koos kasvatajatega võivad lapsed lasteaia õppida laule ja luuletusi, valmistada õnnitluskaardikesi või muid lihtsaid kingitusi.

Väga meeldib lastele olla abiks toiduvalmistamisel. Miks ei võiks vanemate rühmade lapsed valmistada kasvataja juhendamisel pidulaua toidud, näiteks kartulisalati, võileivad, külmtordi, morsi. Selleks tuleb veidi eeltööd teha. Kasvatajal tuleks panna teadetatavile teade selle kohta, et lapsed hakkavad õppima toiduvalmistamist ja neile tuleks kaasa anda rätik (müts) ja põll (kittel). Samuti võiks kirja panna toiduained, mida lapsevanem võimaluse korral saaks kaasa anda, näiteks kas paar hapukurki, mahla, kompoti, moosi, maitserohelist või redist.

Põhitoiduained salati valmistamiseks (keedetud kartulid, hapukoor, vorst...), võileibadeks (leib, või, munad, kala või vorst, juust...) ja küpsisetordiks (küpsised, kohupiim, suhkur...) muretseb kasvataja. Küpsiste asemel võib ju olla ka keeks, rullbiskviit, vahvlid või isegi leib. Kulutused jagab kasvataja laste peale ära. Oma praktilasteadeades ei ole ma kordagi kuulnud, et raha maksimisest oleks tulnud probleemi, sest laste tööõhin ja rõõm on sellest rohkem väärt.

Kasvataja laseb lastel varrukad üles käärida, käed puhtaks pesta, põlled ette ja rätikud pähe siduda. Kui mõnel lapsel need puuduvad (on ju mitmesuguse suhtumisega vanemaid), lahendame olukorra ilma kärata, vaikselt: teistele lastele märkamatuult soeme ette korrapidaja põlle, pähe korrapidaja rätiku või mütsi.

Lapsed tulevad pika kokkulükatud laua juurde, kuhu kasvataja on valmis pannud lõikelauad, kandikud, noad, kausid, taldrikud toiduainetega. Leib ja sai on kasvatajal juba lõigatud. Kasvataja näitab lastele, kuidas nuga käes hoida, kuidas võid leivale määrida, kuidas kartulit ja muna koorida, kuidas tükeldada, hakida... Kasvataja selgitab, kuidas leibu kaunistada, mis millega kokku sobib. Iga laps saab mingi töö, mida ta võib teha kas istudes või püsti seistes, nii nagu tal mugavam on. Tööülesandeid tuleb vahetada. Kui kasvataja kardab, et kõigi tööde ettenäitamine läheb pikale, võiks uuena õpetada näiteks ainult külmtorti tegema. (Tikuvõileibade ja salati valmistamist peaksid lapsed sel juhul juba eelnevalt õppinud olema. Võib aga piirduda ka näiteks (tiku)võileibade ja külmtordiga. Töö maht on laste vanusest, arvust ja oskustest. Kes muu kui kasvataja tunneb oma rühma lapsi kõige paremini ja teab, kuidas ja kui suures ulatuses võiks toiduvalmistamist korraldada. Miks mitte selle kõige õpetamisega alustada juba lasteaias? Ma arvan, et siis ei juhtu nii, nagu juhtus minu õpingu-kaaslasel, kes pani ühiselamu köögis kivid karbist võetud makaronid pannile, praadis ja praadis ning mitte ei jõudnud ära imestada, miks need küll pehmeks ei lähe.

Olen näinud, millise õhinaga tulevad lapsed niisugustel hommikutel lasteaeda, mõnelgi poisil kaasas põll ja müts, mis on äsja ema või vanaema nõelasilmast tulnud. Ja milline on rõõm veel siis, kui asutakse koos emadega lauda, mis on



LUDMILLA GUSTAVSON, Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja. 1958. a õpetas Tallinna Kultuuriharidusala Kooli klubitöö erialal näitejuhina, 1961. a Tallinna Eelkoolikasvatuse Pedagoogilise Kooli ja 1968. a Leningradi Herzeni-nim Pedagoogilise Instituudi koolieelse kasvatuse erialal. Töötanud kunstilise juhina, kasvatajana, Eesti Riiklikus Nukuteatris näitlejana. Teinud pioneeritööd ja juhtinud lasteringe. Tallinna Pedagoogikakoolis töötab alates 1968. aastast. On koostanud õppevahendi «Nukuteater lasteaias»; ilmumas on raamat «Teeme ise nukuteatrit» ja laste käsitööraamat «Valmistan ise kingituse».

nende endi kaetud, millel on omavalmistatud toidud.

Lisaks toiduvalmistamisele võiksid lapsed ise teha ka lilleseadeid, kasutades peale lillede mitmesugust muud looduslikku materjali, mida on kogutud jalutuskäikudel koos kasvataja või vanematega. Olgu need siis huvitavad kannuseened, sammal, käbid, oksad, kivikesed, teokarbid, suled. Et on kevad, peaksid ülekaalus olema siiski elavad lilled, õrnalehelised oksad, mis tekitaksid meis helusetunde, äratades lootust uuele ja heale.

Enne emadepäeva paneb kasvataja teadetahvlile kirjakese, paludes anda igale lapsele kodunt kaasa väike lillevaas või korvike või koguni mõlemad. Kasvataja räägib eelnevalt, mis on lilleseaded, näitab pilte, valmis lilleseadeid, erinevaid vaase. Ta selgitab lastele, millised lilled millisesse vaasi sobivad, mida võib millega kokku sobitada jne.

Kasvatada paneb enne tundi kõik vajaliku laudadele valmis, annab hädavaajaliku juhised ja iga laps teeb kompositsiooni lilledest, oksakestest ja muust looduslikust materjalist, mis talle meeldib. Kogu materjal peaks olema paigutatud nii, et iga laps seda hästi näeks ja võiks valida, millest ta oma töö teeb. Lapsed ei pea kasutama ainult omatoodud materjali, vaid peaksid saama võimaluse valida kõige hulgast, mis kasvataja on välja pannud. Väga huvitav on laste jaoks ka oma lilleseadele nime väljamõtlemine. See nimi tuleks kirjutada sedelile koos lapse nimega, et emadki võiksid näha, milline on tema lapse töö ja fantaasia. Lilleseaded kaunistavad kenasti emadepäeva.

Argem unustagem emadepäevaks ka lastevanemate stendi kujundada või laualehte välja panna. Laualehed võivad olla mitmesuguse kuju ja suurusega, sisaldada lastelaulude ja -luuletuste kõrval ka täiskasvanutele mõeldud luulet. Kenasti on kirjutanud Olivia Saar:

Inimese silmad vaatavad maailma ja süda võtab sealt midagi omaks. *Emal silmad vaatavad last ja süda ainult annab.*

Ilus on ka Ave Alavainu luuletus «Sünd on ime»:

*Iga sünd on ime
Puulõike sünd
Luuletuse sünd
Helide harmoonia sünd.* *Lapse sünd on imede ime
millest keegi peale ema ei saa osa
nii nagu ema.*

Luuletuste kõrval võiksid laualehes leiduda ka mõned aforismid, näiteks:

Kõige targem, mida inimene on saavutanud, on oskus armastada naist, kummardada tema ilu, sest armastusest naise vastu on sündinud kõik kaunis maa peal.
M. Gorki

Kõige kaunimad naised pidavat elama meeste kujutlustes. Ja ometi leidub selliseid naisi, kes mehi suudavad üllatada!
A. Valton

Kinnitada, et on võimatu armastada alati üht ning sama naist, on niisama absurdne kui öelda, et kuulus kunstnik vajab mitut viiulit selleks, et ette kanda ühtainust muusikapala.
H. de Balzac

Emal süda on ammendamatu imede allikas.
P. J. Béranger

Ainult emal teab, mis tähendab armastada ja olla õnnelik.
A. Chamisso

Emal käed on õrnuse kehastus; lastel on hea nendel magada.
V. Hugo

Looduses pole ühtki teist nii liigutavat rõõmu kui emal rõõm oma lapse pärast.
Jean Paul

Kas on maailmas veel midagi kaunimat ja kütkestavamam kui noor emal, kes hoiab kätel tervet last?
I. Turgenjev

Emal süda on lill, mis ei närtsi iialgi.
Liivi vanasõna

Kõige eest, mis ma olen, ja kõige eest, milleks veel loodan saada, võlgnen tänu oma emale.
A. Lincoln

Laualehes võiksid leiduda tänuõnad emadele, kes on lasteaeda nõu ja jõuga abistanud. Sinna sobib hästi rubriik «Lapse suu», kust võib lugeda oma rühma laste toredaid ütlusi, samuti mõni koogi, küpsiste, piruka või salati retsept, mis võiks emadele uudiseks olla. Võib-olla on emadel huvitav laualehest teada saada ka perenaise pisitarkusi, näiteks.

1. *Kartulid, mida tahate ahjus küpsendada, valmivad rutem, kui neid on enne seda hoitud 10 minutit kuumas vees.*

2. *Lähevad kartulid keetmisel sinakaks, tuleb enne keetmist panna vette veidi äädikat. Tagajärjed on üllatavad.*

3. *Kartulikeeduvett ei maksa minema visata, vaid puhtasse nõusse valada. Sellele vette võib panna söögi ajal tarvitatud hõbelusikaid, -nuge ja -kahlleid. On need seal tükk aega seisnud, muutuvad nad ilusaks ja puhtaks.* («Majasõber», 1938.)

Enne emadepäeva joonistavad lapsed pilte oma emadest. Need pildid paneme stendile, et iga emal näeks, millisenä tema laps teda on kujutanud.

Peale pildinäituse võiks emadepäeval korraldada ka käsitöönäituse, kus on välja pandud emade, vanaemade ja kasvatajate kudumis-, heegeldamis-, tikkimis-, punumis- ja õmlustööd. On meil ju nii palju kuldsete kätega emasid, kelle loodud ilu on jäänud ainult oma koduseinte vahele. Näitusel võiks olla emade valmistatud rahvarõivaid, mitmesuguseid lasterideid, aga ka karnevalivõi sanditamiskostüüme, peakatteid (maskid) ning mänguasju. Laste jaoks oleks väga huvitav, kui näitusel oleksid emade, vanaemade ja kasvatajate valmistatud pehmed mänguasjad. Sel juhul võiks laualeheski leiduda näitusel oleva lihtsa, kuid huvitava nuku lõiked. Sellise näituse abil õpime ka ise teineteist rohkem tundma, teineteisest lugu pidama.

Fantaasiaküllast ja meelde jäävat emadepäeva!

Emal on lapse suurvaim.
G. Hegel

Olla hea abikaasa, eriti aga hea emal — see on naise kutsumuse ülim tipp.
F. Dostojevski

Emarmastus on igavene kevad.
Prantsuse vanasõna

Lapse sünd on imede imel, millest keegi peale ema ei saa osa nii nagu ema.
A. Alavainu

Algkooliõpikud iseseisvas Eestis (1919—1940)

ÕIE ELANGO, ajalookandidaat

T sarismi survest vabanemine tähistas hariduselus üleminekut poolfeodaalselt koolisüsteemilt iseseisva Eesti huvidele vastavale demokraatlikule koolikorraldusele — ühtluskooli süsteemile, mille algastmeks pidi olema 6klassiline kohustuslik algkool. Tuli välja töötada uued ajakohased õppeplaani ja -programmid.¹

Uue õppeainena võeti algkooli õppeplaani kodulugu esimese kolme õppeaasta ulatuses. Kodulootunnid pidid panema aluse 4. õppeaastast algavale loodusloo, geograafia ja ajaloo õpetamisele. Tõsis emakeele õpetamise osatähtsus ja tase. Algkoolis tuli õpetada ka aritmeetikat, geometriat, algebrat, laulmist, võimlemist, käsitööd, joonistamist, kaht võõrkeelt ja kodanikuõpetust. Usuõpetus võeti õppeplaani 1923. a.

Koos õppeplaanide ja -programmide väljatöötamisega tuli hakata ka õppe- raamatuid koostama. Vajadus eestikeelsete õpikute järele oli suur, sest meie koolikirjanduse areng oli venestusajal kõngu jäänud. Õpikuid koostasid haridustege- lased ja õpetajad, nende väljaandmisega tegeles palju kirjastusi («Loodus», «Noor- Eesti» jt). Õpikute koostamine ja välja- andmine arenes stiihiliselt, mingi keskne organ seda tegevust ei suunanud ega kor- raldanud. Koolides võeti tarvitusele õppe- raamatud, mis olid just parajasti saada- val, ja kui ilmusid paremad, heideti eel- mised kõrvale. 1924. aastal moodustati Haridusministeeriumis õpperaamatute ko- misjon, kellele tehti ülesandeks õpikute läbivaatamine ja nende soovitamine kooli- dele. Komisjon laskis õpikuid retsenseeri- da. Sellega tegelesid peamiselt vastavate ainete tegelikud õpetajad. Põhiliselt peeti silmas õpiku vastavust kehtivale õppe- programmile, kuid ka aine esitamise vas- tavust teaduslikele, pedagoogilistele ja metoodilistele nõuetele, keelt, stiili jm. Haridusministeeriumi komisjoni juhatas F. V. Mikkelsaar, sellest tööst kutsuti osa võtma ka vastavate erialade asja- tundjad. 1924. aastal vaadati läbi 29 õpikut, millest soovitus anti kümnele, kuna 19 ei tunnistanud sobivaks.² Komis- joni otsus (ka soovituse andmata jät-

mine) ei sisaldanud mingit käsku ega keeldu nende raamatute tarvitamise koh- ta.³ Tavaliselt oli ühes ja samas aines ning õppeaastal kasutamisel õpikuid mitmelt autorilt.

Algkoolides olid 1920. aastail enam- vähem ühesuguselt kasutusel M. Kampanni (Kampmaa), M. Nurmiku, J. Oro, J. Kuulbergi (Kallaku) ja V. Tammani aabitsad-lugemikud. Osa lugemikke kuulus nn universaallugemike tüüpi, milles peale ilukirjanduslike palade leidis ka reaali- ainelisi. Kooliuuenduslased pidasid M. Kampmaa lugemikke liig raskepärasteks ja vananenuiks. Oma lapsepärasuse poolest leidis hindamist M. Nurmiku 1920. aastal ilmunud «Eesti kooli esimene lu- gemik», mille sihiks oli «...õpetada last vähehaaval kirjanduslikult mõtlema ja ilusa jutu või luuletuse üle rõõmu tunda- ma», samuti «...äratada lastes armastust kodukeele vastu». Eesti Õpetajate Liidu häälekandja «Kasvatus» veergudel nimetati seda lugemikku «sünnimuseks meie koolikirjanduses»⁴.

1930. aastail ilmusid eelmistele lisaks E. Martinsoni (Murdmaa), R. Reimani, J. Käisi, V. Altkoa—H. Rajamaa jt lugemikud. J. Käisi aabits-lugemik «Esi- mesed vaod» olid määratud 1. ja 2. õppeaastale. See oli ainulaadne lugemik selle poolest, et tihedas seoses lugemis- paladega anti keelelisi harjutusi ja ise- seisvaid töid loetud palade sisusse süvene- miseks. E. Murdmaa ja R. Reimani lu- gemikud 5. ja 6. õppeaastale püüdsid pakkuda kunstiväärtuslikku algupärast ilukirjandust.

Õpikute liig sagedane vahetamine ja lapsevanemate rahulolematuse põhjustas 1930. aastate lõpul õpikute standardi- seerimise taotluse. 1937. aasta andmeil olid näiteks Tallinna algkoolides kasu- tusel 9 eri autori lugemikud, Viljandis 6-lt, Haapsalus 6-lt, Saaremaal 8-lt eri autorilt. Osa koolitegelasi ja Eesti Kirjastuste Liit ei pooldanud standardi- seerimist, sest ainulubatud õpikud kõr- valdanuks võistluse õpikute vahel ja järelikult ka nende paremaks muutmise stiimuli. Oli olemas Haridusministeeriumi 1934. aasta määrus, mille järgi kool ei võinud tarvitusele võetud õpikut vahetada

¹ Vt lähemalt: Elango Õ. Õppetööst kodanliku Eesti algkoolis. — Nõukogude Kool, 1988, nr 6, lk 40—45.

² Eesti Riigiarhiiv (ERA), f 1108, n 1, s 277, l 133—134.

³ ERA, f 1108, n 4, s 749, l 117.

⁴ Kasvatus, 1920, nr 8—9, lk 273.

⁵ ERA, f 1108, n 4, s 822, l 3, 16, 41, 47, 79, 80, 86.

varem kui 4—5 aasta pärast. Selle määruse täpne täitmine takistanuks nagu-nii liiga sagedast õpikute vahetamist. Tartu Õpetajate Seltsis leiti, et Eesti õpperaamatud kuuluvad parimate hulka kogu Euroopas. Selline edu polnuks mõeldav standardiseerimisprintsipi kehtimisel.⁶

Haridusministeeriumi koolivalitsuse komisjon asus 11. detsembril 1937 seiskohale, et uute õpikute kaootilist kirjastamist on nende stabiilsemaks ja odavamaks muutmise eesmärgil vaja tõkestada. Ent kuna standardiseerimise tulemusi ei või ette näha, tuleb esialgu katseks standardiseerida ainult mõned õpperaamatud. Peeti vajalikuks koostada eesti keele ühine lugemik algkooli V ja VI klassile ning progümnaasiumi I ja II klassile. Vastav käsikiri pidi olema trüki-valmis 1938. aasta 1. maiks.⁷

Koolide peainspektor J. Aaviku soovitusel 12. septembrist 1938. a tuli ainulubavatavana võtta kasutusele J. Parijõe, G. Reiali, A. Vaigla «Eesti koolilugemik» 5. ja 6. õppeaastale (Kirjastus O/Ü «Kultuurikoondis», 1938). Mõlema lugemiku sisu oli Haridusministeeriumi ja koostajate poolt hoolikalt valitud ning vastas täielikult õpperaamatute tarvitusele võtmise korralduses esitatud nõuetele.⁸

Emakeelne kool stimuleeris uute eesti keele kooligrammatikate ilmumist, kuid esialgu ei saanud need positiivseid hinnanguid. Haridusministeerium oli soovitanud A. Ploompuu «Lauseõpetus algkoolidele». Hiljem olid üldiselt kasutusel F. Puusepa «Keelelisi harjutusi», «Eesti keele grammatika koolidele» ja «Kirjakeele algmeid», samuti M. Meose «Vaatlusi ja harjutusi õigekirja õppimiseks», H. Jänese ja P. Parlo «Eesti keele grammatika ja harjutustik», R. Reimani «Kirja tööraamat» (5. ja 6. õa) ning J. Käisi emakeele töövihikud.

Usuõpetuses olid 1920. aastail soovitud E. Tennmanni usuõpetuse lugemikud, mida kaunistasid E. Viiralti illustratsioonid. Kordaläinud tööna hinnati ka J. Köpu ja J. Järve «Usuõpetuse lugemikku algkoolidele» (1924), mida soovitati õpetajatele käsiraamatuks ja õpilastele kodusse lugemikuks.⁹ 1937. aasta andmeil oli algkoolides üldiselt kasutusel J. Luuri ja A. Grünbergi «Piibililugusid väikestele» (1.—2. õa), «Piibililugusid algkoolidele» (3.—4. õa) ja «Usuõpetus algkoolidele» (5.—6. õa).¹⁰

⁶ Käis J. Õpperaamatute vahetamisest ja standardimisest. — Postimees, 1936, 7. det.

⁷ ERA, f 1108, n 4, s 816, l 33.

⁸ Samas, s 827, l 163.

⁹ Kasvatus, 1926, nr 11, lk 335, 336.

¹⁰ ERA, f 1108, n 4, s 822, l 16, 28, 80; s 826, l 80, 86.

Koduloo valdkonnas ilmus õpetajate abistamiseks esimesena S. Sütti «Kodulugu» kolmes erivihikus (1.—3. õa). Neid hinnati kui vanema õpetaja koduloo tundide konspekti nooremaile, ent leiti, et Sütt pole veel tõesti vabanenud endise nn sõnakooli mõjust.¹¹ Saksa keelest tõlgiti J. Kühneli «Moodne vaateõpetus ehk kodulugu» (1921), millel oli «koduloo õpetamise alal põhjapanev tähendus», kuid temas puudus Eesti olude tundmine.¹² Palju tegi koduloo olemuse selgitamiseks ning koduloo metoodika rajamiseks J. Käis, kelle esimene pikem kirjutis koduloost ilmus 1924. aastal koguteoses «Teel töökoolile» I. Paljudelt autoritelt ilmus rohkesti mitmesuguseid raamatuid, artikleid, vaatlusvihikuid, tööjuhataste kogumikke, saatematerjale jne, mis kõik hõlbustas koduloo õpetamist.

Anti välja palju matemaatikaõpikuid. Esialgu ei vastanud enamik neist metoodiliselt ega sisuliselt nõuetele ning algkooli õppeprogrammidele. Metoodiliselt hästi läbitöötatuks hindasid arvustajad 1.—5. õppeaastale ette nähtud K. R. Veski ja J. Grünthali «Aritmeetiliste ülesannete kogu», milles oli silmas peetud uuendusvoolusid matemaatika õpetamisel. Nii näiteks olid juba 3. õppeaastal sisse toodud võrrandid ja protsendid ning 4. õppeaastal võrrandeid juba pikemalt käsitletud, samuti antud astme, juure ja logaritmi mõiste. Kolme esimese õppeaasta raamatud moodustasid ülesannete kogu, 4. ja 5. õppeaasta õpikutes sisaldus süstemaatiline aritmeetikakursus ühes ülesannetega. Hea hinnangu osaliseks sai ka H. Veidermanni ja Chr. Brülleri «Väike arvaja» (1922), mida koolidele soojalt soovitati nii aritmeetika-ülesannete kogu kui ka geomeetria algteadmiste pärast. Raamat leidis head vastuvõttu ja aitas tublisti kaasa matemaatika õpetamise huvitavamaks tegemisele.

elustamisele. Haridusministeeriumi õpperaamatute komisjonis läbi vaadatud ja algkoolidele 1925. aastal soovitatud õpikute nimekirjas leidsid H. Veidermanni, Chr. Brülleri, J. ja E. Kuulbergi, A. Maramaa ja F. V. Mikkelsaare matemaatikaõpikud.¹³

1920. aastate keskpaiku jõuti arusaamisele, et 1921. aasta algkooli õppeprogrammid kui «kõrgete aadete, suure vaimustuse ja energia hiiglapingutuste ajajärgu looming on nähtavasti oma aja ära elanud.» Neljandal üleriiklikul matemaatika-, füüsika- ja kosmograafia õpetajate kongressil (1925) moodustatud

¹¹ Kasvatus, 1922, nr 4, lk 52.

¹² Samas, lk 53.

¹³ ERA, f 1108, n 4, s 749, l 84.

komisjon töötas välja uue matemaatika õppeprogrammi projekti, milles nõuti, et matemaatika õpetamine algkoolis ei tohi endale seada algkooli üldeesmärgist kõrgemale ulatuvaid sihte, tuleb välja jätta küsimused, millel pole rakendust igapäevaelus ja mis nõuavad arenenud abstraherimisvõimet; ülesanded peavad vastama õpilaste vanusele ja arenguastmele.¹⁴

Induktiivse-praktilise meetodi propageerimisel oli teeneid F. V. Mikkelsaarel. Tema õpikute sari «Algkooli matemaatika» vastas moodsa pedagoogika, didaktika ja metoodika nõuetele. Aine oli seostatud õpilaste eluga, oli silmas peetud laste huve ja isetegevust.¹⁵ Fr. V. Mikkelsaare õpikud olid hea levikuga ja neid hinnati.

Ka J. Kuulbergi, E. Kuulbergi ja E. Martinsoni «Elavad arvud» püüdis rajada matemaatika algõpetust lapse elamustele, lähtudes lapsele tuttavast ümbrusest. J. Kuulberg oli 1928. aastal algkooli matemaatika õppeprogrammi koostaja. J. Nuudi hinnangu kohaselt andsid «Elavad arvud» pildi kodumaa elust ja oludest, kasvatades lapsest tulevase kodaniku, kes teadlikult suhtub praktilise elu sotsiaalsetesse probleemidesse. «Selle oma tendentsiga jõuab kõne all olev raamat kõige moodsamate välismaa kooliraamatutega ühele järjele, maha jättes iganenud traditsioone, kus aritmeetika ülesannete kogu opereeris peaaegu ainuüksi matemaatilise kombinatsioonivõime arendamiseks väljamõeldud pseudoeluliste fiktsioonidega.»¹⁶

1930. aastail hakkasid hindamiskriteeriumid ilmselt muutuma. Tõusis esile A. Kasvandi ja J. Langi õpikute sari «Väike matemaatik» I—IV klassile, mis leiti olevat «...selge süsteemiga, hea meetodilt, ülimalt suuteline kontsentreerima õpilaste tähelepanu arvudele».¹⁷

1937. aasta andmeil olid algkoolides kasutusel A. Kasvandi ja J. Langi «Väike matemaatik», J. Kuulbergi jt «Elavad arvud», F. V. Mikkelsaare «Algkooli matemaatika», A. Oengo-Johanson ja Chr. Brülleri «Väike arvutaja», J. Käisi ja A. Budkovsky matemaatika töövihikud, A. Maramaa matemaatikaülesannete kogu jm.

Seoses õppeprogrammide muutumisega ilmusid 1930. aastate teisel poolel A. Kasvandi, J. Langi ja O. Paasi matemaatikaõpikud algkooli 5. ja 6. õppeaastale, mis vastasid ka progümnaasiumi 1. ja 2. õppeaastale. Nende õppeaastate matemaatikaõpikud kuulusid standardi-

¹⁴ J. M. Mõtteid ja märkusi «Algkooli matemaatika õppekava projekti» puhul. — Kasvatus, 1926, nr 3, lk 81, 82.

¹⁵ ERA, f 1108, n 4, s 773, l 1, 92, 96.

¹⁶ ERA, f 1108, n 4, s 788, l 35.

¹⁷ Samas, s 765, l 274.

seerimisele, milleks mainitud autoritega sõlmiti leping.¹⁸

Koduloo järjena algas 4. õppeaastal loodusõpetus. 1922. aastast alates hakkas ilmuma P. Kogermani, H. Männiku ja L. Mahlsteini «Loodusõpetus» 4.—6. õppeaastale.

Üks viljakamaid õppekirjanduse autoreid oli ka loodusõpetuses J. Käis, kellelt hakkasid 1926. aastast ilmuma «Looduse sõbra vaatlusvihikud». Selles seerias ilmus neli erinevate ülesannetega vaatlusvihikut kodukoha loodusest ja ilmavaatlustest. J. Käisi arvates oli loodusõpetuse kasvatuslikest eesmärkidest kõige olulisem vaatlusvõime arendamine ja vaatlustele rajatud iseseisev töö.¹⁹ Raamatus «Uusi teid algõpetuses» III (1932) ja IV (1934) ilmus J. Käisi «Loodusõpetus», mis sisaldas tööjuhatusi iseseisvaks individuaalseks tööks ja kergendas õpetajate tööd eriti liitklassides.²⁰

1929.—1930. aastal ilmus esimene trükk J. Langi, A. Parise, V. Peedi ja G. Reiali õpikute sarjast «Väike looduse sõber» I—III (4.—6. õppeaastale). 1937. aasta andmeil oli see algkoolides üldiselt tarvilik. Ent kasutati ka P. Kogermani, E. Kilksoni, H. Riikoja, J. Porti ja A. Kepi «Loodusõpetust» ning J. Käisi loodusõpetuse tööjuhatusi.

Maateaduses töötati esialgu ümber tsariajal koostatud õpperaamatuid (J. Jürgens jt). Sammuks edasi oli S. Sütti ja D. Koppeli sari «Maateaduse õpperaamat» 4.—6. õppeaastale (1922.—1923. a), mis vastas õppeprogrammidele ja laste loomulikule arengutasemele. 1925. aastal ilmus neilt «Kooli atlas», 1927—1929. aastal «Avaras maailmas» III—V, lisaks maateaduse ülesannete kogusid, kontuurkaarte jm..

Algkooli maateaduse programmid nõudsid lähtumist kodumaast Eestist, maastikuliste üksuste esiletoomist, õpilaste isetegevusest ja praktilisist töid. Mitte kõik ilmunud õpikud ei saanud positiivse hinnangu osaliseks. Näiteks A. Lehti «Läbi viie mandri» (1934) puhul leiti, et üksikute riikide kirjeldus on selles šablooniline, ei võrrelda kodumaaga, õpik ei arenda kaardilugemise oskust ega virguta õpilaste isetegevust.²¹ Tervet algkooli maateadust haarav õpperaamatute sari ilmus E. Markuse ja A. Partsi sulest, mida hinnati õppeprogrammidele vastavaiks.²² Nende autorite õpikud ilmusid 1930. aastail kordustrukkidena ja said posi-

¹⁸ Samas, s 816, l 61.

¹⁹ Eilart J. Johannes Käisi loodusõpetuse metoodika ja koolifenoloogia rajajana. — Rmt: Koolile pühendatud elu, Tln, 1985, lk 69.

²⁰ ERA, f 1108, n 4, s 802, l 263.

²¹ ERA, f 1108, n 4, s 803, l 3—8.

²² Samas, s 780, l 131.

tiivseid hinnanguid, näiteks A. Partsi «Maateaduse töö ja õpperaamat» algkooli IV klassile tõi iga peatükki algul õpilast iseseisvale tööle rakendavaid küsimusi ja ülesandeid, et õpilane ise leiaks vastuse oma vaatluste, kaardi, jooniste ja piltide põhjal. Kodumaa vaatlemisel püüti selgitada põhjuslikke seoseid looduslike tingimuste ja inimeste majandusliku tegevuse vahel.²³

Sarja «Uusi teid algõpetuses» lisades ilmusid J. Käisi ja B. Rea maateaduse tööjuhatused, mille koostamisel oli silmas peetud tarvitusel olevaid õpperaamatuid (S. Sütt, D. Koppel, E. Markus ja A. Parts).

Algkoolidele määratud ajalooõpikuist oli esialgu kasutusel J. L. Jürgensi «Ajalogu rahvakoolidele», mille I osa (vana- ja keskaeg) ilmus 1918. aastal ja II osa (uusaeg) 1920. aastal. See oli peamiselt poliitilise ajaloo käsitlus, mis sisaldas külluses fakte ja sündmusi. Puudus elav jutustus, kujukus ja piltlikkus. Viimases suhtes oli parem J. Sitska «Ajalogu algõpetus» (vana-, kesk- ja uusaeg).²⁴ Teistest paremaks peeti ka M. Kampmanni (Kampmaa) «Eesti ajalugu». Üldiselt aga olid algkoolide ajalooõpikud iganenud, ei vastanud õppeprogrammidele ega uuematele meetodilistele nõuetele.

1925. aastal ilmus J. Adamsoni «Eesti ajalugu algkoolidele», mis leidis eelnevaist paremat vastuvõttu. 1929. aastal ilmus temalt «Jutustusi kodumaa ajaloo» algkooli 4. õppeaastale ja «Eesti ajalugu ühenduses üldajaloo» algkooli 5. õppeaastale (1929) ning sama algkooli 6. õppeaastale (1930).

1928. aasta uued õppeprogrammid nõudsid sissejuhatava ajalookursuse kodukohastatud episoodilist, novellistlikku käsitlust. Kooliuuenduslikku suunda jälgis Jüri Parinbaki (Parijõe) algkooli IV klassile kirjutatud «Möödunud ajad jutustavad» (1931), milles ajaloo aine oli põimitud autori enda loodud piltlikesse lastepäraseisse jutustusisse. Juba varem oli seda meetodit oma algkooli õpikuis katsetanud J. Adamson, kuid vähem õnnestunult ja mitte järjekindlalt. J. Parijõe isikus ühinesid kogenud pedagoog, otsiva vaimuga metoodik — kooliuuenduslane ja andekas noorsookirjanik. Tema nõrgemaks küljeks oli ajaloolise materjali ebapiisav tundmine, esines eksimusi ajalooliste tõsiasjade vastu.²⁵

Järgnevalt ilmus J. Parijõe ja Toomas Adamsoni (Algma) «Möödunud ajad ju-

tustavad» II köide algkooli V klassile ja III köide algkooli VI klassile. Eesti ajaloost oli neis rohkesti esitatud ka õpilaste arenemistasemele kohandatud allikmaterjali. Need raamatud said positiivse hinnangu osaliseks. «Eriti kordaläinuks tuleb pidada Eesti ajalugu käsitlevaid peatükke. Nii muistne iseseisvuse aeg kui ka ordu aeg ja selle langus on kujutatud vastavalt uuematele uurimustele sel alal. (...) Metoodiliselt huvitavalt ja hästi läbitöötatud raamat, õppekavale ja seletuskirjale vastav, ta on kohane V klassi õpilaste arenemistasemele, kooskõlas moderni ajalooeaduse seisukohatadega ja annab hästi edasi üksikute ajastute vaimu» — kirjutas V klassi õpiku kohta Haridusministeeriumi määratud ametlik retsensent E. Susi.²⁶

T. Algmalt ilmus «Tööjuhatusi ajaloo» algkooli IV, V ja VI klassile. Need olid mõeldud õpetajate abistamiseks mitmekomplektlistes klassides õpilaste iseseisvale tööle rakendamisel. Käelise tegevusena esines pea igas tööülesandes kaardikavandite valmistamine ja täiendamine.

1937. aasta andmeil olid algkoolides üldiselt kasutusel J. Parijõe ja T. Algma, kuid ka J. Adamsoni ajalooõpikud. Kodanikuõpetuses olid levinud R. Rägo «Kodanikuõpetus algkoolile» ning J. Parijõe ja T. Algma «Noor kodanik», mis andsid algkooliõpilastele tarvilikke teadmisi kehtiva ühiskondliku ja riikliku korra ning kodaniku õiguste ja kohustuste kohta.

Võõrkeeltest õpetati algkoolides põhiliselt saksa keelt. Üldiselt oli kasutusel H. Pezoldi «Saksa keele õpperaamat Eesti algkoolidele» ning E. Mitti ja E. Jaanvärgi «Deutsches Lehr- und Lesebuch». Nende autorite õpikud ilmusid paljudes trükkides ning neid muudeti vastavalt õppeprogrammide arengule. Inglise keele õpetamiseks kasutati algkoolides M. Kreutzbergi «Inglise keele õpperaamatut».

Laulmise õpetamisel oli esialgu kasutusel V. Tammani «Kooli laulmise raamat», A. Kapi «Koolilaste laulud» ja A. Kasemetsa «Muusika algõpetus». Järgnevalt ilmus V. Tammani ja J. Aaviku «Laste laul» I (1925) ja II (1926) 1.—4. õppeaastale. 1930. aastail lisandusid A. Spirke «Algkooli lauluvara» (1932) 1.—6. õppeaastale, R. Pätsi «Lemmiklaulik» ja «Laulmisõpetuse töövihik». Üldiselt olid kasutusel J. Aaviku, R. Pätsi, T. Vettiku ja V. Tammani «Leelo» ning J. Aaviku ja V. Tammani «Kooli leelo».

²³ ERA, f 1108, n 4, s 819, l 20—24.

²⁴ Adamson J. Meie alg- ja keskkooli ajaloo õpperaamatud. — Kasvatus, 1924, nr 3, lk 72.

²⁵ ERA, f 1108, n 4, s 787, l 115—120.

²⁶ Samas, s 790, l 38—39.

Silmapaistev käsitööõpetaja Anni Varma

AINO PÖDRA, TPedI üldtehniliste distsipliinide kateedri õppejõud

100 aastat tagasi, 1891. a 24. märtsil sündis Viljandimaal, Kärstna vallas, Varepu talus tütar

Anni (2).

Hilisemate kolleegide meenutust mööda kange iseloomuga tüdruk. Lumesõda ei olnud temale lihtsalt mäng, vaid tõsine võitlus kindla võidusooiviga. Selline iseloomu-

joon on ka üheks eelduseks õpetajatööks, koolijuhi toiminguteks ja ühiskonnategelase ametiteks.

Esimesed sammud kooliteel tegi tütarlaps kodukandis. Keskkariduse sai ta Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tartu Tütarlaste Gümnaasiumis, õppides seal 1907.—1914. a, küpsuseksami õiendas Peterburis (2). Nimeetatud kool oli esimene eesti tütarlaste gümnaasium, avati see 1906. a.

Huvi käsitöö vastu viis neiu edasi õppima Soome Helsinki Käsitööseminari, mille ta lõpetas 1916. a. Edasine erialane

täiendamine toimus Pariisis õpetajate kursustel rõivaõmbluse alal. Omandatud kutse nimetus oli: kesk- ja kutsekooli tööstuslike ainete õpetaja ja meister rõiva- ja tikandusega pesuõmbluse alal (3, lk 14).

Õpireisid toimusid Prantsusmaale 1924, Austriasse 1925, Šveitsi 1926, Belgiasse 1928 ja Skandinaaviasse 1930.

Esimeseks töökohaks sai 1917. a Tallinna Kommerts- ja Kaubanduskool (2).

«1919. a sügisel asuti Tallinnas õpetajate koolitamisele, loodi Tallinna Õpetajate Seminar. Tulevane õpetaja pidi olema iga-külgsest haritud, võimeline õpetama kõiki aineid, tundma hästi emakeelt, valdama võõrkeeli, omama teadmisi ning andeid kunstis ja muusikas, samuti oskusi võimlemises ja käsitöös.» (1).

Sellistele nõudmistele vastava inimese kujundamisele asus nüüd Anni Varma tütarlaste käsitööõpetajana. Tahe tegelda

kodukultuuri arendamise võimaluste loomise ja katsetamisega viis noore pedagoogi mõttele rajada õppeasutus, kus see tegevus oleks võimalik.

1922. a alustas tööd Tallinna Linna Naiskutsekool, juhatajaks energiline, edasipürgiv Anni Varma. Kool sai asukoha Tõnismäel Tui t 12. Opperuumid paiknesid mitmes hoones, mille ümber kujundasid kooli õpi-

lased kogenud spetsialistide juhendamisel kauni kooliaia. Ruumikitsikuse pärast pöördus koolijuhataja korduvalt linnavõimude poole palvega uue koolihoone ehitamise asjus. Uus koolihoone kerkis Tõnismäe ja Tui tänava nurgale, praegu Tõnismägi 14 (Tallinna Kaubandustehnikum). Maja ehitati 1937. a arhitekt Herbert Voldemar Johansonini projekti järgi.

Selles majas Anni Varma siiski töötada ei saanud, kuna loodi kodunduskeskkool, kuhu viidi naiskutsekooli majapidamise osakond.

Koolitöö eesmärkide saavutamiseks

püüdis naiskutsekooli juhatus kujundada koolitööd nõnda, et õpilased saaksid korraliku ettevalmistuse ning teadmisi nii palju kui seda võimaldab kolmeaastane õppeaeg. Häid oskusi andis mitmesuguste tellimustööde täitmine. See viis õpilased lähemale ka elunõuetele (3, lk 8).

Kooli põhiosakonnad olid:

- 1) pesuõmblemine ühes tikandusega;
- 2) rõivaõmblemine ühes tikandusega;
- 3) kudumine ühes värvimisega;
- 4) majapidamine ühes aiatööga.

Eelnimetatule lisandus veel üheaastane kursus — peakatte ja lilletöö osakond (3, lk 14—18). Meeldiv on tõdeda, et koolis püüti võimalikult palju arvestada õpilase individuaalsust. Võimetekohane töö ja tingimused enese arendamiseks olid koolitöö süsteemiks. Suurt rõhku pöörati õpetuses üldesteetilisele kasvatusele, arendades õpilastes ilu- ja puhtusetunnet, loovvõimeid,



iseseisvust töös, huvi, armastust ning lugupidamist töö vastu. Kõikides osakondades tegeldi rahvusliku pärandi uurimisega. Õpiti tundma ja valmistama rahvarõivaid. Paljuski seoti kaasaegne moejuon stiliseeritud rahvarõivaga. Rangelt jälgiti nõuet, et tööde joonised ja kavandid oleks õpilaste looming.

Kooli astujatel nõuti 6kl või keskharidust. Paljudele keskkooli lõpetanud neidudele sai naiskutsekool hüppelauaks käsitöö- ja kodunduse õpetaja erialal.

Majapidamisõpetaja Pia Kotli mäletamist mööda said paljud lõpetajad tütarlaste käsitöö ja kodunduse tunnustatud õpetajateks. Tähtis ülesanne Eestimaa kultuurielus oli täita kooli iga-aastastel õpilastööde näitustel.

Tunnustavaid sõnu lausus linna haridusnõunik Joh. Kiiwet kooli 15. aastapäeval:

«T.L. Naiskutsekooli viieteistkümne tegevusaasta täitumisel võivad kooli õppejõud tunda rahuldust tehtud tööst, eriti kooli energiline juhataja Anni Varma, kes töötab juhatajana koolis selle asutamisest alates.» (3, lk 7.)

Õpetajate ja juhataja osa Eesti Kodutööstuse Edendamise Keskseksi muuseumi asutamisel oli suur. Muuseum asub Laial tänaval, praegu tunneme seda Tarbekunstimuuseumina.

Anni Varma teeneks võib lugeda Naiskutsekooli Lõpetajate Ühingu õmblustöökoja avamist Roosikrantsi tänaval, kus valmistati põhiliselt rahvarõivaid.

Suure osa tubli õpetaja ajast võttis täienduskursuste juhatamine. Nii olid ajakirjanduse andmeil kursused Tallinnas 27. VII — 22. VIII 1931, TL Naiskutsekooli juures; 10.—27. VIII 1931, kursused Eesti Kodutööstuse Edendamise Keskseksi korraldusel; 25. VII — 20. VIII 1932, üliõpilaste ja rõivaõmblemine ühes tikandusega ja majapidamiskursused kutse- ja täienduskooli õpetajatele Tallinnas. Paljud kursused toimusid Pärnus, Paides, Viljandis ja Võrus.

Peale kursuste juhtis A. Varma Õpetajate Seminari käsitöö sektiooni, Eesti Kodutööstuse Edendamise Keskseksi, oli 1928. a o./ü «Kodukäsitöö» juhataja ja loengute pidaja (2).

Anni Varma leidis aega ka kirjutamiseks. Tema artikleid võis lugeda «Päevalehest», «Kodukaitses» ja «Taluperenaisest».

1921. a ilmus õppevahend — «Pesulõigete joonestused koolidele» (4).

1930. a koostas ta mahuka raamatu (340 lehekülge) «Õmblustööde tehnika I. Pesutöö käsiraamat.» (6.)

Teose II osa — «Õmblustööde tehnika II.»

«Rõivatöö õpperaamat ja käsiraamat» (597 lehekülge), ilmus 1940. a (5).

Käsiraamat oli kirjutatud nii põhjalikult, et ajavoolust hoolimata saab veel

tänapäeval asjast huvitatu sellest tõhusat abi.

Paljud inimesed viidi Siberisse, ka Anni Varma pidi nende saatust jagama. Tal õnnestus siiski elusana kodumaale tagasi tulla. 12. jaanuaril 1957 sängitati ta kodukalmistule Helmes. A. Varma tarkus, töökus, mõtted ja püüdlused elavad edasi tema õpilastes, nende lastes ja lastelastes.

Kirjandus

1. Andresen L. Tallinna Õpetajate Seminar, Tallinna Pedagoogium 1919—1947. — Haridus, 1990, nr 2; 3.
2. Eesti avalikud tegelased. Tln, 1932.
3. Tallinna Linna Naiskutsekool viieteist aastat 1922—1937. Toimet Varma A. Tln, 1937.
5. Varma A. Õmblustööde tehnika II. Rõivatöö õppe- ja käsiraamat. Tln, 1940.
6. Õmblustööde tehnika I. Pesutöö käsiraamat. Koost Varma A. Tln, 1930.



Asuti kooliraamatukogude rajamisele, milleks saadi Haridusministeeriumilt toetussummasid. Eesti Õpetajate Liidu pedagoogikatoimkond ja Haridusministeerium koostasid koolidele soovitatavate kirjandusteoste nimekirju. Need sisaldasid ajakirju nagu «Laste Rõõm», «Lasteleht» jt; A. Kitzbergi, A. Saali, E. Bornhöhe, J. Järve, E. Aspre, E. Vilde, J. Lattiku, O. Lutsu, J. Mändmetsa, A. Kivi, J. Aho, Z. Topeliuse, F. Molnari, J. Verne, W. Scotti, M. Twaini, R. Kiplingi, F. Cooperi, P. Lotti jt teoseid. EÕL püüdis vastukaaluks väärtusetule ajaviitekirjandusele välja anda väärtuslikku noorsookirjandust. Alates 1925. aasta lõpust kuni 1929. aastani andis EÕL välja noorsooajakirja «Noorusmaa», mis oli määratud murdealistele noortele. Üldse ilmus EÕL kirjastuses tema tegevuse vältel peale «Noorusmaa» 34 noortele määratud raamatut, neist 14 algupärandit ja 20 tõlget. Teoste valmimisel peeti silmas, et need arendaksid noorsoos rahvaste vastastikuse mõistmise, koostöö ja rahuaateid.²⁷

Võib väita, et neil aastakümnel arenes eestikeelne koolikirjandus täie hooga ning tõusis koos pedagoogilise mõtte ja õppeprogrammide arenguga uuele, euroopalikule tasemele.

²⁷ Murdmaa E. Mälestusi ja mõtteid, lk 259—260. Käskiri Eesti Pedagoogika Muuseumis, s 10576.

ISME-l räägiti beebikasvatusest

MAIE VIKAT, TPedI dotsent

Möödunud suvel Helsingis toimunud ISME (Rahvusvaheline Muusikakasvatuse Ühing) XIX konverentsi põhiteemaks oli muusikahariduse tulevik. On ju see paljuski sõltuv väikelapse muusikalise arendamise võimalustest ja tulemuslikkusest. Sellel teemal esineti ja vahetati mõtteid konverentsile eelnenud seminaril, mis toimus Lahtis. Kolme päeva jooksul arutati eri aspektidest kodumiljöö ja vanemate mõju väikelapse muusikalisele arengule.

Ettekanded selgitasid väikelapse arengut eri rahvuste ja kultuuride puhul. Eri maades tehtud uuringud lasksid pilku heita muusikakasvatuse olukorrale kogu maailmas. Diskussioonidel võis tõdeda, et igale konkreetsele maale ja rahvusele tuleb jätta arenguruumi oma rahvuskultuuri säilitamiseks ja edasiarendamiseks, oma maa kultuuri järjekestvuse tagamiseks.

Esikohale asetis beebikasvatus; esmajoones USAs, Canadas ja Iisraelis, kus on tehtud põhjalikke sellekohaseid uurimusi.

Märkimisväärsed tulemused olid sel alal ka meie põhjanaabritel soomlastel, milles demonstratsiooniesinemistel kõik osavõtjad veenduda võisid. (On hoolitsetud vastava õpetajaskaadri eest, kes on ettevalmistuse saanud USAs.)

Sügava mulje jättis oma ettekande ja demonstratsiooniesinemistega meie muusikaõpetajatele tuntud-teatud C. Orffi metodika suurepärase propageerija **Harry Setälä**. Ta käsitles väikelapse muusikamaailma rikastamise võimalusi lähtuvalt ühest Orffi põhiideest — kohe osaleda mängus. On ju Orffi pedagoogikas tähtis anda lapsele võimalus ise luua muusikat. See on põhiline ka lapse muusikahariduses ja isiksuse arengus. Mõistagi kombineeritult teiste teguritega. H.S. kinnitab, et kui muusika oleks ainult tehniline, nagu näiteks auto juhtimine, ei oleks vaja mingeid erinevaid pedagoogilisi ideid ega võtteid. Muusika aga on midagi muud, ta on inimese sees. See ei ole lihtsalt laulu laulmine või klaveripala mängimine, vaid teatud tulemite väljendamine. See on muusikaline käitumine. Nõnda õpitakse musitseerides nii oskusi kui ka muusikalist käitumist.

H.S. on Musisoi Assotsiatsiooni muusikaõpetajana Orffi seisukohtadest lähtudes välja töötanud oma variandi, mida nimetatakse — vabaks muusikahariduseks soome nägemuses.

Selles nägemuses kujuneb lapsest helilooja, kes improviseerib, loob omaenda muusikaelemente. Õpetaja peab olema piisavalt tundlik leidmaks neid elemente ning ühitades neid laste vajadusega end väljendada. Samal ajal loob ta nendele tuginedes õpetamisprotsessis uut muusikat. Sellise õpetuse tulemuseks on muusikaliselt sõltumatu õpilane.

Olulisele kohale asetab H.S. kuulamise, nagu see on ka Orffi programmis. Et rühmas mängida, on vaja osata kuulata, mida teised teevad. Aktiivne kuulamine on kasulik õppimise viis.

Kolmas lähtepunkt Orffi süsteemis on esinemine — laulmine, mängimine, liikumine ja rääkimine. Siin on abiks Orffi-instrumentarium, mille abil saab end kergesti teostada. Kuid instrumentarium pole ainuke vahend, üksnes koos mängu, liikumise ja kõnega on ta kõitev ja kaasakiskuv.

Kokkuvõtvalt, Orffi-süsteem on üles ehitatud sellele, et iga lapse muusikaline potentsiaal saaks maksimaalse rakenduse. Seda uut muusikategemise maailma tasub tundma õppida.

Ritva Ollaranta ja Sinikka Hyytiäinen-Kesävouri ühisettekandne käsitles väikelapse muusikalise arendamise suunamist Soomes tuginevalt 1977.—1983. a Mannerheimi liidu elluviidud projektile «Päevakodu koht linna kultuurialases tegevuses». Selle eesmärgiks oli: 1) kunstihariduse läbi (kirjandus, muusika, kujutavad kunstid ja näitekunst) mõjutada perekondade ja laste elukvaliteeti, seda vanemate ja päevakodu personali toetusel; 2) anda kohalikele omavalitsustele kultuuri edendamise tõuge. Projekt hõlmas otseselt lapsi, personali ja vanemaid ning aitas päevakodu töötajail integreerida kunstialast tegevust oma igapäevatoös. Uurimus selgitas kolm märkimisväärset tulemust: 1) tugevnes laste isikupära, 2) sidemed laste vahel tihenesid ja muutusid kestvamaks, 3) süvenes laste ja täiskasvanute kokkukuuluvustunne.

Ka Sibeliuse Akadeemia õppejõud **Maija Simojoki** toonitas oma ettekandes kokkukuulumistunde tähtsust. Mida meeldivam on lapse ja täiskasvanu ühine suhe, tegevusmäng, laul vm — seda kiiremini areneb laps nii vaimselt kui muusikaliselt. M.S. kinnitust mööda on elementaarne muusikaõpetus just parim perekondlikus keskkonnas, selle soojuses ja läheduses, kus kogetakse loomisharjumusi. Folkloor — «Kalevala» laulud, vanasõnad, liisulood, 5keelne kannel jm on põhialus. M.S. eesmärk on selle abil õpetada loovust. Sellise materjali kasutamine meie ajas ja tema säilitamine elavana lubab luua selle alusel uue traditsiooni.

Lapse hoiaku muusika suhtes kujundavad tunded, mis talle muusikaga seoses osaks saavad. Oluliseks mõjuteguriks on mäng, eriti vanemate osalemine mängus, mis varasematel aegadel oli tavaline. Igal juhul on atmosfäär, mis tekib folkloorist, hea teraapia mitte üksnes lastele, vaid ka tänapäeva hõivatud täiskasvanutele, kinnitab M.S.

Iisraeli teadlane **Tali Turnel** toetus oma ettekandes kolmele põhimõttele:

- 1) vanematel on nii privileeg kui ka kohustus luua tihe kontakt oma lapsega lihtsate muusikavahenditega;
- 2) beebil on õigus saada osa traditsioonilisest ja tavapärasest muusikaõpetusest;
- 3) muusikaõpetajate kohus on panna alus loovale protsessile, mis järk-järgult uuendab kaotatud traditsiooni; luua otseside lapsega heli ja puudutuse kaudu.

T.T. kinnitas, et laste arengu jälgimine ja ühine muusikakogemus, mis vanematel tekib, julgustab nende kohalviibimist. Muusika on võimas infovahetuse vahend emotsiooni saamiseks ja väljendamiseks. Seda andis erakordse siiruse ja mõjuvusega edasi laiformaatfilmile jäädvustatud muusikaline kontakt lastega — klassikalist muusikat kasutades. Oma töös lähtus T.T. järgnevast:

- iga beebi sünnib musikaalsena;
- igal lapsel on õigus maksimaalselt arendada oma andeid;
- muusikaõpetus, mis algab beebieas, annab palju, et tugevdada elementaarset kontakti beebi ja vanemate vahel ning soodustab täisväärtusliku isiksuse kujunemist.

T.T. esitas üleskutse initsiatiivikatele ja misioonitundega inimestele järgida seda õpetust omal maal.

Barbara Cass-Beggs Canadast rääkis laiformaatfilmil näidates oma pikaajalise kogemuse põhjal, kuidas muusikat algul tutvustada. Isegi loode võtab vastu muusika põhielemente ema südamelöökidest, tema liigutuste ja hääle kaudu. Nende soodsate tingimuste puhul arenevad lootel omaenda rütmimallid ning kujunevas vastused helile ja muusikale, mis on otseselt talle suunatud. B.C.-B. kinnitust mööda on sündides beebi potentsiaalselt musikaalne inimolend. Selles ei tasu kahelda. Oluline on, et ema-isa aitaksid edaspidi beebil tut-

vuda muusikamaailmaga, kus tähtsate kohale asetub kehaline kontakt hällilaulu saatel last kiigutades ja ema südamelööke tunnetades või last hüpitades.

Tegelikult on igal lapsel omaenda keel, mis on intuiitiivne ja tuleneb emotsioonidest. See selgitab ka muusika kergesti arusaadavust, kuna pole verbaalne, ei kasuta sümboleid ja apelleerib emotsioonidele. Lapsed võivad jälgida ja nautida teist keelt. Kui neil aga on vaja iseenastavalt väljendada, vajavad nad oma keelt. B. C.-B. kinnitas, et paikapidav on põhimõte: need, kes säilitavad oma keele ja kultuuri, rikastavad seda teiste keelte ja kultuuride kaudu.

Minu ettekanne käsitles uurimistulemusi väikelapse muusikalistest arenguvõimalustest Eestis. Ettekande vastu tunti huvi ja esitati arvukalt küsimusi.

Seminaril kujunes tõdemus, et väikelapse muusikalist arendamist tuleb alustada juba beebieas iga maa folkloorse ja klassikalise muusika kaudu. Säärased kokkusaamised eri maade teadlastega võimaldavad näha meie kohta teadusmaailmas, lubavad võrrelda meie saavutusi teiste maade omadega. Meie uurimused vastavad tänapäeva nõudmistele ja oma tasemele ei hängenema ei pea.

Lõpetan Maija Simojoki mõttega, et muusikaõpetuse ülimaks eesmärgiks ei ole ette valmistada häid muusikuid, vaid häid inimesi.

Jätkame riigihümne avaldamist. Seekord tutvustame Inglise «Kaitse me kuningat».

Kaitse me kuningat.

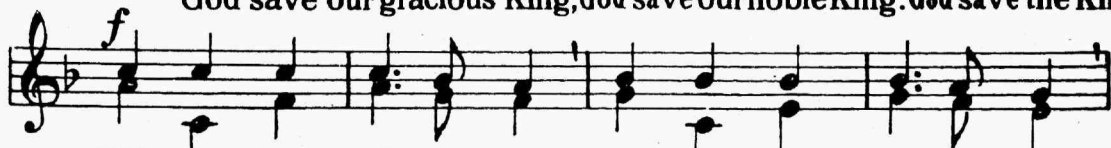
Inglise hümn

Henry Carey

Moderato



Pa - lu gem Is - sandat kaitsta me kuningat! Au tal - le, au!
God save our gracious King, God save our noble King: God save the King!



Või - du - kas val - da - ja, hoid - ja ja hal - da - ja
Send him vic - to - ri - ous, hap - py, and glo - ri - ous,



pü - - si - -gu troo - nil ta: au tal - le, au!
long to reign o - ver us, God save the King!

Viimse meheni (kooliromaan)*

RAIMOND KAUGVER

Tunni lõpul olid kõik peaaegu unustanud ausamba künkal toimunu, see tundus otsekui kangastusena, tegelikult seda vist ei olnudki.

Kui kell helises ja poisid Madissoo klassist lahkumist ära ootamata minema kiirustasid, vaatas Madissoo korruga Kristjanile otsa. Tema pilgus oli midagi sundivat, Kristjan astus automaatselt talle lähemale. Madissoo vaatas talle endiselt otse silma, tema käsi mängles mõne aja laul ja peatus siis.

«Poiss, ole tugev,» ütles ta vaikselt. Kristjani silmad suurenesid, ta tahtis küsida, mida see veider soov pidi tähendama, aga Madissoo oli end juba püsti ajanud ja lonkas ukse poole, pea nagu harilikult pika kaela otsas sirge ja liikumatu.

Kristjan raputas end ja läks riidehoidu. Ta austas Madissood sügavalt, teadis, et vana invaliid on aus ja tõsine eestlane. Seda imelikum tundus talle äsjane tundeliigutus, see polnud Madissoo moodi. Ah, ükskõik, mõtles ta kärsitult, seda õeldi vist lihtsalt nagu tunnustuseks või nii. . .

Ta tõmbas mantli selga ja astus välja tänavale. Öhtul tuli minna Lennarti poole, täna pidi nagunii olema «toimetuse» tööpäev, noh, nüüd on see möödapääsmatu, tänasest päevast tuleb kirjutada pikalt ja mõjuvalt!

Ta läks koju, istus klaveri taha. Tädi kutsus ta kohe sööma ja küsis kartlikult, kas ta täna ka jälle välja läheb. Tädi oli hakanud pelgama seda uut moodi Kristjanit, kes oli muutunud kuidagi karmiks, iseiseivaks ja täiskasvanuks, enam ei julgenud talle midagi öelda, ei tea, mida sa vastu kuuled.

«Lähem küll,» vastas Kristjan hajameelselt. Tema mõtted keerlesid juba kavatsetava artikli ümber.

Tädi ohkas kuuldamaatult ja liikus vaikselt oma toa poole. Kristjan jälgis teda ja äkki hakkas tal tädist kolelasti kahju.

«Kuule, tädi,» ütles ta soojalt ja peaaegu nukralt, «ega ma siis taha sind pahandada. Aga ma pean välja minema, pean n. Katsu sellest aru saada, ega ma paha peale ei lähe.»

Tädi silmist veeresid suured pisarad, ta katsus neid varjata.

«Ma olen nii mures, kui sa hilja õhtuni ära oled. . . Ega ma seda arvagi, et sa paha peal käid. . .» Ta nuuskatas ja läks kiiresti oma tuppa.

Kristjan hakkas sööma. Ta oleks tädile hea meelega kõik ära rääkinud, aga teadis, et tädi poleks sellest ikkagi aru saanud, oleks kindlasti veel rohkem kartma hakanud.

Pärast sööki istus ta uuesti klaveri taha, mängis vaikselt Schuberti «Forelli». Väljas hakkas aeglaselt pimenema, kell tädi toas löi seitse ja Kristjan mõtles, et varsti on aeg minna. Ta mängis veel ühe Rahmaninovi prelüüdi, mida ta erilisel armastas. Seejuures segas teda koputus välisuksele. Ta katkestas mängu ja läks avama. Hämaralt trepilt libises esikusse kaks nahkkuubedes kogu.

«Kristjan Hollat?»

«Mina,» vastas Kristjan jahmunult.

«Lähme sisse.»

Kristjan taganes kööki, mehed järgnesid talle.

«Kus teie tuba on?»

Kristjan tundis, kuidas ta veri pikkamööda järjest aeglasemalt liikuma hakkas. Ta astus sõna lausumata ees oma tuppa. Kui ta laua juures ümber pööras, nägi ta ühe mehe käes revolvrilt.

«Olete arreteeritud. Istuge sinna nurka.» Ta viipas oma kaaslasele, kes tõstis tooli näidatud kohale. Kristjan läks nõrkade põlvedega nurka ja istus, käsi kramplikult põlvede vahele pigistades.

Teine sissetungijaist hakkas tuba läbi otsima. Ta pööras kõik pahupidi, vaatas klaveri sisse, kungutas lahti ka diivani.

Hea, et masinat enam siin ei ole, vilksatas Kristjani peast läbi. Pikkamisi hakkas ta olukorras ülevaadet omandama. Ta oligi siis arreteeritud. Mis nüüd tuleb, seda ei osanud ta mõelda. Ta ei kahelnud viivukski, et tuleb tagasi — õigemini ta ei mõelnudki sellele, see oli lihtsalt iseenesest mõistetav.

«Kõik,» ütles läbiotsija vene keeles ja astus keset tuba.

«Leidsid midagi?»

Nkvdist näitas mõnda masinakirjas paberilehte ja Kristjani süda tõmbus kokku: need olid vanad artiklid, mis ta hooletult oma sahtlisse oli torganud! «Tõuse üles, lähme.» Nahkkuues mees kergitas revolvrilt. Alles nüüd meenus Kristjanile tädi.

«Mul on teises toas vana tädi, talle peab. . .»

«Küll me ütleme. Pane riidesse.»

Kristjan tõusis, võttis varnast mantli, vedas selga. Ta püüdis seejuures tooli ümber ajada, et tädi kuuleks ja vaatama tuleks, aga nahkkuues mees kahmas osavalt toolikorjast kinni ja asetaski selle taas jalgadele. Kristjan vajutas mütsi pähe ja läks kahe saatja vahel välja, ilma et ta oleks saanudki tädile teatada, et teda nüüd vangi viiakse.

Tänaval seisis väike kandiline auto.

«Roni sisse!»

Kristjan pugus autosse, ta võeti kindlalt kahe mehe vahele, sõiduk sõostis rappudes minema.

Kristjani pilk langes aknast veel kord tagasi majale. Tema toas põles endiselt lamp, ta oli unustanud selle kustutada. . .

Astudes suurde heledasti valgustatud tuppa nägi Kristjan kõigepealt suurt kirjutuslauda ja selle taga istuvat pruunis nahkjopes meest, kes kandis tumerohelise põhjaga sõjaväemütsi. Ta kiindus silmadega mehe näkku, valvurid tõukasid ta toorelt ettepoole ja vaibale komistades vaarus Kristjan laua juurde. Mees nahkjopes vaatas teda külmade, elutute silmadega.

«Nimi?»

«Kristjan Hollat.»

«Elukutse?»

«Kaubanduskooli õpilane.»

«Vanus?»

«Seitseteist aastat.»

* Algus H nr 7, 1990

Mees nahkjopes liigutas laual lebava vasaku käe sõrmi, need olid pikad ja valkjaskollased nagu enamikul suitsetajatel. Ta lõi tihedate heledate kulmude alt uuesti pilgu Kristjani silmadesse. Mehe vaade oli nüüd terav ja puuriv. Valitsevas vaikuses hakkas Kristjanil selle pilgu all õudne. Ta tahtis oma pead ära pöörata, aga ei saanud, ta lausa pidi nagu hüpnotiseeritud neisse vesihallidesse silmadesse vaatama. Ta tundis kukkumist ennustavat jõuetust. Kõrvus kohises, Kristjanile näis, et ta ei kuule enam midagi, et ta hakkab kohe tuikuma ja variseb lihtsalt põrandale kokku. Kogu jõudu pingutades sai ta nõrkusest üle.

«Sina oled siis see noor põikpea, kes tahab nõukogude võimuga vägikaigast vedada?» Nahkjopes mehe suunurgad kõverduvad sadistlikku muigesse, ta asetab käed vöö vahele ja kooldus veidi ettepoole.

«Mõtlesid meiega jõudu katsuda? Noh, eks katsume siis.»

«Seltsimees kapten, me leidsime tema korterist vaat need,» ütles üks saatjatest ja asetab kapteni ette lauale kaasavõetud artiklid. Kapten silmitses neid, lõi siis rusikaga täiest jõust vastu lauda:

«Tähendab, need on ka sinu töö? Lurjus! Noh, küllap sa meile kõik ilusasti ära räägid! Võtke talt mantel maha!»

Kristjanil rebiti mantel seljast. Niiviisi pintsaku väel seistes paistis ta iseäranis kõhnana ja nõrgana ja kapten tegi automaatselt põlastava liigutuse: sihuke kõdurake!

«Pange ta raudu.»

Mõlemad valvurid haarasid hoolimatult poisi käed ja murdsid need selja taha. Äkiline hirmusööst läbis Kristjanit, ta rabeles impulsiivselt kõigest jõust vastu. Teda tabas raske hoop pähe, nii et kõrvus midagi plaksatas, silmade ees kiirgasid tulised rõngad.

Nahkjopes kapten eemaldus oma kohalt laua tagant ja tuli Kristjani juurde, jäi tema ette seisma.

«Kas sa tead, mis me sinust siin teeme?» Ja vastust ootamata virutas ta Kristjanile oma suure rusikaga näkku. Kristjan kaotas tasakaalu ja langes tahapoole. Teda toetasid selja tagant valvurite käed, mis ta uuesti ettepoole lükkasid. Ja uuesti tabas teda kapteni rusikas, lõi nii hirmsa jõuga, et Kristjan valust ja õudusest valjusti karjatas nagu loom.

Ta veeti laua juurde, selg suruti vastu lauda ja kapteni kätte ilmunud püssivarras hakkas teda halastamatult peksuma. Üks hoop sattus näkku, Kristjan tundis nagu pingulitõmmatud riide kärsemist, mööda ta palgeid hakkas alla nirisema veri. Selle nägemine hullutas kapteni, kahe käega vardast kinni hoides peksis ta Kristjanit nüüd metsiku ägedusega. Poisi raudades käed tõmblesid, ta tahtis neid näo ette kaitseks tõsta, aga ei saanud. Ta mõtted olid nagu halvatud, jube surmahirm kangestas liikmeid ja kiskus silmad pärani. Ta karjus, pigemini inises nagu lõppema hakkav loom. Teda kinni hoidvad käed väsisid lõpuks, ta lasti lahti ja ta prantsatas lõdva tombuna silmili põrandale, verine nägu kõvasti vastu määrdunud vaipa surutud. Kapten viskas varda käest ja lõi Kristjanile jalaga vastu külge.

«Tõuse üles!»

Meeletus hirmus püüdis Kristjan end üles ajada, ent ta jõud oli otsas, ta varises uuesti maha. Valvurid haarasid temast kahelt poolt kinni ja tõstsid ta püsti,

hoidsid kaptenile vastu. Too lähendas oma näo Kristjanile ja ütles tasa, peaaegu sosinal:

«Kas sa nüüd mõistad, kus sa oled? Ma ei ole enam kapten Gussev, kui ma sult kõike välja ei pigista, kas kuuled — kõike!»

Ta pöördus valvurite poole.

«Viige ta allal!»

Valvurid viisid Kristjani teda kahelt poolt käte alt kandes kaasa. Ta tiriti trepist alla, jalad järel lohisesmas, ja tõugati keldrisse. Madalast uksest sisse lennates kukkus ta siledale tsementpõrandale, pea kõmahtas vastu kõva aluspõhja ja korraks pikalt korisesdes kaotas Kristjan teadvuse. Keegi uhas talle ämbritäie külma vett, ta ei liigutanudki. Valvurid löid ukse mürtsatades kinni ja läksid üles tagasi.

«See sai korraliku sauna,» ütles üks, taskust paberossi kobades. «Peaaegu laip valmis.»

«Toibub, pole viga,» vastas teine lakooniliselt. «Gussev tunneb asja, tema ühekorraga surnuks ei peksa.»

Nad läksid tagasi teisele korrusele Gussevi juurde.

Kristjan lebas meelemärkusetult poole õõni. Siis ärkas ta korraks, tõstis täielikus segaduses pea, tajus enda ümber pimedust ja külma ning kätel lihasse lõikuvaid raudu. Öhtu kerkis õudse värskusega meelde, ta püüdis end koledas hirmus üles upitada, röögatask valust ja kaotas uuesti teadvuse.

Teist korda ärkas ta juba hommikul ja taipas, et ruumi imendub kuskilt ähmast valgust. Ta kergitas pea, katsus enda ümber vaadata, pööras end vaevaltiselt küljele ning veeretask jõuetult selili. Niiviisi otse üles vaadates nägi ta lae ühes servas väikest mattklaasist võreutatud akent ja rohkem tunnetask kui mõistisk, et see on kesklinna majade harilik horisontaalpinnas asetsev keldriaken kõnnitee majapoolses ääres ja et seal üle selle akna kõnnivad inimesed. See pikkamisi temasse imbuvas teadmine elustask teda veidi, suurte pingutustega tõusisk ta põlvili. Ta katsusk end püsti saada, agas selleks polnud jõudu. Ahastava kiregask komberdas ta põlvedel seinani ja tõusisk seda mööda aeglaselt püsti, seljagask vastu seinatõetudes. Uuesti vaatas ta aknale. See oli lootusetult kõrgel, masendusest haaratunat langes ta uuesti põlvili, pead taha vastu seinatõgedat lastes. Tema mõtted tõrkusisk ikkask veel tõhete hakkamast, ta oli nagu väike laps, kes millestki koostatunat ennast nurkask surub ega julge teha ainsatki liigutusk.

Ülalt väljast kostisk möödasõitvate autode tume müri, see oli nagu viirastusk ja Kristjani silmad vajusisk jõuetult kinni. Ta põlvitask niimoodi mõne minuti ja tundisk siis, et haav näos tegi talumatut valu. Ta liigutask ahistatult pead ja aistisk siis valu kogu kehas, tuimata, lakkamatut, südamesse tungivat valu. See panit ta värisemata ja ta vallandas kaebliku oiget. Niisked riided olisk raskest muutunusk ja tekitasisk palavikulise külmatunde. Pikkamisi hakkas Kristjanis moodustunata pilt oma tõelisest olukorrast. Ta jõudisk järjest selgemale teadmisele sellest, mis temagask oli juhtunusk, ja seda viimaks täiesti mõistesk rebis ta end meeletu ponnistusegask püsti.

Valu peas ja kehas tegi paigaloleku väljakannatamatuks, ta surusk pea tugevast kuklasse ja hakkas vaaruvate, värisevate jalgadega oma keldrikongis edasi-tagasit tuikumata. Eelmine öhtu oli temalt rõõvinusk kogu loogilise mõtlemissõime, ta ei osanusk enam

kujutledagi, mis temast siin pidi saama. Kas tulgi siia keldrisse surra, tapetuna samasugustest hirmsatest peksmistest nagu eile — või pidi ta siiski ellu jääma, siit koguni võib-olla veel välja pääsema? See kõik oli mingis paksus udus, ta ei suutnud endale midagi selgeks teha ja tundis aimamisi, et sellel polegi mingit tähtsust. Ta lihtsalt tuikus ja tuikus edasi-tagasi, oiates ja nuuksudes valude käes, mis iialgi ei lõpe.

Lõuna paiku avati ukse väike luuk ja keegi vaatas sealt sisse. Kristjan püüdis ukse juurde pääseda, aga luuk löödi kohe kinni; ta oli jälle ihuükski.

Keldrist ei kostnud ainsatki heli, ainult ülal tänaval veeresid endiselt tumeda kõmina ja mürinaga sõidukid. Lõpuks hakkas ka see mürin Kristjanile valu tegema, ta jäi akna alla seisma ja karjus ülespoole: jätke järele! jätke järele! Aga ta hääl ainult kähises, mürinad kostsid edasi, ja viimaks vajus Kristjan põrandale ning langes mingisse unetaolisse, poolilmsi igasugu pildikesi nägevasse rammestusse.

Süüa talle ei toodud ja vaevalt ta seda oleks tahtnudki. Teda hakkas aga piinama janu, alatasa sülege neelates sosistas ta tasakesi nagu transis: vett... vett... vett...

Pikkamööda hakkas taas härmarduma, külmatunne tugevnes üha. Kristjan katsus käega laupa ja teadis kindlalt, et tal on palavik. Tema tervis oli viimasel ajal üldse kaunis viletsaks muutunud, nüüd andsid need vintsutused talle lõpliku hoobi. Silme ees viirastusid sündmused ajasest elust vabaduses, kord istus ta Lennarti toas ja tagus kirjutusmasina klahve, siis seisis ausamba varemeil ja pidas kõnet, siis nägi ta nagu filmis Jürissoni, kes võitles pimedal tänaval militsionääriga. Miilitsamehe käsi püstfoliga tõusis, ta sihtis otse Jürissonile pähe, ja tema, Kristjan, lamas eemal rentlis ega liigutanud kättki, et Jürissonile appi minna.

Siis kadus Jürisson, tema asemele astus Gussev oma pussivardaga. Kristjan ägas ja litsus end vastu seinale. Siis ronisid üle Gussevi tankid, kuskilt tuli Truuvärk ja katsus teda kättpidi kuhugi eemale vedada, aga tema pani vastu.

Nii ei tundnudki ta õieti, kui uks jälle avati, kaks meest ta endi vahele võtsid ja mööda treppi üles teisele korrusele lohistasid. Siis tuli heleda valgusega tuba, kaugel, kaugel oli Gussevi nägu ning nahkjope, ja viimaks hakkas kõik veerlema ja sulas kokku.

Gussev katsus minestanud poissi jalaga, kobas siis tema nägu.

«Palavikus,» ütles ta vihaseilt. «Viige tagasi ja andke talle ämber külma vett, las toibub paar päeva.»

Kristjan lohistati jälle oma keldrikongi ja seal veetis ta palavikusseaduses kolm päeva, aeg-ajalt karjudes ja rabeldes kõval, külmal põrandal. Neljandal ööl magas ta lõpuks nagu surnu ja hommikul ärgates tundis ta mõtteid liikuvat jahedas peas — palavik oli selleks korraks järele andnud. Ennast küljele pöörates sülitas ta enda ette põrandale laigukese verd. Samas raputas kõha piinavalt tema kõhna vaevatud keha ja ta ronis oiates põlvili. Elu oli talle sellel silmapilgul kaunis ükskõik. Ta vajus kuidagi istukile ja mõtles olukorra üle järele, vahtides vastikusega rõeskeid seinu enda ümber.

(Järgneb.)

Mänge Läänemaalt

KOOPAMÄNG

Mäng on pärit Läänemaalt. Seda mängu mängitakse viie väikese kiviga. Mängu alustamiseks on sobiv kasutada kiviliisu võtet.

Kiviliisk. Pihku võetakse viis väikest kivi, need visatakse üles ja püütakse nii palju, kui saab, käeseljale. Käeseljalt üles visates püütakse kivid pihku. Kes kõige rohkem püüab, alustab mängu esimesena.

Mängu käik. Mängitakse viie väikese kiviga. Kiviviseliisuga määratakse mängijate järjekord. Esimene mängija asetab vasaku käe sõrmeotsad maha, moodustades pöidla ja esimese sõrme vahele «koopasuu». Paremast pihust viskab mängija kõik 5 kivi «koopasuu» ette. Seejärel näitab järgmine mängija, millist kivi mängija ei tohi lüüa enne, kui teised kõik koopas on. Nüüd võtab esimene mängija kõige ebasoodsamas asendis oleva kivi (peale keelu all oleva kivi) paremasse pihku, viskab selle õhku ja peab kivi õhus oleku ajal ühe lubatud kividest koopasse lööma. Ülesvisatud kivi tuleb õhust kinni püüda. Nüüd viskab ta kivi jälle õhku ja lööb järgmised kivid ühekaupa koopasse, keelatud kivi viimasena. Õhkuvisatav kivi tuleb lüüa koopasse viimasena, kuid ainult õhust, enne mahakukkumist. Selleks tuleb see õhku visata koopasuu ligidal. On kivid aga koopasuu kaugel, võib neid vahelöökidega koopasuuale ligemale lüüa.

Kukub kivi õhust haaramisel maha, läheb mängukord järgmisele mängijale. Kes mängijaist oma kivid kõige enne koopasse saab, on võitja.

NUNNAMÄNG e TONDIMÄNG

Uuem rootsilaenuline laste-, vähem noortemäng. Levinud käesoleva sajandi 2. aastakümnel ning 20.—30. aastatel peamiselt Harju- ja Läänemaal, ka saartel. Haruldased üksikteated on Setumaalt ja Tartust. Tartu linnas esines veel 1960. aastatel eelkoolialiste laste mänguna.

Mänguviisilt kasvava-kahaneva viiruga lastemängvastasmäng.



Need tondid tulevad kaugelt maalt, ai tii-ai, tii-ai-taa.

I variandi sõnad:

1. Need tondid tulevad kaugelt maalt, ai tii-ai, tii-ai, tii-ai-taa.
2. Ja mis need tondid tahavad, ai tii-ai, tii-ai-taa.
3. Nad tahavad üht lapsukest, ai tii-ai, tii-ai-taa.
4. Ja millist last nad tahavad, ai tii-ai, tii-ai-taa.
5. Nad tahavad üht (lapse nimi), ai tii-ai, tii-ai-taa.
6. Noh võtku siis see (lapse nimi), ai tii-ai, tii-ai-taa.

Ühel pool on üksainus laps, tema vastas hulk lapsi, kätest kinni hoides. Üksik alustab 1. salmi-tekstirida lauldes, teeb neli sammu edasi (teiste vastu), refrääniga taganeb neli sammu, minnes oma endisele kohale. Vastarida sooritab sama tegevuse, lauldes 2. salmi. 3. salmi laulab ja kõnnib üksik jne. 6. salmi ajal lükatakse nimepidi mainitu vastaritta, kus nüüd on kaks mängijat. Need alustavad laulu algusest endise tegevusega. Mängitakse seni, kuni vastaritta jääb üksainus mängija. Seejärel pooled vahetuvad ja üksik alustab laulu algusest peale (jääb uueks tondiks).

II variandi sõnad:

1. Need nonnid tulevad kaugelt maalt, ai tii-ai, tii-ai-taa.
2. Ja mis need nonnid tahavad, ai-tii, ai-tii, ai-tii,
3. Need nonnid tahavad ühte last, ai-tii, ai-tii, ai-tii.
4. Missugust last nad tahavad, ai-tii, ai-tii, ai-tii.
5. Need nonnid tahavad seda last, ai-tii, ai-tii, ai-tii.

Sobiv laulumäng lasteaia 5aastaste rühmale. Oleme mänginud ka 4aastaste lastega. Kasvataja abiga mängivad ka nemad rõõmuga. Meie lastele on enam meeldinud I variant.

Neli pedagoogikasündmust

■ Sümposion «Sotsiaalsete subjektide areng, mehhanismid ja tingimused» toimus TPedI arenguringute labori ja Eesti Psühholoogide Seltsi korraldusel novembri lõpupäevil Lohusalus. Esimesel tööpäeval kuulati subjekti sotsioloogilisi ja psühholoogilisi käsitlusi J. Kruusvalli, M. Heidmetsa, E.-M. Verniku, V. Kolga ja V. Slobodtšikovi esituses. Öhtul arenes huvitav vestlusring homo soveticuse teemal, kus põhiväitlejateks olid külalised Moskvast.

Teise päeva ettekanded sai kokku võtta üldpeal kirja alla «Subjekt elutegelikkuses». Subjektist kasvatuses rääkis J. Orn, see oli sümposiooni üks koolikesksemaid sõnavõtte. V. Ruusi ettekanne «Subjekt kultuuris» oli üles ehitatud koolilaulikute sisuanalüüsile. Võrdluseks olid valitud laulikud 1950. aastate algusest ja 1930. aastate lõpust. V. Ruusi infoühendusest esitusest selgus kuulajatele, missuguse mõjujõuga on näiliselt süütu koolilaulik. Subjektsusest psühholoogi tegevuses rääkis G. Mikkin, juhtimises L. Törnpuu ja majanduses K. Haava. Viimasel päeval toimus lõppdiskussioon.

Sümposion oli ühtlasi labori aastaaruandeks ja aitas kaasa valitud töösuundade täpsustamisele.

■ Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi ja Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi ühiskonverents «Pedagoogika ja Eesti kool sajandivahetuse eel» peeti 3., 4. jaanuaril k.a TPedI aulas. Haridusminister R. Loik tutvustas hariduskorralduses ette võetut, kutsus teadlasi ja praktikuid ühendama jõupingutusi, et maailmakogemusele toetudes leida Eesti kooli oma tee.

Ettekannete teemadering oli lai, sisaldas programmi- ja probleemiasetuslikku. J. Orn («Pedagoogikast kasvatuseteaduseks?») käsitleb pedagoogika kõige üldisema mõistena kasvatust, mille alla kuulub ka haridus. E. Unt (EHA) rääkis eesti didaktika osast kooliuuenduses, R. Liimets-Sorokin (TÜ) aetas probleemi intrigeerivalt «Kas eesti didaktikas on kriis?» H. Isok tutvustas PTUI uurimisprogrammi «Eesti kool aastal 2000». Ta leidis, et rahvuskooli ja pedagoogika kui rahvusteaduse seisukohalt ei saa õigeks pidada seisukohti kanda meie oludesse üle välismaade pedagoogilisi süsteeme või nende elemente.

Ülevaate nüüdisaegsest kasvatusfilosoofiast ja kooliuuendussuundadest välismaal andis külalisesineja R. Wilenius (Jyväskylä Ülikool). T. Kurme (TPedI) käsitles reformpedagoogika ideesid kui kooli humaniseerimise suunaviita. E. Krull (TÜ) rääkis õpilaste poliitilisest kasvatuses. Ta leidis, et on lühinägelik jätta kasutamata praegune soodus poliitiline olukord rahvusteadvuse kujundamiseks, poliitiliste ideaalide edastamiseks. L. Talts (TPedI) lähenemisenurk konverentsi problemaatikale oli õpilane ja arengukeskkond. A. Liimets (TPedI) tõendas katseandmete varal, et ainekeskus ja õpilase isiksuse arengukeskus on vastandmõisted, õpetaja tegevuse peaeesmärk peaks olema aga õpilase arengu suunamine. Koolielse pedagoogika rollist rääkis M. Torm (TPedI), eesti algklassiõpilaste loovusest L. Simson (TPedI),

noorte õpetajate suhtumisest valik- ja fakultatiivainete õpetamise K. Tuvike (TPedI), E. Siim (Kolga põhikool) tutvustas aktiivõppe rakendamist oma koolis, P. Leppik (Helme maakutsekeskkool) tõestas slaidide näitamise vajalikkust uue aine õpetamisel. Hiljuti kaitses P. Leppik 28. ÜPUI-lasena väitekirja pedagoogikakandidaadi kraadi saamiseks.

Konverentsi juhatasid ÜPUI direktor professor H. Rannap ja EAPSi endine esinaine professor I. Unt.

■ 4. jaanuaril peeti EAPSi aastakoosolek. Ara andsid seltsi esinaine I. Unt, Tartu ja Tallinna osakonna esimehed E. Krull ja J. Orn. Seltsi tegevuses on tähtsal kohal olnud Eesti silmapaistvate pedagoogide pärandi uurimine ja tutvustamine, nendega seotud tähtpäevade tähistamine. Möödunud aastal tähistati Fr. V. Mikkelsaare mälestuspäeva. 1991. aastal H. Liimetsa ja E. Koemetsa mälestuspäevi. Ettevalmistamisel on maailmanimega eestlasest pedagoogikateadlase Hilda Taba mälestuskonverents 1992. a. Nüüdisaegse pedagoogilise mõtte suundadega kursisolekul on hinnatavad Tallinna osakonna iga kuu esimesel neljapäeval toimuvad kohvikuõhtud. Liikmeid oli aastakokkuvõtete tegemisel 92 (Tartus 48, Tallinnas 44), kuid koosolekute osavõtjate arv on tunduvalt väiksem. Leiti, et praegune poliitiline olukord hoiab inimese huvid mujal. Väljapääsu nähti avalikes ettekandekoosolekutes, milledest võtaksid osa ka tegevõpetajad ja meetodikud.

Seltsi tegevuses on tähtsal kohal väliskontaktid, külalislektorid on esinenud nii Tartus kui ka Tallinnas, meie esindajad käinud mujal. On kujunenud pidevad töösuhted Põhjamaade seltsidega.

Kiidusõnu öeldi Tallinna osakonna infolehe kohta, mida toimetab H. Isok.

On otsustatud välja anda Heino Liimetsa preemia, käesoleval aastal saab selle pedagoogika parim propageerija. Seltsi auliikmeks valiti ühel häälel dotsent Ferdinand Eisen, kes endise haridusministrina on aastakümneid kaitsnud eesti kooli ja kaasa aidanud pedagoogilise mõtte elluviimisele.

Uue juhatuse koosseisu (4 Tartu ja 3 Tallinna esindajat) valiti J. Mikk, E. Krull, V. Lulla, I. Unt, M. Tuulik, V. Ratasseppe ja S. Oispuu. Põhikirja kohaselt peab esimehe töökoht olema Tartus. Uueks esimeheks sai J. Mikk.

■ Heino Liimetsa mälestuspäevad on traditsiooniks saamas. 22. jaanuaril pandi lilled ja süüdati küünlad Tartus Raadi kalmistul Heino Liimetsa, Konstantin Ramuli ja Enn Koemetsa haudadel. TÜ Ajaloo Muuseumis meenutati H. Liimetsa seoseid ülikooliga, emotsionaalse elamuse pakkus «Vanemuise» solisti Silvia Vestmani laul.

23. jaanuaril toimus TPedI's teadusseminar teemal «Elutegevuse süsteem — on see integratsioon või...?». Ettekanded tegid H. Liimetsa õpilased ja kolleegid A. Liimets, R. Liimets-Sorokin, C. Altermann, U. Kala, S. Kera, H. Laht, H. Tombu, V. Eksta, J. Orn. Seoses keerulise poliitilise olukorra loobus mitu külalist sõidust Tallinna.

венного развития: когнитивной теорией развития, теорией социального учения и психоанализом. Основным различием их является ответ на вопрос, что такое нравственность.

А. НЕЭМЕ, И. ЭББЕР. Особый ребенок — акцентуант — в школе.

Какой ребенок является акцентуантом и как формируются акцентуальные черты, как возможно лучше узнать самого себя и регулировать свое поведение. Явная и скрытая акцентуированность.

К. КАРЛЕП. Этапы усвоения техники чтения.

Все дети при обучении чтению проходят одни и те же этапы. Отличаются продолжительность этапа, количество ошибок (в меньшей мере соотношение типов ошибок), соотношение формального и семантического контроля. Сформулированы некоторые принципы развития техники чтения. Речь идет также об отборе материала для чтения и использовании приемов, помогающих детям при усвоении техники чтения.

М. РЕБАНЕ. Средневековая литература в школе.

В статье дается обзор средневековой литературы. Материал излагается не академически, а в виде «конспекта урока» для учителя.

С. РАУДВЕРЕ. Рассмотрение поэтического образа на средней школьной ступени (Продолжение).

Л. ГУСТАВСОН. К Дню матери.

Автор дает информацию о том, когда и как День матери отмечался первый раз и в течение десятилетий. Дается много рекомендаций, как отмечать этот день в детских садах (песни, стихи, поздравительные открытки, изготовление праздничных блюд, композиции цветов, выставки и т.п.).

Ы. ЭЛАНГО. Учебники для начальной школы в буржуазной Эстонии (1919—1940).

В статье подробно рассказывается о том, как в годы самостоятельности Эстонии координировалась работа по изданию учебной литературы, как менялись критерии ее оценки. В те десятилетия учебная литература достигала европейского уровня.

А. ПЫДРА. Талантливая учительница ручного труда Анни Варма.

В связи со 100-летней годовщиной со дня рождения (25 марта 1891) вспоминаем замечательную учительницу ручного труда Анни Варма, которая родилась в Вильяндиском уезде. Автор рассказывает о ее жизненном пути.

М. ВИКАТ. На конференции ISME.

В статье идет речь о XIX конференции ISME, которая состоялась прошлым летом в Хельсинки. Основной темой конференции было будущее музыкального образования, которое в свою очередь зависит от музыкального развития малышей. Автор знакомит читателей также с т.н. воспитанием младенца и системой Орффа, которая построена на том, чтобы максимально развивался музыкальный потенциал каждого ребенка. Музыкальное развитие малыша следует начинать еще в грудном возрасте.

Э. ЛАПРИК. Какая система повышения квалификации нужна руководителям школ?

В меняющихся условиях руководителю школы гарантирует необходимую компетентность его самостоятельное и организованное повышение знаний и квалификации. В статье перечисляются основные принципы повышения квалификации, уточняются термины. Автор знакомит и с системой повышения квалификации шведов и финнов, а также с соответствующим центром в Хейнола (Финляндия).

М. МАКСИНГ. Отношение ученика к компьютеру.

Автор знакомит с исследованиями, рассматривающими отношение детей к компьютеру. Что дети думают о нем, каково воздействие компьютера на мир мыслей и развитие ребенка; различное отношение девочек и мальчиков к компьютеру; как организовать отношения ребенок — учитель — компьютер; что такое т.н. компьютерная психология и т.д.

В. ЛУЛЛА. Озабоченность по поводу безграмотности.

По решению ООН, 1990 год был объявлен годом распространения грамотности. Несмотря на предпринимаемые усилия, количество безграмотных в мире растет (в 1989 году их было 960 миллионов). Функциональная безграмотность (ФБ) в быстро развивающемся инфообществе становится все более острой проблемой. Одной из причин появления ФБ считается плохая организация начального обучения. В статье анализируется положение и в нашей республике.

Р. СЕЛЪГ. Языковая дидактика заслуживает внимания.

Что такое языковая дидактика, каковы проблемы обучения первому иностранному (русскому) языку, каковы особенности преподавания второго иностранного (английского, немецкого и т.д.) языка.

А. КЫВЕРЯЛГ. Профобразование и образование взрослых в Голландии.

Автор знакомит с организацией образования в Голландии. Более подробно говорится о профобразовании и образовании взрослых.

О. НИЛЬСОН. Подготовка учителей начальной школы и нижней ступени средней школы в Дании.

В Дании с 5-миллионным населением работает 24 учительских колледжа. Статья знакомит с организацией работы такого колледжа с 4-годовалым сроком обучения. Возврат в нашей республике к 6-летней начальной школе предполагает серьезную перестройку подготовки учителей и потому деятельность учительских колледжей в Дании, имеющих богатый опыт, может быть примером для нас.

М. ТУУЛИК. Нравственное развитие ребенка.

Статья знакомит с тремя теориями нрав-



kes kuujagu päevi tagasi tähis-
tas 70. juubelisünnipäeva. Va-
nameistri töötoas on aukohal
pioneerimaja ringidest välja
kasvanud tuntud kunstnike Jaak
Soansi, Leo Rohlini, Andrus
Kasemaa jt näitustele kutsuvad
plakatid. Sisekaane ülemisel
fotol on Kalju Reitel tulevaste
kuulsustega, alles Reaalkooli 1.
kl õppiva Mattias Männi ja 54.
keskkooli noormehe Christer
Saalistega.

Huvitav oli vaadata huvi-
ringides askeldajaid. Paljud on
ajapikku ringilastest juhendaja-
teks kasvanud. Nii tuli laeva-
mudeliste juhendaja VLADI-
MIR KOVALJOV 1966. a
poisipõnnina majja uudistama
ja on juba tosin aastaid teisi
õpetanud. Sedapuhku jäi ta
fotoobjektiivile ette 8 aastat rin-
gis käinud Polütehnikumi 4.
kursuse noormehe Valeri Vah-
romejeviga (sisekaane alumine
foto).

Ka tantsuansambel «Sõleke»
ei vaja reklaami. Treening-
saalis saatusime kokku kõige
staažikamate tantsijatega —
«Tuljaku» tõstel on KATRIN
JÄGEL (44. kk) ja HELENA
JAKOBSON (3. kk). Noorhõrrad
on URMAS REIMANN (32. kk)
ja RAINIS MAASING (TTÜ).
(vt tagakaane sisekülje ülemist
fotot.)

Uhes ruumis üsna katuse all
said kokku kolleegid. Tõnu
Kalle ei jätnud juhusst kasuta-
mata ning jäädvustas ajaloo
tarbeks harrastusfotograafi, 54.
kk noormehe SIIM VAIKNA
tööhoos (alumine foto).

Ringkäigu huvimajas lõpeta-
sime tamkanuputõstjate juures.
Pildile jäid küll algajad, ent
kabeklubi juhendaja ASTRID
ARNOVER arvas, et harjuta-
mine teeb meistriks (foto taga-
kaanel). Kel huvi ja tahtmist,
astuge juubelipäevil sisse «Kul-
losse» — Mustamäe tee 59.
Uksed on kõigile valla.

ÜLO TIKU tekst
TÕNU KALLE fotod



LP «HARIDUSE» LUGEJA!

Praaeksemplaride väljajahe-
tamiseks palume pöörduda
Pärnu mnt 67a EKP Kes-
komitee Kirjastuse trükikoja
tehnilise kontrolli osakonda
(tel 68 14 11).

TOIMETUS

Handwritten notes: 91-3490, 25.03.91, and a signature.

