

*100* *ru* *pr*

# HARIDUS

MÄRTS

3 — 1992





## Taani on õppijate maa

Kuidas saakski teisiti öelda riigi kohta, kus igal aastal 2,5 miljonit, seega peaaegu pool kogu elanikkonnast mingis õppevormis õpib. Neist ca 1 miljon üldharidus- ja kõrgkoolides, 1,5 miljonit täiskasvanut tegeleb meelisharrastustega või täiendab end kutsealaselt. Oluline on seejuures märkida, et Taani konstitutsioon ei kohusta kedagi koolis käima. Kas inimene saab hariduse kodus, riigi- või erakoolis õppides, on tema enese valida. Haridusele kulutatakse 6% rahvuslikust koguproduktist, taani kroonides teeb see 40 biljonit aastas.

Haridus on Taanis väärtustatud. Hariduse väärtust hakati mõistma möödunud sajandil, mil ühiskond oli sattunud madalseisu. Suurt mõju haridusideede arengule avaldas Taani kirjanik, filosoof ja vaimulik N. F. S. Grundtvig (1783—1872), keda peetakse vabaduse, vastutuse ja võrdsuse põhimõtetele tuginevate taani vabakoolide vaimseks isaks. Nimetatud koolide hulka kuuluvad vabakoolid (*friskoler*) selle sõna otseses mõttes — lastele üldharidust andvad erakoolid. Esimese taolise asutas 1851. a Grundtvigi õpilane Christen Kold. Koos Steiner-, Montessori jt vabakoolidega õpib neis praegu 10% koolikohustuslikest õpilastest. Ka erakoolides katavad vanemad oma laste ülalpidamiskuludest ainult 15%. 14—18aastastel põhikooli lõpetanutel on võimalus jätkata haridusteed nn järelkoolides (*efterskole*), mis on gümnaasiumide alternatiivideks. Need on lastevanemate ja õpilaste endi poolt väga hinnatud internaatkoolid, kus esikohal on õpilase eluks ette valmistamine. 200 järelkoolis on aastas võimalik oma haridusteed jätkata umbkaudu 15000-l noorel, ülalpidamiskuludest kannavad lapsevanemad sümboolse osa. Vabakoolide hulka loetakse ka Taanis väga populaarsed rahvakõrgkoolid (*folkehøjskole*), need on internaaditüüpi õppe-





**EESTI HARIDUS-  
MINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI**

**L AASTAKÄIK**

**TOIMETUSE  
KOLLEGIUM:**

V. AAVA, V. EKSTA  
(peatoimetaja  
asetäitja ajakirja alal),  
V. HAAMER,  
F. KUPP  
(vastutav sekretär),  
A. MEERITS,  
J. ORN,  
A. PAAVO,  
T. PENJAM  
(peatoimetaja asetäitja  
ajalehe alal),  
H. RANNAP,  
A. SAVIK,  
J. SEPP  
(peatoimetaja),  
E. SIIM,  
E. TALPSEP.

Keeletoimetaja  
L. JAGGO

Tehniline toimetaja  
O. LEIDMAA  
Kaas ja  
kujundus-  
kontseptsioon  
TIINA SOO

**Toimetuse aadress:**

EEOO31 Tallinn,  
Toompuiestee 30.

**Telefonid:**  
60 27 69, 66 65 23,  
44 98 46, 44 36 96,  
44 21 55.

**Väljaandja:**  
Kirjastus "Perioodika"  
EEOO90 Tallinn  
Pärnu mnt 8  
Tel 44 57 67

Tallinna  
Ajakirjandustrükikoda  
EEOO90 Tallinn  
Pärnu mnt 67a.  
Ladumisele antud  
30.01.1992.  
Trükkimisele antud  
30.03.1992.  
Trükiarv 2080.  
Arvutiladu.  
Kiri Century Schilbook  
Trükipoognaid 7,0.  
Tingtrükipoognaid 5,46.  
Arvestuspoognaid 7,3.  
Tellimise nr 463.  
Tellimishind aastaks –  
24 rbl,  
6 kuuks – 12 rbl,  
3 kuuks – 6 rbl.  
Üksiknumbri hind 2.50 rbl.

Praaeksemplaride välja-  
vahetamiseks pöörduda  
Tallinna Ajakirjandus-  
trükikoja TKOsse  
(tel 68 14 11).

© Kirjastus "Perioodika"  
"Haridus" 1992

# HARIDUS

## KOOL UENDUSE TEEL

- 2 V.RAJANGU Haridus linnades ja maakondades (Haridusstatistika I).
- 8 H. PIIRIMÄE Ajaloõpetus ja ühiskond II. Diskussioone ja arutlusi (eriti Põhjamaades).

## SILMARING JA VAATENURK

- 14 M.REMMEL Karl Ernst von Baerl pedagoogilistest vaadetest.

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 22 B.van ONNA Täiskasvanute kutseharidus Hollandis ja Lääne –Euroopas: areng, diskussioon ja lahendus.
- 27 G.BRANDT Taani vabakool.

## KASVATUSTEEMADEL

- 30 A.NEEME, I.EBBER Labiiline aktsentueeritud laps.
- 32 K.ALTERMANN Üks Idee inimese kujundamisest.

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 35 A.KÜNGAS Kõneoskus ja kool. (Järg.)
- 38 H.TÄHT Tähelinna mängud.

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 41 L.GUSTAVSON Lähenevateks kevadpühadeks.

## MEIE TERVIS

- 44 U. KOKASSAAR, M. ZILMER Vitamiinid. Vitamiinid? Vitamiinid!

## KOOLIMUUSIKA

- 47 K.TAMRA Teeme ise pille.

## TÄHTPÄEVI

- 49 L.ANDRESEN 400 aastat J.A.Komenský sünnist.

## PUHKEVEERUD

- 52 J.UNGRU Võru Õpetajate Seminar. (Järg.)

## KROONIKA

- 54 Algõpetuse teaduskonverents Tallinnas.
- 55 Kirjutati alla koostöölepele.



## Haridus linnades ja maakondades (Haridusstatistika I)

VÄINO RAJANGU, TTÜ kõrgkooliökonomika labori teaduslik juhendaja, majandusdoktor

**E**esti haridusstatistika järgis aastakümneid NSV Liidus kehtestatud nõudeid, mis esmajärjekorras vastasid keskuse huvidele. Liiduvabariikide ja sealt allapoole linnade ja rajoonide (ka oblastite ja autonoomsete vabariikide) haridusstatistikat tsentraalselt ei finantseeritud. Seetõttu polnud NSV Liidus laias ulatuses ka regionaalseid andmeid. Eestis anti tänu vabariigi Statistika Keskvalitsuse töötajatele välja ametialaseks kasutamiseks, see tähendab piiratud levikuga, statistikakogumikku «Eesti NSV õppeasutused». Neis igal aastal ilmuvais kogumikes toodi küllalt palju andmeid eri õppeasutuste kohta. Leidis ka mõningaid tabeleid andmetega vabariigisisestest regionaalsest jaotusest. Tänu kogumikele oli

Eestis informeeritud haridussüsteemis toimavast parem kui teistes liiduvabariikides, samal ajal aga jäi hulk olulisi küsimusi vastusetta. Ka võrdlusi teiste riikidega ei olnud võimalik teha, kuna NSV Liidu statistika ülesehitus ei vastanud rahvusvaheliselt kehtestatud soovitudele.

Haridusstatistika taoline olukord ja Eesti püüe olla rahvusvaheliselt võrreldava viis 1988/89. õa uue, Eestimaa huve arvestava ja rahvusvaheliselt võrreldava haridusstatistika väljatöötamisele. Selle töö korraldaja oli toleagegse Hariduskomitee esimehe asetäitja, nüüdne Eesti Vabariigi haridusminister Rein Loik. Uue statistika väljatöötamiseks sõlmiti leping Eesti Plaanikomitee Arvutuskeskusega (hilisem Majandusministeeriumi Infokeskus ja nüüd Riigiarvutuskeskus), kus asja käivitas osakonnajuhataja, nüüdne teadusdirektor Marje Kajandu. Haridusstatistika uute vormide väljatöötamisest võtsid osa linnade ja maakondade hariduskondiste juhid või esindajad, Statistika Keskvalitsuse (hilisem Eesti Vabariigi Riiklik Statistikaamet) töötajad, Hariduskomitee (Haridusministeeriumi) spetsialistid. Esimesena töötati välja uued statistikavormid üldhariduskoolide tarvis ja nende rakendamiseni jõuti 1990/91. õa alguses. Seega on tänaseks üldhariduskoolide aastaaruande statistika uued vormid kasutusel olnud juba kahel korral, 1990/91. ja 1991/92. õa algul. Sealjuures arvestasid andmetöötluste programmvarustuse väljatöötajad Riigiarvutuskeskuses Reet Neudorf, Helja Jenk, Urve Kain, Heili-Riina Sõmer ja tei-

sed täielikult ka linnade ja maakondade huvisid.

Koolide 1990/91. õa täidetud statistikaaruanded töödeldi täielikult Riigiarvutuskeskuses, kus andmetest koostati mitmesugused koondülevaated, sealhulgas ka vabariikliku alluvusega linnade ja maakondade õppeasutuste koondid. Järgneva aasta jooksul said linnade ja maakondade haridussüsteemide juhtorganid arvutid, Riigiarvutuskeskusest anti üle andmetöötluste programmvarustus ja õpetati linnade ja maakondade töötajatele andmetöötlust. Selle eeltöö tulemusena tegid linnad ja maakonnad juba ise 1991/92. õa alguse statistikaaruande töötluste ning selle tulemused edastati arvutidiskettidel Riigiarvutuskeskusesse. Uus töökorraldus võimaldab linnades ja maakondades paremini kontrollida koolide statistilisi andmeid ja saada ka kiiremini oma regiooni koondandmed. Vabariigi koondandmed võimaldavad võrrelda ka regione.

Käesolev ja järgnevad sama sarja artiklid ongi koostatud nimetatud andmete põhjal.

Vahemärkusena olgu öeldud, et oluline osa 1990/91. õa üldhariduskoolide statistikast on kajastatud statistika aastaraamatus «Eesti õppeasutused 1990/91. õppeaasta alguseks», mille andis välja Eesti Vabariigi Riiklik Statistikaamet 1991. aastal. Sellele aastaraamatule lisaks ilmus Haridusministeeriumi tellimusel 1991. aasta lõpus kaheosaline statistika aastaraamat «Eesti üldhariduskoolid 1990/91. õppeaastal». Vana haridusstatistika aastatest 1945—1989, mis oli seotud NSV Liidu statistikaga, võttis Eesti Vabariigi Riikliku statistikaameti hariduse, teaduse, kultuuri ja tervishoiu statistika osakonna juhataja Urve Kase kokku statistikateatmikus «Haridus Eestis». See ilmus 1991. aasta algul. Seega on asjahuvilistele loodud tingimused hariduses toimunud muutuste hindamiseks.

### TAUST

Eesti vabariikliku alluvusega linnad ja maakonnad on oma territooriumi, asulate ja rahvastiku arvu poolest väga erinevad (tabel 1) ning see avaldab mõju ka haridussüsteemile. Koolide arv ja õpilaste arv neis on seotud vastavaealise elanikkonna olemasoluga, koolivõrk aga määrab laste koolitee pikkuse.





Tabelis 1 esitatud külanõukogude ja valdade arv on tänaseks oluliselt muutunud, sest valdade moodustamine oli 1. jaanuariks 1991. a alles alanud (olemas 10 valda). Valdade tekkimine vähendab külanõukogude arvu. Teiste tabelis 1 toodud territoriaalsete administratiivüksuste arvude osas muutusi ei ole toimunud. Alalise rahvastiku arvus on tänaseks toimunud mõningad muudatused, kuid need koolivõrgule hinnangu andmisel erilist rolli ei mängi.

## KOOLIDE, ÕPILASTE JA KLASSIKOMPLEKTIDE ARV

Andmed maakondade kohta on toodud tabelis 2. Selles on esitatud ka mõned suhtarvud, mis on leitud tabelite 1 ja 2 absoluutarvude alusel.

Linnades tuleb ühe kooli kohta linnaterritooriumi 1,8...6,7 km<sup>2</sup>. Siin on oluline linna suurus ning suurte ja väikeste koolide omavaheline suhe. Nii näiteks Narvas koos Narva-Jõesuuga, kus on suured koolid (puuduvad eraldi algkoolid), on ühel koolil keskmiselt 6,7 km<sup>2</sup>, samal ajal Tartus 1,8 km<sup>2</sup> linna territooriumi. Kahtlemata on nooremate klasside õpilaste keskmine koolitee Narvas pikem kui Tartus. Maakondades, kus asustustihedus on väiksem kui linnas, on ühe kooli maa-ala suurem, ulatudes 59,1...212,9 km<sup>2</sup>. Lisaks tuleb arvestada ka maakonna looduslikke iseärasusi. Nendes maakondades, kus on suured metsad, sood ja rabad, tuleb ühe kooli kohta kahtlemata enam territooriumi kui maakondades, kus asustus paikneb ühtlasemalt. Suurim keskmine territoorium on Ida-Virumaa koolidel — 212,9 km<sup>2</sup>. Seal on suured metsad, rabad, sood ja lahtised kaevandusalad, kus ei ela inimesi ning seetõttu on ka territoriaalsete administratiivüksuste arv väiksem kui paljudes teistes maakondades. Väikseim keskmine territoorium on Võru maakonna koolidel — 59,2 km<sup>2</sup>, s.t seal on maakondadest kõige tihedam koolivõrk. Väikese pindalaga maakonnas on teistest suhteliselt enam algkoole (7) ja põhikoole (22). Ka keskkoolide arv (8) on suurem kui paljudes teistes maakondades (vt tabel 3 ja 4 lk 4.).

Artikli autori arvates pole õige ühe suhtnäitaja alusel lõplikke järeldusi teha. Statistikaga oskuslikult manipuleerides võib musta valgeks rääkida ja vastupidi. Palju on olnud just sellest, kui hästi või halvasti mingi näitaja olukorda iseloomustab.

Teise suhtnäitajana on tabelis 2 esitatud ühe kooli kohta tulev elanike arv linnas või maakonnas. Linnas, kus rahvastiku tihedus on suur ja suured on ka koolid, tuleb ühe kooli kohta 4232 (Sillamäel) kuni 5981 (Tallinn) elanikku. Maakondades on see arv 834 (Hiiumaa) kuni 1849 (Harjumaa). Esitatud kahele suhtnäitajale avaldab olulist mõju

## AVATUD JA SULETUD KOOLIDE ARV

1991/92. õppeaastast on linnades avatud Tallinna 78. Lasteaed-Algkool (75 õpilasega), Kohtla-Järve 18. Keskkool (1135) ja Pärnus Raeküla Keskkool (300). Maakondades avati Öru (11) (Valgamaa), Kutsari (19) (Viljandimaa), Esku (26) (Jõgevamaa), Oidermaa (2) (Pärnumaa), Vihula (18) (Lääne-Virumaa), Melliste (62) (Tartumaa), Kärkla (43) (Hiiumaa) Lasteaed-Algkool. Avati Laatre (15) (Valgamaa), Kapera (7), Viita (7) ja Vana-Antsla (13) (Võrumaa), Vaivere (9) (Saaremaa), Alajõe (3) (Ida-Vi-

EESTI TERRITOORIUM JA RAHVASTIK 1.01.1991. a seisuga<sup>1</sup>

Tabel 1

	Territoriaalsete administratiivüksuste arv					Territoorium km <sup>2</sup>	Alalise rahvastiku arv	
	linnad	alevid	külanõukogud	vallad	alevikud			külad
Kokku	33	24	183	10	168	3274	45100	1574334
<b>Linnad</b>								870133
Tallinn							183	478448
Kohtla-Järve	2	1					64	75288
Narva	1	1					101	82865
Pärnu	2						35	52656
Sillamäe	1						10	21159
Tartu	1						39	114752
<b>Maakonnad</b>								704201
Harjumaa	2	3	15	1	28	316	4147	107240
Hiiumaa	1		4		2	88	1023	11534
Ida-Virumaa			15		14	171	3194	23693
Jõgevamaa	3		10		12	205	2604	42900
Järvamaa	2		14		10	155	2624	43774
Läänemaa	1	1	11		6	154	2417	33873
Lääne-Virumaa	3	2	12	1	16	299	3451	79886
Põlvamaa		2	11	2	7	218	2164	36253
Pärnumaa	1	4	16	1	9	233	4771	43004
Raplamaa		4	7	2	10	191	2939	39931
Saaremaa	1		13	2	7	258	2917	40597
Tartumaa	2		18	1	22	304	3071	49225
Valgamaa	3		11		7	147	2044	41501
Viljandimaa	3	3	14		8	254	3578	65246
Võrumaa	2		12		10	282	2305	45544

<sup>1</sup>Statistika aastaraamat 1991. Tallinn, 1991, lk 3 ja 6.



Tabel 2

## KOOLIDE, ÕPILASTE JA KLASSIKOMPLEKTIDE ARV 1.10.1991. a seisuga

	Koolide arv	Õpilaste arv	Klassi-komplektide arv	Ühe kooli kohta km <sup>2</sup>	Ühe kooli kohta elanikke	100 õpilase kohta elanikke	Ühe klassi-komplekti kohta õpilasi
<b>Vabariik</b>	666	216965	9972	67,7	2364	726	22
<b>Linnad</b>	157	1155774	4492			753	26
Tallinn	80	64659	2451	2,3	5981	740	26
Kohtla-Järve	21	12469	511	3,0	3585	604	24
Narva	15	11287	434	6,7	5524	734	26
Pärnu	14	8442	352	2,5	3961	624	24
Sillamäe	5	2979	117	2,0	4232	710	25
Tartu	22	15738	627	1,8	5216	729	25
<b>Maakonnad</b>	509	101391	5480		1383	695	19
Harjumaa	58	14993	758	71,5	1849	715	20
Hiiumaa	14	1741	104	73,1	834	662	17
Ida-Virumaa	15	2370	180	212,9	1580	999	13
Jõgevamaa	29	6379	327	89,8	1479	673	20
Järvamaa	33	6588	350	79,5	1326	664	19
Lääne-Virumaa	46	11864	600	75,0	1737	673	28
Läänemaa	27	5337	277	89,5	1255	635	19
Põlvamaa	32	5206	307	67,6	1133	696	17
Pärnumaa	44	5812	349	108,4	977	740	17
Raplamaa	31	6109	337	94,8	1288	654	18
Saaremaa	35	6088	320	83,3	1160	667	19
Tartumaa	36	6734	380	85,3	1367	671	18
Valgamaa	31	5813	315	65,9	1338	714	18
Viljandimaa	39	9599	478	91,7	1673	680	20
Võrumaa	39	6758	398	59,1	1168	674	17
<b>Tallinn</b>							
Põhjarajoon	18	12577	516				
Lõunarajoon	20	13075	498				
Idarajoon	25	26359	957				
Läänerajoon	17	12648	480				

Tabel 3

## ÜLDHARIDUSKOOLIDE ARV VABARIIKLIKES LINNADES JA MAAKONDADES 1.10.1991. a seisuga

	Lasteaed-alkkool	Algkool	Põhikool	Keskool	Gümnaasium	Hälvikute kool	Kokku
<b>Vabariik</b>	43	106	251	222	3	41	666
<b>Linnad</b>	1	3	33	104	2	14	157
Tallinn	1	2	14	57		6	80
Kohtla-Järve			8	12		1	21
Narva			3	11		1	15
Pärnu			4	7	1	2	14
Sillamäe		1	1	3			5
Tartu			3	14	1	4	22
<b>Maakonnad</b>	42	103	218	118	1	27	509
Harjumaa	7	9	23	18		1	58
Hiiumaa	3	5	4	1		1	14
Ida-Virumaa		2	8	5			15
Jõgevamaa	4	2	13	9		1	29
Järvamaa	2	6	15	8		2	33
Lääne-Virumaa	7	7	14	14		4	46
Läänemaa	2	8	8	6	1	2	27
Põlvamaa		6	20	5		1	32
Pärnumaa	3	14	19	6		2	44
Raplamaa	4	6	14	6		1	31
Saaremaa	1	12	16	5		1	35
Tartumaa	1	10	11	11		3	36
Valgamaa	4	3	16	6		2	31
Viljandimaa	4	6	15	10		4	39
Võrumaa		7	22	8		2	39
<b>Tallinn</b>							
Põhjarajoon			4	12		2	18
Lõunarajoon			4	14		2	20
Idarajoon	1	1	5	17		1	25
Läänerajoon		1	1	14		1	17



rumaa), Lohu (5), Rakvere Vabakooli Seltsi (26) ja Vergi (3) (Lääne-Virumaa), Lauka (8), Järvakandi (7) ja Rabivere (5) (Rapla), Kaevastu (12) ja Konguta (11) (Tartumaa), Lehmja (50) ja Neeme (8) (Harjumaa) ning Leisu (36) (Hiiumaa) Algkool. Põhikooli avati ainult üks ja selleks oli Valga 1. Põhikool (35). See pikk loetelu, mis sisaldas 28 õppeasutust 1951 õpilase ja 88 klassikomplektiga, teeb rõõmu ja näitab, et maal pööratakse hariduse arendamisele suurt tähelepanu. Seda vaatamata nendele raskustele, mis kogu Eestimaa ja tema põllumeeste ees seisavad.

Käesoleva õppeaasta algul suleti kaks õppeasutust: Läänemaal Liivi 9kl Abikool (36 õpilasega eelmisel õppeaastal) ja Pärnumaal Manija Algkool (3).

Kolmanda suhtnäitajana on tabelis 2 esitatud elanike arv 100 õpilase kohta. Paikonniti on erinev 9. klasside lõpetanud ja 10. klassi õppima asunud õpilaste **suhtarvud** (tabel 5) ning eesti- ja venekeelses keskkoolis<sup>1</sup> õppijate suhe, sest vene õppekeelega koolides on õppeaeg lühem. Nagu nähtub tabel 5 andmetest, jätkab linnade ja maakondade 9. klassi lõpetanute õpinguid 10. klassis 37,06% (Pärnu maakond) kuni 77,78% (Tartu linn) õpilastest. Nimetatud protsendid arvestavad 9. klassi lõpetanud ja 10. klassi õppima asunud antud regioonis (linnas, maakonnas), kuid ei arvesta noorte liikumist regioonide vahel. Näiteks Pärnu maakonnast siirdub osa 9. klassi lõpetanud keskkooli Pärnu linna. Analooigne olukord on ka mitmel pool mujal. Suhtnäitaja 100 õpilase kohta sõltub lisaks õpilaste regioonidevahelisele liikumisele ka elanikkonna vanuselisest struktuurist. Selle näitaja puhul ei ole märgatavat vahet linna ja maakonna vahel. Elanike arv 100 õpilase kohta on vähim Kohtla-Järve linnas (604) ja suurim Ida-Virumaal (999). Nende näitajate rohkem kui 1,65 kordne erinevus nõuab täiendavat demograafilist uurimist.

Tabelis 2 toodud neljas suhtnäitaja — õpilaste arv ühe klassikomplekti kohta — on vahemikus 17 (Võru maakond) kuni 26 (Tallinn ja Narva). Selles näitajas peegelduvad ka linnade suured koolid, kus ühes klassis on tunduvalt enam lapsi kui väikestes maakoolides.

Tabeli 3 ja 4 andmete põhjal on välja arvatud lasteaed-alkoolide, alg-, põhi-, keskkoolide, gümnaasiumide ja hälvikute koolide keskmised õpilaste arvud, mis on esitatud tabelis 6. Lasteaed-alkoolis õppijate keskmine arv on suurim Tallinnas (75) ja vähim Valgamaal (20). Nagu iga keskmise näitaja puhul, on siingi oluline andmete hajuvus. Ühel juhul võrdub keskmine õpilaste arv ainukese õppeasutuse õpilaste arvuga, teisel juhul aga kujuneb see paljude õppeasutuste näitajate alusel. Eespool, kus oli jutt avatud ja suletud õppeasutustest, olid toodud ka õpilaste arvud, mis oluliselt erinevad maakonna keskmisest. Algkoolidest on suurim kool Sillamäel (470) ja kuna ta on ainus selles linnas, siis on ka keskmine näitaja väga suur (tabel 6). Samal ajal annavad Ida-Virumaal asuvad kaks väikest algkooli keskmiseks õpilaste arvuks koolis ainult 7.

ÕPILASTE ÜLDARV JOOKSVA ÕPPEAASTA ALGUSEKS KOOLITÜÜPIDE LÖIKES  
1.10.1991. a seisuga

Tabel 4

	Lasteaed- algkool	Algkool	Põhikool	Keskkool	Gümnaa- sium	Hälvikute kool	Kokku
Vabariik	1586	4614	44923	160294	814	4734	216965
Linnad	75	689	14953	96779	637	2441	115574
Tallinn	75	219	7092	56074		1199	64659
Kohtla-Järve			2311	9924		234	12469
Narva			1888	9270		129	11287
Pärnu			2077	5899	236	2300	8442
Sillamäe		470	274	2235			2979
Tartu			1311	13377	401	649	15738
Maakonnad	1511	3925	29970	63515	177	2293	101391
Harjumaa	253	1191	3272	10104		173	14993
Hiiumaa	96	159	735	711		40	1741
Ida-Virumaa		13	755	1602			2370
Jõgevamaa	123	93	1925	4139		99	6379
Järvamaa	47	195	1994	4245		107	6588
Lääne-Virumaa	219	172	1737	9303		433	11864
Läänemaa	69	533	881	3436	177	241	5337
Põlvamaa		142	2500	2475		83	5206
Pärnumaa	123	444	2433	2730		82	5812
Raplamaa	163	92	1888	3850		116	6109
Saaremaa	48	219	2374	3358		89	6088
Tartumaa	62	244	1827	4358		243	6734
Valgamaa	80	51	2302	3195		185	5813
Viljandimaa	228	241	2296	6633		201	9599
Võrumaa	136	136	3045	3376		201	6758
<b>Tallinn</b>							
Põhjarajoon			1589	10506		482	12577
Lõunarajoon			1613	11200		262	13075
Idarajoon	75	118	3269	22705		192	26359
Läänerajoon		101	621	11663		263	12648

<sup>1</sup> Eesti keeles õppimise küsimust on plaanis käsitleda ühes järgmises artiklis.



Tabel 5

9. KLASSI LÕPETANUD JA 10. KLASSI ÕPPIMA ASUNUD  
ÕPILASTE ARV 1.10.1991. a seisuga

	9. klassi lõpetanud õpilaste arv	10. kl asunud õpilaste arv	%-des lõpetanute arvust
Vabariik	18534	10497	56,64
Linnad	10170	6039	59,38
Tallinn	5813	3472	51,73
Kohtla-Järve	1168	497	40,70
Narva	957	453	47,34
Pärnu	707	510	72,14
Sillamäe	247	123	49,80
Tartu	1278	994	77,58
Maakonnad	8364	4458	53,70
Harjumaa	1195	631	52,80
Hiiumaa	140	49	35,00
Ida-Virumaa	185	98	52,97
Jõgevamaa	536	300	35,97
Järvamaa	541	283	52,34
Lääne-Virumaa	978	578	59,10
Läänemaa	432	267	61,81
Põlvamaa	461	220	47,78
Pärnumaa	483	179	37,06
Raplamaa	494	273	55,26
Saaremaa	527	291	55,22
Tartumaa	513	322	62,77
Valgamaa	496	264	53,23
Viljandimaa	824	401	48,67
Võrumaa	559	302	54,03
Tallinn			
Põhjarajoon	1294	667	51,55
Lõunarakoon	1227	847	69,03
Idarakoon	2153	1068	49,61
Läänerajoon	1139	890	78,14

Tabel 6

## ÕPILASTE KESKMINE ARV KOOLIS 1.10.1991. a seisuga

	Lasteaed- algkool	Algkool	Põhikool	Keskool	Gümnaa- sium	Hälvikute kool	Kokku
Vabariik	37	44	178	722	271	115	326
Linnad	75	230	435	931	319	174	736
Tallinn	75	110	507	984		200	808
Kohtla-Järve			289	827		234	594
Narva			629	834		129	752
Pärnu			519	843	236	115	603
Sillamäe		470	274	745			596
Tartu			437	956	401	156	715
Maakonnad	36	38	137	538	177	85	199
Harjumaa	36	132	142	561		173	259
Hiiumaa	32	32	184	711		40	124
Ida-Virumaa		7	90	320			158
Jõgevamaa	31	47	148	460		99	220
Järvamaa	24	33	133	531		54	200
Lääne-Virumaa	31	25	124	665		108	258
Läänemaa	35	67	110	573	177	121	198
Põlvamaa		24	125	495		83	163
Pärnumaa	41	32	128	453		41	132
Raplamaa	41	15	135	642		116	130
Saaremaa	48	18	148	672		89	174
Tartumaa	62	24	166	396		81	187
Valgamaa	20	17	144	533		93	188
Viljandimaa	57	40	153	663		50	246
Võrumaa		19	138	422		101	173
Tallinn							
Põhjarajoon			397	876		241	699
Lõunarakoon			403	800		131	654
Idarakoon	75	118	654	1336		192	1054
Läänerajoon		101	621	833		263	744



Koole	Õpilasi II vahetuses	Osakaal %	
Tallinn	41	13936	21,3
Idarajoon	17	7838	29,7
Lõunarajoon	11	2690	20,5
Läänerajoon	6	932	7,3
Põhjarajoon	7	2476	18,8
Kohtla-Järve	5	925	7,4
Narva	7	1301	11,5
Pärnu	7	1775	21,0
Tartu	9	1708	9,1
Harju maakond	10	1069	7,1
Järva maakond	2	282	1,6
Lääne maakond	3	372	6,9
Lääne-Viru maakond	6	1378	11,6
Rapla maakond	2	323	1,8
Saare maakond	3	522	8,5
Tartu maakond	1	16	0,2
Valga maakond	1	123	2,1
Viljandi maakond	4	406	4,2
Võru maakond	3	404	5,9
Vabariik kokku	104	24540	11,2

Võib teha järelduse, et linnades on lasteaed-algkoolide ja algkoolide osakaal õppeasutuste üldarvus väike või neid polegi. Juhul, kui nad on olemas, on nendes õppijate arv linnades suurem kui maakondades. See on ka igati loomulik, sest rahvastiku tihedus linnas on suurem. Põhi- ja keskkoolide keskmine õpilaste arv on samuti suurem linnades. Linnade uutes elamupiirkondades, näiteks Lasnamäel (Tallinna Idarajoon) on põhiliselt suured keskkoolid, mis töötavad kahes või kolmes vahetuses. Erinevate regioonide koolides on teises vahetuses töötavate õppeasutuste arv ja õpilaste osakaal erinev (tabel 7), ulatudes 1 koolist Tartu ja Valga maakonnas 41 koolini Tallinnas. Teises vahetuses õppijaid on 0,2% (Tartu maakonnas) kuni 21,3% (Tallinnas), eriti palju on teises vahetuses õppijaid Tallinna Idarajoonis.

Sillamäe linnas, Hiiemaal, Ida-Viru, Jõgeva, Põlva ja Pärnu maakonnas toimub õppetöö ainult ühes vahetuses. Samal ajal Tallinna Idarajoonis on kolm kooli, kus kokku 907 õpilast õpivad kolmandas vahetuses. Nende arv moodustab linna üldhariduskoolide kõigi õpilaste arvust 1,3%.

TÕNU KALLE foto





# Ajalooõpetus ja ühiskond II

## Diskussioone ja arutlusi (eriti Põhjamaades)

HELMUT PIIRIMÄE, Tartu Ülikooli professor, ajaloodoktor, Uppsala Ülikooli audoktor

### 3. Põhiprobleemid Soomes ja Skandinaaviamaades

Soome ajalooõpetust on meil kõige enam eeskuju väärivaks peetud, Soome on meie tuntuim maa, keel kergesti arusaadav ja rahvas hingelähedane. Hõimurahva kooliõpetuse mõistmiseks tuleb aga arvestada, et ta ei ole saanud vabalt areneda.

Pärast seda, kui Soome oli 1944. a sõja kaotanud, tekkis rahvuslik masendus ning pessimism seniste väärtushinnangute suhtes. Otsustav osa oli aga võitjate kontrollkomisjonil, mis saabus Helsingisse 1944. a lõpul. Ametlikult koosnes see Nõukogude ja Briti sõjaväeametnikest, Nõukogude esindajate seas olid aga ilmselt ka mehed ametkondadest, kes olid kogenud vaimuelu kontrollis ja õonestustegevuses. Komisjon sekkus kohe Soome siseellu, tuues ettekäändeks vajaduse välja juurida fašistlikud tendentsid. Ka oma kommunistid näitasid suurt aktiivsust ja pole praegugi päris selge, kuidas Soome pääses «rahvademokraatlikust revolutsioonist».

Juba 1944. a detsembris nõudsid kommunistid Soome Eduskunnas «kooli demokraatiseerimist». Õpetajad paigutati ultrakonservatiivide lahtrisse, ajaloo- raamatuid nimetati venevastasteks ja kapitalistlikult meelestatuiks (S. Ahonen, S. 108—111). Kiiresti moodustati õpikute läbivaatamise komitee, kes luges näiteks «vigadeks» Soome Vabadusvõitluse, Kodusõja, Tartu rahu, Talvesõja, Eesti Vabadussõja, N Liidu arengu ja muud sellised käsitlused.

Kõik kooliõpikud jagati kolme rühma: 1) täielikult keelatud; 2) need, mida tuleb parandada; 3) korras olevad. Keelati 9, korrigeerimisele läks 14 ja ainult üks leiti korras olevat.

Enesetsensuur, kartus suurt naabrit ärritada on jäänud Soome ajalookäsitlust kammitsema viimase ajani. Siiski on toimunud tõsine uurimistöö pedagoogika ja didaktika valdkonnas.

**Rootsi.** Ajalooõpetuse ajalugu ja selles peituvaid arenguhooni on Rootsis põhjalikult uuritud. Ajalooõpetuse kohta Rootsi gümnaasiumides 1820—1965 kaitses doktoriväitekirja Göran Andolf (G. Andolf. *Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820—1965. Studia Historica Upsaliensia 44.* Uppsala, 1970). «Ühiskonnaorienteeritus ja kodanikukasvatuse Rootsi koolis 20. sajandi

dil» oli pedagoog Tomas Englund'i doktoritöö (T. Englund. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. — Pedagogisk forskning i Uppsala 65—66.* Uppsala, 1986). Tõsiseid kriitilisi sõnavõtte on Rootsi trükisõnas Christer Öhmanilt ja Klas-Göran Karlssonilt.

Varasemates koolikorraldustes oli ajaloole jäetud silmapaistvalt suur osa. 1868. a koolikorraldus rõhutas võltsimat tõe ja ajaloolist objektiivsust, ajalooõpetus pidi toimuma küll isamaalises vaimus, aga toonitati ka, et patriotism ei tohi olla tendents. Ainekäsitus oli pikka aega **entsüklopeedilist laadi**, 19. sajandi lõpul asendus see **geneetilisega**. Viimane tähendas seda, et ajalooost valiti need sündmused, millel oli oluline tähtsus oma aja (kaasaja) Euroopale. Tomas Englund'i arvates oli ajalooõpetus Rootsi koolides konservatiivne, natsionalistlik ja riigile orienteeritud. Selles hinnangus väljendub siiski nüüdisaja Rootsi ühiskondliku mõtte sotsiaaldemokraatlik suunitlus, mis ei arvesta küllalt oma aja üldist vaimumaailma ja ajalookäsitust.

Sõjajärgses Rootsis said märksõnadeks internatsionalism ja globaalsus. Põhjamaade ja Euroopa ajalugu ei loetud nii oluliseks kui varem. Esiplaanile nihkus Kolmas Maailm. Põhjalikult käsitleti Vana-Hiina ajalugu, Kolumbuseelseid tsivilisatsioone Ameerikas, Vietnami sõda jm.

Järgnev areng viis selleni, et ikka rohkem lisandus küsimusi, mis on ajaloo, sotsioloogia, geograafia ja religiooni vahepeal või kuuluvad otseselt ühiskonnateaduste valdkonda, nagu näiteks «Inimkeskkond», «Inimene ja ta mõju maailmale», «Inimene — elu ja olemine», «Miljööajalugu» jne. Selliste ühiskonnateaduslike ja keskkonnakaitse plokkide lisandumisele on kaasa aidanud see, et Rootsi gümnaasiumi õppeplaani näeb ette 25 haru, mille alusel on võimalik õppida u 500 valikkursust.

Paljude rootsi ajalooõpetajate ja pedagoogikateadlaste arvates on ajalooõpetus kaotanud oma endise identiteedi. Nende meelest ei õpetatagi enam ajalugu.

Meile imponeerib Rootsi ajalookäsitlus oma mitmekesisusega, erinevate õpikute paljususega ja õppetöö intensiivsusega. Õpikud köidavad tugeva metoodika ja illustreerimistega.

Ajaloo osa kohta ühiskondlikus ja po-



liitlises elus arvavad rootslased, et see ei ole nii suur kui Baltikumis või ka Nõukogude Liidus. Põhjalikult ajalooõpetuse probleemidega tegelnud Lundi ülikooli ajaloolane Klas-Göran Karlsson väidab, et ajalooõpetus on Rootsi koolis olnud pikka aega erand (*undantag*) ja areng näib sellisena jätkuvat (Klas-Göran Karlsson. *Historiens samband med livet. Om Historiens bruk, missbruk och ickebruk i Sovjetunion och Sverige. Gesc-hichtsbild in den Ostseeländern*). Ta väidab:

«... loomulikult on igal rootslasel ajalugu, mis mõjutab ta ettekujutusmaailma ja toimimismustreid, kuid vaevalt on ajalool tänapäeva ühiskonnas mingit kollektiivset poliitilist tähendust. Sidesed eluga ja ajalooa on ülimalt privaat-sed.»

Klas-Göran Karlssoni arvates on Rootsis tegemist ajaloo mittekasutusega (*ickebruk*), eriti võrreldes nõukoguliku kurikasutusega (*missbruk*); Rootsile on omane valgustusaja analüütiline kriitiline mõtlemine, mis mõjutas ajalookirjutust 18. ja 19. sajandil.

Teravat kriitikat ja ägedaid vaidlusi on põhjustanud ajalootundide arv ja õpilaste teadmiste tase. On väidetud, et õpilane, kes läbib 9aastase põhikooli, on saanud vähem ajalootunde kui varasemas 7aastases rahvakoolis (Christen Öhman. *Op. cit.*). Nõuti tundide arvu suurendamist. Sotsiaaldemokraatliku valitsuse Kooliameti arvamus oli aga vastupidine.

1989. a augustis avaldasid kaks ajaloolast ajalehes *«Dagens Nyheter»* tõsise artikli ajalooõpetuse kaitseks. See kutsus esile erakordselt suure tähelepanu, ilmselt oli probleem küpsenud pikka aega. Ajalooõpetuse kohta võtsid kriitiliselt sõna professorid ja teised kõrgkoolide õppejõud, ajalooõpetajad, muuseumitöötajad jt. Diskussioon jõudis Riksdagi. Kriitikale vastates esitas haridusminister Kooliametile otse vastupidise seisukoha: ajalooõpetust gümnaasiumis ei vähendata, vaid koguni suurendatakse. Konkreetselt avaldus see selles, et lisaks 3aastasele teoreetilisele liinile lubati ajalooõpetus sisse viia ka 2aastasesse ametiõppe liini. Ajalooõpetust toetas oma sõnavõtus sotsiaaldemokraatliku valitsuse peaminister Ingvar Carlsson.

Ajalugu muutus Rootsis **parteipoliitilise võitluse objektiks**. Rõhu asetamist sotsioloogiale ja teistele ühiskonnateadustele on seostatud sotsiaaldemokraatiaga. Nüüd nähti ajaloo kaitset oma positsioonide tugevdamise vahendit. Roots-lased on väitnud, et kool on kasvanud ajalooõpetusest põlvkonna. Nüüd arvati, et ajaloo õppimine aitab mõista sotsiaaldemokraatia tähtsust

Rootsi ajaloos. Valimised andsid aga võidu kodanlikele parteidele. Carl Bildti valitsusel seisab ees ajalooõpetuse **reformimine**.

**Norra.** Tõsist häiret ajalooõpetuse kohta on antud ka Norras. Väidetakse, et noorsool ei ole ajalooõpetuse, mõistetakse halvasti traditsioonide tähtsust ja ajalooäärtusi, puuduvad ideaalid ja usk, tulevikuväljavaated on pessimistlikud. «Me oleme saanud ajaloota noorsoo,» väidavad viimaste aastate väitluses osalejad.

Magne Angvik Bergenis Õpetajate Kõrgkoolist on oma uurimistööga siiski kindlaks teinud, et Norra noorsugu on ajaloo suhtes positiivselt häälestatud. Väärrib märkimist, et positiivsus kasvab sedamööda, mida vanemaks õpilased saavad. Sellest võib teha järelduse, et õpilastele on pakutu vastuvõetav või koguni meeldiv.

**Taani** ajaloodidaktikat iseloomustab kõrge **teoreetiline tase**, aga ka kriitilisus eelneva ja olemasoleva suhtes.

Oluliseks lähtekohaks sai ka Taanis ajalooõpetuse tähenduse ühiskonnale. Teiste maadega võrreldes oli aga eripärane see, et ajalooõpetuse ühiskondlike funktsioonide rõhutamine viis konfliktideni ajalooõpetusega. Tagapõhjuna tuleb ilmselt arvestada väga tugevat vasempoolset, sealhulgas kommunistlikku kalakut.

Taani didaktikud esitasid ajaloo eriteadlastele süüdistuse, et nende produktsioon on mittespetsialistidele «mõtetetu».

1983. a tuli Sven Sødning Jensen välja nõudega, et ajalugu kui õppeaine tuleb vabastada ajalooõpetuse ikkest. Selles nägi ta ajaloodidaktilise mõtte uut perspektiivi.

Kuidas sellesse suhtuda? Ühelt poolt peegeldub selles nõudes eespool viidatud ajaloo ühiskondliku rolli eriline rõhutamine. Tulemus on vastupidine Saksa Liitvabariigi arusaamadele, kus toetumises ajalooõpetusele nähakse ajaloo kui õppeaine kindlat alust ning ajaloodidaktika professionaalsuse ja teaduseks muutmise baasi. Teisalt peegeldub S. Sødning Jenseni seisukohavõetus Taani ajaloodidaktika arengutase. See ei ole enam meie mõistes **ajaloo metoodika**, vaid **ajaloo ja pedagoogika liitekohal** tekkinud **uus teadusharu**, mis tunnetab oma jõudu ja võimalusi. See on oma-moodi professionalismi tunnetus.

Meile tähendaks kooliajaloo lahkulöömine ajalooõpetusest kooliajaloolt põhja ja tõe kriteeriumi äravõtmist. Ka meie kohta käib kriitika akadeemilise ajalookirjutuse igava kirjutusviisi ja raskesti loetavuse pärast. Teisalt on aga koolile mõeldud ajalookirjutus, nii palju kui



meil seda okupatsiooni tingimustes üldse oli, **tugevalt kompromiteeritud punase tendentslikkuse ja vähese professionaalsuse tõttu**. Meie eripära on ka selles, et peale väheste erandite kirjutavad koolidele mõeldud ajalugu peamiselt ajalooteadlased. S. Sødning Jensenit on Taanis tõsiselt kritiseeritud. Tal ei ole ju oluline, kas ajalooteadvus tugineb teadusele. Tähtis on ainult selle ühiskondlik funktsioon. Kõige selle tõttu võime me kujutada ajalooteaduse ja kooliajaloo vahekorda vastupidiselt Saksas ja Taani skeemile. Seal nähakse ajalooteadust katusena, mille all on kooliajalugu, ülalt juhitud. Meie võiksime seda kujutada skeemina, kus ajalooteadus on pinnas, millest kasvab välja kooli õppeaine. Nii ei ole ajaloodidaktika ülalt tuleva vahendaja, vaid sama tähendusega nagu agronoomia maapinna ja kasvava vilja vahel.

\*

Järeldused. Ajalugu kui aine Skandinaaviamaade ja Soome koolides ei ole «valmis». Praegu on otsingute ja diskussioonide aeg. **Meil pole sealt otseselt kujul midagi üle võtta**. Me peame otsima oma teed.



Skandinaaviamaades tehakse teravat vahet ajaloodidaktika vahel ühelt poolt 1960.—1970. aastatel, teiselt poolt 1980. aastatel. Veel 1970. aastatel käsitati ajaloodidaktikat kui ajalooõpetamise teooriat. Ajalooõpetamise tegevusväli oli kool ja nii olid märksõnadeks «ajalugu koolis» või «kooliajalugu». 1980. aastatel tõusis põhimõtteks «ajalugu koolis ja väljaspool kooli». Seega on laienenud ajalooõpetuse sfäär: 1) ajaloo õpetamisel tuleb arvestada, et peale ajalooõpiku ja õpetaja avaldavad õpilastele mõju massiteabevahendid ja paljud muud faktorid; 2) ajalooõpetus ei saa piirduda kooliõpetusega. Väga levinud on Põhjamaades rahvaülikoolid. Meil on ajaloolase õpetuse jagamine eriti aktuaalne ümberõppe tõttu. Okupatsiooni aastakümnete jooksul on kasutusel olnud ajalooõpikud, mis annavad ajalooost moonutatud pildi. Seega on ajalooõpetus olnud seotud mitte ainult kasvava põlvkonna, vaid kogu rahvaga. On toimunud diskussioonid küsimuses, kuidas ajalooteadvus mõjutab rahvast. Toimet allapoole on nimetatud

«ülekandeks» (*nedsivning*), allapoole mõjutamiseks. Tehakse vahet «klassikalise» ja moderniseeritud «ülekandeteooria» vahel. Klassikalise teooria kohaselt on ajaloodidaktika ajalooõpetuse teooria, mis seisab ajalooteaduse ja ajaloo kui kooliaine vahel. Ta vahendab ka teaduslikku ainet «ajalugu», selle meetodeid, teooriaid ja tulemusi kooliaineks. Kooliaine omakorda mõjutab rahvast. Moderniseeritud «ülekande» kohaselt tegeleb ajaloodidaktika ajalooteaduse kujundamise, vormide ja funktsioonidega. Ta vahendab ajalooteadvust nii kooliajaloo kui ka koolivälise ajaloo jaoks. **Kooliajalugu ja kooliväline ajalugu koos mõjutavad aga rahvast.**

«Allapoole mõjutamise» ehk «ülekandeteooria» vastu astus välja eespool märgitud S. Sødning Jensen. Taani pedagoog suhtus üldse teravalt eitavalt eelnevasse. Ta kasutas termineid «banaalne täitmiseõpetus» (meil: anuma täitmine) ja «hoiukassapedagoogika». Need seisukohad mitmes eri sõnastuses on tuntud meilgi. Kriitika on aga tublisti liialdatud. Nii palju kui on olnud võimalik otsustada õpikute järgi, ei olnud Taani pedagoogika ja ajalooõpetus pelgalt «anuma täitmine».

Sødning Jensen andis ajaloodidaktikale uue definitsiooni. Tema järgi on see «**ajalooteadvuse loomise teooria**».

Saksa Liitvabariigi teadlased on rõhutanud, et ajalooteadvus on oluline faktor inimese endaidentiteedis (K. B e r g m a n . *Geschichte in der didaktischen Reflexion. Handbuch*. 1979). Põhiliseks ajalooteadvuses on loetud kooskõla mineviku tõlgendamise, kaasaja mõistmise ja tuleviku perspektiivide vahel. Seega peab inimese ajalooteadvus aitama tal mõista minevikku, olevikku ja tulevikku. On leitud ka, et ajalooteadvus annab elu väärtushinnanguid või peab vähemalt olema põhiline, integreeriv moment selleks.

«Ülekandeteooria» asemele on Taani ajaloolane Bernhard Eric Jensen pakku nud «omavalitsusmudeli», kus kesksel kohal inimese «omavalitsusena on ajalooteadvus, mille kujunemist mõjutavad ajalugu kui kooliaine, professionaalne ajalugu (*faghistorien*), rahvaliidumised ja ajaloolised fiktsioonid (B. E. J e n s e n . *Historie i og uden for skolen. Historiedidaktik i Norden 4, Kalmar, 1990, s. 150*).

Käsitledes inimeste ja inimgruppide ajalooteadvust kujundavaid tegureid, seab B. E. Jensen ülesandeks uurida 14 faktori mõju ajalooteadvusele, aga ka viimase vastumõju (esitades kõiki graafilise skaalana, ei järjesta ta neid tähtsuse järgi). Otsustades kastide suuruse järgi, on neist siiski olulisemad:







## 5. Ajaloõpetuse eesmärgid

Diskussioonides ajalooõpetuse vajalikkuse ja sisu üle osutub vajalikuks formuleerida ajalooõpetuse eesmärgid. Teisiti öeldes: enne kui otsustada, mida õpetada, peaksime teadma, mida tahetakse õpetamisega saavutada, mida on ühiskonnal vaja. Lääne-Rootsis asuva Karlstadi kõrgkooli õppejõud Lennart Behrendtz arutleb aga ka vastupidi: mida ajalugu võiks pakkuda. Vaadelgem neid koos oma mõtestatuse ja rõhkudega.

**1. Ajalugu on võtmeks kaasaja mõistmisel.** Kaasajal toimivad mitmesugused mineviku jõud, on olemas elav minevik. Ajalugu aitab mõista, kuidas on tekkinud kaasaja olukord nii tervikuna kui ka eksisteerivad üksiknähtused.

L. Behrendtz juhib tähelepanu sellele, et ajalugu ei paku lahendusi ja retsepte, vaid probleemide mõistmist, millega aitame lahendusele kaasa. Oht on seejuures lähiajaloo ületähtsustamine.

Esitatud argumenti ajaloo vajalikkusest on sageli nimetatud **geneetiliseks**.

**2. Ajaloo tundmine annab võimaluse mõista kvalitatiivseid muudatusi** pikema aja jooksul ja mõista, mis on **uniikaalne**. Ajaloo tundmine peab vältima ka argumentatsiooni, et päikese all pole midagi uut. Behrendtz nimetab seda ebaajalooliseks. Võib kommenteerida: uue mittenägemine tähendab arengu mittemõistmist. See on pealiskaudse ajalootundmise tulemus.

**3. Ajalugu õpetab analüüsima**, nägema seoseid. Analüüs võib olla lokaalne, rahvuslik, regionaalne, globaalne jne.

**4. Ajalugu võib anda identiteedi.** See võib olla **sotsiaalne**, sest ajalugu käsitleb meid sotsiaalse nähtusena. Kommentaar: ajalugu peab andma meile aluse tunnetada end sotsiaalselt, ajalooõpetuses peab olema ka sotsiaalajalugu.

Identiteet võib olla ka see, mille annab kodu-uurimine — tunnetada end lokaalajaloo taustal. Samuti peaks see olema üldinimlik identiteet. Ajaloota inimesed ei suuda tunnetada end osana inimeskonna saatusest.

Lisaks Rootsi teadlase kahele identiteedi nivoole peaks lisama **rahvusliku** identiteedi ja enda identifitseerimist **oma maa või riigi ajaloo osana**.

Identiteet annab inimestele **tegutsemise perspektiivi**.

**5. Ajaloo õppimine annab inimestele tunnetuse väärtuste, kommete, tavade, riietuse jne relatiivsusest ja sellega kriitilise suhtumise.** Selline ajalooline vaatenurk ei usu universaalretsepte. Ajaloo õppimine on seega **tõde otsiv**, kuid avab silmad ka sellele, et on olemas rohkem kui üks perspektiiv. Sügav ajalooharidus on seega «**vastasstruktuur**»

kommertsialismile, moele (võib-olla moe absolutiseerimisele, selle primaarseks lugemisele?), totalitarismi jt tendentsidele.

**6. Ajaloo õppimine laiendab elukogemusi.** Mõõdunud aegade inimesed olid küll teise aja ja teistsuguse miljöö produktid, kuid ajalugu annab ideid «variatsioonide rikkuseks» ja mõtteid kaasaja võimalusteks.

**7. Ajalugu aitab vabaneda eelarvamusdest ja õpetab sallivust.** Ajaloos kohtume inimestega, inimeste gruppide ja kultuuridega, kelle väärtushinnangud on kollisioonis meie omadega. Sellised kohtumised ajaloo õpetavad kunsti ilmutada respekti ja tolerantsust.

**8. Ajalugu pakub alternatiive.** L. Behrendtz nimetab alternatiive meie elustiilile ja loeb eriti huvipakkuvaks tutvuda ajaloo esitatud kavatsustega, mis pole kunagi täitunud. Ilmselt ei saa alternatiivid piirduda «elustiiliga». Alternatiivid annavad võimalusi ajaloo paremaks analüüsiks teemadel: mis oleks olnud, kui... Autor nimetab seda eba-teaduslikuks, kuid peadagoogiliselt viljakaks. Tegelikult on ka tänapäeva teaduses kasutusel mõiste «kontrafaktiline situatsioon», mida ulatuslikult on kasutanud USA ajaloolane Robert Fogel ja ta koolkond ajaloo uurimisel raali abil. Meetod seisab selles, et mingi nähtuse uurimiseks modelleeritakse oletatav situatsioon, milles seda nähtust ei ole.

Meil on alternatiivne ajalookäsitlus eriti oluline vabanemiseks nõukogulikust determinismist.

**9. Ajalugu annab aluse otsustusteks** tuleviku üle. Ta aitab ette näha ohte, aga annab ka tegutsemiseks vajaliku optimismi.

**10. Ajalooõpetuse kasulikkust** nähakse **fantaasia** arendamises. Seega: ajalugu ei arenda mitte ainult intellekti, vaid ka tundeelu. Ajalugu elustab, stimuleerib, aktiveerib ja julgustab. Selles seoses on vajalik esitada «ajaloo draamat» ja eksotikat.

**11. Ajalooõpetus võib pakkuda esteetilisi elamusi.** Ajalugu on teadus, aga ta kuulub ühtaegu ka kaunite kunstide hulka. Hea õpetamise puhul on ta mõlemat, ta võib rahuldada nii teaduslikke kui ka esteetilisi nõudeid.

**12. L. Behrendtzi arvates** võib ajalugu pakkuda alust **mõtisklusteks eksistentsi** (oleluse) üle. Inimesele on vabastav teada, et inimesed on alati maadeldud samade eluprobleemidega.

Meil ei ole eksistentsi filosoofia kuigi levinud olnud. Eksistentsi probleeme on inimestel aga kuhjaga, kindlasti hulga rohkem kui Rootsi «heaolühiskonnas». Seega: kas meil on vaja lohutust või ka



meil on eksistentsi probleemide üle mõelda?

13. Ajalugu annab alust eetilisteks seisukohavõttudeks. Ajaloos kohtame head ja halba. Ajalugu ise ei ole morali-seerija ja seda ei tohi olla ka ajalooõpetus, aga ühiskonna eetiliste töökspidamiste ja käitumisnormide kujundamisel on ajalool eriline osa, suurem kui Lääne autorid seda kujutavad. Asi ei ole niivõrd selles, et oleme harjunud kasvatama, vaid selles, et nõukogulik ajalookäsitlus on aidanud ühiskonda eetiliselt laostada. See probleem väärrib aga eraldi käsitlust. Skandinaaviamaades on soovitatud eetikaalaseid diskussioone. Näiteks vägivalda kasutamisest konfliktide lahendamisel.

14. Ajalugu on vajalik viitematerjal ajalehtede, raadio, TV, ilukirjanduse, kunsti jm juurde. Paljud kunstiteosed ja osa ilukirjandusest ei ole üldse täielikult mõistetavad ilma ajalooalaste teadmisteta.

Seda esitust võib järjestada ja rühmitada mitmeti. Esitatu ei ole mõeldud sõnavõtuna «ajaloo kaitseks» tehnokraatlike poliitikute vastu, vaid osutamisenä võimalustele, mida pakub ajalooõpetus,

aga ka vajadusele neid silmas pidada meie rahva ajaloo teadvuse kujundamisel.

### Kokkuvõtteks

■ Ajalooõpetust tuleb paratamatult vaadelda muutuvana «muutuvas ajas». Käesolevas töös esitatu hoiatab meid võimaluse eest võtta üle see, mis mõnel maal on parajasti olemas.

■ Üldine arvamus tänapäeva maailmas on, et ajalugu õpetatakse liiga vähe, ajalugu tuntakse liiga vähe. Meie eelis «heaolu ühiskonnaga» võrreldes on rahva enamiku suur huvi ajaloo vastu, mida ei suudeta rahuldada. Rahva suurel osal on teadmised aga väga kasinad.

■ Ajaloodidaktika valdkond on laienu-d. See ei ole enam ainult kooliaine õpetamise teooria, vaid haarab ka koolivälise ajalugu. Keskseks mõisteks on saanud ajaloo teadvus. Selle arvestamine seab meie ühiskonnale, mis seni on ainult juriidiliselt vabanenud okupatsioonist, erakordselt suured ja rasked ülesanded. Eriti vähe on meil tegeldud probleemiga, kuidas kujundada rahva ajaloo teadvust.

TONU KALLE IIG





# Karl Ernst von Baeri pedagoogilistest vaadetest

MAIE REMMEL, teadusloolane, bioloogiakandidaat

## 1.

1.1. Pedagoogika ajaloost Baeri nime reeglina ei leia. Ent kui sihiteadlikult otsida osata, selgub juurdlema panev lugu.

Baer töötas 16 aastat (1817—1833) Königsbergi ülikoolis kõrvuti nüüdisaegse teadusliku pedagoogika aluste rajajaks peetava J. F. Herbartiga.

1.2. Königsbergi ülikooli ajaloost selgub, et Baer soovis luua pedagoogika reformimise töögrupi, ent see tõkestati: rahad ja load sai Herbart. Alles pärast Herbarti surma ja Baeri lahkumist Königsbergist lasti teisel mehel (M. Rathkel) luua Baeri programmiga töögrupp (19).

1.3. Baeri autobiograafia hõlmab ainult osa ta elust ja tegevusest ning selle põhiohk on loovmõtlemist arendaval pedagoogikal. Baer analüüsib oma vaimset arengut koduõppe tingimustes, Tallinna Toomkoolis, Tartu Ülikoolis ja pärast Saksamaal Würtzburgi, Berliini ning Königsbergi ülikoolis: aineõpetusprobleeme ning teadusliku tunnetuse olemust (4).

1.4. Baer kirjutas originaalseid ning arvestatavaid kõrgkooliõpikuid (2; 3), lisaks ka tagasihoidlikumaid (1). Neist üks (2) oli nii fundamentaalne, et vallandas teadusrevolutsiooni bioloogias (25; 53).

1.5. Baer tegeles kõrgkoolide reformiga (4; 19; 50).

1.6. Eesti pedagoogika ajaloos on Baer üks põhilisi Tallinna Toomkooli käsitlejaid (39).

1.7. Baer oli elukutseline kõrgkoolipedagoog (Königsbergis 1817—1834, hiljem Peterburi Sõjakirurgia Akadeemias), kes koolitas arste.

1.8. Ja nii edasi, loetelu pole ammendav.

Siit võiks teha järeldused.

■ Baer kuulub vaieldamatult Eesti pedagoogika ajalukku, iseasi, et see ajalugu põhimõtetal, mis ka teda arvestaksid, siiani kirjutamata on. See tähendab, et Eesti kultuurirefleksioon on puudulik.

■ Baer pole vaid reapedagoog, ilmselt on ta andnud omapoolse panuse euroopaliku pedagoogika alustesse, eriti koduõpetuse analüüsi, kõrgkoolipedagoogikasse ning aineõpetusse (autoreid, kes suudavad õpikuga vallandada teadusrevolutsiooni, on teaduse ajaloos küllalt vähe).

■ Ka Euroopa kultuurirefleksioon on puudulik, sest Herbarti ja Baeri suhestus pedagoogika üldajaloos on ilmselt läbi mõtestamata ning suures osas kultuurimälust kustunudki.

Tartu Ülikooli kasvandiku Karl Ernst von Baeri (1792—1876) pedagoogiline tähendus tuleks avada nüüdisaegsele eesti kultuurile, Baer tuleks muuta meile kultuuriomaseks.

Soodustagu siis Baeri tulekut eesti kultuuriruumi ka käesolev artikkel, mis ühtlasi tähistaks juubelit: 28. veebruaril 1992. a möödus 200 aastat Baeri sünnist Rakvere-mail, endises Piibe mõisas. Baeri mõjudel kirjutatud «Kuubiaabits» on pisitiraažis (29; 37) jõudnud eesti laste kätte juba varem, osa käsikirju seisab aga kirjastuses, kuna on tajutud nende teiselaadsust.

Aastate eest ilmus ka keskkoolibioloogia reformile mõeldes kirjutatud raamat Baerist (41). Proovigem siis jälile jõuda, miks isegi Baeri kaugmõjud nii ehmatavad ning kardetud on, et nad «laste mõistuse ära rikuvad»(!?).

## 2.

2.1. Baeri pedagoogilise süsteemi kohta Euroopa kultuuriruumis minu teada spetsiaalseid uuringuid tehtud pole. Teema on nii nõrgalt teadvustatud, et isegi meil ja Läänes tunnustatud Baeri biograaf B. J. Raikov, kelle põhitegevus oli darvinistliku koolibioloogia juurutamine ning kelle mõjudest räägitakse ka J. Käisi puhul (5, 15a), vihjas Baerist kirjutades vaid mõnede talle kõige enam silma torganud pedagoogilise tegevuse nähtudele, jõudmata süsteemse probleemiseadeni (50). 1980. aastate lõpul tekkis Eestis Baeri ja mõnede Käisi süsteemi esindajate vahel varjatud konflikt, ent Baeri pedagoogiline süsteem oli teaduskirjanduses tundmatu asi ning teoreetiline vastasseis sumbus isiklikeks, loogiliselt läbianalüüsimatute suheteks. Selle konflikti mõtestamisvajadused on jätnud teatud jälje ka siinsele artiklile, kus püütakse näidata, mis Baeri ja Käisi süsteemides erinevat, mis sarnast.



**Esiteks**, küllalt sarnane on nende antiherbartlik positsioon (vt 2.2.). Ja kuna Baeri süsteem on sajandi võrra vanem, tasuks uurida, kuivõrd tema pärand võis mõjustada Herbarti–kriitilise pedagoogika arengut Saksamaal. Omal ajal oli Baer siiski väga mõjus mees.

**Teiseks**, sarnasusi leiame didaktikast. Kuid nõuded hariduse tunnetuslikule sisule on Baeril ja Käsil peaaegu vastandsuunalised. Käis nagu Herbartki lähtub pestalotsilikust lihtrahvaharidusest (13; 40). Baeri süsteem annab lapsele algusest peale vaimse kontakti teaduskultuuriga, lähenedes nii Komenský paradigmat. Nagu hiljem rõhutame, on see erinevus kultuuripoliitiline. Ja aitab mõista poliitilist opositsiooni Baeri süsteemile, olgu siis pedagoogikas (kus Baeri Herbarti kõrvale tõusmast sõna otseses mõttes tõrjuti) või teaduses, kus poliitiliseks opositsiooniks Baerile valandati darvinism (6; 9; 11; 20–24; 26; 32–33; 35; 41; 44; 51; 53–54).

**Kolmandaks**, Käisi süsteemis on tunnetuslikult lihtsakoeline algharidus iseseisev suurus, mis ei seostu kõrgharidussüsteemiga. Baeril, nii nagu J. Komenskýlgi, moodustab haridus lapseast kõrgkoolini ning iseseisva teadusloomeni ühtse tunnetusliku terviku. Mulle tundub, et Pestalozzi–Käisi tunnetusmudeli laialdane juurutamine soodustab hariduskriisi teket, kuna algharidus ei valmista ette keskhariduses vajalikku spetsiifilist tunnetustüüpi. Komenský–Baeri tunnetusmudel, vastupidi, soodustab hariduskriisist väljumist, kuna laps häälestatakse õppimise algastmetest alates talle omaele abstraktse mõtlemise süsteemile, mis avab tee suhteliselt lihtsaks lülitumiseks teaduskultuuri.

**Neljandaks**, nii Käisi kui ka Baeri süsteem on loodusloolise ainekallakuga. Seejuures on Baer mees, kes paralleelselt Cuvier'ga alustaski loodusteaduse toomist seni humanitaarsesse haridusmudelisse (muide just see teema huvitas teda juba Königsbergis) (4; 19). Baer, nagu öeldud, reformis bioloogia õpetamise kõrgkoolis. Tema «Loomade arenguloo» (2) didaktiline süsteem vajaks iseseisvat analüüsi; siin jääb see ruumipuudusel ära. Ent Baeri reformitud bioloogia saab (muidugi tänapäeval kujul) muuta koolibioloogiaks algõpetusest alates. Paradoksaalne, aga esimesed katsetused selles suunas on tehtud vist alles viimastel aastakümnetel ja seejuures Eestis (29; 37). Põhjus on kurb–lihtne: poliitiliselt üles köetud buumiga püüti Baeri süsteemi darvinismiga välja tõrjuda (24; 32; 33). Ka see teema väärib iseseisvat käsitlust. Siin piisab tõdemusest, et Käis asus selles võitluses kindlalt darvinistide poolel, kuigi ta seda sõna ei tarvitsenudki pruukida. Kogu käsilik koduloomalembene loodusvaatlus meeolukate matkadega kordab vene darvinistide koolibioloogiat (5; 18; 48). Viimaste võitlus Cuvier–Baeri koolireformi vastu oli teadlik.

**2.2.** Võrdleme J. Käisi didaktika printsiipe, mida peetakse J. Herbarti moodsaks kriitikaks eesti pedagoogikas (40), K. E. von Baeri omadega. (Vt tabel 1 lk 16.)

Tabelist nähtub, et Baeri süsteem langeb paljuski kokku Käisi süsteemiga. Ent seejuures pole enne Käisi tegutsenud Baergi originaalne, ta väärtustab saksa pedagoogikas kujunenud teatavat pedagoogilist stiili (oma koduõpetaja Steingrüberi, Toomkooli matemaatikaõpetaja A. Blasche ja Würzburgi ülikooli professori I. Döllingeri pedagoogikat. On ilmne, et tegu on kõrgkultuuripedagoogika esindajatega. Tänapäeval tunnistatakse, et see osa on pedagoogika ajaloos nõrgalt uuritud, seda tuleb rekonstrueerida silmapaistvate kultuuritegelaste autobiograafiate põhjal. See tõttu on tekkinud mõnevõrra ekslik arusaam, kus rahvakoolipedagoogika võrdsustatakse pedagoogikaga üldse. Siit ilmselt ka üks põhjusi, miks Baeri nimi on pedagoogika ajaloost välja langenud, nimelt uurimistraditsiooni puudulikkuse tõttu (võrdle 7–9; 12; 14; 19; 42; 45; 46).

Sotsiaalpatoloogilistel põhjustel sajandeiks ainult (eeskätt) talurahvakultuuriks surutud eesti kultuurisüsteemi sisesi on tihti raske avastada meie kultuurilugu tegelikult mõjustanud kõrgkultuuri ilminguid. Siit ka oht, et me ei taju kõrgkultuuri sisemist harmoonilist süsteemi, häälestudes ainult mõnede selle väljundite teaduses ning kunstis. Ohutunnet tekitab näiteks fakt, et eesti kultuurisüsteem ei näi tajuvat, miks pikemaajase rahvusliku kõrgkultuuri traditsioonidega eurooplased süüdistavad meid profašismi ilmingutes. Samuti ohutunde puudumine poliitiliselt planeeritud pööretel massikultuuri. Muidugi on siin põhjused keerukamad, ent ühena nimetaksin siiski seda, et nüüdisaegses Eestis jääb vajaka kõrgkultuuripedagoogika terviksüsteemist. Ühiskonda pole õpetatud tajuma kõrgkultuuri ning sellele ohtlike kultuurifenomenide suhteid. Teatud mõttes on see ka nõukoguliku kultuurifilosoofia tagajärg: välditi kultuuri strukturalistlikku analüüsi ning sellega kaasnevat kõrg-, rahva- ja massikultuuri süsteemset ning süstemaatilist eristamist. See avaldas lõppkokkuvõttes mõju ka pedagoogikale, mis eiras kõrgkultuuri ja rahva ning massikultuuri põhimõttelisi teabeerinevusi, sotsiaalsetest (sh eetilistest) ning psühholoogilistest erinevustest rääkimata. Tagajärjeks oli loomulikult vääriühiskonnapeegeldus. Ent just Baeri puhul on eriti ilmne ka see, et kõiki eesti ühiskonna puudeid sotsialismi kaela veeretada on samuti ühiskonnateoreetiliselt vääri. Talupo-



**J. Käisi didaktika  
printsiihid(15.; 40. järgi)**

1. Arenemiskohasus ehk lapsepärasure nõue.
2. Isetegevus ehk aktiivsuse põhimõte.
3. Töö printsiip
4. Vaatlikkuse ehk konkreetse nõue.
5. Eluläheduse ehk kodukoha põhimõte (talupoegliku maa ilmapildi tunnus, mis taandab lapse kategooriaalse mõtlemise praktistlik-empiriilisele maailmamudelile. On nähtumuslik ja seega ainult silmakirjalikult elukohalähedane, kuna loobub elukoha süvamõtestamisest)(M. R.).
6. Metoodilise ühiku põhimõte.
7. Mõtlemise arendamise psühholoogia. 6. ja 7. kritiseerivad Herbarti formaalsete teooriat, kuid on Käisil endal jäänud selles kontekstis välja arendamata (40, lk 37).
8. Tervikluse ja keskustuse põhimõte. Algõpetuse nooremal astmel soovitakse Käisi õppematerjali keskustamist koduloolise teema ümber (40, lk 37; 15, lk 49). Seejuures on kodulooline teema empiiriline.
9. Põhjalikkuse nõue.
10. Sotsiaalsuse printsiip.

**K. E. von Baerile sümpaatseid  
didaktika printsiihid(4. järgi)**

1. On sümpaatne ka Baerile, kuigi Baer käsitleb seda kõrgkultuuri kontekstis, millega Käisi süsteem ei arvesta.
2. On eriti sümpaatne Baerile.
3. On sümpaatne ka Baerile, hindab seda näiteks guvernant Steingrüberi, Blasche ja Döllingeri (Baeri õpetajad Tallinnas ja Würzburgis) pedagoogilises stiilis.
4. On sümpaatne ka Baerile, demonstreerib seda Steingrüberi, Blache ja Döllingeri näitel.
5. On Baeri lähtesüsteemis teise tähendusega, pigem eetilise-emotsionaalne kui didaktikat kandev. Siin on põhilisi erinevusi talurahva pedagoogikast lähtunud Pestalozzi süsteemist ning selle tuletistest (*incl* Käisi süsteem).
6. On ka Baeril, eriti aktuaalsed tunduvad selle edasiarendusvõimalused nüüdisaegse teadusmetodoloogia põhjal (vt 27; 28; 34), mis edestavad Käisi süsteemi niivõrd, kui võrd Baeri süsteem on tipteaduse lähedasem.
7. Baeri ja Käisi süsteemide põhierinevuseks on sotsiaalpoliitilised ja kultuuripoliitilised kaugeesmärgid: Käisi süsteem reguleerib massikultuuri psühholoogiat, Baeri süsteem — kõrgkultuuri psühholoogiat (vt 2.1.). Tegu on euroopaliku kultuuri ürgsemate traditsioonidega, mida autorid ise ei teadvusta (vt ka 16;30—31).
8. Põhimõte sümpaatne ka Baerile, kuid Baeri kui silmapaistva bioloogiateoreetiku süsteemis lahendatakse see printsipiaalselt teisiti kui Baerist bioloogina suurusjärgu võrra madalama Käisi töödes. Võrdle ka selle tabeli punkt 5.<sup>1</sup>
9. Sümpaatne ka Baerile.
10. Baeri süsteemis vähe arendatud teema, süsteemi raskuspunkt on individuaalõppel.
11. Humanitaarhariduse mnemotehnilise omandamise printsiip. Pole Käisil antud kontekstis esile toodud, kuid oli Herbartil olulise tähendusega.

jakultuuri nõrkused ilmnemiseid ka Eesti Vabariigis enne 1940. aastaid. Baer, kes neile oli ajalisel lähem kui meile, vajas peaaegu absoluutsesse sotsiaalse mälu lünka. Baltisaksa kõrgkultuuri teoreetilist avamist eesti kultuurile polnud märgata, eestlaste rahvuskultuurikesksuse loosungil olid peale vooruste ka tõsised puudused, mis ehitasid infobarjääri eesti kultuuri ja eesti kõrgkultuuri mineviku vahele.

Nii palju seletuseks (kuigi lünklikuks), miks alles selle artikliga, aastakümneid pärast Eestist lähtunud kahe olulisema originaalse pedagoogilise süsteemi loomist, asutakse neid võrdlema. Kultuuriloo seisukohalt olnuks loomulik, et see töö oleks juba ammu tehtud.

Ühtlasi peaks seletus viitama sellele, et eesti kultuur vajab süstemaatilist kõrgkultuuripedagoogikat. Ja autori arvates oleks ajalooliselt ning sisuliselt põhjendatud pilgusuunamine sel juhul Baerile. Mitte üksnes seepärast, et ta oli tugev, originaalse mõtlemisega pedagoog (küllap leiab neid Tartu Ülikooli mõjuringist tei-

<sup>1</sup> Probleem on tunduvalt teravam, kui bioloogjakauge eriharidusega algõpetuse spetsialistid arvata võivad. Käisile eeskujuks olnud vene empirism oli lõssenkismi eellook. Eesti pedagoogikas on jäetud see aspekt täiesti analüüsimata, oletatavasti seepärast, et ei ole jälgitud Käisi eeskujude pedagoogilise töö lõpptagajärgi. Ent seda tuleks teha.



sigi). Mitte üksnes seepärast, et ta kirjutas läbi kõrgkultuuripärase vaimse arendamise loo varasest lapsepõlvest loomeküpsuseni (4). Vast kõige tähtsam on siiski see, et Baer tõi euroopa kultuuri siiani kõige üldistavamaks jäänud süsteemide arenguseaduste paradigma (4; 21—26; 36; 53—54). Tõsi, algselt lähtus ta üksnes puhtbioloogilisest paradigmat, ent juba H. Spencer näitas, et Baeril on selle tähendus laiem, ka sotsiaalse arengu seadusi kirjeldav. Kahjuks on pedagoogid lapse vaimse arengu kirjeldamisel püüdnud kasutada n-ö Baeri—vastast biogeneetilise reegli printsiipi, kuid tegelikult allub ka inimese vaimne areng Baeri seadustele (9). Baeri paradigma pole tänaseni vananenud, vastupidi, osa arenevaid süsteeme käsitlevaid teadusi pole siiani Baerini veel jõudnudki. Lugejal on vahest raske uskuda, et Eestist pärineb sellist suurusjärku teadlane, seda enam, et tema kasuks ei tööta propagandasüsteeme, teda ei reklaamita ega ülistata. Kuid ta on olemas. Eriteadlased on jaganud ta paradigmat ülivõrdelisi tunnustussõnu. Sõnad sõnadeks, ent Baeri paradigmat saab siiani rakendada isearenevate süsteemide käsitamisel. Seega ka lapse vaimse arengu käsitlustel, pedagoogilise süsteemi kujundamisel.

Meil tuleb Baer eesti kultuurile lihtsalt (taas)avastada.

### 3.

**3.1.** Baeri õpetamismetoodikat, mille põhjal hakkas arenema uus teadusliku mõtlemise süsteem kogu bioloogias (arengubioloogia (25; 53)), iseloomustab eemaldumine empirismist. Viimane aga vastab rahvahariduse ideoloogiale, sh omal ajal Tartusse eesti rahvakooli arendama kutsutud (kuigi tulemata jäänud) Pestalozzi süsteemile ja sellel põhinevale B. Raikovi—J. Käisi bioloogia algharidusprogrammile, Baeri süsteem erineb Pestalozzi omast meetodilistelt (metodoloogilistelt) ühikutelt. Selle aluseks on äärmuslikult lihtsustatud, kuid fundamentaalsete teoreetiliste kategooriate lahtimõtestamine topoloogiliste piltmodelite või topoloogiliste mõtteliste modelite alusel (4; 52).

Vääriks omaette analüüsi, kuidas Baer pedagoogika matematiseerimise võttele tuli. Pakkus ta seda ju üle 10 aasta varem, kui topoloogia iseseisva matemaatilise distsipliinina formuleeriti (vastavalt aastad 1828 ja 1842) (52).

Kõigepealt tasub osutada Baeri kõrgendatud matemaatikahuvile ja heale matemaatikaharidusele. Ta õppis sõjaväekooli kallakuga Tallinna Toomkoolis, kus oli tõsine rakendusmatemaatiline suund; õpilased suutsid teha kalendriarvutusi (päikesetõusud jms) (4). Juba Tartu Ülikoolis huvitus ta L. Euleri matemaatikaalastest töödest (17). Königsbergis sõbrunes ta uusaja astronoomia silmapistva matematiseerija J. Besseliga (4). Kuigi küsimus on üksikasjalikult uurimata, tuleb arvata, et sellest sugunes Baeri valmidus hüljata detailikirjeldustesse takerdunud topograafiline embrüoloogia ning arendada välja topoloogiline arengubioloogia, mille eeldusi leidis ainult kahe teadlase — C. F. Wolff (1734—1794) ja Tartus õppinud Chr. Panderi (1794—1865) — töödes (47; 52).

Teiseks Baeri edu aluseks oli uuritav aines ise. Nimelt koosneb Baeri uuritud organismide varane embrüonaalne areng suhteliselt lihtsalt jälgitavatest topoloogilistest teisendustest.

Nii või teisiti, Baer rajas topoloogilise arenguparadigma ja mõne aja pärast selgus, et selle teoreetiline rakendusväärtus ületab lähteuringute piirid. Pedagoogikas näiteks hakkas topoloogilise modelleerimise tähtsust väikelaste õpitegevuses rõhutama J. Piaget. Kuna Baer oli unustatud, tegi Piaget seda temast täiesti sõltumatult. Ometi oli Baer see, kes oli enam kui sajandi võrra varem tõstnud topoloogiliste modelite sissetoomisega kõrgkoolipedagoogika efektiivsust.

Kuna Baeri süsteem juurdus algselt kõrgkoolipedagoogikas, tõi see kaasa küll erialase teadusrevolutsiooni bioloogias, kuid ei äratanud rahvaharidusele spetsialiseerunud pedagoogikateoreetikute tähelepanu (või täpsemalt öeldes: ega me teagi praegu, mis Königsbergis Baeri ja Herbarti vahel tegelikult toimus, samuti näib vist uurimata olevat, kuidas Baer mõjus saksa pedagoogilisele mõttele; eitada seda mõju, iseasi, kas see mõju on teadusajalooliselt taas kirja pandud. Ehk teisisõnu: tuleb mõõnda, et nii nagu biologiaski, näib ka pedagoogikas Baeri saatvat refleksiooninomaalia. See tähendab: mairne ei vasta mõjule. Bioloogias on selgunud selle refleksiooninomaalia poliitiline taust (6; 10; 23—24; 38). Analooigi saab leida ka pedagoogikas: Baeri pedagoogiline süsteem sattus juba Königsbergis vastuollu jesuiitide hariduspoliitikaga, seda enam, et Baer jätkas uurimissuundi, mida jesuiidid eelmistel sajanditel olid jälitanud (geneetiline lähedus J. Komenský ning G. Buffoni uurimissuundadele). Jällegi teema, mis praegu on antud pigem üksikseoste ning süstemaatilist uurimist alles ootab.

Nii või teisiti, nii otseste kui ka oletatavate kaudmõjude puhul on Baerile viitamise traditsioon Euroopa teadusloos kustumas või kustunud. Baeri ajalooliste mõ-



jude avastamine on suur, kuid vaeva vääriv töö. Seni, kui see tegemata, on arukam rääkida Baeri paradigmat toetavatest, temast sõltumatust avastustest. Nii võttes leiab väga Baeri-lähedase metodoloogia nüüdisaegse kõrgkultuuripedagoogika mõned osades. Paljud nüüdisfüüsika populaariteaduslikud esitused meenutavad oma tunnetuslikult struktuurilt Baeri mudelit. Neis otsitakse meetodeid fundamentaalsete teoreetiliste süsteemide kompaktseks, suhteliselt lihtsalt tajutavaks ning omandatavaks esituseks. Minu arvates on see tee, mis juhib Baeri süsteemi kõrgkoolipedagoogikast üldhariduskooli. Vähemalt «Kuubiaabitsa» tegemisel otsisin eeskujusid just sellest valdkonnast, kus autorite matemaatiline intelligents on niivõrd suur, et nad suudavad keerulisi matemaatilisi mudeleid teisendada lihtsateks pilt-mudeliteks, mis esitavad matemaatilise mudeli n.ö füüsikalist varianti.

Ja siin tooksingi konkreetse näite, kuidas Baeri süsteem (vähemalt teatud tõlgendusvariantis) erineb Käisi omast.<sup>2</sup>

Käisilikus eluläheduse printsiibis on tähtis vaatlus ja nähtumuslik kirjeldus olmekeele traditsioonide tasandil. See ei eelda probleemi keelelist ettevalmistamist viisil, mis teoretiseeriks lapse mõtlemist. 18. saj empiristlikust teadusmetodoloogiast lähtudes oletatakse, et mõte peab liikuma algõpetuse empiirilisel vaatlustasandil alles kunagi kaugemas tulevikus kooliteadusele tüüpilisse teabesüsteemi.

Baeri seadused tõlgendavad igasugust arengut hoopis teisiti (võrdle 3.3.). Tuleviku määrav fundamentaalkreod peab kujunema arengu algetapil, kuna just see määrab arengu hilisema kulu. Järelikult ei saa algõpetus vastanduda kooliteadusele (aineõpetusele). Algõpetus peab paika panema aineõpetuse fundamentaalkreodid (ideoloogilised põhiregulaatorid). Selleks on vaja lapsepärast teaduskeeleõpetust, mis häälestab lapse algusest peale kooliteaduses käibivale abstraktse mõtlemise tasemele. Ideoloogia kandja on siin kooliteadusele omaste terminite kogum, mis õpetatakse lapsele selgeks mänguliselt, pilt- ning protsessuaalsete mudelitena (mänguliste tegevustena). Õpetamise esimesel etapil jääb terminoloogia keskustus keskele piltmudelile veel formaalseks, teaduskultuurile omased pikad loogiliselt sisudud süsteemid arendatakse välja hiljem.

Näiteks märksõna *köök*. Käisi koduloolises haridusmudelis on see erilise aktsendita. Baeri süsteemi seisukohalt on köök keskne kodulaboratoorium, mille teaduskultuuripärasele tajumisele on otstarbekas keskenduda (mõelge ise järele: köögis toimuvad peaaegu kõik kooliteaduse loodusloolises osas käsitletavad protsessid). Näide köögiteema terminoloogilisest ettevalmistamisest «Kuubiaabitsas»: mängitakse järjepanu läbi terminid *punkt, joon, areng, suhe, õrn, tere, hinga, graaf, ring, vektor, tasa, mudel, märk, kuup, täring, tahk, jõud, pind, riist, masin, energia, toit, piim, leem, vesi, laine, aine, osake, hulk, element, muna, laps, loode, rakk, organism, palavik, loomariik, tabel, kord, korratus, rahu, raha, münt, pood, hind ja lõpuks köök*. Selleks terminimänguks kulub umbes pool aastat. Selle ajaga õpetatakse nägema köögis toimuvat teistsuguste silmadega, et tulevane ja omandatav koolitarkus sulaks kokku elu endaga.

Minu arvates on Rimmel-Baeri süsteemi kodulooline element Käisi omast tunduvalt tugevama tunnetusteoreetilise alusega, oluliselt teaduskultuurilembesem ja teaberikkusest hoolimata lapsesõbralik. Selle kultuurilooline põhjus on väga lihtne: Käis lähtub talurahvakultuurist, Baeri süsteem kõrgintelligentsi kodumiljööst.

Köök köögiks, veelgi olulisem oleks minu arvates viia Baeri süsteemile ühiskonna- ja kultuurilooõpetus. Nende tunnetuslike fundamentaalkreodide külmutamine talurahvakultuuri tasemel on minu arvates rahvusele ohtlik (juba eespool nimetatud oht, et ei tajuta kõrgkultuurivaenulikke ühiskonnaohtlikke aktsioone õigesti).

### 3.3. Baeri seadused.

Nagu öeldud, on Baeri seadused esialgu sõnastatud ainult bioloogilisel materjalil, hulkraksete loomade arenguseadustena. Nende avaram teoreetiline tähendus hakkas selguma hiljem. Baeri-aegne üldteoreetiline mõte ei pakkunud küllalt sisukat terminoloogiat seaduste sõnastamiseks. Kaks esimest sõnastusvarianti, üks aastast 1828, teine aastast 1876, pärinevad Baerilt endast.

#### I variant

«1) Igas suures rühmas formeerub üldine enne spetsiaalset.

2) Vormidevahelistes suhetes tekib üleüldisest vähem üldine jne, kuni lõpuks tekib kõige spetsiaalsem.

3) Iga kindla loomavormi embrüo, selle asemel, et läbida teiste vormide arengu- teed, eemaldub neist.

4) Järelikult ei sarnane kõrgemate vormide looted kunagi teistele madalamatele loomadele, vaid üksnes nende loodetele.»

<sup>2</sup> Toodav tõlgendusvariant on nii tugeva individuaalse varjundiga, et oleks õigem vast rääkida Rimmeli-Baeri paradigmat.



Sõnastus on ebamäärane, natuurfilosoofia mõjudega, selle täpseks mõtestamiseks tuleb tunda kogu Baeri embrüoloogilise paradigma täpset konteksti. Selle tundjad on Baeri seadused viinud evolutsiooniteooria alustesse. H. Spenceri sõnutsi on Baer esimene arvestatav diferentseerimisteoretik. Ent sõnastuse ebamäärasus on tingitud ka nende seaduste äärmiselt vastuolulise tõlgenduse, mis küünib algse konteksti eitamiseni (49). Lõpuks olgu lisatud, et natuurfilosoofilises registris sõnastatud kaks esimest seadust annavad juba eelduse Baeri seaduste üldsüsteemseks tõlgendamiseks — nii, nagu see hiljem juhtuski. Kes tähelepanelikult kahe esimese seaduse mõttesse süveneb, märkab, et traditsiooniline algharidusparadigma soovib toimida Baeri seaduste vastu: alustada spetsiaalsest ning oodata, et kuskil hariduse hilisemates järkudes õpetatakse selgeks üldine (teoreetiline).

## II variant

«Kõigi loomade areng toimub nii, et kõigepealt formeerub põhitüüp, kusjuures histoloogiline ning morfoloogiline diferentseerumine on veel vähesed ning algusjärgus. Nende diferentseeringute edasisel arengul teiseneb embrüo oma põhivormist selle variatsioonidesse, s.t antud klassitunnustega põhivormist selle klassi seltsi või sugukonna vormi, hiljem veel piiratummasse vormi, kuni individuaalsete tunnuste tekkeni.»

Siin pole põhjust ega ruumi lahti rääkida nende seaduste täpsemat sisu ning selle ümber puhkenud tormilisi diskussioone bioloogias (keskne konfliktipunkt darvinismiga, milles väideti, et areng on ainult eellaste tunnusterea läbimine (11) — vaade, mida Eestis siiani puhta kullana võetakse, kuna ei orienteeruta sassis terminoloogiaga bioloogiliste dispuutide teoreetilises tuumas).

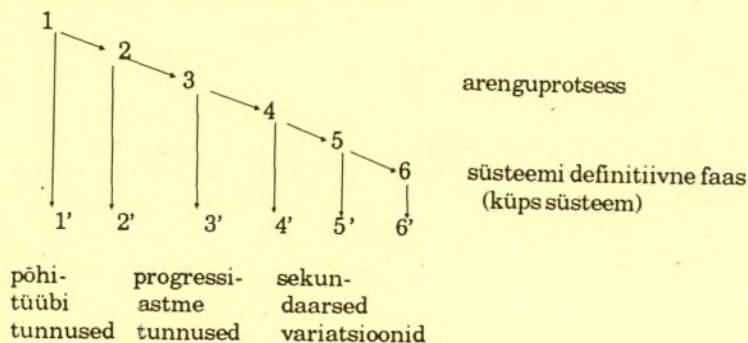
Küllap tekib asjassepühendamatul Baeri seaduste algtekste lugedes tunne, et sealt pole moodsasse nüüdismõtlemisse midagi arukat üle võtta. Tõepoolest, nende seaduste vormi ja sisu vastuolu on suur, sest Baeril ei õnnestunud sõnastada kogu süsteemi, mida ta tegelikult empiirilise vaatluse tasandil juba valdas. Tema seaduste teoreetiline võimsus hakkab lummama alles seda, kes Baeri arengubioloogilist süsteemi tervikuna tunneb, taibates seega möödämõistmist lubavate terminite tegelikku sisu.

Seega oleks vaja Baeri seaduste paradigmaalne süsteem tõlkida tänapäeva teaduskeelde. Sellega on minimaalselt tegeldudki (9; 36; 53). Autoril on pakkuda kaks järgmist varianti.

## III variant

Iseareneva süsteemi areng toimub faasinihetena, kusjuures algaas määrab ära kogu arengu fundamentaalkreodi. Faasinihked toimuvad diferentseerumistena.

## IV variant



Süsteemi arengugraaf Baeri seaduste järgi. 1, 2... 6 — süsteemi arengufaasi tunnused; 1', 2'... 6' — definitiivse faasi tunnused; nooled märgivad ajalis-põhjuslike protsesse (vt joonis 1). Vastavalt Baeri paradigmale on eristatud kolm tunnusterühma (arhetüüp, progressiivne või regressiivne diferentseerumine, sekundaarsed variatsioonid). Graaf tervikuna on tõlgendatav arengu fundamentaalkreodina. Selle algoritmi järgi kujunevad kõik arenenud arengutüübiga süsteemid.

Artikli mahuvõimalustega arvestades lõpetan Baeri süsteemi pedagoogiliste võimaluste linnulennulise tutvustamise. Lisan vaid, et eesti koolidele on ette valmistatud Baeri seadustele seatud kultuuriloo õpik. Selles antakse õppurile kultuurimudelid, mis järgivad Baeri seaduste printsiipe kahel põhitasandil: esiteks kultuuriloolise mõtlemise struktuuride kujundamisel, teiseks eesti kultuuri tõlgendamisel. Selline skeem vastab Baeri «Loomade arenguloole» (4) didaktikale (jällegi pikemat analüüsi vääriv teema).

## 4.

Ma ei suutnud kirjutada kõigest, millest soovinuksin. Ent ma loodan: mul õnnestus tõestada, et Baer peab kuuluma eesti pedagoogikasse, seda enam, et ta kuulub Ees-



tist pärit ideedegeneraatorite rühma. Baeri tundes on valus lugeda, kuidas me end teaduskultuuri pärandita arengumaaks ristida laseme, ise sellega hoopeme ega mõista, et globaalpoliitikas arengumaadele määratud poliitilise arengu stsenaariumid hävitavad meie tegeliku, tihedalt euroopaliku kõrgkultuuriga kontakteerunud kultuuriolemuse. Albi arengumaaideoloogia kultuurivaenulikud viljad on juba käe-gakatsutavad; kuivõrd propagandabuumist pimestatute silmi avada ning nende te-gude tagajärgi pöörata võib, seda on üpris raske öelda. Süveneva kultuurikatastroofi tõkestamiseks on üha selgemalt vaja teadvustada Eesti tegelikku kultuuriloolist mi-nevikku ning mõista, mis selles on eesti nüüdiskultuurile väärtuslikku. Loodan, et lugeja nõustub minuga: Baer aitaks meil lahendada probleeme, millega nüüdispolii-tikud toime pole tulnud. Põhjus on selles, et kuigi Baer oli 19. sajandi teadusrevo-lutsiooni tugeva liidrina ka mõjus poliitik, oli ta paraadpoliitikutest erinevalt kõrgklassi teoreetik, kes suutis väga palju teha kantiaanliku ühiskonnatõlgenduse süvendamiseks. Tema tarkus on päevakohane siiani.

## Kirjandus

1. B a e r K. E. v. Vorlesungen über Anthropologie für den Selbstunterricht bearbeitet. Th. 1. Königsberg, 1824.
2. B a e r K. E. v. Ueber Entwicklungsgeschichte der Thiere. Beobachtung und Reflexion. Th. 1, 2. Königsberg, 1828—1837.
3. B a e r K. E. v. Praelectiones histological. SPb., 1847—18488.
4. B a e r K. E. v. Nachrichten über Leben und Schriften. SPb., 1865.
5. E i s e n F. Silmapaisteve eesti pedagoog Johannes Käis. Kogumik: Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885—1950. Tallinn, 1985, lk 5—15.
6. E l l e g ä r d A. Darwin and the general reader. The reception of Darwin's theory of evolu-tion in the British periodical press, 1859—1872. — Gothenborg Studies in England, 1958, VIII, v. 64.
7. F l ü g e l O. Herbart's Lehren und Leben. Leipzig, 1907.
8. F r i c k F. In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Berlin, 1883.
9. G o u l d S. J. Ontogeny and Phylogeny. Cambridge a.o., 1977.
10. G o u l d S. J. in: Catastrophes and Earth History. The New Uniformitarianism. Prince-ton, New Jersey, 1984.
11. H a e c k e l E. Generelle Morphologie der Organismen. Bd. 1, 2, Berlin, 1866.
12. H e m a n Fr. Geschichte der neueren Pädagogik. Eine Darstellung der bildungsideale der Deutschen seit der Renaissance und der Reformation. Osterwieck/Harz u. Leipzig, 1919.
13. H e r b a r t J. F. Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyklus von Vorü-bungen im Auffassen der Gestalten. Göttingen, 1804.
14. H e r b a r t J. F. Pädagogische Schriften. Bd. 1. Leipzig, 1913.
15. H o r m V. Johannes Käis — algõpetuse metoodika uuendaja 1920.—1930. aastatel. Kog: Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885—1950. Tallinn, 1985, lk 44—61.
- 15a. H o r m V. Koolile pühendatud elu. Johannes Käisi elukäik. Kog: Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885—1950. Tallinn, 1989, lk 114—154.
16. K a n t I. Über Pädagogik. Langensalza, 1901.
17. K u d u E. Üliõpilane K. E. v. Baer ja Tartu Ülikooli raamatukogu. — Folia Baeriana I. Tallinn, 1975, lk 72—85.
18. K ä i s J. Looduse elust. Lagemik III klassile. Tallinn, 1946.
19. P r u t z H. Die Königliche Albertus-Universität zu Königsberg. Pr. im neunzehnten Jahr-hundert. Königsberg, 1894.
20. R e m m e l M. Darwini paradigma struktuurist ja suhetest süsteemanalüüsiga. — Tea-duslugu ja nüüdisaeg, III. Tallinn, 1984, lk 160—170.
21. R e m m e l M. Baeri paradigma, ehk kas morfogeneesi refleksioon peab järgima morfoge-neesi omaaega? — Orgaanilise vormi teooria. X teoreetilise bioloogia kevadkool. Tartu, 1984, lk. 62—72.
22. R e m m e l M. Stohhastiliste mudelite tunnetusteoreetilisest osast evolutsiooniteoorias. — Stohhastilised mudelid bioloogias. Schola Biotheoretica, XI. Tartu, 1985, lk. 71—80.
23. R e m m e l M. Tartu ülikool, Baeri paradigma ning sellega seotud teadusdiskussioonidest. — Tartu ülikooli ajaloo küsimusi, XXIII. Tartu, 1985, lk 152—169.
24. R e m m e l M. Sotsiobioloogiast darvinismi fundamentaalparadigmaatika taustal. — Scho-la Biotheoretica, XII. Tartu, 1986.
25. R e m m e l M. The rise of developmental biology and the 19-th century scientific revolu-tion in biology. — 8 international congress of logic, methodology and philosophy of science. Vol. 3. Section 13. History of logic, methodology and philosophy of science. Moscow, 1987, pp. 232—234.
26. R e m m e l M. On two fundamental explanatory systems of biological development: para-digms of Baer and Darwin. — Bd., vol. 5, part 2,, pp. 222—225.



27. R e m m e l M. Õppeprogrammide ja õpikute reformimise teid. — Nõukogude Kool, 1987, nr 10.
28. R e m m e l M. Üldhariduse reformimise teadusmetodoloogiline liin. Tallinn, 1988. (Käsi-kiri haridusuuenduse programmide ja stsenaariumide konkursile.)
29. R e m m e l M. Kuubiaabitsa õpetus. I osa. Tallinn, 1989, 78 lk.
30. R e m m e l M. Tallinna Toomkool — suurmeeste kasvulava. — Horisont, 1990, nr 1, lk 20—21.
31. R e m m e l M. Kaks Forseliust ja Eesti kultuur. — Horisont, 1990, nr 1, lk 22—24.
32. R e m m e l M. Krusenstern ehk Eestimaalt globaalpoliitikasse. — Horisont, 1990, nr 2, lk 27—30.
33. R e m m e l M. Mahasalatud Baer. — Horisont, 1990, nr 3, lk 24—26.
34. R e m m e l M. Haridusreformi teadusmetodoloogiline liin. — Haridus, 1991, nr 1, lk 6—11.
35. R e m m e l M. Minna teaduse arenguloo süvauuringutesse ehk Tartu mudelsituatsioonist. — Teaduslugu ja nüüdisaeg. VII/2 Tallinn, 1991, lk 42—52.
36. R e m m e l M. Baer's principles and developmental patterns. — (In press.)
37. R e m m e l A., R e m m e l M. Kuubiaabits. Tallinn, 1989, 52 lk.
38. R u s e M. The relationship between science and religion in Britain. 1830—1870. — Church History, 1975, No 44. P. 505—522.
39. T h o m s o n E. Geschichte der Domschule zur Rewal 1319—1939. Würzburg, 1969.
40. U n t I. Johannes Käisi didaktilise süsteemi areng. Kog: Koolile pühendatud elu. Johan-nes Käis 1885—1950. Tallinn, 1985, lk 16—43.
41. V a l t M. K. E. v. Baer ja darvinism. Etüüd arenguideede draamast bioloogias. Tallinn, 1977.
42. W i l l m a n n O. Einleitung. In: H e r b a r t J. F. Pädagogische Schriften. Bd. 1. S. I—LYI.
43. W o o d g e r J. H. The «concept of organism» and the relation between embryology and ge-netics. — Quart. Rev. Biol., 1933, Vol. Y, p. 1—22, 438—463; vol. YI, p. 178—207.
44. В а л ь т М. X. Бэр и дарвинизм (анализ некоторых аспектов дискуссии между К. Бэрм и представителями раннего дарвинизма). Автореф. дисс. к. б. н. М., 1974.
45. Д а в ы д о в В. В. Виды обобщения и обучения. М., 1972.
46. Д а в ы д о в В. В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экс-периментального психологического исследования. М., 1986.
47. Д е т л а ф Т. А. Открытие зародышевых листков К. Ф. Вольфом и Х. Пандером и учение о зародышевых листках К. М. Бэра. — Тр. ин-та ИИЕиТ, 1953, 5, с. 281-316.
48. Л у к и н а Т. А. Борис Евгеньевич Райков. Л., 1970.
49. М и р з о я н Э. Н. Развитие учения о рекапитуляции. М., 1974.
50. Р а й к о в Б. Е. Карл Бэр. Его жизнь и труды. М.-Л., 1961.
51. Р е м м е л ь-В а л ь т М. X. Проблема "К. Бэр и дарвинизм". — Доклады МОИП. Общая биология. I полугодие 1978 г., М., 1980, с. 80-84.
52. Р е м м е л ь М. X. О топологических основах теории типов Бэра. — Доклады МОИП. Общая биология. М., 1979. с. 123-125.
53. Р е м м е л ь М. X. Глубинные информационные модели науки. (Структура парадигм Бэра и Дарвина.) Таллинн, 1983. (Подготовленная к депонированию рукопись, 320 с.)
54. Р е м м е л ь М. X. Бэр и Дарвин: сравнение парадигм на уровне объяснительных систем. — Науковедение в наши дни. Таллинн, 1989, с. 113-140.



## Täiskasvanute kutseharidus Hollandis ja Lääne-Euroopas: areng, diskussioon ja lahendus

BEN van ONNA, Nijmegeni Katoliikliku Ülikooli rakenduslike sotsiaalteaduste Instituudi teadusdirektor, professor

### I. TÄISKASVANUTE KUTSEHARIDUSE UUS ROLL JA FUNKTSIOON

Täiskasvanute kutseharidus hoogustub nii Lääne-Euroopas kui ka Hollandis.

Täiskasvanute kutseharidus on viimastel aastatel nii Lääne-Euroopas kui ka Hollandis hoogustunud. See väljendub käitiste, ettevõtete ja tööametite antavate rahaliste vahendite suurendamises, samuti valitsuste suuremates jõupingutustes — seadusandlike aktide, materiaalse ergutuse ja uurimistöö kaudu tahetakse seda haridusala nn neljandat alussammast kohandada tänastele ja tulevastele muudatustele vastavaks. Ka Euroopa Ühendus on seda vajadust tunnetanud ning oma rahaliste vahenditega käivitanud uurimis- ja arenguprogramme, seega asub täiskasvanute kutseharidus ülemineku- ja ümberstruktureerimise faasis. See kehtib ka teemakohaste teoreetiliste ja poliitiliste vaidluste puhul. Järgnevas tahaksin skitseerida nende vaidluste mõningaid põhijooni, kusjuures saan ainult riivamisi käsitleda nii keskseid küsimusi, nagu seda on noorte ja täiskasvanute hariduse omavaheline suhe või sellega tihedalt läbipõimunud üld- ja kutsehariduse vahetõrke probleem.

#### a) Inimressursid

Viimase kümne aasta jooksul on laiad ringkonnad omaks võtnud, et täiskasvanute kutsehariduse tähtsus ühiskonnas üha suureneb. See tuleneb sotsiaalsete tingimuste (tööpuudus, kohandumisprobleemid ettevõtete ja tööjõu suhetes, kõrgendatud kvalifikatsiooninõuded mõnedes valdkondades) kõrval ka nn sotsiaalpartnerite (tööandjad, ametiühingud) suuremast osalusest ja mõjust rahvus-, regionaal- ja sektoraalkogudes.

Vahepeal käibeile tulnud argumendid toetavad üha enam arusaama, et riiklikud ja eraviisilised investeeringud uutesse tehnoloogiatesse ja töö organiseerimise vormidesse kujutavad endast täiskasvanute kutsehariduse investeeringuteta ühiskondlike ressurside raiskamist. Võimalusi, mida pakuvad automatiseerimine ja kompuuteriseerimine, saab ainult siis optimaalselt ja ammendatult ära kasutada, kui inimlikku tööpotsentsiaali — moodsalt väljendudes «inimressursse» — võimalikult efektiivselt hõlvata ja kasutada. Koolitus, väljaõpe ja õppetöö moodustavad teiste kõrval selle potsentsiaali kasutuselevõtu keskse strateegia. Ettevõtetes peaks sellest tulenevalt üksteisega tihedalt haakuma tootmis-, kaadri- ja väljaõppepoliitika. Tuleb silmas pidada, et siin on tegemist põhikaalutlustega, mida praktikas mitte igal pool ja mõnikord üldsegi ei kohta. Teerajaja rollis on eelkõige kapitali intensiivselt kasutavad ettevõtted

Investeeringud uude tehnoloogiasse nõuavad ka hariduselt üksikute ja lühiajaliste reageeringute asemel enam strateegilist planeerimist. See ei käi ainult ettevõtete haridusalaste jõupingutuste, vaid ka riigi ja sotsiaalpartnerite kohta. Üheskoos peavad nad hoolt kandma selle eest, et näiteks (kutsealane) esmaväljaõpe ja täiskasvanute kutseharidus oleksid teineteisega sisuliselt ja struktuuriliselt kooskõlas, nii et jõutaks ka tegelikult lähemale eluarengule õppimise hariduseesmärgile.

#### b) Sotsiaalmajanduslik aspekt

Täiskasvanute kutsehariduse ülesanne on tööturu kohanduskvalifikatsioonide vahendamine. Seetõttu on iseäranis oluline silmas pidada tööjõusituatsiooni mitmesugustel siseturgudel, s.t tööjõu erinevaid kategooriaid ettevõtetes, samuti ettevõtete ja asutuste nõudmisi kaadri kvalifikatsioonile. Et (tulevane) tööjõud oleks rakendatav välistel turgudel, on enamasti kutsealase esmaväljaõppe ülesanne.

Hoolikas Seetõttu paistab tänapäeval teises valguses ka sotsiaalne ebavõrdsus tööturul. Kui 1970. aastatel toetusid selle kõrvaldamise kaalutlused sotsiaalse õigluse motiivile, siis tänapäeval on hoolikas ümberkäimine praeguse ja tulevase inimkapitaliga on üha enam tähtis. See ei tulene üksnes demograafilisest arengust, juba esinevast tööjõupuudusest teatud valdkondades, vaid ka tõsiasi, et majandus on minevikus oma haridusülesanded loovutanud või unarusse jätnud. Oma osa mängib aru-



saam, et ainult kvalitatiivsed muudatused täiskasvanute hariduses võimaldavad vältida töö organisatsiooniliste ja tehniliste uuenduste tekitatavaid probleeme. Ettevõtte haridusmeetmed ei piirdu seetõttu enam (nagu minevikus) kõrg- ja keskharidusega tehniliste ja kaubanduslik-administratiivsete kutsealade kaadriga, vaid puudutavad üha enam, iseäranis suuretegevõtetes, tegelikku tööd tegevaid inimesi. Osalt on seatud eesmärgiks ka naiste, eakamate töövõtjate ja rahvusvähemuse asendi parandamine tööturul. Üldhariduse (nt põhiharidus lugemises, kirjutamises, arvutamises; keelteoskus), kutsealase esmaväljaõppe ja täiskasvanute harimise kombineerimisega õpetatakse uute tehnoloogiate käsitsemist, lammutatakse sotsiaalsed barjäärid ning inimesed lasevad end jällegi (taas)lülitada tööprotsessi.

## 2. MUUDATUSED TÄISKASVANUTE (KUTSE)HARIDUSE ÜHISKONDLIKES EELTINGIMUSTES

### a) Muutunud sotsiaalsuhted

Me oleme juba osutanud suuremale tähelepanule, mis on osaks saanud pidevharidusele ja koos sellega õppima õpetamise tähtsusele. Alles see teeb võimalikuks pideva täiendusõppe. Siin ei ole tegemist mitte niivõrd demograafiliste ja tööturupoliitikat puudutavate mõjuritega, kuivõrd ettevõtete ja teiste tööinstitutsioonide poolse strateegilise planeerimisega. Eluaegsel õppimisel on ka enneaegset vananemist tõkestav funktsioon ja ta võtab arvesse eakamate inimeste ühiskondlikus tegevuses olemise kasvava tähtsuse.

Peale selle muutub üha komplekssemaks sotsiaalne ümbrus, milles täiskasvanud õpivad. Üha tugevamalt põimuvad koolides antav esmaväljaõpe, kutseharidus, vahepealsetes institutsioonides toimuv ümberõpe ja ettevõttesisene välja- ja täiendusõpe. Hariduspakkumise teistsugust kasutamist mõjustavad ka paindlik ajaline raamistus, mis tähendab, et osalised võivad õppimisele kulutatavat aega osalt oma äranägemise järgi kasutada, ning diferentseeritud tööturuinformatsioon. See kompleksne ümbruskond seondub oluliselt sotsiaalse reaalsuse endaga, institutsioonilisest aspektist on aga senise poliitika negatiivne tagajärg. Negatiivne on «organiseeritud ebaülevaatlikkus» eelkõige nende jaoks, kel on vähe kogemusi hariduse vallas ja kes seetõttu orienteeruvad halvasti pakkumiste paljususes. Nii tugevnevad tööturul ja hariduses juba olemasolevad segmenteerumistendentsid «võitjate» ja «kaotajate» vahel. Selles olukorras on tähtis, et riik, ettevõtte ja tööasutused pakuksid inimestele stiimulid ning omaksid ülevaate sobivatest õppeteedest. Tähtis on ka haridustarbija pool: peab funktsioneerima individuaalne *marketing*, et väljaõppepakkumised jõuaksid üksikisikuni ja üksikisik leiaks üles adekvaatse pakkumise.

On päevselge, et iseseisev ja isejuhitav õppimine omandab kirjeldatud kompleksset ümbruskonda arvestades suurema tähtsuse. See ei too kaasa mitte ainult investeeritud aja individuaalse osa üha tähtsamaks muutumist, vaid ka selle, et riigi ja ettevõtete haridusinvesteeringud tuleb seada optimaalsesse vastavusse individuaalsete kohustustega, et tulemused oleksid parimad. Haridusosalus on seepärast reeglina enam orienteeritud tootmisele ja vähem protsessile ning sel on vähem tegemist — liiati veel kutsehariduse puhul — haridusega klassikalises mõttes (individuaalsele arengule ja täisealiseks saamisele kaasa aitamine).

Iseseisev ja isejuhtiv õppimine omandab järjest suurema tähtsuse.

### b) Sotsiaalpartnerite kaasahaaramine ja riigi osa

Uuendusi Hollandi ja Lääne-Euroopa täiskasvanute kutsehariduses mõjutab otsustavalt ka tööandjate, ametiühingute ja riigi muutunud osa, samuti läbirääkimisprotsessid nimetatud osapoolte vahel.

Hollandis on juba pika aja jooksul kutsehariduse sisu ja vormi kindlaks määranud riik, eriti haridus- ja teadusministeerium ning haridusinstitutsioonide katusühendused.

Tööandjate ja ametiühingute osalus oli kaua minimaalne, välja arvatud õpilaste (õpipoiste) väljaõppe duaalse süsteemi järgi ja täiendusõppe ettevõtetes, mille osa oli sageli tagasihoidlik. Seoses 1970. aastate lõpu ja 1980. aastate alguse majanduskriisiga saabus pööre. Kogu kutseharidus kuulutati rahvusliku arengustrateegia tähtsaimaks elemendiks ning sotsiaalpartneritele kui selle strateegia kandjatele anti otsustusprotsessides keskeine osa.

Tööandjate organisatsioonidele ja ametiühingutele võimaldati seega juurdepääs juba eksisteerivatele otsustusorganitele. Otsuste vastuvõtmine puudutab ka muudatusi kutsehariduse struktuuris, finantseerimises ja väljakujundamises. Selles mõttes on see hüvastijätt riiklikult domineeriva tsentralistliku planeerimismudeli-ga. Peale selle loodi sektoriaalsed nõustamisstruktuurid (majandushariduse ja sektorite tasandil). Sotsiaalpartneritele antakse neis kogudes otsustav osa kutseprofiilide, väljaõppeprofiilide ja õppeplaanide väljaarendamisel ja formuleerimisel.

Edaspidi sõlmivad tööandjad ja ametiühingud tariifilepingute puhul kokkulep-



Edaspidi sõlmivad tööandjad ja ametiühingud tariifilepingute puhul kokkulepped kutsealase tööhõive ja haridusmeetmete kohta. ped kutsealase tööhõive ja haridusmeetmete kohta. Vastutasuks loobuvad ametiühingud osaliselt palkade tõusu või nende kohandamise nõudest. Niisugused lepped on viinud duaalsüsteemikohaste väljaõppekohtade arvu suurenemisele ja üha enam sõlmitakse tariifilepinguid, milles sisalduvad kokkulepped töötajate ümber- ja täiendusõppe kohta. Nende kokkulepete praktiline mõju ja tulemused on üsna julgustavad.

Selline hariduspoliitika on viinud ka kaalutlusteni täiskasvanute kutsehariduse üksikute valdkondade detsentralisatsioonis, mis peab tugevdama koolide ja haridus- ja finantsautonoomiat. Sellest loodetakse hariduspakkumise paindlikku vastavusse viimist tööturu vajadustega.

Otsustavad muudatused noorte ja täiskasvanute kutsehariduse struktuuris ja väljakujundamises võiksid kaasa aidata sellele, et vastavad institutsioonid kaotaksid oma introvertse hoiaku. Seeläbi teadvustavad ka sotsiaalpartnerid endale enam oma vastutuse. Teiselt poolt peituvad nendes arengutes ka ohud, mis on seotud tasakaalustamata opositsiooniga. Hollandi ühiskondlikus situatsioonis, kus hariduse ja kvalifikatsiooni andmise juurdumisel töösuhete süsteemi ei ole erilist traditsiooni, varitseb oht, et mõjutamisvõimalused jagunevad sotsiaalpartnerite vahel eba võrdset. Sellel võivad eriti ametiühingute jaoks olla kahjulikud tagajärjed. Vastava traditsiooni puudumise, aga ka uute arengutega kaasnenud administratiivbürokratilike ülesannete pinnal on kvalifikatsioonidiskussioon töövõtjate organisatsioonides ebapiisav, nii et ei suudeta arengutele vajalikku mõju avaldada. Lisandub veel see, et riik, kes traditsiooniliselt on suutnud tööandjate võimule mõndagi vastu seada, on oma mõju tugevasti vähendanud ja ühtlasi pole tal mõnikord kindlat seisukohta oma osast hariduse eest vastutamisel.

### c) Riigi (planeeritud) taganemine

Riik ei suuda enam keskselt suunata haridusvajaduste kasvavat paljutahulisust ega garanteerida kõrge väärtusega haridusprodukti ja edukvoote. Seepärast on ta oma tähelepanu vahepeal pööranud «autonoomsetele» koolidele ja haridus- ja kutseharidus- ja täiendusõppele. Neil peab olema mäguruum, mis võimaldab teha otsustusi eelarve, kaadripoliitika, professionaliseerumise ja täiendusõppe ning koostöö ja/või konkurentsi kohta teiste asutustega pakutavate õppeainete ja õppeplaanide asjus, mis omakorda eeldab kompetentset *management'i*. Tööandjad, kes vaatlevad haridust ja väljaõpet paljusi kui relva rahvusvahelises konkurentsi võitluses, peavad muu hulgas kaitsekõnesid täiskasvanute kutseharidus- ja täiendusõppele majanduse poolt. Seejuures peaksid asutused üle võtma ettevõtete ümber- ja täiendusõppekursused. Tööandjate arvates peaksid õppejõud olema pärast pikemat töötamist kohustatud läbi tegema põhjaliku praktika ettevõttes. Ümberpöördult, majandus võiks nende asutuste käsutusse anda kutseõpetajaid. Ettevõttesisesed haridusmeetmed ja ettevõttevälised haridus- ja täiendusõppekursused. Need asutused peaksid niisiis saama stiimulid ja avarama mäguruumi koostööks majandusega. Tööandjate arvates saaksid nad sellest ise rohkem kasu kui traditsioonilise süsteemi puhul.

Seni kõige kaugemaleulatuvad ideed esitas Hollandis 1991. a üks valitsuskomisjon oma ettekandes «Kool-tööturg: teed suurema efektiivsuse saavutamiseks» haridus- ja teadusministrile. Komisjon lähtub sellest, et kutseharidusega tegelevad instantse (eraisikud, koolitüüpi haridus- ja kutseharidus- ja täiendusõppekursused, ettevõtted ja riik) takistavad hariduse (kooli) ja tööturu vahel paremate suhete saavutamisel bürokratilike reeglite ja eeskirjade rägastik, huviühenduste võim ning keskendumine noorte haridusele. Ainult siis, kui kutseharidusega tegelejad vabastavad end neist mõjudest, on väljavaateid taotletava paindlikkuse saavutamiseks. Mainitud komisjoni edasiseks lähtepunktiks on eluaegse õppimise printsiip, mis peab leidma koha haridussüsteemis, kus üksikud haridus- ja kutseharidus- ja täiendusõppekursused on viidud üksteisega vastavusse ja indiviidil on õigus omandada optimaalne lähtekvalifikatsioon tööturu jaoks. Seda võtavad arvesse ka finantseerimissetpanekud. Koolis põhihariduse saamise järel on igal inimesel viis aastat aega tööturu jaoks olulise esmakvalifikatsiooni omandamiseks riiklikul toetusel. Kasutamata haridusaega võib pärast tasa teha. Nõudluse ja pakumise adekvaatse vastavuse saavutamiseks pooldab komisjon haridus- ja väljaõppesüsteemi laialdast dualeerimist (teoreetilise ja praktilise õppimise kombinatsiooni koolis ja ettevõttes).

Komisjoni soovitusel on tugeva administratiivse iseloomuga ning näivad pidavat eesmärgiks tööandjate ja majanduse kutseharidusele avaldatava mõju tugevdamist. Samuti kavatses komisjon oma ettepanekutega ennetada tulevase vastuolulise tööturul, mis tuleneksid pakkumise kvalitatiivsetest ja kvantitatiivsetest vajakajäämistest. Seda on näha ka viisist, kuidas hariduse ja tööturu vastavusse viimise probleeme määratletakse. Komisjoni otsuse järgi on tegu esmajoones vajaduse rahuldamisega teatud erialade ja kvalifikatsiooni järele, mis on seotud tehnolo-

Eluaegse õppimise printsiip peab leidma koha haridussüsteemis.



loogiliste ja töö organisatsiooniliste muudatustega. Tööstuse absorptsioonivõimest, tööjõu adekvaatsest rakendamisest ja inimressursside sotsiaalselt õigustatud jaotusest (naised, rahvusvähemused) ettevõtetes räägitakse ettekandes minimaalselt. Duaalse õpetuse ideed, nii huvitav kui see ka pole, ei saa nii lihtsalt realiseerida, kuna väljaõppekohad ettevõtetes sõltuvad suurel määral konjunktuurist ja eelkõige tulevase tööjõuvajadusest. Hariduspuhkuse tariifjärgse reguleerimise kohta, mille abil pärast esmast kutseväljaõpet realiseeritakse eluaegse õppimise põhiideed, ei ole komisjon oma arvamust avaldanud. Ka ei ole komisjon arvesse võtnud kutsehariduse jaoks üha tähtsamaks muutuvat üldhariduskomponenti.

Arutelu täiskasvanute kutsehariduse üle keskendub Hollandis esmajoones administratiiv-organisatsioonilistele ja finants-, mitte aga sisulistele (didaktilistele) aspektidele. Diskussiooni pragmaatiline iseloom peegeldub hariduse ja tööturu iseenesest komplekssete suhete üsna ühekülgse interpretatsioonis, mille puhul on esiplaanil kohanemiskvalifikatsioonid. Arusaamad sellest, kuidas kutseharidus saaks ennetada tehnoloogilisi ja töö organiseerimist puudutavaid arenguid, ei ole Hollandis, võrreldes mõne teise Lääne-Euroopa riigiga, veel nii tugevalt arenenud.

### 3. (Kaua) tööta olnute tööprotsessi (re)integreerimise võimalused

Pikaajaline töötaolek on Euroopas ja ka Hollandis juba kaua visalt püsiv probleem. See puudutab eelkõige eakamaid töövõtjaid, naisi, etnilisi vähemusi ja halva väljaõppega tööjõudu. Süvenemata selle nähtuse komplekssetesse põhjustesse — ka sotsiaalsel diskrimineerimisel on siin oluline osa — võime sellegipoolest tõdeda, et võitlus pikaajalise töötuse vastu pole olnud eriti edukas.

Globaalse, üldkehtiva regulatsiooni rakendamine on osutunud ebapiisavaks. Liiga kaua ei ole pööratud tähelepanu sellele, et töötud ei moodusta ühtset sotsiaalset gruppi, vaid tööturul kujunevad neist mitmed rühmitused igauhele eripäraste tunnuste, probleemide ja šanssidega. Peale selle pole regulatsioonisüsteem ja abinõud piisavalt silmas pidanud asjaolu, et iseäranis kaua aega tööta olnud vajavad võimalikuks töösse lülitumiseks pikemaajalist teed, mille nad ise peavad teadlikult välja kujundama.

Berliinis asuva Euroopa Kutsehariduskeskuse (CEDEFOP) jaoks on tehtud mitmeid uurimisprojekte (vrdl Kraayvanger & van Onna 1990). Mõnesid neist võib pidada õnnestunud katseteks. Järgnevas on mõnda punkti kokku võetud need uurimistulemused, mis ka mujal tähtsaks võivad osutada.

■ Kaua aega tööta olnute koolitamine ja vahendamine tööturul on mitmetahuline probleem, millele on minevikus liiga vähe tähelepanu pööratud. Nii väljaõppe kui ka tööintegratsioonil on oma dünaamika, need satuvad sageli teineteisega konflikti. Üldiselt pööravad väljaõppeinstitutsioonid oma **tähelepanu esmajoones osavõtjatele, väljaõppe sisule ja didaktilisele küljele, samal ajal on regionaalse tööturu arvestamine jäänud tagaplaanile.** Kvalitatiivselt hea töövahendus teiselt poolt on ainult siis võimalik, kui vahendajatel on eeskujulikud teadmised konkreetsest tööturust ja (potentsiaalse) tööjõu paigutusest. Neil teadmistel aga on omakorda vähe tegemist komplikatsioonidega, mis tekivad kaua aega tööta olnute eripäraste gruppide koolitamisel. Eri aspektid on seejuures üksteisega nii läbi põimunud, et ainult integraalsel toimimisviisil on väljaasteid eduks.

■ Integraalne toimimisviis tähendab konkreetset, et **reaalsete tööväljavaadete ei alustata ühtki töötute integratsioonile suunatud ettevõtmist**, töösse integreerimine on alati selle oluline koostisosa. Siit tulenevad mitmesugused järeldused: välja- ja ümberõpet n.ö tagavaraks ei peeta mõttekaks; integratsioon projekteeritakse alles siis, kui osavõtjate tööle paigutamine on mingil moel garanteeritud; väljaõppealane tegevus suunatakse tulevasele töösituatsioonile. Selle kontseptsiooni järgi on edukuse tähtis eeltingimus vähemasti osaltki garanteeritud töövahendus. Sel on ka teised varjuküljed: kontsentreeritud tähelepanu edukatele abinõudele tööturul stimuleerib väljaõppeinstitutsioonide kommertslikku orientatsiooni, nii et raskelt vahendatavad isikud jäävad halvemasse olukorda.

■ Kõik meie uuritud projektide esindajad tõstavad esile nn **eeltöö tähtsust**: osavõtjad värvatakse, valitakse välja ja integreeritakse konkreetseesse projekti. Värbamine on siin vältimatu, sest mõnikord on raske jõuda huvipakkuvate gruppideni, kuna nad näiteks ei ole töötutena registreeritud. Ka tuleb isikutele, kes ei satu väljalitute hulka, teha alternatiivseid pakkumisi. Eeltöö funktsioon on selles kontekstis kandidaatide usalduse võitmine ning igauhe probleemide ja osavõtutingimuste läbiarutamine. Projekti selge esitamine osavõtjatele on edasiseks edukuseks väga oluline.

■ **Põhifaas, kus leiab aset tegelik väljaõpe, sõltub mitmetest teguritest**: osavõtjate järjepidevuse saamisest ja toetamisest, väljaõppepakkumise koherentsusest ja adekvaatsusest, ekspertiisist, projekti kaastööliste hoiust ja koostööst nii omavahel kui ka väliste instantsidega (töömehed, koolid ja teised väljaõppekeskused, sotsiaalamet jne). Kuna paljud projektid on eksperimentaalsed ja neid koostatakse

Kaua aega tööta olnute koolitamine ja vahendamine tööturul on mitmetahuline probleem, millele minevikus liiga vähe tähelepanu pöörati.



paindlikult, levib nende kaudu ka ebakindlus ja segadus. Osavõtjatele ei ole näiteks algusest peale kõik selge. Sisulise külje peavad taaslooma õppejõud. Võttes arvesse gruppide spetsiifilisi tunnuseid, tuleb tuttavaid toimimisviise kas kohandada või neist loobuda. Nii võib kahtluse alla sattuda institutsiooni väljaõppekultuur. Lõppeks on see kõik väga intensiivset tööd nõudev tegevus, mida võivad takistada mitmesugused välised tegurid. Mõned olulisemad neist.

**Tegelikkus** □ **Raha puudumine.** Raha saadakse eri paigust (nt kohalikud ja rahvuslikud finantsallikad) ning bürokraatlikud menetlused ja reguleerimine on erinevad, nii et välisõpet võivad projektide finantsolukord on sageli ebaselge.

**Oskusliku** □ **Arendusinstantside vähene paindlikkus.** Näiteks rahalised vahendid olid seniajani mõeldud ainult töötute teatud gruppidele ning integraalsete projektide finantseerimine on veel tundmatu nähtus. Segafinantseerimise puhul peavad välisõpet takistada mitmed välised tegurid. projektid vahel rahuldama vastandlikke nõudmisi.

□ **Välisõppeinstitutsioonide jäikus:** ei suudeta piisavalt järgida koolitatavate gruppide nõudeid. See käib näiteks didaktiliste protseduuride, aga ka väljaõppematerjalide kohta. Kursuste ajaline korraldus aasta jooksul teeb võimatuks kiire sisselülitumise kursusesse.

□ Lõpuks kätkevad välisõppeinstantside «metsik» kasv ja nende omavaheline konkurents endas ohtu, et **välisõpe ei ole kohandatud koolitatavate nõuetele** või et hoitakse kokku kursuste sisu arvel. Siin võivad tervendavalt mõjuda väline kvaliteedikontroll, programmide hindamine, normeerimine tunnustatud instantside poolt, ametlike eksamite sisseviimine jne.

Projektid, mille põhiaspekte kirjeldasin, on edukad: integratsiooniosa on suur ning väljalangevusprotsent väike. Need tõendavad, et hoolikate protseduuride abil, paindlikkuse ja loovusega on võimalik kaua töötanud inimesed töösse integreerida. Igatahes tuleks aga arvesse võtta, et selliste projektide edukus sõltub oluliselt soodsast majanduskonjunktuurist. Majandusliku kriisi aegadel toimivad sellised algatused aga vaevaliselt.

Kirjeldatud projektid esitavad õppejõududele suuri nõudmisi, mis muudavad küsitavaks traditsioonilise pildi täiskasvanute kasvatajast kui õpetajast, kes annab edasi eelkõige kognitiivseid ja psühhomotoorseid oskusi.

#### 4. Lõpetuseks

**Täiskasvanute koolitus** on valdkond, mis hakkab energiliselt arenema nii Idas kui ka Läänes. Täiskasvanute kutseharidus on tõenäoliselt juba nüüd ja tulevikus kindlasti täiskasvanute hariduse ja üldhariduse kõige innovaatilisem osa. See tähendab, et teha on veel palju.

Oskusliku tegutsemise, paindlikkuse ja loovusega on võimalik kaua töötanud inimesed töösse integreerida.

Kutsetöö kõrvalt koolipingis.

TÕNU KALLE foto





# Taani vabakool

GUNNAR BRANDT, Glamsbjergi gümnaasiumi võõrkeeletõpetaja

**O**ma koolis, mida me nimetame vabakooliks, peame lugu Hans Christian Anderseni muinasjututegelasest Tobe Hansust. Te ilmselt teate, et ta ei tundnud aukartust kõrgestiõpetatud seltskonna ees, vaid lootis alati omaenese nõule. Ta on meile omamoodi ideaaliks — me tahame, et meie lapsed ja noorukid käituksid nagu tema. Kui me suudame õpetada oma õpilastele oskust samal viisil raskustest jagu saada ja oma seisukohti kaitsta, oleme palju saavutanud. **Meie kool on ettevalmistus eluks ja sellepärast ongi meie arvates väga tähtis õpetada lastele eneseusaldust, nii et nad oleksid võimelised maailma paremaks muutma.** Ent meie koolid ei ole mõeldud lihtsameelsete kasvatamiseks.

Kuidas see kõik alguse sai? Vabakoolid ei alanud mingitest pedagoogilistest teooriatest ega ideoloogiatest, vaid 19. sajandi keskpaiga populaarsetest maaelanike liikumistest, mis püüdsid Taani ühiskonda muuta. Enne seda elasime autokraatlikus ühiskonnas, kus kuningas õpetas oma rumalatele alluvatele, et tema teab asju paremini kui nemad. Selline põhimõte oli laialt levinud valitsuses, koolis, kirikus ja tootmises. Ent 19. sajandi keskpaigast alates hakkasid inimesed lähtuma põhimõttest — igaüks vastutagu ise oma asjade eest.

Kõigepealt tuli ärkamine usust. Inimesed kaotasid usu, et kirikul ja kirikuõpetajatel on peamine osa lunastuse saamisel, ja leidsid, et oma suhetes Jumalaga pidid nad ise vastutust kandma. Kui nad olid sellele äratundmisele jõudnud, oli ülejäänud juba lihtne. (Kui sa suudad ise oma hingeõnnistuse eest vastutust kanda, võid vastutada ka oma laste kasvatuse ja hariduse eest. Ja kui sa tuled toime selle kõige tähtsamaga, siis tuled sa toime ka majanduse, tootmise ja poliitikaga.)

Selle vaimse liikumise keskseks kujukaks oli N. F. S. Grundtvig. Ta oli kirikuõpetaja ja luuletaja, filosoof, kelle tugev usk sellesse, et Jumala loodud inimene on vaba ja vastutusvõimeline, inspireeris inimesi kõigil elualadel ise vastutust kandma. Nii see kõik algas. Kui inimesed kuskil leidsid, et kirikuõpetajad ei olnud küllalt sobivad, asutati sõltumatud kogudused ja valiti ise kirikuõpetajad. Kui linnakaupmehed hakkasid talumehi ekspluateerima, asutasid need piima- ja lihaühistud. Kui leiti, et poeomanikud teenisid liiga palju, asutati uusi poode ning ehitati seltsimaja, et oleks koht, kus inimesed saaksid asju arutada. Kõik need muudatused tehti kohapeal, ilma et oleks oodatud riigi- või linnavõimude korraldusi. Kui midagi oli vaja teha, asuti esimesed sammud ise. Inimesed lahendasid nende ees seisvad ülesanded üllatavalt väheste eelteadmistega, riskides oma varandusega.

Niimoodi asutati ka koole. Sageli põhjustas seda kohalike koolide küündimatus. Tagantõukajaks oli aga inimeste usk, et küllap nad ise teavad, mis on nende laste jaoks hea. Kui kohalik kool polnud küllalt hea, asutasid nad oma kooli. Sellised inimesed arvasid, et vanemad peaksid ise oma lapsi õpetama, aga kuna nad sellega toime ei tulnud, organiseerisid nad laste ühise õpetamise. Siit saigi vabakool alguse. Polnud vajadust kontrollide ega ekspertide järele, vajati õpetajaid, kes võisid ka kasvatada olla.

**Esimene vabakooli asutajaks oli 1851. a Christen Kold.** See oli omamoodi reaktsiooniks riigikooli jäikuse, tuupimise ja päheõppimise vastu. Ta oli esimene, kes oli veendunud, et lapsed õpivad kujutlusvõime abil ning seepärast tuleb tuimale päheõppimisele ja akadeemilistele teadmistele eelistada jutustamist. Christen Kold arvas ka, et lapsed suudavad õppida ainult siis, kui nad tunnevad asja vastu huvi, kui nad on asjasse pühendatud, või nagu ütles Grundtvig, et keegi pole veel targaks saanud asjades, mille vastu ta algul armastust poleks tundnud.

Need kaks meest — Grundtvig ja Kold — on ka vabakoolide ühe teise lüli, **folkehøjskole loojad.** Selle koolita poleks meil võib-olla praegust vabakooli. Kui noored inimesed olid ühe talve rahvakoolis õppinud ja saanud julgust oma elu ise korraldada, juhtus sageli, et nad tagasi tulles otsustasid oma elukohas vabakooli asutada.

**Kolmas lüli Taani vabakoolisüsteemis on efterskole ehk järelkool,** mis on mõeldud 14—18aastastele õpilastele. Kõik need on internaatkoolid, kuid erinevad oluliselt teoreetiliste ja praktiliste teadmiste õpetamise poolest.

Vabakool on midagi koolist enamat. Et seda mõista, peame pöörduma ajaloo poole. Taani keeles on mõiste *folkelige* — need on kultuurimajad, vabakoolid, kooperatiivid, vabad kogukonnad ja palju muud, mida tähistab sõna *folkelige*, mida on raske defineerida mõne sõnaga. Seletan lähemalt, mida see tähendab. Kõigepealt kahte

Vabakoolid said alguse 19. saj populaarsetest maaelanike liikumistest, mis püüdsid Taani ühiskonda muuta.

Kõigepealt tuli ärkamine usust

N. F. S. Grundtvig inspireeris inimesi kõigil elualadel ise vastutust kandma.

Esimene vabakool oli vastureaktsioon riigikooli jäikusele.

Vabakool on midagi koolist enamat.



võrdselt olulist mõistet: kogukond ja vabadus. Mõlemat tuleb korraga mainida. Vabadus on see, mille eest oled tänu võlgu oma kogukonna liikmetele. Kui kogukond ei hinga vabalt, on ta ainult kogukonna karikatuur. Vabadus saab omakorda alguse kogukonnast. See sarnaneb jalgpalliga: üksinda jalgpalli mängimine ei paku mingit lõbu, isegi kui pall on kogu aeg sinu käes. Ent teistest küljest, meeskond on parim, kui meeskonna liikmetele antakse vabadus näidata oma erivõimeid.

*Folkelige* sisaldab tingimata mõistet *v o r d s u s*, mis omakorda tähendab kahte asja. Grundtvigi laulus, mis on kogu *folkelihoodi* liikumise lipulauluks, lauldakse «losside ja hurtsikute väärikast võrdsusest». See on võrdsus, mis ei alga välisest võrdsusest. See eeldab, et erinevatele tingimustele vaatamata oli võrdsus seal juba olemas, mis soodustas võrdsuse toetamist kõikvõimalikel elualadel. Piimaühistutes oli põhimõtteks, kuigi seda alati ei rakendatud, et valimistel luges inimeste, mitte loomade arv peres, nii et kahe lehmaga talumehel on samasugune sõnaõigus kui mel, kellel on 30 lehma.

Inimeste võrdsust ei määra vara, mõistus ega teadmised, vaid väärikus.

Inimeste võrdsust ei määra vara, mõistus ega teadmised, vaid väärikus. Kuid olles põhimõtteliselt võrdsed, on loomulik, et taotletakse ka välist võrdsust. *Folkelige* tähendab ka *v a s t u t u s t*. See on väga oluline. vastutati oma asjade eest ja arvasi, et suudetakse seda teha sama hästi kui nn eksperdid. Kaasnesid teatud tagajärjed ja risk, ka sellega harjuti. Asjaolu, et inimesed omandasid vastutuse kogemuse mitmetes eluvaldkondades, on väga tähtis. Nad pidid istuma komiteedes ja võtma vastu otsuseid ja nad tegid seda. On raske ette kujutada, kui edukad nad olid. Esines ka ebaõnnestumisi, kuid nad jätkasid tööd ja omandasid üha uusi kogemusi. Sellest tulenes üllatav enesekindlus ja samas ka ekspertide mitteusaldamine. Viimane põhjustas vahel suuri kaotusi, kuid inimesed õppisid end usaldama. **Sellest massiliikumisest ja *folklighed* mõistmisest tekkisid vabakoolid (friskoler).** See, mis oli tähtis elu põhisuhetes, tuli sisse viia ka vabakooli. Lapsi tuli õpetada niisamuti kui vanemaid. Vanemate ja laste maailm tuli ühendada. Vabakoolil oli ja on 2 eesmärki: koolid lastele ja *folkelig* tegevuse arendamine. Seega kuulusid tugigruppi mitte ainult õpilaste vanemad, vaid ka paljud teised. *Folkelige* tegevus seisnes tihti koosolekutes kirjanduse lugemise ja loengutega ning need loengud ei olnud mitte ainult koolist ega haridusest, vaid ka kirjandusest, ajaloost ja kõigest muust, mis elu mõista aitas.

Vabakool muutus. See oli vajalik. Koole ei rajatud pedagoogilise programmi alusel: asutajad olid inimesed, kes neid kasutasid — õpetajad, tugigrupp, lapsed. Koolid muutusid nii nagu kodudki. Paljud vabakoolid nimetavad end Grundtvig-Koldi koolideks, sest tunnustatakse neid mehi oma kooli rajajatena ja paljud nende põhimõtted on endiselt elujõulised.

Sada aastat tagasi rajati Taani Vabakooli Liit.

Viimase 100 aasta jooksul on meie koolis palju muutunud, kuid endiselt põhineb kool **vabaduse, vastutuse ja võrdsuse** põhimõtetel. Nende ideede ja oma kooli rajamise eest on võideldud. Sada aastat tagasi rajati Taani Vabakooli Liit ja selle eesmärkideks on endiselt

- tugevdada ja toetada Taani vabakoolide ühtsust,
- tagada vanemate õigused ja mõju koolielus,
- luua parimad tingimused vabakoolide rajamiseks ja edendamiseks Taanis.

Räägitakse, et aastal 1991 oli meil kõige liberaalsem sõltumatute koolide seadus maailmas. Meie õigused on tagatud vabakoolide seaduse ja riikliku toetuse seadusega. Meie koolid on sõltumatud, me eelistame kasutada sõna «vaba» tähenduses «omada vabadust». Vabadust — milleks?

Me oleme vabad valima oma lastele sellist õpetust, nagu me tahame.

Me oleme vabad valima oma lastele sellist õpetust, nagu me tahame. Me oleme vabad valima oma lastele sellist õpetust, nagu me tahame. Me tohiksime oma lapsi ka ise kodus õpetada, nii nagu meie haridusminister Bertel Haarder on öelnud: Taani kooliseaduse järgi tuleb 9 aastat õpetada, aga see ei pea tingimata koolis toimuma. 10% eelistavad sõltumatuid erakooli. Riik kannab umbes 80% kuludest. Vanematel tuleb maksta ülejäänud. Kui tahetakse rajada oma kooli lihtsalt sellepärast, et kellelgi on oma arusaamad õpetamisest ja laste kasvatamisest või soovitakse mingit erilist ideoloogilist, pedagoogilist või religioosset kallakut, siis on see võimalik. See ei ole kerge (läheb palju energiat, visadust, ressursse ja loomulikult raha), kuid see on võimalik. Kui avaldus esitatakse 18 kuud enne kooli algust, kui kooli on registreeritud vähemalt 12 õpilast (hiljem keskmiselt 28), kui on olemas koolihoone ja kui kooli põhikiri on vastu võetud, siis võib alustada ja kohe alguses saada riigilt toetust. Kui riik on kooli tunnustanud, võib kooli toetava tugigrupi valitud lastevanemate komitee otsustada, milliseks kool kujuneb.

Meil on vabadus valida aineid, mida tähtsaks peame.

Meil on vabadus õpetada neid aineid, mida tähtsaks peame. Lastevanemate valitud riiklik inspektor peab tagama, et taani keele, aritmeetika ja inglise keele õpetus vastaks riigikooli nõuetele. Me arvame, et vabakool peab andma lapsele teadmisi igalt alalt. Seepärast on praktilised oskused, kunst ja muusika sama tähtsad kui teo-



reetilised teadmised. Me võime riigi raha kulutada sellele, mida me tähtsaks peame. Me võime materjalide arvel raha kokku hoida ja palgata rohkem õpetajaid või vastupidi. Ainus piirang on see, et õpetajate palk peab olema sama suur kui riigikoolis. Kuid meil on vabadus palgata neid õpetajaid, kes meie arvates on kooli jaoks kõige sobivamad. Õpetajate eriharidusele ei esitata mingeid nõudmisi. Nii võivad õpetajad sobida mingil muul põhjusel või on nad lõpetanud vabakooli õpetajate kolledži Ollerupis Fyni saarel. Seega on vabakooli õpetajad väga erinevad. Kõige tähtsam on, et vanemad usaldavad neid oma laste kasvatamisel. Õpetaja ei ole neutraalne — vanemad tavaliselt soovivad, et ta oleks siiras, mõtleb inimene, kes armastaks ja austaks lapsi, et tema abiga saaksid neist mitmekülgsed inimesed, ilma et õpetamist piiraksid tööstuse või kõrgkoolide nõuded.

Enamik vabakoole on kristlikud, see on aluseks kogu koolielule, püütakse lähtuda kristlikust inimarmastuse ja austuse põhimõttest. Mõnedes koolides ei ole usuõpetust. See on vanemate otsustada, kuid igahommikusel kogunemisel laudakse taani ja kirikulaule. Laulmine ja jutustamine on õpetamise lahutamatud osad. Jutustamist kasutatakse eriti Taani ajaloo, religiooni müütide ja muinasjuttude õpetamisel. Nii saab laps teada, kuhu ta kuulub ja õpib ühtlasi elu kristlikku käsitlust, mis on vabakoolide aluseks. Samuti on vaja anda lastele häid kogemusi, mis aitavad neil seista silmitsi raskustega, võistlevaid teste ja eksameid tegemata. Nii ei pea meie lapsed tegema kontrolltöid ega eksameid. Oodatakse, et lapsed õpivad, sest nad tahavad seda. Heade õpetajate eestvedamisel omandavad nad põhiteadmised igal alal ja tahavad tundma õppida iga eluvaldkonda. Andekaid õpilasi ei peaks piirama kontrolltöödega ega õhutama teistega võistlema. Aeglasemaid lapsi ei peaks alla suruma ega alandama halbade tulemustega kontrolltöodes ja eksamitel. Meil on vabadus eksameid mitte teha, kuid paljudes koolides, ka meie vabakoolis, on lõpueksam 9. ja 10. klassis. Näib, et lapsevanemad kardavad, et lapsed ei saa hiljem elus nende eksamiteta läbi.

See on lapsevanemate kool ja üksikisikul ei ole võimalik seda kasutada rahategevise eesmärgil (kool on iseseisev institutsioon, mis ei anna kasumit). Nagu algpäevil, enam kui 100 aastat tagasi, on grupp inimesi, kes moodustavad kooli juhti ja õpetajaid toetava ahela. Need inimesed tulevad kooli kuulama *folkelige* loenguid ajaloost, kirjandusest ja poliitikast, kuid ka aitavad paljudes praktilistes küsimustes. Et kulutused oleksid väiksemad, võtavad vanemad tihti osa ehitustegevusest või kooli remondist ja korrashoiust. Nad võivad olla koolile abiks ka paljudes igapäevastes tegevustes.

Meil Taanis on tõepoolest võimalus luua väga mitmesuguseid erinevaid koole. Et anda ettekujutust sellest mitmekesisusest, esitan ma ülevaate kaheksast kooliliidust (ühingust), mis tegutsevad ühiselt sõltumatute koolide liidus, mida nimetatakse *Faellesradet*.

1. Seni kirjutasin Grundtvig–Koldi vabakoolist, aga Taani Vabakooli Liitu kuuluvad veel Rudolf Steineri koolid, mida nimetatakse ka Waldorf–koolideks ja Freinet–koolid ning mõned koolid immigrantidele, eriti Araabiamaadest tulnutele — ühtekokku 188 kooli 17 500 õpilasega.

2. *Lilleskolernes sammenslutning*: 39 kooli 3500 õpilasega. Lilleskoler (väikesed koolid) on mitmeti vabakoolide moodi. Neis on väga tihe side vanemate, õpetajate ja laste vahel; enamik koolidest suhtub aga kriitiliselt vasakpoolsesse olemasolevasse ühiskonda.

3. *Landsforeningen af Kristne Friskoler*: 28 kooli 3700 õpilasega. Kristlikud Vabakoolid on üles ehitatud palju aktiivsemale luterliku kiriku osavõtule, kui on tavaline Taanis. Enamik neist on oma pedagoogilistelt printsiipidelt sarnased keskkooli nooremale astmele.

4. *Denmarks Realskole forening*: 99 kooli 33 000 õpilasega. Reaalkooli keskkooli nooremastmes on suur rõhk asetatud kõrgekvaliteedilisele formaalsele haridusele, mis võimaldab õpilastel sisse saada gümnaasiumi, et sealt edasi minna ülikooli.

5. *Foreningen af Katolske skoler*: 15 kooli 4200 õpilasega. Katoliku koolid ei hoolitse vaid katoliku perekondade eest, kuid nad nõuavad aktiivsemat osavõttu kiriku elust, kui on Taanis tavaline. Mõned neist sarnanevad vabakoolile (*Friskoler*), mõned reaalkoolile.

6. *Deutscher Schul- und Sprachverein für Nordschlessing*: 16 kooli 100 õpilasega. Need kuuluvad saksa vähemusrahvale Lõuna–Jüütimaal. Koolid on väikesed ja neid toetavad nii Saksa kui ka Taani valitsused. Põhja–Saksamaal on 35 kooli 6000 taanlasest kooliõpilasega.

7. *Foreningen af private, selvejende gymnasier*. Mõnede gümnaasiumide juurde kuuluvad algkoolid, mis tegutsevad Erakooli Akti alusel.

8. Viimaseks Ühinguks (liiduks) on *Erakoolide Õpetajate Liit*. Erakoolide Akt näeb ette, et õpetajate palk peab olema sama, mis riigikoolides, seega puudub vajadus lä-

Praktilised oskused, kunst ja muusika on sama tähtsad kui teoreetilised teadmised.

Ainus piirang on see, et õpetajate palk peab olema sama suur kui riigikoolis.

Enamik vabakoole on kristlikud.

Taani Vabakooli Liitu kuulub 8 allalitu ehk ühingut.



## Labiilne aktsentueeritud laps

ASTRID NEEME, EHA dotsent, pedagoogikakandidaat  
ILMAR EBBER, TPedl vanemõpetaja

**T**ugevad emotsionaalsed reaktsioonid on iseloomulikud õige mitmele aktsentueeritud tüübile. Ühtedel on need tingitud seesmistest põhjustest, s.t ei sõltu ümbrusest. Nt epileptoidid ja paranoidid on valdavalt negatiivsete emotsioonide kütis, kuid seda ei põhjusta ümbritsev elu, vaid need tulevad nende endi psüühika sügavustest. Ka tsükloidide kord negatiivsed, kord positiivsed emotsioonid on määratud seesmistest põhjustest. Mõnda tüüpi aga iseloomustab suur sõltuvus ümbruse mõjudest. Nendeks on sensitiivne, asteeniline ja labiilne tüüp. Nende omavahelisi erinevusi võib iseloomustada järgmiselt.

Sensitiivne tüüp —  
ülitundlik,  
asteeniline —  
ülinõrk,  
labiilne —  
ülimuutlik.

Sensitiivse tüübi põhitunnus on ülisuur tundlikkus, mis avaldub kartlikkuses, ohutundes, mures oma prestiiži pärast. Sellega kaasnevad süü- ja alaväärsustunne ning nõudlikkus enda vastu.

Asteenilist tüüpi iseloomustab nõrkus, jõuetus, mis väljendub ka emotsioonide nõrkusena, kiires väsimises ja sellest tulenevas mures oma tervise pärast.

Labiilne tüüp võiks kanda ka nimetust emotsionaalselt labiilne. Labiilsus tähendab tasakaalutust. Emotsioonid on tugevad, aga kõige tühisemalgi põhjusel kiiresti muutuvad.

Tüüpide võrdluse võib kokku võtta sõnadega: sensitiivne on ülitundlik, asteeniline on ülinõrk ja labiilne on ülimuutlik.

Alljärgnevas iseloomustame labiilset aktsentueeritud tüüpi.

Labiilne  
aktsentuant  
vajab väga  
emotsionaalseid  
kontakte  
kogu eluks.

Labiilne aktsentuant on sünnipäraselt eriti tundliku närvisüsteemi ja väga suure emotsionaalse kontakti tarbega inimene. Lähedast, toetavat emotsionaalset kontakti vajab ta **kogu eluks**. Ta on valmis kontakteeruma, kuid mitte alati pole ümbruskond selleks valmis. Emotsionaalse kontakti tarbe rahuldamatusest võivad tekkida neurootilised reaktsioonid ja psühhogeense päritoluga haigused.

Lapsepõlves põevad sellised lapsed sageli külmetushaigusi, angiini, reumat, kroonilist kopsupõletikku, neeruvaagna- ja sapipõiepõletikku. Ehkki nimetatud haigused kulgevad suhteliselt kergelt, on iseloomulik nende pikaldane kulg ja kalduvus korduda.

Labiilset  
aktsentuant  
iseloomustab  
meeleolu kiire  
vaheldumine.

Labiilse aktsentueeritu **iseloomulik tunnus** — meeleolu kiire vaheldumine — **hakkab eriti ilmekalt avalduma puberteedieas**. Momendi meeleolust sõltuvad enesetunne, uni, söögiisu, töövõime, scov olla ükski või lävida lähedase inimesega. . .

Meeleolu muutlikkus annab nende iseloomule mingi õrna, hapra, tihti lapselikku ja naiivsuse pitseri. Seda muljet tugevdab nende inimeste suur usalduslikkus ja sisendatavus.

Oma tõeliselt olemuselt on nad suuremalt jaolt lõbusad, avatud, lihtsameelsed — kuni kõik on korras. "Korrast ära minek" toimub nii kergelt, et ümbruskonnale jääb neist mulje kui eriti tujukatest ja kapriisestest, keda «ei või sõrmegagi puudutada». Kuid tema enda jaoks on põhjus ALATI OLEMAS. See võib olla kaaslaste õeldud järsk sõna, tauniv pilk, muie vms, mis tumestab nende hingelist seisundit ja viib nad

biräakimisteks palga teemadel, on vaja selgeks teha vaid õpetajate töölevõtmise ja vallandamise küsimused. Selle liidu nagu teistegi eesmärk on aidata parandada koolide majandustingimusi ja taotleda üldsuse toetust. *Faellesrad* peab läbiräakimisi valitsusasutustega toetusest ja teistes küsimustes, mis puudutavad sõltumatuid algkoole.

Taanis on pikk  
sõltumatute  
koolide  
juhtimise  
traditsioon.

Nagu näha, on meil Taanis pikk sõltumatute koolide juhtimise traditsioon. Neil koolidel on erinev ellusuhtumine, erinev ideoloogia ja erinevad pedagoogilised printsiibid. See ei ole tekkinud tühjalt kohalt ja me ei saa läbi võitluseta oma õiguste eest. Iga päev peame koolis jälgima, et me ei kasutaks oma vabadust valesti, et koolidel oleks hea reputatsioon. Me peame olema valvel muutuste suhtes valitsuse suhtumises, mis võib kahjustada koolide tingimusi nii majanduslikult kui ka meie õigusi erinevates kooli asjades. Kuid me tunneme, et oleme tugevad, sest igaüks, kes on seotud vabakooliga, võitleb oma kooli eest. Seda teevad nii lapsed, õpetajad, koolikomitee, lapsevanemad kui ka toetusgrupp. Nagu ma eespool mainisin, moodustavad need inimesed kooliga seotud ringi, kes valvavad ja kaitsevad seda. Kool on ehitatud usaldusele ja armastusele ja on seetõttu tugev.

Kool on rajatud  
usaldusele ja  
armastusele  
ning on seetõttu  
tugev.



sügavasse masendusse. Eriti tundlikel tekitab ainuüksi ilmamuutus suuri meeleolu kõikumisi. Kuid tasub neile teatada mingi meeldiv uudis või tõsta nende enesehinnangut, kui nad jälle puhkevad õitsele, muutuvad elurõõmsaks, energiliseks. Meeleolu kiire vaheldumise hulka satub ka «häid päevi», mil ebaameeldivusi talutakse võrdlemisi rahulikult. Kuid on ka päevi, mil meeleolu langus toimib kui ebaküps enesekaitse, mil meeleolu eelneva langusega püütakse pehmenendada oodatava ebaameeldivuse tõelist toimet.

Varjatud labiilsuse puhul on need isikud tavalistes tingimustes, tänu pidevale kompensatsioonile, ühtlaselt tasakaalukad ja rahulikud. Võib-olla ainult liialt pehmed, kartlikud ja ärevad. Tavaliselt elavad nad suurepäraselt sisse hästi korraldatud elu kindlatesse raamidesse, kuid kaotavad momentaanselt pinna jalge alt olukorras, mis nõuab neilt leidlikkust ja otsustavust.

Igapäevaelus on juhtumeid, et agressiivsed isikud kasutavad nimelt just seda nõrkust ära oma huvides.

Vaatamata näilisele kergemeelsusele ja pealiskaudsusele on need inimesed võimalised sügavateks tunneteks ja kiindumusteks. Sõpradeks valitakse sellised, kes neid armastuse, hoolitsuse ja tähelepanuga ümbritsevad. Sõbralt oodatakse oskust kurbushetkel lohutada, rünnakute eest kaitsta, rõõmu jagada, meelt lahutada, teiste plaanidest vaimustuda ning nende ettevõtmistes osaleda. Sõbra või lähedase inimese kaotust elavad nad üle eriti raskelt ja väga kaua. Hingeliste vapustuste korral pole välistatud patoloogilised reaktsioonid.

Hingeliste vapustuste korral pole välistatud patoloogilised reaktsioonid.

Kõnealused isikud on tundlikud tähelepanu, kiituse või tänulikkuse kõige väiksemategi ilmingute suhtes, olles sel puhul siiralt rõõmsad. See viitab nende suurele tunnustusevajadusele (mis on alaväärsustunde kompensatsiooniks) ja erilisele tundlikkusele edu või ebaedu suhtes.

Puberteediale iseloomulik vanemate mõju alt vabanemise püüet sõltub tugevalt perekonna mikrokliimast. Kui see on sõbralik, lapsele armastust, turvalisust ja tähelepanu pakkuv, piirdub emantsipatsioon ainult tujutsemishetkedega. Vastasel juhul on vabanemisreaktsioonid tugevad.

Eakaaslastega suhtlemisel ei pretendeeri labiilne aktsentueeritu liidri positsioonile, vaid otsib kontakte, kus ta saab olla hooldatava, kaitstava rollis. Seksuaalaktiivsus piirdub kaua aega flirdi ja kurameerimisega. Kuna sooline seadumus on nõrk, võivad noorukid kalduda homoseksualismi siis, kui otsitakse endast tugevamat ja turvalisust pakkuvat sõpra. Õnneks on see peagi möödud ja õige varsti leitakse endale partner vastassugupoole hulgast. Abielusuhetes võtavad naised endale naine-tütar rolli, mehed aga mees-poeg rolli, olles meelsasti hooldatava ja kaitstava osas. Nende abielud on harmoonilised, kui partneriootustes täituvad vastavalt mees-isa ja naine-ema rollid.

Abielusuhetes võtavad naised endale naine-tütar, mehed aga mees-poeg rolli.

Nende omapärane, valiv intuitsioon eristab eksimatult ümbruskonna suhtumise endasse. Kui see on soosiv, heatahtlikult sõbralik või mõista püüdev, on nende poolt avatus, siirus suhtlemisel, kiindumus ja truudus. Vaenuliku või ka ükskõikse suhtumise korral tekib samasugune suhtumine ka neil ja seda ei püütagi varjata. Viimane asjaolu teeb nende suhtlemise nii mõneski eluvaldkonnas raskeks.

Milline on õpetaja õige käitumine labiilse aktsentueeritud lapsega?

Kõigepealt peaks õpetaja lähtuma sellest, et labiilisel õpilasel muutub meeleolu ühest äärmusest teise kõige tühisemalgi põhjusel. Seda tuleb võtta kui paratamatust, millele õpilane vastu ei saa. Teiseks on õpetajal võimalus mõnevõrra vältida meeleolu rikkuvaid põhjusi, kui ta teab, et kõige olulisem on lapsele emotsionaalse kontakti tarve, see tähendab, et õpetaja peaks alati leidma võimalusi selle rahuldamiseks. Siis on laps rahulikum.

Kuna nende enesehinnang on õige, oskavad nad oma iseloomujooni õigesti hinnata. Selle tõttu on enesekasvatus lootustandev. Hea tahtmise puhul on võimalik vähendada solvumistunnet, arendada kaastunnet, suuremeelsust neile meelehärmi põhjustanud inimeste suhtes. Sellel vaevalisel, emotsionaalset tasakaalu arendaval teel vajavad nad aga ka ümbruskonna, s.t kõigi meie abi. Anname siis neile selle tunde, et nad pole meile koormaks, vaid on VAJALIKUD!



# Üks idee inimese kujundamisest

KLAUS ALTERMANN, Magdeburgi Kõrgema Pedagoogikakooli professor, pedagoogikadoktor

**K**unagi varem ei ole inimese kujundamise ja tema tundmaõppimise üle nii palju mõeldud kui tänapäeval. Kooliraha peavad maksma eelkõige endiste sotsialismimaade pedagoogid. Sotsialistlik kasvatus- ja haridusteooria varises üleöö kokku. Sealjuures oldi ju «õigele» nii lähedal! Miks me tegelesime nii vähe klassikaliste kodanlike pedagoogide ja reformpedagoogikaga? Kas me ei tahtnud või ei saanud enam? Sellele küsimusele peab igaüks ise vastuse leidma.

Juba Steiner kirjutas 1922. aastal: «Kes uue poole püüelda tahab, peab õigustust otsima eelkõige sel teel, et ta vana hinnata oskab» (11, lk 106).

Pestalozzile oleme tänu võlgu pedagoogika inimesekeskseks muutumise eest, **inimese kujundamise idee eest, mille eesmärk on aidata noortel oma olemust mõista ja arendada.**

Esimesed mõtted selle kohta formuleeris Pestalozzi Neuhofis pärast oma esimese varjupaiga majanduslikku kokkuvarisemist. Ta kirjutas seal «Eraku õhtutunni». Pestalozzi käsitles küsimust inimloomuse olemusest. Ta otsis vastust iseenda kogemustest, mitte filosoofilistest või religioossetest teostest. Ta julgustas inimesi end usaldama: «Usu ennast, inimene, usu oma olemuse sisemist mõtet. Inimloomuse sisemise jõu arenemine puhtaks inimlikuks tarkuseks on ka kõige madalama inimese kujundamise üldine eesmärk (2, lk 270, 273).

Pestalozzi edasine tee oli vastuoluline. Tema sisemised kogemused jäid alla välistele muljetele elust. Selle väljendus oli koolmeister Glüphi kuju «Lienhardis ja Gertrudis». Glüphi näeb kasvatust suunatuna üksnes «inimese kui kodaniku väärtusele», tema jõududele, mis on «ühiskonnale kasulikud ja tulusad». «Rahva harimine tööstuse jaoks», «taibukus raha hankimisel ja kasutamisel /olgu/ inimese vundament» (3, lk 173) ja inimene tuleb «kujundada teenistuseks riigiametis» (4, lk 441). Sellised formuleeringud iseloomustavad ühetähenduslikult Pestalozzi seisukohti.

Järgnevate aastate jooksul Pestalozzi muutus. Inimene peab enda juurde jõudma. Ta peab muutuma enesekindlaks. Pestalozzi järgi on inimene «looduse loomingu» esmalt puhtalt oma instinktide laps. Hiljem astuvad instinktide asemele teatavad ühiskondlikud kokkulepped (seadused, käsud jne). Inimesest saab «ühiskonna loomingu». Aga temast peab saama «iseenese loomingu». Vabaduse saavutab inimene «oma olemuses peituva igaves» ja jumaliku elustamise» kaudu. Sellega andis Pestalozzi oma pedagoogilisele teooriale antropoloogilise aluse.

1819/20. a Cotta väljaande jaoks töötas ta oma teose «Lienhard ja Gertrud» ümber, alates kohast, kus ilmub tegelaskuju Glüphi. Kui ta varem oli seisukohal, et kasvatus peab inimest «tema sisimas muutma ja ümber häälestama» (3, lk 331), et teda ühiskondlikult kasulikuks ja vajalikuks teha, siis nüüd püüdis ta kõrgema kasvatuskunsti poole, «mis sügavalt inimloomuse olemusesse tungib ja meie jumaliku olemuse puhtust ja ülevust tugevasti haarab ja elustab» (8, lk 501).

**Õpetuse ja kasvatuses keskpunkti aetas Pestalozzi ühiskonna ja tootmise asemel usu lapse loomusesse, lapses olevatesse algsetesse eeldustesse, võimetusse ja jõudusesse.**

Aktuaalseks said järgmised pedagoogilised reeglid:

- kasvatada lapsi nende eneste olemuse kaudu;
- iga eeldust lapses kujundada tema enese spontaanse tegevuse tulemuse kaudu;
- iga jõudu lapses harjutada, arendada ja tugevdada selle rakendamise kaudu.

**See oli pedagoogika inimesekeskseks muutumise tund ja hetk, pedagoogika seati inimest kujundama (1, lk 106).**

«Inimese kujundamine» (*Menschenbildung*) asemel ütles Pestalozzi oma hilisemates töödes ka «põhijõudude kujundamine» (*Elementarbildung*).

«Põhijõudude kujundamine — see on inimloomuse jõudude puhas arendamine» (6, lk 238).

*Silm tahab näha!*

*Käsi tahab haarata!*

*Kõrv tahab kuulda!*

*Süda tahab uskuda!*

*Jalg tahab käia!*

*Vaim tahab mõelda!* (6, lk 258).

*Kogu inimese õpetamine ei ole seega midagi muud kui kunst toetada looduse püüdu ise areneda (5, lk 197).*

Siiit tulenevalt ütles Pestalozzi oma õpilastele järgmised sõnad: «Jumaliku loomust, mis teis on, peetakse pühaks. . . Meil ei tule mõttesegi teha teist selliseid inimesi, nagu meie oleme. Meil ei tule mõttesegi teha teist selliseid inimesi, nagu on enamik meie kaasaegseid.

*Te peate meie kõrval, käsi meie käes, saama sellisteks inimesteks, nagu tahab teie loomus, nagu tahab seda jumalik, see püha, mis teil loomuses on, et teist inimesed saaksid» (7, lk 226).*



Ma usun, et Steiner võttis osalt üle Pestalozzi pedagoogilised ideed ja modifitseeris neid. Pestalozzi ja Steineri pedagoogika alused ja eesmärgiasetus langevad ühte. **Inimese loomus ise on alus, selle igakülgne areng on eesmärk!** «Töeline, praktiline, kehale, hingele ja vaimule orienteeritud inimesetundmine suunab lapses peituvat tõeliselt mõistma» (9, lk 103). See mõistmine peab pedagoogile mõjuma sisemise tulena, peab suurendama kasvataja vastutustunnet, tekitama temas andumuse ja aukartuse, sütitama usku ja armastust. Inimese tööeline mõistmine ei ole seotud ainult mõistusega, see puudutab ka tundeid, tunnetuslikku tegevust ning on seotud meie arusaamadega elust.

Minu meelest on oluline arutleda nii selle kui ka teiste inimeste kujundamise ideede üle. Samas aga ei saa ega tohi pedagoogidele ühtegi kontseptsiooni peale suruda. Iga kasvataja peab ise enda jaoks vastused leidma (10, lk 58).

Siit kerkib ka küsimus, millised järeldused tuleks teha pedagoogilise ettevalmistuse kohta meie kõrgkoolides. Ka küsimus, mis on pedagoogikakursuse ülesanne, on täna aktuaalsem kui kunagi varem. Minu arust on siin vaid üks vastus.

Pedagoogikakursus ei täida oma ülesannet, kui ta annab üksnes rakendatavaid didaktilis-metoodilisi või terapeutilisi reegleid, retsepte või teadmisi, eelkõige peab ta äratama ja tugevdama pedagoogilist probleemitaju.

Tänapäeval pole enam olulised üksnes konkreetset erialateadmised, pedagoogilt nõutakse ka pedagoogilis-psühholoogilise siseelamise võimet. Huvitavad on järgmised küsimused:

■ Kuidas ma õpetan seda lapsele (üliõpilasele)?

■ Mida ma pean õpetajana (õppejõuna) tegema, et lapsed (üliõpilased) mind vastu võtaksid?

■ Kui hästi ma tunnen last (üliõpilast)? Jne.

Tänapäeval on pedagoogika ees keskkonna avamise vastutusrikas ülesanne. Sealjuures on nõutav komplekssus. Muidugi peab pedagoog arvestama, et kindla ajastu pedagoogika ja inimese mõistus on tihedalt seotud. Pedagoogika fenomen (ehk olulisim pedagoogikas) on minu arvates inimese psüühika (hing). Kuidas mina kui pedagoog suudan selle ära tunda ja eelkõige — kuidas ma selleni jõuan? Reeglid ja retseptid puuduvad. Iga pedagoog peab leidma oma inimesekontseptsiooni ja seda ka praktikas rakendama.

Pestalozzi ja Steineri pedagoogilised teooriad võiksid sealjuures olla hinnatavaks abiks.

Waldorf-kooli (Steiner-kooli) õppemetoodika näiteks lähtub äratundmisest, et kujunev inimene muutub aasta-aastalt kehaliselt, vaimselt ja hingeliselt ilmsete seaduspärasuste järgi. Igal vanuseastmel vabanevad erilised jõud, mis vajavad hoolt ja toetust. Kui sellega ei arvestata, on vaimsed ja hingelised kõrvalekalded vältimatud.

Nendest üksikasjadeni uuritud arenguseadustest on tuletatud ka õppeplaan. Waldorf-õpetaja peab kunstnikuna olema abiks parajasti vabanevate jõudude ilmsikstulekul, olgu siis üksiku lapse või kogu klassi puhul.

Iga õppeaine elava kunstilise kujundamise kaudu (maalides, joonistades, retsiteerides, kirjandeid koostades vms) saab laps ajendi õpitu töötlemiseks. Õppetöö tulemus kantakse korrastatult vihikutesse. Selline tööviis suunab iseseisvalt aktiivselt töötama ja õppeainesse süvenema ning aitab ette valmistada iseseisvaks tööks (ettevalmistus vanemaks kooliastmeks).

Võib öelda, et Waldorf-pedagoogika põhineb

- inimese arengu seaduspärasuste tundmisel,
- soovil toetada füüsilist ja vaimset tervist ning
- sotsiaalsel tellimisel kultuurikontekstis.

Sealjuures tuleb ikka ja jälle vastata küsimusele: kuidas lapse- ja noorukieas kasvatusega antu avaldub hilisemas elus?

Waldorf-pedagoogika kasuks otsustanud pedagoogidele, kes soovivad Waldorf-pedagoogika väärtuslikke elemente riiklikku haridusellu integreerida, on olulised järgmised momendid.

## LAPSEIGA KUNI KOOLIMINEKUNI

Väikesed lapsed on pidevalt tegevuses: nad astuvad ümbrusega kontakti suu, käte, jalgade abil ja kõigi meeltega. Nad on täiesti andunud muljetele. Kogu nende tegevus on otsimine, kompamine, täiskasvanuga kaasaminek. Seega võib öelda järgmist.

Tegevuse moraalset tagapõhja või muid asjaolusid ei taju laps mitte selgituste, vaid eeskuju kogemise kaudu. Seega on selle ea arengu seadus: **ÕPPIMINE MATKIMISE KAUDU!** Matkimisest mõjustatud elufaasis on esiplaanil lapse keheline areng. Mõtteka tegevuse abil arendatakse ja kujundatakse kõiki kehalisi funktsioone loomulikul viisil. Mida reeglipärasemalt kulgeb päev, mida enam peetakse kinni söögi- ja magamisaegadest jms, seda harmoonilisem ja vastupidavam on keha hilisemas elus. Sest nii nagu **reeglipärase harjutamise** tulemusena saavad tugevaks lihased, tekib ka lapse osavus, valmisolek tulemuslikuks tegevuseks ja sellega seotud tahtejõud.

Selles protsessis tuleb järgida olulisi juhiseid.

1. Kes selles vanuses füüsiliselt karistab, peab arvestama, et laps jäljendab niisugust käitumist kogu oma elu.



2. Televisoor määrab lapse passiivsusele. Liikumatul ja võlutult istub ta ekraani ees. Ta võib nautida hulgaliselt elamusi end pingutamata.

3. Koomiksid täidavad lapse teadvuse valmis karikatuuridega ja samaaegselt ka deformeerivad selle. Muinasjutu ettelugemine või jutustamine ajendab aga last vabalt looma isikupäraseid pilte ja ettekujutusi.

### KOOLIIGA KUNI PUBERTEEDINI

Selles eas ei ole enam tegemist jälgendamisega, vaid lapse vajadusega kogeda usaldatavat täiskasvanut. Selles eas otsib arenev tundeelu mõõdupuud esteetiliste hinnangutele «ilus» või «inetu», «hea» või «kuri», «täsi» või «vale» jne. Selle mõõdupuu otsingutel ülendatakse täiskasvanu kindlaks autoriteediks, tihti esitatakse talle konkreetseid küsimusi. Seega võib öelda: selle ea arenguseadus on ÖPPIMINE AUTORITEEDI KAUDU! Seetõttu õpetab Waldorf-koolis üks õpetaja klassijuhatajana esimesed kaheksa aastat kõiki põhiaineid. See annab õpilasele võimaluse luua aastate jooksul tõiiselt usalduslik suhe õpetajaga ning selles miljöös töötada ja õppida. Õpetajal on võimalik lastele individuaalselt läheneda ja neid aktiivselt toetada. Ja lõpuks saavad ka vanemad ja õpetajad üksteist tundma õppida ning ühiseid kasvatusülesandeid arutada.

Nii nagu tahtejõud saab areneda vaid vahetus tegevuses, areneb ka tundeelu vaid siis, kui laps saab aktiivselt osa ümbritsevast maailmast. Kui sümpaatiate mängus on eeskujuks armastatud autoriteedi käitumine, on tulemuseks tundeelu loomulik küpsemine. Kunstilise taustata õppetöö, enneaegsed nõuded abstraktsioonivõimele ja intellektile toovad aga kaasa selle väärastumise.

### PUBERTEEDI- JA NOORUKIIGA

Iga pedagoog, kes puutub kokku lastega vanuses 12 kuni 16 aastat, näeb, kui suurel määral ärkab üldine huvi maailma vastu. Hobid on varasemast enam teaduslik-tehnilise iseloomuga. 7. ja 8. kooliaastal tunneb nooruk üha enam, et ta on võimeline ise vastama oma küsimustele maailma ja iseenda eksisteerimise kohta. Mida tugevamini see tunne ärkab, seda sagedamini otsib ta nüüd võimalusi täiskasvanutega vestelda. Autoriteedi armastamise asemele astub igatsus vestluspartneri järele, kes aitaks selgitada mõtteid ja maailmamõistmist. Eelõeldust tuleneb, et nüüd mõjub arengut soodustavalt kõik see, mis toetab nooruki vaimset edasiminekut. Need on reisid, erinevad töö- ja teadusalad, heade kunstiteostega tutvumine ja võimalused tegutseda.

Selles eas mõjub halvasti autoriteedinõuete kehtestamine, samuti keelamine ja tegevuse takistamine. Niisiis võib öelda: selles vanuses võib ja peab nooruk õppima kogemusi omandama ja oma seisukohta leidma. Vanuseastme arenguseadus on: ARENDADA JA SOODUSTADA ISESEISVUST.

Eeltoodud märkmed ei pretendeeri täiuslikkusele. Nad peavad aga aitama luua ideid inimese arendamiseks. Iga pedagoogikaüliõpilane, iga ema-isa, iga õpetaja võib Pestalozzi ja Steineri pedagoogikateooriatest saada olulisi impulsse. Sealjuures on aga suur viga, kui näiteks Waldorf-pedagoogikas nähakse alternatiivi riiklikule pedagoogikale. Palju olulisem on laste ja noorukite kasvatamise-harimisega tegelejate tutvustamine Waldorf-pedagoogikaga, et süveneks probleemide nägemine ja mõistmine. Kui käesolev artikkel suutis seda näidata, on tema ülesanne täidetud (13, lk 1—24 ja Altmann/Rooste, lk 16—25).

### Kirjandus

1. N i e d e r e r J. Pestalozzische Blätter für Menschen- und Volksbildung. — 1. Bd., Aachen, 1828.
  2. P e s t a l o z z i J. H. Die Abendstunde eines Einsiedlers (1780). — Kritische Ausgabe (KA), 1. Bd. Zürich, 1927.
  3. P e s t a l o z z i J. H. Lienhard und Gertrud. — 1. Fassung 3/4. Teil (1785/87). KA 3. Bd.
  4. P e s t a l o z z i J. H. Lienhard und Gertrud. — 2. Fassung 3. Teil (1792). — KA 4. Bd.
  5. P e s t a l o z z i J. H. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801). — KA 13. Bd.
  6. P e s t a l o z z i J. H. Erklärung über die Grundsätze und Mittel meiner Methode sowie über ihren Erfolg (1804). — KA 16. Bd.
  7. P e s t a l o z z i J. H. Neujahrsansprache 1809. — KA 21. Bd.
  8. P e s t a l o z z i J. H. Lienhard und Gertrud: — 3. Fassung — 4. Teil (1820). — KA 6. Bd.
  9. S t e i n e r R. Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. — Internationaler Kurs in Ilkley, 1923.
  10. S t e i n e r R. Vortrag in Stuttgart 1920. In: Menschenbildung. Hrsg.: Lehrerschaft der Rudolf-Steiner-Schule Zürich, Basel, 1934.
  11. S t e i n e r R. Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst (1922). Dornach, 1972.
  12. Waldorfpädagogik in öffentlichen Schulen. — Versuche und Erfahrungen mit der Pädagogik Rudolf Steiners. Hrsg.: Freie Pädagogische Vereinigung Bern. Herderbücherei, Bd. 9036. Verlag Herder KG Greiburg im Breisgau, 1976.
  13. Was ist Waldorfpädagogik? In der Schule — Im Elternhaus In der Selbsterziehung. — Hrsg.: Michaela Glöckner und Wolfgang Goebel. Herdecke, 1987.
- Vgl. Klaus Altermann/Anne Rooste: Was ist Waldorfpädagogik — Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Magdeburg. — Nr. 3/1991, Magdeburg.



## KÕNEOSKUS JA KOOL\*

AKSEL KÜNGAS, TPÜ režiikateedri juhataja, dotsent

**S**oovitatu on maksimumprogramm. Sellesse on koondatud enam-vähem kõik kõneoskuse olulised probleemid. Näidisprogramm pole normatiivne ettekirjutis, seda on võimalik kärpida, koondada või mõnes osas ka laiendada vastavalt võimalustele ja tingimustele. Töökava koostamisel tuleks vaid silmas pidada asjaolu, et säiliks optimaalne vahekord teooria ja praktika vahel. Kursuse ülesanne on anda õpilastele ennekõike praktilisi esinemiskogemusi ja -julgest. Seega peaks kavandatud ajamahust kuluma 2/3 treeningule ja mitmesugustele harjutustele, 1/3 teooria põhiseisukohtade tutvustamisele. Rühmatundide kõrval on kasulik aega varuda ka individuaaltööks. Praktiliste harjutustundidega on õige alustada kohe esimesel õppusel pärast lühikest sissejuhatust. Alustuseks sobivad põgusad ettevalmistust eeldavad lihtsad enesetutvustused vabas vormis. See võib olla mõneminutiline visard iseendast, oma vanematest ja vendadest-õdedest, sõpradest jne. Juhendajal on kasulik kursust alustades õpilastega lähemalt tutvuda, et programmi täpsustada ja neile kõige vajalikumaid harjutusülesandeid valida. Esimesi kõneülesandeid selgitades ei tule õpilastele esitada mingeid erinõudeid vältimaks esinemisärevust ja sellest tulenevat ebaloolumikkust. Tähtis on saada ettekujutus õpilaste tegelikust kõnetasemest vabas sundimatus olukorras. Esinemistahte ja -julgest säilitamise huvides ei ole esmatutvustuste puhul kriitiline näpuganäitamine võimalikele vajakajäämistele ja lapsustele metoodiliselt õigustatud. Endale peab juhendaja need aga kindlasti talletama.

### Kursuse teoreetilise osa käsitlemise nõuandeid

Teooria käsitlemist raskendavaks asjaoluks on asjakohase ning keskkooli õpilase eale, ta elukogemustele vastava õpiku puudumine. Üksikud täiskasvanuile adresseeritud eesti- ja venekeelsed käsiraamatud on osaliselt aegunud ja ülepolitiseeritud. Muukeelsed on praegu veel sootuks kättesaamatud. Seetõttu tuleb vajaminev alusmaterjal kokku otsida paljudest eri allikatest, sealjuures neisse kriitiliselt suhtudes.

Allpool püütakse programmi teemasid lühidalt kommenteerida, suunates tähelepanu kõige olulisemale.

**Sissejuhatuses** jäägu kõlama mõte, et tegu on rakendusliku ehk tarbekõneõpetusega, mis aegade jooksul on inimkonna arenemisega pidevalt muutunud. Algselt antiikretoorikast on tänapäeval arvestatavad ja rakendatavad vaid üldseisukohad. Seda arusaama aitaks õpilasteni kujukamalt viia kõneteksti näidetega, valides neid eri ajajärkudest. Sissejuhatuses võiks piirduda eesti näidetega, mis on mõistetavamad. Näiteks on ehk huvipakkuv kõrvutada C. R. Jakobsoni (5) mõne nüüdisaja eesti poliitiku või kultuuritegelasega (J. Kross, H. Valk).

Kõneoskuse tähtsusest kõneldes vajab rõhutamist selle eluline vajadus paljudel kutsealadel.

**Retoorika ajaloo lühiülevaate** koostamiseks on usaldusväärset kirjandust nii eesti kui ka vene keeles leida õige ohtralt. Sellest tuleb teha valik. Et teema on üldhariva, mitte praktilisi oskusi teeniva sisuga, võib ajapuudusel seda ka väga kokkusurutult käsitleda. Ära tuleks kasutada juhuvõimalus näha kas kino- või teleriekraanilt mõnda dokumentaalfilmi, kus esineb keegi lähimineviku tuntud riigijuht või poliitik (Hitler, Stalin, Fidel Castro, Hruštšov). Järgnev artlul elavdaks tunduvalt teema käsitlust. Kursuse hilisemas järgus on kasulik lasta õpilastel hinnata meie praegusi avaliku elu tegelasi nende kõnemeisterlikkuse seisukohast.

Eesti kultuurilugu on veel lünklikult läbi uuritud, seepärast puudub meil ülevaade rahvusliku kõnepidamislaadi kujunemisest ja kujundajaist. Põgusaid äärmärkusi on selle valdkonna kohta seni avaldanud üldistavamas laadis vaid kirjanik J. Kross (7, lk 168—186). Värvika kirjelduse omaaegsest populaarsest kõnemehest Aleksander Tammest on pärandanud meile lavastaja V. Panso (16, lk 18—25).

**Kõnelemist kui tegevust selgitav peatükk** on tänapäevase kõnelemise kui oskuse põhiolemust avav. Oskuskõneks ei saa pidada ei eelnevalt kõigi kirjakeele normide kohaselt vormistatud teksti ettelugemist (see ei kujune loomulikult suuliseks kõneks, sest pole adresseeritud kuuldemeelele) ega ka suure keelelise vabadusega mõttelünklikku argikõnet. Oskuskõne on mõtteliselt, keeleliselt ja suhtumisviisilt viimistletud kuulajate eesmärgistatud mõjutamine. See nõuab kõnelejalt hoolikat ettevalmistust. Lahtirääkimist vajab mõiste «kõnekultuur». See ei

\*Algus «Hariduses» nr 2.



tähenda üksnes grammatilist ja foneetilist öigsust, kirjakeele reeglitest kinnipidamist. Kõne kultuurisuse all mõistetakse keeleliste väljendusvahendite (sõnade) otstarbekat valikut ja nende seostatust (lausestust). Tähtis on selles kursuses juhtida tähelepanu ühele asjaolule, mis keeletundides, kus peamiselt viimistletakse kirjalikku eneseväljendust, jääb ainult vihjeliseks. Mõeldud on loomuliku argikõne lausestuse omapära. Selle ignoreerimine ongi põhjus, miks isegi haritlaste ettelooetavad aruanded, pidulikud kõned ei kutsu kuulama. Viga on neil juhtudel enamasti selles, et teksti eelneval vormistamisel pole selle koostaja osanud arvestada adressaadi kuulmiskanali iseärasusi. Kirjapandu võib olla hõlpsasti haaratav nägemiskanali kaudu, suurt pingutust nõudev ja väsitav kuuldemele vahendusel. Nägemiskanali läbilaskevõime on kuulmiskanali omast märksa suurem. Argikõnes, mis vormilt on dialoogiline, seda viga ei saagi teha. Kui partner meie mõttekäigu sõnalise mahu vastuvõtmisega toime ei tule, katkestab ta meid omapoolse repliigiga. Ametlikus öhkkonnas, kui pole tegu diskussiooniga, ei tee seda konventsioone austav kuulaja kunagi. Niisiis tähendab kõnekultuur sedagi, et kõneleja austab oma kuulajaid ega sunni oskamatuses neid tarbetult pingutama. Praktiliselt tähendab nõue seda, et suulise kõne lause on kirjalikust sõnaliselt lühem ja ehituselt lihtsam. Seaduspärasuse näitlikustamiseks on õpetlik tsiteerida rahva suust kirja pandud naljandeid, muinasjutte ja muistendeid.

**Suulise tavakõne sõnastuslikku lakoonilisust soodustavad veel nn averbaalsed väljendusvahendid — intonatsioon, saateliigutused ning ilmemuutused.** Nendest loetakse välja kõneleja suhtumist kõneainesse ja —kaaslastesse (tõemeelsust või kavaldamist, lugupidamist või üleolekut, huvitatust või ükskõiksust jne). Kõneleja tegelikust suhtumisviisist annavad selgemat infot meile hoopis ta ilme, kehahoiak ja liigutused. Keeleliste väljendusvahendite kasutamist suudab inimene tahtlikult paremini kontrollida kui mittekeelelist. Seepärast tuleks nendele suhteliselt palju aega ja tähelepanu pöörata. Esinemisärevus kutsub kogematu isik kõneleja isele sisule ja suhtumisele mittevastavaid liigutusi, ilmemuutusi, mida asjaosalised ise pole suutelised endale teadvustama. Juhendaja ülesanne on praktilistes tundides hea nõuga abiks olla. Sagedaseks puuduseks on intonatsiooniline monotoonsus, mis tuleneb enamasti tahtelise alge haprusest või koguni seesmise kõnelemisvajaduse puudumisest.

Averbaalse eneseväljenduse problemaatika on eestikeelses erialakirjanduses käsitlemata valdkond. Intonatsioonigi on keeleõpikus selgitatud ainult selle kitsas tähenduses. Kõneõpetuslikus kirjanduses kasutatakse mõistet laias tähenduses — kui keerukat mitmest komponendist koosnevat helilist nähtust. Erialase ettevalmistuseta juhendajal on mõiste sisu avamiseks kasulik tutvust teha K. Stanislavski eesti keelde tõlgitud raamatu «Näitleja töö endaga» ühe peatükiga, mis esmaspilgul oma pealkirjaga «Kõne laval» võib lugeja nõutuks teha. See nagu juhataks huvitundja liialt keerukasse valdkonda. Tegelikult on peatükk kergesti loetav ja mõistetav. Peale intonatsiooni koostiselementide pakub see lisateavet kõnelemise tegevusliku olemuse kohta.

Programmi kolm järgmist teemat ei vaja nähtavasti kommenteerimist, sest nende kohta on lugeda kõigis soovitatud kirjanduse loetelus toodud kõneõpetuslikest käsiraamatutest (1; 18; 24; 25; 29; 30; 31; 33).

Eesti keele õpetajal ei tohiks raskusi tekkida **kõnekultuuri** mõistete käsitlemisega ei teoreetiliselt ega praktiliselt harjutusi nuputades. Artikli lõppu lisatud keelekäsiraamatute valik võib vajalik olla reile juhendajaile, kellel puudub filoloogiline kõrgharidus ning kes oma igapäevases kutsetöös ei puutu keelehooldes küsimustega otseselt kokku.

**Kõnetehnika teooria** detailidesse pole vajadust süüvida. Olulisem on treening, mille üldeesmärgiks on kõneelundite koostööd täpsustada ja viimistleda selliste võtetega, mis biofüüsikalisi aluseid kahjustamata aitaksid parandada kõne kõlaomadusi. Harjutuskava koostamisel tuleb lähtuda õpperühma liikmete kõne väljakujunenud harjumustest ja üldisest tasemest. Eriti häirivate kõrvalekallete avastamise korral on tark konsulteerida eriarstiga ning harjutada õpilasega individuaalselt, kui arst seda võimalikuks peab. Üldlevinud vormiks on grupitreening otse mõjutamise meetodil (1). Mitmesuguste harjutustega korrastatakse kõne hingamise rütmilisust, arendatakse mõõdukat sissehingamist mõtte- ehk loogiliste pauside ajal, pikendatud väljahingamisfaasi ning varutud õhu otstarbekat kasutamist. Ainult segahingamistüübi korral suudetakse omandada kõnetegevust soodustavad harjumused. Kõnetreeningu hääleseades pööratakse tähelepanu **hääle loomulikule tekitamisele, heakõlastamisele, meloodia dünaamikale ning tämbrilisele varjundamisele.** Laulmine ei ole kõnetehnilises treeningus peamine harjutusvõte, üksnes instrumendi toetusel häälitsemine ei pruugi anda märgatavaid tulemusi. Laulu- ja kõnehääle omadused on teatavasti erinevad. Häälekasutuse väärtarjumustest vabanemist kiirendab harjutuste helisalvestamise võimalus. Oma hääleharjutusi magnetofonilindilt kuulates tajub asjaosaline ebakõlasid juhendajast mõnikord kriitilisemaltki ning püüab neid järjekindlamalt vältida. Noorukite häälekasutuse eksiharjumustest on tüüpilisemad selle kunstlik kõrgendamise ja pseudonasaalsus.



Pseudonasaalsusega kaasneb enamasti häälduse määritus, ebaselgus. Põhjuseks on vähene suuava, nn kinnisuisus. Hääldust ähmastavad ka nn aktiivsete häälduselundite ja nende lihaste loidus, tingituna inimlikust mugavusest. Artikulatsiooniharjutused teenivad nende aktiveerimist ning häälikumoodustuse täpsustumist. Üksikhäälikute ja silpide harjutamiselt minnakse üle häälikute omavahelisele seostamisele kõnevoolus. Selleks kasutatakse kiireneva tempoga diktsiooniharjutusi.

Kõnetehniliste harjutuste kontrollimisel peeti varasemal ajal silmas ülesannete täitmise formaaltehnilist täpsust. Uusaegses metoodikas taotletakse, et iga harjutatav kõneühik oleks konkreetset mõtet, eesmärki ja suhet väljendav.

**Lavakõne õpetamise uuenuend metoodikas on üha suuremat poolehoidu leidnud kõnetehnilise treeningu deformaliseerimine ja kaudse mõjutamise meetod.** Eestikeelses erialases kirjanduses pole seni uuemat metoodikat jõutud veel laiemale üldsusele tutvustada. Tagasihoidlikku ülevaadet võimaldab artikkel ühingu «Teadus» väljaandel kümnekond aastat tagasi ilmunud koguteoses (24).

Ajakirja piiratud maht ei võimalda programmi kõiki teemasid üksikasjalikult lahti kirjutada. Eriti puudutab see objektiivne asjaolu õppekava teist, praktilist osa. Praktilise osa konkreetne ülesehitus ja õpetamisviis peaks olema omanäoline, rajanedes juhendaja isiksuslikel omadustel, erialastel teadmistel ning ka võimalikel isiklikel kogemustel. Töö edukust soodustab ametliku «õppetunni» atmosfääri välistamine.

### Kirjandus

1. Avalik kõne. Põhiteadmisi kõneoskusest. Tln, 1973.
2. E r e l t T. Väike uudissõnastik. Teine, täiend trükk. Tln, 1989.
3. G r a u b e r g E. Loogika ja vaidluskunst. Tln, 1989.
4. H i n t M. Häälikutest sõnadeni. Tln, 1978.
5. J a k o b s o n C. R. Valitud teosed I. Tln, 1959, lk 275—466.
6. K i d r o n A. Suhtlemispsühholoogia. Tln, 1986.
7. K r o s s J. Vahelelugemisi II. Tln, 1976.
8. L e o n t j e v A. Mis on keel. Tln, 1980.
9. L i i v a k u Ü. Kust king keelt pigistab. Tln, 1972.
10. Logopeedia alused. Koost T. Espe. Tln, 1973.
11. L o t m a n J. Retoorika. Rmt: Kultuurisemiootika. Tekst — kirjandus — kultuur. Tln, 1990, lk 217—245.
12. M a r j a n e n K. Miten oppia puhujaksi? Puhetaidon opas- ja harjoituskirja. Porvoo. Helsinki, 1972.
13. M u r u K. Arutleva kirjandi õpetamise lähtekohti. Rmt.: Kirjandusõpetuse küsimusi III. Koost K. Leht. Tln, 1968, lk 3—64.
14. M ä g e r M. Eesti keele töövihik XI klassile. Tln, 1988.
15. Ortocepilline meelespea I. Sõnavälde. Teine, täiend trükk. TPedI rotaprint. Koost A. Kungas. Tln, 1983.
16. P a n s o V. Vana roomlane Aleksander Tamm. Rmt: Portreed minus ja minu ümber. Tln, 1975.
17. Rooma kirjanduse antoloogia. Tln, 1971, lk 161—169, 179—183.
18. R u m m o J. Kõneoskus. — LR, 1990, 43/44.
19. S a a r i H. Keelehääling. Tln, 1976.
20. Sotsiaalsuhholoogia. Lühülevaade. Tln, 1978.
21. T r o n s k i I. Antiikkirjanduse ajalugu. Tln, 1949, lk 212—219, 296—299, 392—406, 543—544.
22. V a i g l a A. Kõneõpetus. Trt, 1936.
23. V i l l a n d L. Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. Tln, 1975.
24. Õpime oraatoriks I—II. Teine, täiend trükk. «Teaduse» rotaprint, Tln, 1982.
25. А п р е с я н Г. З. Ораторское искусство. Изд. третье, переработанное и дополненное. М., 1978.
26. В а с и л ь е в а А. Н. Основы культуры речи. М., 1990.
27. Г о л о в и н Б. Н. Основы культуры речи. Изд. второе, исправленное. М., 1988.
28. К у з н е ц о в а Г. И., С т р е л ь н и к о в а И. П. Ораторское искусство в древнем Риме. М., 1976.
29. Л е о н т ь е в А. А. Психологические особенности деятельности лектора. М., 1981.
30. Н о ж и н Е. А. Мастерство устного выступления. Изд. третье, переработанное. М., 1989.
31. Основы ораторского мастерства. Курс лекций. Под руководством Е. Н. Тарасов. М., 1980.
32. Р о ж д е с т в е н с к и й Ю. В. Лекции по общему языко-знанию. М., 1990, с. 298-315.
33. С о п е р П. Л. Основы искусства речи. Перевод с английского С. Д. Чижовой. М., 1958.



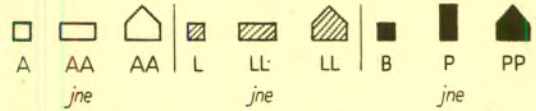
# Tähelinna mängud

HELMA TÄHT, logopeed

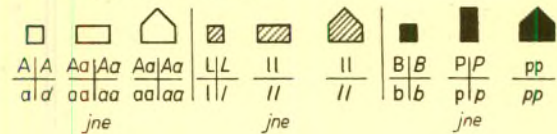
**L**ugema ja kirjutama õppimise kohta on avaldatud sisu poolest vägagi erinevaid kirjutisi, mis kõik kindlasti teatud tingimustes ja kindlate laste puhul otstarbekat juhatust annavad. Eesmärgiks seatud oskusi järele jõuavadi erinevate võimete ja õpihuvi ja lapse igauks omal moel. Kahetsväärsele tihti kogevad aga koolilopeedid, et osa lapsi jääb klassis lugema ja kirjutama õppimisel hätta.

«Tähelinna mängud» on õppejutt ja logopeedide igapäevatoos end õigustanud töövõtete seeria, mis võib järkjärgulisel rakendamisel sobida erinevate õppimiskastega 5—8aastastele lastele. Lapse tähelepanu köidavad ümbritsevas kirevas maailmas need asjad, mille mõistmiseks ta on küpsemas või juba valmis. Sellepärast võibki käe ja silma ulatuses kodu-, pere-, linna-, liiklus- ja külapiltide seas olla ka «Tähelinna», värviliste majade akendest vaatamas tähed. Huvi tekkimisest algabki «kõneilma» ja «sõna» avastamine. Lastepärase seletuse ja mänguga läbitakse lugemis- ja kirjutamisõskuse kujundamiseks vajalikud hääliku- ja foneemanalüüsi etapid,

harjutatakse selgeks eesti keelele omased kõige tähtsamad õigekirjutusreeglid. Tutvustatav materjal on vormistatud õppevahendiks «Tähelinna» (vt lähemalt: E. Markvart, H. Täht «Veohtlikud häälikud ja tähed», harjutustik kõnehälvikutele I osa. Tln, 1990, lk 101 ja värvitabelina õppevahendite kogus E. Markvart ja H. Täht «Veohtlikud häälikud ja tähed» Jaotusvara, Tln, 1990, lk 3). Harjutustik ja õppevahendite kogu on mõeldud eelkõige lastele, kes on õpetuse esimese etapi juba läbinud. Päril alguses on otstarbekas tabelites kasutada suuri värvilisi trükitähti.



Seejärel kõiki erinevaid eestikeelses kirjas esinevaid grafeemivariante.



## «Tähelinna» õppejutt ja mängud

Tähed on häälikute lapsed ja tähelinna on nende mängumaa. Punases majas mängivad oma punaste klotsidega (noopidega) täishäälikute türed. Igal tüdrukul on selge kõlav hääli ja seljas ilus punane kleidike.

Sinises ja rohelises majas on mitu erinevat tuba. Ülemisel korrusel elavad ja mängivad kaashäälikute tähed. Need poisid on sinistes (suluta kaashäälikud) ja rohelistes ülikondades (sulghäälikud). Nad kõik on tublid poisid.

## Märkused õpetajale

Täishäälikute eristamine üksteisest kuulmise järgi. Hääldusharjutused häälikute täpsustamiseks, vajadusel ka häälikuseade. Sageli vajalik õ ja ö hääliku puhul, mõnikord ka ä ja e puhul.

Kaashäälikute eristamine üksteisest ja täishäälikutest. Vajaduse korral ka häälikuseade (s, r, k jmt)

Hääldusharjutused.

## Häälikuanalüüs

Häälikud ise tavaliselt laste mängumaale ei tule, sest nendel on palju tõsist tegemist. Häälikute töö on sõnade ehitamine. Küll võib aga tähelepanelik inimlaps oma kõrvaga nende hääli kuulda ja hääle järgi ära tunda, missugused häälikud oma lapsi hüüavad.

Hääliku olemasolu sõnas (alguses, lõpus, keskel). Häälimine, s.o sõna hääldamine «aeglubis», ilma pausideta häälikute vahel. Häälikute olemasolu tähistame ühesuguste pulkade, nõõpide või noopide (häälikusümbol) reana. Seega saab sõnastruktuur skeemi kujul ka nähtavaks ja kombinatavaks enne tähtede kasutamist. Kõnetaju arendamiseks vajalik ka lapsele, kes tähti tunneb.

## Foneemanalüüs

Kui häälikud ühiselt tööd teevad ja mõned sõnad juba valmis on ehitatud, võime meie sõnu uurides ka teada saada, missugune on erinevate häälikute iseloom. Tagasihoidlik häälik kostab sõnas lühidalt (nõrgalt). Sellise hääliku tähelaps on ka tagasihoidlik ühekordne täht.

Harjutusvara: I-värtelised järjest pikenevad sõnad: ema, isa, muna, kana, rebane, hobune, ronin, viriseb. Foneemitaju arendamine. Häälik ja täht. Liikuv aabits. Algab noopskeemide järgi sõnade ladumine suurtest trükitähtedest. Samal ajal võib alustada väikeste kirjatähtede õppimist.

Kõige tähtsam häälik kostab sõnas ülipikalt (ülitugevalt). Sellise hääliku lapski on tavaliselt kahekordne täht.

III-värtelised häälikuühendita järjest pikenevad sõnad: soo, maa, ees, memm, Mikk, maal, voolis, leppis, sammus, Mall jne.



Peale lühikeste (nõrkade) ja ülipikkade (väga tugevate) häälikute võib sõnades olla ka pikki (tugevaid) häälikuid. Sel puhul on punased tähetähdrukud ja sinised poisid kirjas kahekordsete tähtedena, aga pikkade «roheliste» häälikute pojad on juba mehistanud tugevad tähed ja sellepärast jäävad nad siingi ühekordseks.

II-väntelised häälikuühendita sõnad: *Liisi, Eedi, Minni, Manni, Miku, Juku*, jne. Häälikuvälde on loomulikult märksa keerukam nähtus kui lihtsalt «pikkus» või «tugevus». Tehtud lihtsus ei takista seda hiljem tõdemast. Kasutusele võetakse eri suurusega värvilised noobid ehk foneemisümbolid.

Laome skeeme juba õige värvuse ja kujuga noopidest. Märgi pind tähistab foneemi (I-, II- või III-väntelist häälikut), alumise serva pikkus aga grafeemi (ühe- või kahekordset tähte). Skeemi järgi laome või kirjutame sõna. Noobid ise ei vaja täiendavat selgitamist. Piisab osutamisest sõnade hääldamise ajal.

### Kõne rütmi harjutused

Häälikute erinev iseloom on kujunenud sellest alatisest tööst, mida nad sõna ehitamisel teevad. Enamik häälikuid toksib sõnu kokku väikese haamriga, see töö käib ruttu, õrna haamripuudutusega saab sõnaosake paika pandud. Harvem on vaja ka saagida. Kiirelt-kergelt käib siis saag edasi-tagasi ja sõna sisse jääbki saagija häälik. (Pikk (tugev) häälik.)

Mõnikord on sõna ehitamisel vaja ka kirvega raiuda. Selleks tööks on vaja natuke jõudu, et löök oleks tugev ja mõjuv. Raiumisest tulebki sõnasse kõige suurelsem, tähtsus täis häälik (ülipikk häälik). Ainult seegi töö peab kiirelt toimuma, muidu läheb sõna inetuks (hakkab lohisema, venima).

Et sõnade järgi häälikuid paremini mõista, teeme mängus nende tööd kaasa.

#### 1. mäng: Vasaramees

Haamrikeseks 1 parema käe sõrm, toksime kiirelt-õrnalt piltide järgi leitud sõnu kokku: *isa, ema, muna, kana*. Toksimine toimub sõna hääldamisega üheaegselt. Iga häälik sõnas paigaldub üheaegselt hääldamise ja vasarakoputusega. Sõnu võime toksida lauale, laubale, põsele, vasakule käsivarrele, naabri põsele jne.

Selles mängus on kõige olulisemad häälikud iga sõna 1. täishäälik ja järgmine kaashäälik. Kui oleme töö juba hästi selgeks saanud ja ehitamine läheb kiirelt, toksime sõna hääldamise ajal paika ainult need kaks häälikut. Teised ühinevad valmiva sõnaga ise. Et nii tehes sõna ikka ilus tuleks, peame teda mitu korda järjest hääldama ja samal ajal toksima.

Ainult haamrikesega kokku toksitud (ja hääldatud) sõnades olid kõik häälikud lühikesed. Nüüd otsime üles sobivad klotsid (noobid) ja õpetame nende järgi ka tähelastele sõnade ladumise selgeks.

#### 2. mäng: Saamees

Kaks last seisavad vastastikku, parematest kätest kinni. Õpime saagimise selgeks: käed liiguvad kiirelt-kergelt edasi-tagasi. Nüüd võime juba ehitusel kaasa lüüa. Kordame sõna «saagimise» ajal 4 korda järjest.

Kes taipab esimesena, missugune häälik on «saamees»?

Riina-Riina-Riina-Riina

Kalle-Kalle-Kalle-Kalle

Juku-Juku-Juku-Juku

Saagimine on väsitav töö. Puhkuseks võime vahepeal mänguväljakule minna ja pisut kiikuda. Kiigelegi võib häälikuid-saamehi kaasa võtta. Liisi võtab kiigele i: käsi on kiigeks ja i istub sellel:

Liisi-Liisi-Liisi-Liisi.

Eurütmi elementide kasutamine. I-väntelised sõnad: isa, ema.

II-väntelised häälikuühendita sõnad: *suure seene... võoras*.

III-väntelised häälikuühendita sõnad: *uus, uus... Epp, Ott, veeres, jonnis... õppis, tukkus*. Lugesel võib hakata kasutama ka vältemärke tähtede peal: / — ülipikk (ülitugev) häälik ja — pikk (tugev) häälik. II- ja III-väntelistes sõnades ei ole teistest «pikemat» häälikut vaja ebaloomulikult üle võimendada ega venitada, õigem on kinni pidada meie tavalise kõne loomulikust rütmist.

### Häälimine

Hääldamine koos rütmiliigutustega.

Hääldusintensiivsuse ja kestuse tunnetamine rütmiliigutuste kaudu: kiire ja õrn puudutus sõrme otsaga (morserida).

Sõnavara: lühikesed I-väntelised sõnad. Morsera ei asendada noopidega, mis põhjalikumalt õpetamist ei vajagi, piisab kasutamisest. Noopskeemi võib asendada kriipsude või punktide rida. Hiljem iga märki asemele (peale, alla) vajalik täht.

**Veaohlike häälikute praktiline leidmine sõnast.** Esimene täishäälik ja järgmine kaashäälik, s.o sisehäälikute lihtsaim variant. Sobib ka väljend: esimene «punane» ja järgnev «sinine» või «roheline» häälik, kui õigete terminite asemel on kasutatud häälikugruppide värvidega eristamist.

Terve sõna skeemi saab asendada «ohtlikkude häälikute» skeemiga □ □ . Kirjutatud sõna lugemisel võib vastavatele tähtedele vältemärgid peale teha (ema lubas).

II-vänteliste häälikuühendita sõnade rütmi-harjutused. Sobivad teisedki liikumised koos kõnega, oluline on sõnade välterütmi tabamine ja mitmekordne kordamine. (NB! Eurütmi reeglid.) Sõnu võib õelda õpetaja, leida lapsed piltide järgi jne. Rütmimängudes pole otstarbekas kirjapildist lähtuda, kirjutamine ja lugemine on selliste harjutuste loogiline järg ning ühtlasi ühe ja sellesama oskuse kaks eri külge, mis arenevad käsi käes. Uued sisehäälikute skeemid ühisel tabelil annavad pildi erinevast hääldusvõimalusest.

□ ■ → □ ■ → □ ■ → □ ■ → □ ■ → □ ■

Sõnade kuulamine ja lahtilõigatud skeemide tõstmine teatab lapse foneemitaju täpsusest.



### 3. mäng: Kirvelöök

Kirveks parema käe rusikas või hästi väljasirutatud sõrmedega serviti asetatud käelaba ja tahumispalgiks laud, rind, vasak käsivars, naaberi käsivars jne. Kordame sõna 3—4 korda järjest ja lööme samal ajal kirvevopsu. Mõistata, missugune häälik sõnast sobib löögiga kokku?

Riin-Riin-Riin  
Enn-Enn-Enn  
Mikk-Mikk-Mikk

### 4. mäng: Remondimehed oleme

Kopsime haamrikesega, saeme ja raiume nii, et sõnad päris uueks saavad.

A: Toksime valmis sõna *koli*. Võtame saed ja muudame o-d:

kooli-kooli-kooli-kooli.

Haarame kirve ja raiume o-d:

Kooli-kooli-kooli.

Remondime l-i. Kõige enne saeme, siis raiume:

Kolli-kolli kolli-kolli

holli-kolli-kolli.

Kasutame iga tööriista vaid üks kord. Sõna on *rida*. Remondime d-häälikut:

rida-Rita-ritta.

Järjest kiiremini, järjest vaiksema häälega. Käsi töötab «oma riistadega» hoolsalt kaasa.

### Kaksikud on ainult kahekesi

Tähelapsed on head mängukaaslased. Nad oskavad üksteist hästi hoida. Täishäälikute majas on kõige sõbralikumad lapsed kaksikud. Nendest ei võta kumbki täht teiselt liiga palju ruumi endale. Mõlemad kirjutame alati ainult ühekordse tähega. Nii nad ongi enamasti kahekesi. Vahel harva satub veel mõni erinev punase kleidiga tähetüdruk nende taha. Ka siis on kõik tähed ikka ainult ühekordsed.

### Mees mehe vastu

Poisid peavad lugu meeste mängudest. Need on maadlus, vehklemine jmt. Oma mängudes peavad nad rangelt kinni reeglist: ainult üks mees ühe mehe vastu. Kahekesi ühe vastu ei munda. Kui sõnas juba kaashäälik teise kaashääliku kõrvale satub; tuleb see reegel mõlemale meelde, nii et tähedki on kohe paberil ainult ühekordsed. Nii on see ka siis, kui kõrvuti «võistleb» kolm või neli kaashäälikut. Vallatushoos võib selle reegli mõnikord unustada ainult s. Selle eest on s aga kõige tugevam poiss siniste meeskonnas. Rohelistest on temaga nõus kõrvuti olema ainult tugevamad *k*, *p*, *t*; nõrgemad poisid (*g*, *b*, *d*) hoiavad s-st kaugele, kardavad võistluses alla jääda. Ka *h* on tugev spordimees. Temagi vastu ei tule nõrgad *g*, *b*, *d*, vaid ikka *k*, *p*, *t*.

### Viisakas poiss ei laiuta

Rohelistes ülikondades poisid on koguni nii viisakad, et hoolimata oma ülipikkusest (väga tugevad häälikud), seisavad nad kahekordse punase tähe või kaksikute järel alati ainult ühekordsena.

Kahe tüdruku järel loovutab iga roheline poiss neiule suurema ruumi või pakub isegi istet. Laiutada siin enam tõesti ei sobi.

Kahe tüdruku järel käituvad tagasihoidlikult ka kõik sinised poisid. Ainult jõumees S võib kõiki kohatu käitumisega üllatada. Õnneks tuleb tal sellist käitumist harva ette.

### Pikk sirge mees seisab tütarlapse ees.

J oskab väga kenasti tervitada. Sellepärast seisabki ta poiste majas otse külalistetoa lähel ja tarvitab saabuvald täishäälikuid. J-tähe koht on sõnades ka ainult punaste tähtede ees.

Ülipika hääliku leidmine III-vältelisest häälikuühendita sõnast. Sobivad erinevad liikumised, mis rõhutavad sõnade «lonkavat» rütmi. Uute skeemidega täieneb sisehäälikute tabel ja selle lahtilõigatud komplekt.

- ☐ Riin, kool, seen  
☐ Enn, Mall, Sass  
☐ Mikk, lepp,  
☐ sööb, teeb, toob

Võrdlev hääldus on vältetaju arendamise tähtsaim eeldus, mis tagab foneemanalüüsi oskuse. Väldet kannab üks sisehäälikutest ehk veaohlikest häälikutest. Seega polegi enam oluline laduda tervet sõnaskeemi. Piisab sisehäälikute skeemist, vt lähemalt harjutustikust E. Markvart, H. Täht «Veaohlikest häälikud ja tähed» I osa lk 104—106 või samade autorite õppevahendite kogust «Veaohlikest häälikud ja tähed» Jaotusvara lk 6—10. Häälikuühendita sõnade sisehäälikute skeemid on võrdleva häälduse tarbeks vormistatud tiivatabeliks e tiivikuks, mis on tegelikult võrdleva häälduse (töö)juhend.

### Kaksiktäishäälik

Sõnavara: *Lea, Leo, Mai, Ain, Maie, Kaie, ... lained, võimas jne. Täieneb veaohlikest häälikute reegel. Esimene täishäälik on üksik (lühike, pikk, ülipikk) või kaksik. Lugemisel märgime esimese täishääliku pikkusmärgi ( , , ), vastava(te) tähe(tähtede) peale, «kaksikute» tähed ühendame alt kaarega. Töövõte on kasulik enesekontrolliks.*

### Kaashäälikuühend

Veaohlike häälikute reegel täieneb.

Ohtlikud on:

esimene täishäälik on üksik või kaksik;

järgnev kaashäälik on üksik või ühendis.

1. sõnad: *ilm, sõrm, lind, Mart, Urmas, hirvele;*

2. sõnad: *Ints, arst, kunstnik;*

3. sõnad: *kirss, varss* — erandid võivad ka tutvustamata jääda.

*k, p, t, h ja s* kõrval.

III-vältelist häälikut tähistav noop «tõuseb viisakusest püsti» (küljele), kui ta on sattunud ühendisse «mees mehe vastu». Sellise noobi alla saab kirjutada vaid ühekordse tähe. (Sama on ka «kaksikute» puhul.)

Enesekontrolli kujundamiseks märgime kirjutatud sõnades mõlema «ohtliku hääliku» pikkusmärgid vastavate tähtede peale ja ühendid seome alt kaarega.

Nt. *Mall, Liisi ja Ants söidavad maale.*

Sõnad: sisehäälikute järgneb ülipikale täishäälikule või diftongile ülipikk sulghäälik: *paat, taat, eit, ait, piip. . . vaatas jne.*

Skeemis asetub ülipika sulghääliku noop küljele, jättes alla ühekordse tähe kirjutamise ruumi.

Erandsõnad: *poiss, kauss.*

Sõnad: *luuras, soovis, soolas, nõelus, lausus jne.*

Suluta kaashäälik on eestikeelsetes sõnades II- või III-vältelise täishääliku järel I-välteline.

J-reegel.

J seisab sõna või silbi algul täishääliku ees.



## Lähenevateks kevadpühadeks

LUDMILLA GUSTAVSON, Tallinna Pedagoogikakooli õpetaja

*Lihavõtte, kallis aigu!  
Ammu me oodi, kavva kai!  
Armas aastaga püha.*

Kevadpühi tunneme ka lihavõtete, ülestõusmis-, munade- ja kiigepühadena. Need on liikuvad pühad. Kirikuaasta kalendris on ülestõusmispüha esimene pühapäev pärast esimese kevadise pööripäeva järgset täiskuud. See hõlmab ajavahemikku 23. märtsist kuni 26. aprillini. Tänavu on lihavõtted 19. ja 20. aprillil.

Lihavõttepühadega lõpeb seitse nädalat kestnud Kristuse kannatusaja paast, mis algas vastlapäevast ja mida eriti Lõuna-Eestis tunti varem lihaheitepäevana. Liha «heideti» siis toidulaualt minema ja seda hakati taas «võtma» lihavõttepühade ajal. Lihavõtted lõpetavad terve nädala kestnud nn suure nädala, mis algas eelmisel pühapäeval palmipuudepühaga. Palmipuudepüha tähistas Jeesuse tervitamist palmiokstega Jeruusalemma saabumisel. Sel hommikul vitsutati magajaid pajuurbadega. Kodaveres näiteks jooksid lapsed urbadega ringi ja peksid magajaid üles: «Tervist sulle, urvad mulle!» Mõnes kohas tehti seda ka lihavõtte hommikul. Arvati, et kevade esimesed elulepuhkenud puoksad aitavad kaasa viljakusele ja heale tervele, annavad jõudu ja virkust.

Ülestõusmispühad on vanimad ja tähtsamad kristlikud pühad, mil kuulutatakse: Kristus on meie eest risti löödud, kannatanud ja maha maetud ning kolmandal päeval üles tõusnud. Ööl vastu pühapäeva äratas Jumal Jeesuse surnuist üles. Oli sündinud üks inimajaloo suurimatest imedest: Jeesus elas. Seetõttu nimetataksegi neid pühi ülestõusmispühadeks. Ülestõusmispühad on aegade jooksul kujunenud rõõmuavalduseks uuele elule. Jeesuse ülestõusmine tähendas ju võitu surma üle. Rõõmusõnum Kristuse ülestõusmisest liitus kevade ärkamise ja looduse puhkemisega.

Kiigepühade nimetus on tulnud sellest, et lihavõtte ajal käidi kiikumas. arvati, et kiikumine mõjub soodsalt linakasvule. Mida kõrgemale kiikuda, seda paremini pidi kasvama vili. Samuti arvati, et kiikumisel on puhastav toime. Kiikumine teeb keha kergeks. Kiikumine sümboliseeris päikese kiikumist, kõikumist. Kes päikese kiikumist nägi, pidi rikkaks saama. Kiige koht vaadati varakult valmis. Juba palmipuudepühalt hakati mõtlema, kes ja kuhu kiige teeb. Lastele kinnitati kiiged aampalgi või parre külge. Kiik võidi teha ka kahe kase vahele. Tavaliselt tehti kiiged lagedale platsile metsa servale. Üksikult kiikudes ainult liigutati kiike. Suurtel kiikedel, kus oli peal rohkem noori, kiiguti kõrgele. Üle võlli ajamisel seisti püsti. Lihtsaim võllkiik oli kahe aisaga. Andmeid on kolme, nelja, kuue ja isegi kaheksa aisaga kiikedest.

Kiigele tulid poisid ja tüdrukud mitmest küljest. Seal oli hea võimalus tutvumiseks ja suhete loomiseks. Kiigele minnes võeti värvilisi mune kaasa. Neiud pidid kiigemeistritele ja kiigutajatele muna andma. Kiigele mindi lauldes ja ka kiigel lauldi.

*Tulge kiike, külanaised,  
tooge kanad, tooge munad,  
tooge haned haudumusta,  
tooge pardid paaristikku,  
tooge kuked kuldasalgi!*

*Ärge kurjast kiigutage,  
viha pärast vintsutage!  
Kui ma kukun, kes mu maksab?  
Pea mul maksab Pärnu riigi,  
suu mul maksab suure linna.*

Setus oli ennustus. Kõik tüdrukud jooksevad ühekorruga kiigele. Kes kõige enne kiigele jõuab, saab sel aastal kas õnnelikuks või enne teisi mehele. Kiige juures mängiti ringmänge.

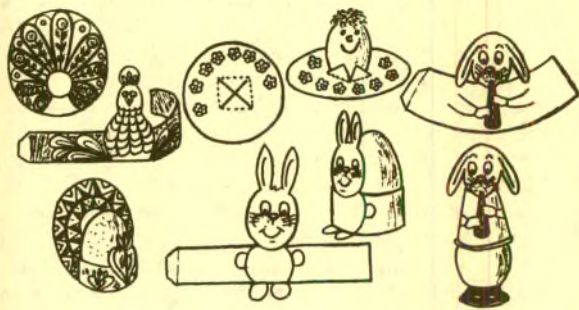
Munadepühadeks nimetati neid pühi seetõttu, et munad olid selle tähtpäeva tähtsamaks toidupuuliseks. Muna tunti kui loomise ja viljastumise võrdluspilti. Laupäeva varahommikul käidi mune korjamas ja siis algas kibekiire munade keetmine ja värvimine. Mõnel pool omistati värvile isegi tähendus. Nii tähendas punane armastust (Kristuse veri), sinine — ustavust, roheline — lootust, kollane — põlgust või valskust, hall — tasadust, valge — süütust. Munadele kaabiti peale nimetähti, salme, lauseid. Näiteks: Häid pühi! Rõõmsaid pühi! Mind mäleta! Ära unusta mind! Sind armastan! Sind austan! Soovin õnne! Hea mälestus!

Vanasti värviti mune koduste värvidega. Väga palju kasutati mitmesuguseid maarohtusid. Värviti madararohu juurtega, sibulakoortega, sambлага, vihalehtedega, punase peakapsa ja peediga. Kui taheti ühevärvilisi mune, pandi sibulakoori potti. Mida rohkem oli sibulakoori, seda tumedamad munad tulid. **Rohekate munade** saamiseks pandi keeduvette spinatipüreed või vanu vihalehti. Peetidega saadi **punased munad**. Peedid pesti eelmisel päeval harja ja veega hoolikalt puhtaks ja keedeti ära. Seejärel lasti neil jahtuda, kooriti ja riiviti või lõigati noaga ribadeks ning pandi fajanss- või savikaussi. Peale valati paras äädikalahus. Hommikul nõristati vedelik potti ja keedeti selles munad. Peenendatud punase peakapsaga saadi **lillad munad**. Kirjude munade saamiseks kasutati värvilisi riidetükke, tanguteri, sibulakoori, puulehti ja okkaid. Värviline lõng või niit keriti triipudena või ruutudena ümber muna, keerati muna riidetüki sisse, seoti pealt peene nõõri või niidiga ja pandi keema. Et **muna läikima** jääks, hõõrutu see pekikamara või -lõiguga üle. Ka või pani munad kenasti klantsima. Hilisemal ajal kleebiti munadele lindude, lillede ja loomade kujutustega **vesipilte**.



Ka lasteaias võiks mune värvida nii, nagu seda tegid meie esivanemad. Kasvataja abiga kavatavad vanemate rühmade lapsed oma muna riidelapiga, millele on pandud mõni kruubi- või tangutera, mõned kuuse- või männiokkad, rohelisi lehekesi või sibulakoori, ja kerivad niidiga kinni. Kasvataja viib munad kööki värvida. Pärast vaadeldakse mune koos ja püütakse leida tangutäppe, okkakriipse, sibulakoore laiike, niidi (lõnga) kerimise kohti. Sellega anname lastele kogemusi ja säilitame esivanemate tarkusi. Värvitud munad võib asetada samblale ja pärjata kuuse-, männi- või kadakaokstega. Kuna lihavõtted on kevadised pühad, peaks meie ümber olema võimalikult palju elavat loodust. Kõik elav annab meile jõudu ja elurõõmu, tekitab meis usku paremasse, kutsub esile headust ja hellust. Nii pandi ka vanasti enne ülestõusmispühi **oras kaussi**. Pühadeks oli see juba roheline ja sinna vahele asetati värvitud mune. Potti istutati ka **sinililli**, vaasidesse toodi **oksi**. Ärgem unustagem ka lasteaias seda teha. Okste külge võiksime riputada tühjakspuhutud värvilisi mune, volditud linnukesi või õlelilledega kaetud kergeid pallikesi. Armsasti mõjuvad laual laste meisterdatud munaalused, korvikesed, tibud või jäneseid (vt jooniseid).

Lastele räägiti jänestest kui munade värvijatest. Neid kujutati nii lasteraamatutes kui ka postkaartidel. Postkaartide pildid olid sageli süzeelised. Kanad tõid noka vahel mune jänestele värvida. Kaartidel kujutati munast kooruvaid tibusid, vallatuid jäneseid üle munade hüppamas ja ronimas, asjalikke jäneseid munakorvidega või mune värvimas. Postkaardid olid hästi meeleolukad. Lilledest on piltidel kõige enam sinililli,



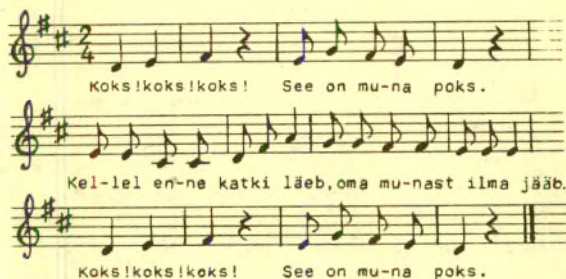
li, lumikellukesi, kannikesi, nartsisse ja tulpe koos paju- ja kaseurbadega. Kaartidel võis näha ka ingleid. Lihavõttepühadeks said lapsed kingitusi ja kaardike lõbusa värsiga pandi kingi juurde. Mõnikord oli kink peidetud ja tee kingini oli tähistatud kommide, puuviljade või pähklitega. Võib-olla leiame ka tänapäeval midagi, millega teed kingini märgistada. Tähtis on, et oleks põnevust.

Munadega mängiti mitmeid mängu. Kodudes oli hästi tuntud mäng «**Munade kullerdamine**». Pühadehommikul toodi munakorv (-kauss) voodi juurde. Padjad pandi ülestikku ja sealt veeretati mune alla. Kes sai teise munale pihta, sai selle endale. Sama mängu mängiti ka nii, et mahalaotud teki üks äär volditi paksemaks. Keset teki asetati muna. Nüüd hakati muna teki kõrgemalt servalt alla veeretama, püüdes veereva munaga riivata tekil olevat muna (mune). Õnnestus riivamine, sai veeretaja riivatud muna endale. Vastasel korral jäi ka veeretaja muna tekile ja seda oli teistel samuti õigus riivata. Mune veeretati ka liiva sees. Ning muidugi võis võistelda ka selles, kelle muna kõige kaugemale veereb. Veeretamise mängudes kasutati salmikesi, näiteks:

*Veere, veere, munakene.  
Kas saad kokku, kenakene?*

Mängiti ka «**Jooksu muna**». Igal jooksjal oli käes lusikas muna. Joosti võidu määratud punktini, kusjuures muna pidi püsima lusikal. Lasteaias võib kasutada puumune või lauatenise-palle. Lihavõtte aegu **hüpati ka lauda**. Seda tehti nii, et laud pandi keskkohaga paku peale ja mängijad astusid teine teisele lauaotsale. See, kelle lauaots parajasti üleval oli, hüppas üles.

Pühade juurde käis tingimata **munade koksimine ehk tiksutamine**. Koksiti keedetud mune, lüües kokku tingimata ühesuguseid otsi. Kelle muna katki läks, andis selle võitjale. Koksimise juures lauldi «Munakoksamise laulu» järgmistel sõnadega:



*Muna koks, muna koks,  
helle muna katki läheb,  
oma munast ilma jääb.*

Võiks laulda ka tänapäeval Kanada eesti laste hulgas lauldavat laulu «Munade koks»:

*Koks, koks, koks —  
anna veel üks toks!  
Juba ongi pragu sees,  
mina jälle võidumees!  
Koks, koks, koks:  
see on munapoks.*



Lauas toimus ka **ragelemine**. See toimus nii, et kahel sööjal olid munad käes. Kumbki mõtles salajase mõtte. Siis lepiti kokku, kumb enne teise munale pihta lööb. Kelle muna jäi terveks, selle mõte pidi täide minema. Kombeks oli ka **laksulöömine**, kes sai teisele laksu lüüa, pidi temalt muna saama.

Esimese lihavõttepüha hommikul, kui mindi kirikusse, võeti tuttavatele mune kaasa. (Värviliste munade vahetamine on Eestis kombeks tänapäevani.) Kui kirik rahvast täis oli, tegid poisid mõnikord koerust: trügisid läbi rahvahulga ja pigistasid neidudel taskus olevad munad katki. Poisid käisid ka kodudes mune otsimas, musteldamas. Kui keedetud mune ei olnud, võeti toores muna või söödi verivorsti. Tüdrukud laskisid poistel värvitud mune valida, sest värvi järgi sai teada poisi meelsust. Ristiisad ja ristiemad kinkisid oma ristilastele mune. Kui ristilaps oli juba leeris käinud, siis viis ta mune oma ristivanematele. Värvilisi mune müüdi ka turul.

Külas käidi tavaliselt teisel pühal. Mõnes kohas ei tohtinud lapsed esimesel lihavõttepühal külla minna. neile visati pastlad kaela. Vaikla külas käisid poisid ja mehed kukeks, s.t laulsid enne päikesetõusu. Ka siis tuli muna anda.

Munadepühade ajal söödud munade koored anti kanadele, sest arvati, et muidu ei saa enam mune. See oli märk looduse igavesest ringkäigust. Veel arvati, et kui lihavõttepüha munakoored tee peale viiakse, saab suvel ruttu tööd tehtud.

Kevadpühade ajal võeti tarvitusele paastu ajal kõrvale jäetud toidud: liha, sült, munad, munapuder ja -või, mitmesugused kohupiimatoidud: magusad korbid koore, kohupiima, muna, või, rosinat ja vaniljega. Munaputru keedeti näiteks Kambjas niiviisi: «Koort ja võid pandi patta, tooreid mune lasti sisse ja kogu aeg liigutati ja klopi, et jääks ühtlane segu, et ei läheks tükki.» Niisugust putru määriti süües õige paksult leiva peale. Peale rüübiti kas piima või kohvi. Samuti olid laual magus kohupiim munaga (pasha), sült, sealiha ja vasikapraad. Eriti maitstes lastele vasikaprae pruun kaller. Kui jätkub toiduaineid, võiks lastele küpsetada «Lihavõtte kohvikooigi», mille retsepti leidsin 1930. aasta aprillikuu «Eesti Naisest». Ained: 1/2 l piima, 30 g pärmi, 1 teelusikas soola, safrani, kardemoni. Määrimiseks muna ja hakitud mandlid. Valmistus: pärm segatakse ühe teelusikataie suhkruga, kuni läheb vedelaks. Nüüd segatakse leige piimaga ja jahuga, kuni saab poolpaks taigen, mis pannakse kerki. Kerkinud taigale lisatakse vahustatud või, vahustatud munad, suhkruga tambitud ja soojas piimas leotatud safran värvi järgi, peenendatud kardemon, pestud, puhastatud rosinad. Taigen on poolpaks, et kergesti puulusikaga segada saab. See kallatakse ümmargusse määritud vormi ja lastakse teist korda kerkida. Kerkinult määratakse pealt munaga ja raputatakse üle hakitud mandlitega. Küpsetatakse ahjus umbes 1/2... 3/4 tundi. (Selle retsepti, samuti munavär-

vimise õpetuse võib panna kas lastevanemate stendile või laualehte.)\*

Lihavõtted olid rõõmupühad, mil võis süüa ja juua nii palju, kui tahtsid. Sel ajal soovitati juukseid kammida ja lõigata, et need hästi kasvaksid. Lihavõttelaupäeva õhtul söi mehelemineja neiu kanamunataie soola ja heitis magama. Kes noormeestest neiu unes juua tõi, sai tema meheks.

Et virgaks saada ja jääda, pidi esimese püha hommikul vara tõusma. Siis käidi ka vaatamas, kuidas päike mängib (tantsib, kiigub). Päikese mäng pidi väljendama heameelt, et Jeesus üles tõusis. Kui taheti ilusaks saada ja kaua noor olla, pandi hommikul pesuvette toores kanamuna või hõberaha. Samuti soovitati pesta allikavõi urbade veega. Arvati, et esimese püha öösel on vesi üks minut magus. Kes sel minutil vett joob, tunneb selle magusat maitset.

Külmad lihavõtted pidid tähendama külma kevadet. Kirgas päike pidi ennustama head märja-aastat. Eriti jälgiti tuult, sest see pidi samast suunast puhuma 40 päeva. Meretuul pidi ennustama head kalasaaki.

Päikeselisi ja meeldejäävaid lihavõtteid! Toremaid ettevõtmisi koos lastega!

Ehk meeldib meiegi lastele laul «Tibukene», mida laulavad Kanada eesti lapsed.

Ti-bu-ke-ne, üt-le mul-le,  
mil-lal hak-kad mu-ne-ma?  
I-ga päev toon te-ri sul-le,  
mu-ne ik-ka veel ei saa.

*Tibukene, ütlen sulle:  
varsti pühad saabuvad!  
Siis pead andma mune mulle,  
muidu pühad igavad.*

*Anna mulle valge muna,  
selle värvin ise ma.  
Ilus on see värvituna —  
sa peaks seda nägema!*

Kahjuks puuduvad A. Kullango ja A. Sõrra koostatud ning Toronto Eesti Seltsi Lasteaia välja antud laulikus «Laule, mängige ja tantse väike-lastele viisi ja sõnade autorid. Võib-olla on ka «Munade koks» ja «Tibukene» meie esivanemate laulud?

\*Stendi ja laululehe kohta võite lugeda minu artiklist «Lähenevaks emadepäevaks» — «Haridus» nr 3, 1991. a.



## Vitamiinid. Vitamiinid? Vitamiinid!

URMAS KOKASSAAR, TÜ assistent  
MIHKEL ZILMER, TÜ dotsent, bioloogiakandidaat

**T**änapäeval ilmutavad inimesed elavat huvi mitmesuguste toitumis- ja nälgimisteooriate ning seetõttu ka täisväärtusliku toidu vastu.

Levinud on kõikvõimalikud soovitusel, mille elementaarsed biokeemilise-füsioloogilised alged on sageli ära unustatud või tundmatuseeni moonutatud.

Täisväärtuslik toit on eelkõige tasakaalustatud, s.t toidukomponendid on kindlates omavahelistes suhetes. Kuna inimorganismile hädavajalike toidukomponentide hulka kuuluvad ka vitamiinid, siis vaadeldakse käesolevas artiklis lühidalt vitamiinoloogia põhimõisteid, vitamiinide biofunktsioone ja nendega seotud häireid organismi elutegevuses. Kirjutise üks eesmärke on aidata lugejal orienteeruda vitamiinoloogia põhimõistetes, mis on sageli vastuolulised. Näiteks mitte kõiki inimesele asendamatuid toidukomponente ei loeta vitamiinideks. Teiseks, antud info peaks sobima lisamaterjaliks terviseõpetuse ja bioloogia õpetajatele vitamiinide teema nüüdisaegseks käsitlemiseks. Märgime siinjuures, et vitamiine vaadeldakse eeskätt inimorganismi biokeemias ja füsioloogiast lähtuvalt.

### MÄÄRATLUS

Vitamiinid on bioaktiivsed, heterogeensed, madalmolekulaarsed, valdavalt eksogeensed orgaanilised ained, mis on organismi ainevahetuses hädavajalikud. Selgitame määratluse märksõnu lähemalt. Terminiga *bioaktiivsed ained* tähistatakse ühendeid, millel on regulatoorne mõju organismis toimuvatele protsessidele. Bioaktiivsed ained jaotuvad eksogeenseteks — saadakse toiduga (vitamiinid, mikroelemendid) ja endogeenseteks — sünteesitakse organismis (hormoonid, ensüümid). Vitamiinide puhul on eksogeensus teatud määral suhteline, sest: 1) teatud vitamiine sünteesitakse inimese seedekanali mikrofloora poolt kas osaliselt või piisavalt, näiteks vitamiine K, B<sub>3</sub>, B<sub>5</sub> jne; 2) üksikjuhtudel suudab inimorganism ise teatud vitamiine sünteesida, näiteks aminohappest trüptofaan vitamiini B<sub>5</sub>; 3) vitamiinide ja teiste toidukomponentide vahel on dünaamilised seosed, näiteks tasakaalustatud toidu tarbimisel ja seedimisel on vitamiinide imendumine seedekanalist optimaalne; 4) organism on suuteline ennast ise teatud vitamiinidega varustama, kui toidus on piisavalt antud vitamiini eellasühendit ehk provitamiini, näiteks taimsetest karotinoididest sünteesitakse inimorganismis vitamiin A; 5) vitamiinivajaduses on liigilisi erinevusi, näiteks koer ja rott ei vaja toidus C-vitamiini; inimene, ahv ja merisiga peavad seda saama.

Vitamiinid on toidu minoraalsed komponendid, mida organism vajab väga väikestes kogustes — milligrammides (10<sup>-3</sup>) või mikrogrammides (10<sup>-6</sup>) g. Põhilised vitamiiniallikad inimorganismile on: 1) taimne toit, mis annab valdava osa; 2) loomne toit; 3) seedekanali mikrofloora; 4) sünteetilised (ravi)preparaadid.

Vitamiinide puhul on sageli kasutusel mõiste *asendamatud toidukomponendid*. Siingi ilmneb teatud suhtelisus, sest lisaks vitamiinidele on olemas ka hulk teisi inimorganismile asendamatuid ühendeid, mida ei loeta vitamiinideks. Siia kuuluvad mitmed asendamatud aminohapped — lüsiin, metioniin jne — ning asendamatud küllastumata rasvhapped — linool- ja linoleenhape. Vitamiinidest erinevad nad kahel põhjusel. Esiteks, inimorganism vajab neid oluliselt suuremal hulgal (grammides). Teiseks, neid kasutatakse rakustruktuuride moodustamisel ning teatud energeetiliste protsesside substraadina rakus. Võrreldes vitamiinidega on nendel ühenditel oluliselt erinevad biofunktsioonid.

Millised on vitamiinide biofunktsioonid? Vitamiinide bioloogiline roll seisneb nende kuulumises mittevalgulise komponendi — koensüümi — kujul liitensüümi koosseisu. Selgitame koensüümi mõistet pisut lähemalt. Inimorganismis toimivaid biokatalüsaatoreid ehk ensüüme saab jaotada kahte gruppi: ühekomponendilisteks e liitensüümideks ja mitmekomponendilisteks e liitensüümideks. Liitensüümid koosnevad ensüümvalgust ja mittevalgulisest osast. Mittevalguline osa võib olla anorgaaniline, näiteks metallioon Mg, Fe, Zn, või orgaaniline, näiteks vitamiin, heemitaoline komponent hingamisahela ensüümides. Juhul kui mittevalguliseks osaks on orgaaniline ühend, siis nimetatakse liitensüümi seda osa koensüümiks. NB! Enamiku koensüümide aktiivseks reaktsioonivõimeliseks osaks ongi teatud vitamiin, s.t koensüümina realiseerubki vitamiinide bioloogiline funktsioon. Vitamiinide osalus vastavate ensüümide koostises kindlustab liitensüümide kõrge biokatalüütilise aktiivsuse. Reeglina toimub koensüümsesse vormi minekul vitamiini aktivatsioon.

### KLASSIFIKATSIOON

Tänapäeval tuntakse üle 20 ühendi, mida nimetatakse vitamiinideks ja vitamiinitaolisteks ühenditeks. Vitamiine tähistatakse ladina alfabeedi suurtähtedega. Kui üks ja sama täht tähistab tervet gruppi väga sarnase ehitusega ja toimega ühendeid, kasutatakse vitameeria mõistet. Grupi üksikesindajat nimetatakse sellisel juhul vitameeriks e isoteeliks. Vitameeride mõistet kasutatakse vaid rasvlahustuvate vitamiinide puhul, näiteks A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub> jne. Vitamiinide mõiste teatud suhtelisus, eriti aga nende ehituse heterogeensus on põhjuseks, miks vitamiinide klassifikatsioon rajaneb nende lahustuvusel. Lahustuvuse alusel eristatakse rasv- ja veeslahustuvaid vitamiine.

Lisaks tabelis esitatule räägitakse veel vitamiinitaolistest ühenditest. Selline jaotus on teatud mõttes suhteline, sest enamik neist ühenditest on samuti seotud koensüümse funktsiooniga. Vitamiinitaoliste ühendite hulka kuuluvad vitamiin F ehk linool- ja linoleenhappe segu, vitamiin N ehk lipohape, vitamiin Q (koensüüm Q) ehk ubikinoon, vitamiin U ehk S-metüülmetioniin, vitamiin B<sub>13</sub> ehk oroothape, vitamiin B<sub>7</sub> ehk karnitiin ja koliin.



Vitamiinid	Olulisemad allikad	Füsioloogiline toime
<b>RASVLAHUSTUVAD VITAMIINID</b>		
Vitamiin A, reti-naal, akserofool, vitameerid A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub>	kalamaks, koorevõi, spinat, lehtsalat, loomamaks, taimsed pigmendid. β-karotinoiidid on provitamiinideks	nägemispurpuri moodustumine, luukoe areng ja kasv, antioksidant*
Vitamiin D, kaltsiferool, vitameerid D <sub>2</sub> , D <sub>3</sub>	kalarasv, munakollane, koorevõi, kuivpärm	luukoe areng ja kasv, tagab Ca/P omastamise soolest seedeptsessis
Vitamiin E, tokoferool	taimsed õlid, porgand, õunaseemned	suguvõime stimulaator, üks olulisemaid antioksidante, soodustab A-vitamiini ladestumist maksa
Vitamiin K, fülokinoon, vitameerid K <sub>1</sub> , K <sub>2</sub>	spinat, nõges, kapsas, herned, kalasaadused, maks	osaleb vähemalt 4 erineva verehüübimisfaktori sünteesis ja rakuhingamises
<b>VEESLAHUSTUVAD VITAMIINID</b>		
Vitamiin B <sub>1</sub> , tiamiin, aneuriin	kuivpärm, kaerahelbed, maks, tatra- ja odratangud, kroovimata jahust tehtud leib, sai	süsivesikute ainevahetuse dekarboksülaaside koensüüm (CO <sub>2</sub> eraldamine)
Vitamiin B <sub>2</sub> , riboflaviin, laktoflaviin	maks, neerud, pärm, herned, oad, spinat, tatratangud	hingamisahela ensüümide koensüüm (vesiniku aatomite ülekanne)
Vitamiin B <sub>3</sub> , pantoehape	pärm, maks, piim, munad, kapsas, kartul, tomat	atsetül- ja atsuüljääkide ülekandes osalevate ensüümide koensüüm
Vitamiin B <sub>5</sub> , PP, nikotiinamiid	pärm, jäme nisujahu, kalasaadused, maks, odratangud	hingamisahela ensüümide koensüüm (vesiniku aatomite ülekanne)
Vitamiin B <sub>6</sub> , püridoksiin	kanamunad, maks, porgand, roheline pipar, teraviljade terisekestad	aminohapete ainevahetuse ensüümide koensüüm (aminorühma ülekanne)
Vitamiin B <sub>10</sub> , B <sub>c</sub> , foolhape	pärm, rohelised taimeosad, maks, neerud, liha	ühesüsinikuliste fragmentide ülekande koensüüm
Vitamiin B <sub>12</sub> , kobalamiid	loomsete produktid — veri, maks, tailiha, juust, samuti seemned, pärm	metüülrühmade ülekande ensüümide koensüüm, osaleb heemi sünteesis
Vitamiin B <sub>15</sub> , pangamhape	maks, veri, taimede seemned, pärm	osaleb metüülimisprotsessides, stimuleerib biooksüdatsiooni, tõstab vastupidavust kehalisele koormusele
Vitamiin C, askorbiinhape	mustsõstra marjad, jõhvikad, tsitruselised, kapsas, õunad, kartul	osaleb redoksreaktsioonides
Vitamiin H, biotiin	maks, neerud, piim, oad, tomat, spinat, munarebu	osaleb karboksülaaside koensüüm (CO <sub>2</sub> liitmine)
Vitamiin P, rutiin, tsitriin	mustsõstra marjad, punane pipar	omab verekapillaare tugevdavat toimet
P-aminobensoehape, pAB	maks, neerud, pärm, leib	vajalik foolhappe sünteesiks seedekanali mikrofloorale
Inosiit, müoinosiit, lipotroofne faktor	neerud, süda	osaleb lipiidide ainevahetuses

\* - antioksidant - kustutab (reguleerib) üliaktiivsete hapniku vabade radikaalide kahjulikku toimet biomolekulidele, eeskätt küllastumata rasvhapetele.

Veeslahustuvaid vitamiine peab inimorganism pidevalt toiduga saama. Põhimõtteliselt kehtib see nõue ka rasvlahustuvate vitamiinide kohta, ehkki nende puhul eksisteerib lühiajaline varu maksas. Vitamiinide defitsiidi kutsuvad esile erinevad põhjused. Esiteks, toitumuslikud-olmelised — tasakaalustamata või ühekülgne toit, alkoholismist tulenevad imendumishäired ja rasvlahustuvate vitamiinide deponeerumishäired maksas. Teiseks, tehnoloogilised — toiduainete ülemäärane töötlus ja konserveerimisest tingitud mõjutused. Kolmandaks, majanduslikud — pidev toiduainete defitsiit ning põllumajanduse ühekülgne arendamine, mis avaldub teatud monokultuuride eeliskasvatamises ja kasutamises. Neljandaks, organismi haiguslik seisund. Haiguslik seisund võib avalduda järgmiselt: 1) imendumishäired seedekanali haiguste korral, näiteks sapphapetega seotud haigused mõjutavad rasvlahustuvate vitamiinide imendumist; 2) maksahaigused, mille korral häirub rasvlahustuvate vitamiinide talletamine

ning vitamiin A provitamiinist vitamiin A süntees; 3) seedekanali mikrofloora osaline kahjustamine või täielik hävitamine antibiootikumidega, mille puhul on pidurdatud mikrofloora toodetavate vitamiinide süntees; 4) ravimite toime, mis muudab vitamiinide ainevahetust, näiteks tuberkuloosi ravimid tingivad B grupi vitamiinide kõrgeenenud vajaduse.

#### VITAMIINIDE DEFITSIIT

Vitamiinide defitsiidi korral tekivad kõigepealt hüpo-vitamiinoosid, mis avalduvad peamiselt üldist laadi häiretena, väsimusena, kehakaalu ja töövõime langusena, vastuvõtlikkuse tõusuna nakkushaigustele. Hüpo-vitamiinoosid pole vitamiinispetsiifilised häired, nad ilmnevad sõltumata sellest, millist konkreetset vitamiini ei saa organism piisavalt.

#### HÜPO- JA AVITAMIINOOSID

Avitamiinoos on seevastu konkreetse vitamiini puudusel väljakujunev spetsiifiline haigus. Näiteks vitamiin C puudusel — skorbuit, vitamiin D puudusel — rahhiit jne. Tekkepõhjusest jagunevad hüpo- ja avitamiinoosid kolme gruppi. Alimentaarsed e toitumus-



likud, mille põhjuseks on vitamiinivaene toit. Sekundaarsed, mille tingivad organismisisesed vitamiinide ainevahetushäired. Polüühüpo- ja polüavitamiinosisid, mille kutsuvad esile mitme vitamiini kestev defitsiit. Vitamiinide ööpäevase vajaduse normid inimorganismile ning hüpo- ja avitaminooside kirjeldus on toodud tabelis 2.

Lisaks hüpo- ja avitaminoosidele räägitakse veel hüpervitamiinosisist. Hüpervitamiinosisid on häired, mis ilmnevad organismis vitamiinide ülemäärasel manustamisel. Nad esinevad üldjuhul harva ja ilmnevad eeskätt rasvlahustuvate vitamiinidega liialdamisel.

Vitamiin A hüpervitamiinosisi tunnusteks on naha sügelemine, limaskestade ja silmade põletik, oksendamine, juuste väljalangemine jne. Vitamiin D liigtarbimine kutsuvad esile kudede lujjumise kaltsiumisoolade ladestumise tõttu, kusjuures eeskätt kannatavad neerud. On teada, et tasakaalustatud toit aitab vältida hüpervitamiinosiside tekke võimalust. Teatud veeslahustuvate vitamiinide ülemäärast manustamist kasutatakse edukalt mitmete haiguste raviks. Näiteks vitamiin B<sub>15</sub> hüperdoseerimist hüpotoonia, alkoholismi ja ateroskleroosi raviks, vitamiin B<sub>5</sub> kühm-nekordseid doose aga närvisüsteemihäirete korral.

HÜPO- JA AVITAMIINOOSIDE KIRJELDUS NING ÖÖPÄEVANE VITAMIINIDE VAJADUS T a b e l 2

Nimetus	Hüpo- ja avitaminooside tunnused	Norm (mg)
Vitamiin A	nägemishäired hämaruses e kanapimedus, kuivsilmsus e kseroftalmia, naha epiteeli sarvestumine	~ 1,5
Vitamiin D	rahhiit, kaltsiumi ja fosfori ainevahetuse häired organismis	0,8... 1,6
Vitamiin E	normaalolukorras inimestel ei esine. Spermatogeneesi häired, nürisünnitused, lihaskoe düstroofia	20... 50
Vitamiin K	soole mikrofloora toodab vitamiini piisavalt, mistõttu avitaminoos ilmneb sapipuudulikkuse ja pankrease kahjustuste korral, imendumishäirete tõttu.	
Vitamiin B <sub>1</sub>	Verehüübimishäired, verevalumid lihastes ja sidekoos	~ 2
Vitamiin B <sub>2</sub>	närvisüsteemi ja seedekanali ainevahetuse ja funktsioneerimise häired (beri-beri)	1... 3
Vitamiin B <sub>3</sub>	keele ja suu limaskesta põletikud, huulte lõhenemine, silma sarvkesta põletikud, aneemia	1... 3
Vitamiin B <sub>3</sub>	vajadus rahuldatakse peamiselt mikrofloora poolt. Kasvupidurdus, neerupealiste koorolluse kahjustus, dermatiidid e nahapõletikud	10
Vitamiin B <sub>5</sub>	naha laigulisus, jäikus (pellagra), kesknärvisüsteemi häired, dermatiidid, aneemia	25
Vitamiin B <sub>6</sub>	vajadus kaetakse põhiliselt mikrofloora abil. Aneemia, dermatiidid, krambid, gangreen	2... 3
Vitamiin B <sub>10</sub>	vajadus kaetakse mikrofloora abil. Avitaminoos tekib antibiootikumide kasutamisel ja selle tunnuseks on vereloome häired ja aneemia	350
Vitamiin B <sub>12</sub>	vajadus kaetakse soole mikrofloora abil. Pahaloomuline kehvveresus	2
Vitamiin B <sub>15</sub>	selgeid avitaminoosi tunnuseid pole. Levinumateks on lipiidide ainevahetuse häired ja maksa rasvumine	?
Vitamiin C	skorbuut, verevalumid naha all, igemete veritsemine, luukoe arenguhäired	50... 100
Vitamiin H	dermatiidid, juuste väljalangemine, küünte kahjustused, rasuvoolus e sebörra	?
Vitamiin P	verevalumid	25... 50
pAB	pigmentatsioonihäired	?
Insiit	lipiidide ainevahetuse häired, juuste väljalangemine	1... 1,5

## KOKKUVÖTE

1. Vitamiinid on inimorganismile hädavajalikud toidukomponendid, ehkki mõningate vitamiinide vajadus rahuldatakse tegelikult seedekanali mikrofloora arvelt. Järelikult on vitamiinide põhiallikad inimesele taimne toit, seedekanali mikrofloora, loomne toit.
2. Eristatakse rasv- ja veeslahustuvaid vitamiine. Esimeste puhul on organismis teatud lühiajalised tavarad, näiteks vitamiin A maksas.
3. Nüüdseks on tõestatud kõigi senituntud vitamiinide kuuluvus liitensüümide mittevalgulisse ossa. Seega võtavad vitamiinid osa ensüümatalüüsist ning nende defitsiit häirib aeglaselt ensüümreaktsioonide kulgu, mis hiljem võib väljenduda konkreetse haiguspildina e avitaminoosina. Veeslahustuvate vitamiinide üledoseerimisel (organismis varusid pole) reeglina vastavat liitensüümi ülehulgast ei moodustu, kuna ensüümi optimaalse hulga teke on organismi kontrolli all. Järelikult pole veeslahustuvate vitamiini-

de puhul korrektne väide, et mõnekordsel üledoseerimisel on nad organismile mürgised.

4. Käsiraamatutes, ka antud artiklis, toodud ööpäevased normid on keskmised, üldistatud arvulised väärtused, mis muutuvad sõltuvalt organismi seisundist (imikuiga, rasedus, haigus, alkoholism jne).

## Kirjandus

1. DeCoursey R.M., Renfro J.L. The human organism. New York etc., 1980.
2. Mader S. Human biology. Dubuque, Brown cop., 1990.
3. Ленинджер А. Основы биохимии. В 3 томах. М., 1985.
4. Петровский К. С., Смирнова Н. Н., Белоусов Д. П., Беляева А. С.. Витамины круглый год. М., 1990.
5. Страйер Л. Биохимия. В 3 томах. М., 1984.
6. Уайт А. и др. Основы биохимии. В 3 томах. М., 1981.



# Teeme ise pille

KALLE TAMRA, Viljandi Muusikakooli direktor

**P**uaaastast raua-aastasse. Nii võime pillimeisterdamise kirjutiste aja mahavõtmist nimetada, sest läinud aastal olid vaatluse all puulöökpillid, aga alanud aastal tuleb käsitlemisele metallist mänguriistade valmistamine.

Minule helistanud ja kirjutanud meistri-mehed on pärinud väljakuulutatud telesaate kohta, milles lubati jagada täiendavaid näpunäiteid ja vastata töö käigus tekkinud küsimustele. Loodan, et käesoleva artikli ilmumise ajal on kaks telesaadet juba toimunud ja kõige olulisemate probleemide kohta nõu antud. Allpool püüan abi pakkuda neile, kes kurdavad, et joonised on napid, eriti mõõtude poolest. Ilmselt ei ole ma lugejaid suutnud veenda kõige olulisemas: ajakirjas konkreetse pilli kohta antud andmed ei pea-gi olema etaloniks. Meisterdajad võiksid oma loovvõimeid rohkem usaldada. Täpsete ettekirjutuste järgi saaksime liialt üheülba-lise tulemuse ja avastusrõõm jääb ka saamata.

Nii-öelda vigade parandusena toon näite, kuidas võiks ühe pilli meisterdamisele asuda. Võtame vaatluse alla juba tuttava (vt «Haridus» 1991 nr 6) silindertrummi ja püüame visandada hulga variante, kusjuures peame silmas kättesaadava materjali omadusi, tehnilisi võimalusi ja oma oskusi. Seekord piirdume põhikuju ja 10 variandiga (joonis A).

1. Pilli põhikuju. Tunnusteks on silinder, kõlapilu, käepide.
2. «Taljes» keskosa, mugavam käepide, nui kõva ja pehme otsaga.
3. Treimistehnikas ilmestatud, nuijal stiilne käepide.
4. Veelgi enam treimisnippidega jumestatud.
5. Kellukese-kujuline, nui käepideme sees.
6. Voolujooneline, nui paelaga käepideme küljes.
7. Sooneliseks treitud, reko-rekona kasutatav nui käepidemes.
8. «Salvo» taignarullist kere, käepide ja nui käepide.
9. Plasttorust või puidust detailidest, metallühendus.
10. (Kadaka)tüvest, käepidemeks oks.
11. Kahest kondist kokku kombineeritud.
- 12... 13... 14... , mis iganes pähe tuleb, kui vaid vajalikku häält teeb.

Keegi ei kontrolli, ei keela, ka moemaailma mallid ei piira. Iga meister, muusikaõpetaja, mängija tunneb rõõmu omalaadse kordumatu mänguriista üle, nagu naine, kes kannab kleiti, mida ühelgi teisel pole.

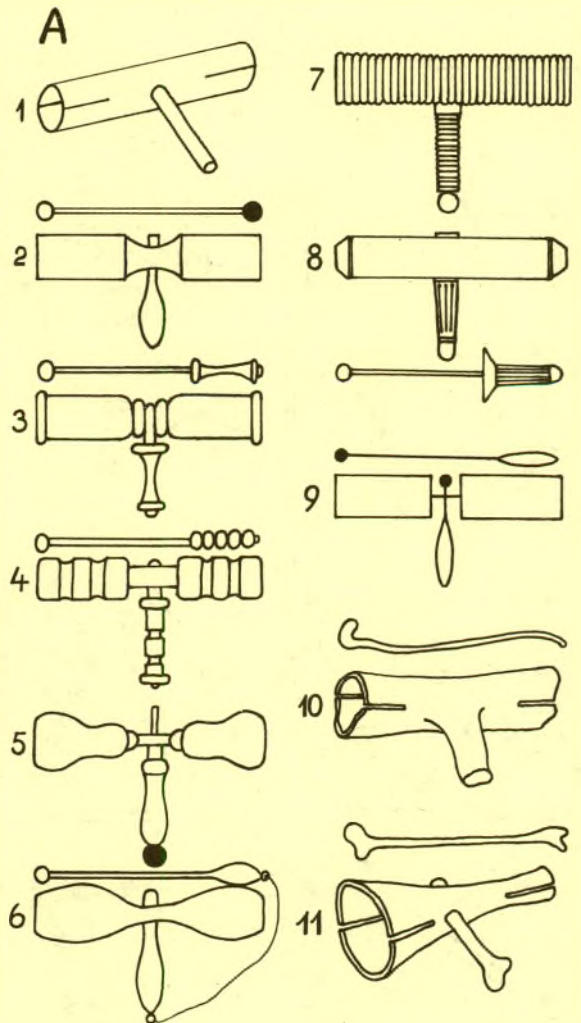
Nüüd siis löökpillide juurde.

Toormaterjali mured ei peaks meid hirmutama.

Metalli kulu ei ole kuigi suur ja peaaegu kõikide pillide jaoks saame edukalt kasutada vanarauda.

TRIANGEL	itaalia keeles	<i>triangolo</i>
	saksa	<i>Triangel</i>
	inglise	<i>triangle</i>

Triangli päritolus on veel mõndagi ebaselget.





Võttes põhitunnuseks eri figuuriks painutatud ümarraua, mida enamasti samast materjalist pulgakesega lüüakse, leiame eelkäijaid mitmelt maalt, pealegi üsna kaugetest aegadest. Mänguriista on mitut moodi nimetatud. Trianglik ristitult on pill käigus olnud suhteliselt vähe aega.

Euroopas veeretatakse triangli, nagu ka paljude teiste löökpillide sissetoomise süü türgi palgasõdurite nn janitšaride orkestrile. Üsna tõenäoline on ka kohalik päritolu.

1489. a on kunstnik Filippino Lippi jäädvustanud trapetsikujulise itaalia triangli kahe rõngakesega (vt B 1). Euroopa rahvasel on tuntud veel mitmed omapärase kujuga triangli funktsioone täitnud löökpillid. Joonisel on näha mõned Tšehhoslovakkias säilinud pillidest (B 2,3). Tänapäeval kasutatakse trianglit praktiliselt igasugustes muusikakollektiivides ja erineva muusika mängimiseks. Triangli kuju on ühtlustunud (B 4).

Kõlav ja kaua helisev triangel valmistatakse

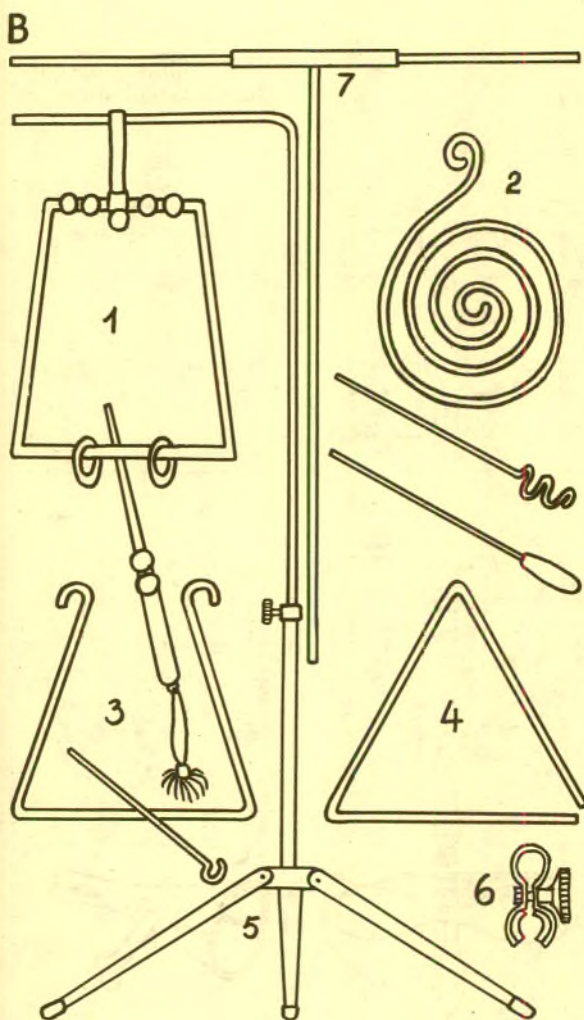
ümarterasest. Tema ülemtoonide kõla on nii tugev, et põhiheli on väga raske tabada. Seetõttu peetakse trianglit kindla helikõrguseta löökpilliks. Orkestri triangleid valmistatakse kahes või kolmes suuruses. Levinuma standardi järgi on kolmnurga külje pikkus vastavalt 15, 20 või 25 cm. Ümarterase läbimõõt on siinjuures 8. . . 10 mm. Loomulikult heliseb väike triangel kõrgemalt, heledamalt; suurem madalamalt, tumedamalt.

Heli tekitamiseks kasutatava tavaliselt 22 cm pikkuse metallpulga läbimõõt ei ole tähtsusetu. Väiksema kõla tekitamiseks kasutatakse 2,5 mm, keskmise jaoks 4 mm ja tugeva helikõla puhul 6 mm läbimõõduga metallpulka. Asjatundjad ütlevad, et pulga käepide pidavat ka kõla summutama. Palju olulisem on triangli ülesriputamiseks kasutatav materjal. Suures muusikas on pikeemat aega lubatud kasutada ainult soolt (soolkeelt) või tamiilitaolist nõõri. Viimasel ajal on mitmed firmad valmistanud klambreid, millega triangel statiivi külge riputatakse.

Taalise kinnitusvahendi valmistamine ei peaks kellelegi raskust valmistama (B 6). Joonisel on toodud meil müügil olevast ekraani statiivist valmistatud triangli «jalg» (B 5), mille külge võib riputada ka taldrikuid, kelli või muid löökpille. Parema lahenduse saame, kui statiivi vardale ühte otsa keevitame T-kujuliselt lühikese torujupi (B 7), millest läbitorgatud varda külge saame mõlemale poole pille riputada. Sobivat materjali võib saada lagununud noodipultidest, mida koolis ikka leidub.

Niipalju siis tavapärasest trianglist. Iguks võib proovida eri kujuga trianglilaadsete löökpillide meisterdamist. Nn klassikaline triangel annab tõepoolest suure ja kauaheliseva kõla, kuid nagu muude löökpillide puhul juba mainitud, ei ole õpilaskollektiivides ja väikestes ansamblites suurt kõlajõudu tarviski. Ka materjali valikus ei pea pedantsust näitama. Kõlbulik on teras, mis end külmalt kolmnurgaks painutada annab.

Mõni sõna ka triangli mängutehnika kohta. Pulka hoitakse paremas käes. Üksikud helid tekitatakse pulgakesega triangli aluse keskkohale lüües. Vasemaga kustutatakse liiga pikk järelkaja. Vaikne *tremolo* mängitakse ülemises nurgas pulka kahele poole pendeldades. Kõlavama *tremolo* saame triangli alumises osas sama võttega (pulgahoovõtt on suurem). Ülaltoodud seaduspärrast lähtudes pole raske tuletada *crescendo* ja *decrescendo* mänguvõtet.





## 400 aastat J. A. Komenský sündist

LEMBIT ANDRESEN, TPÜ professor, pedagoogikadoktor

**J**an Amos Komenský (Läänemaailmas Comenius) sündis 28. märtsil 1592. a Moraavias. Tema sünnikoha üle käivad tänapäeval vaidlused, kord nimetatakse Nivnicet, siis jälle sealt 4–5 km kaugusel asuvat väikelinna Uherský Brodi. Isa teenis elatist möldrina, peres oli viis last: Katharina, Susane, Margarete, Ludmila ja Johann (Jan) Amos. Isa Martin oli 56aastane ja tema abikaasa kaks aastat noorem, kui Lõuna-Moraavias puhkes 1604. aastal epideemia, mis viis hauda 3 öde ja vanemad. Kuna pere kuulus böömi vennaskonda, anti andekale noormehele haridus kogukonna kulul, alguses ladinakoolis ja hiljem Herborni ning Heidelbergi ülikooli usuteaduskondades. 22aastaselt pöördus Jan Amos tagasi kodumaale, temast sai Prerovi ladinakooli õpetaja ja varsti ka kohalike böömi vendade usu-line juht.

1618. a asus J. A. Komenský elama Fulnekisse, kus jätkas tööd samades ametites. Pärast Kolmekümneaastase sõja puhkemist sunniti böömi vennad kodumaalt lahkuma. Komenský esimeseks elupaigaks võõrsil sai Leszno linn Poolamaal. J. A. Komenskýst sai uues elukohas vennaskonna gümnaasiumi õpetaja ja varsti ka rektor. 1631. aastal ilmus tema esimene kogu Euroopas tähelepanu leidnud ladina keele õpik «*Janua linguarum reserata*» («Keelte avatud uks»).<sup>1</sup> Välja oli valitud 8000 enam kasutatavat sõna, mis koondatud sajakaks jutustuseks. Raamatu läbitöötamisel omandati sõnavara ladina- ja emakeelsete rööpveergude luge-

mise kaudu. Iga tundmatu võõrkeelne (aga samas ka emakeelne) sõna oli varustatud numbriga, et hõlbustada vajaliku sõna leidmist ja kergendada selle kaudu tõlketööd. Koos keeleõpetusega esitati põhiteadmisi kogu maailmast. Õpik tõlgiti peagi mitmesse keelde ja võeti tarvitusele paljudes koolides.

Kaks aastat hiljem ilmus veel üks töö pealkirjaga «Emakool», milles kirjutati, kuidas emad peaksid väikelapsi kasvatama ja neid õpetama. Raamatus rõhutati, et need vanemad ei toimi mõistlikult, kes viivad oma lapse kooli ilma vastava ettevalmistusega, vabandades: las kooliõpetaja näeb vaeva ja õpetab neid, kuidas ise tahab. Kodus tuleks kasvatada armastust ja austust kooli vastu. Mõistmatud on need lapsevanemad, kes teevad õpetaja laste silmis vaenlaseks — säärane etteku-

jutus võib tekkida siis, kui last hakatakse juba kodus kooliga hirmutama, öeldes: saadan kooli, küll alles näed, kui karistada saad, küll siis hakkad õppima. Sellise käitumisega põhjustatakse mitte õiget suhtumist ja käitumist, vaid vastupidi, veel suuremat meeleheidet ja hirmu oma õpetajate ees.

17. sajandil alanud teaduse kiire areng tõi põhjalikke muudatusi õppeprotsessi. Kui siiani oli kooli põhieesmärgiks olnud usutõdede omandamine ja antiikautorite lugemine ladina keele vahendusel, siis Wolfgang Ratke (1571—1635) rõhutas, et ladina keele õppimisele võib asuda alles pärast seda, kui rahvakoolis on emakeeles lugemine ja kirjutamine selgeks õpitud. Just tema andis esimese tõuke didaktika kui teaduse



<sup>1</sup>«*Janua linguarum reserata*» anti välja mitmel pool koguni kolme võõrkeele õppimiseks. Sel juhul esitati vastavad tekstid neljas veerus. See keeleõpik ilmus 1648. a ka Tartus J. G. Gezeliusel väljaandel.



väljakujunemisele. W. Ratke seisukohad polnud veel süstematiseeritud ega teaduslikult küllaldaselt põhjendatud, kuid need pakkusid juba J. A. Komenskýle eeskuju didaktikaprintsiipi väljatöötamiseks. W. Ratke oli toonitanud:

- kõik noored peavad koolis käima,
- õpetamisel tuleb eeskujuga võtta looduse seadustest,
- koolitööd juhtigu õpetaja,
- kordamine on tarkuse ema.

Kokku esitati ligi veerandsada põhimõtet õpetamise teooria kohta, mis pidid õpetaja tööd koolis kergendama.

1632. aastal sai valmis uus terviklik kasvatuseteooria, mille J. A. Komenský nimetas «Suureks didaktikaks» («*Didactica magna*»). Et kodumaale tagasipöördumise võimalused aasta-aastalt vähenesid, otsustas 40aastane teadusemees oma tšehhi keeles kirjutatud peateose käsikirja välja anda ladina keeles, mis trükiti 1657. a Euroopa teadlaste seas tekitas suurt huvi tema teinigi lemmikala — pansoofia, mille eesmärgiks oli kõikide teaduslike teadmiste väljaselgitamine, mis selle ajani saavutatud, ja nende alusel entsüklopeedia ning kooliõpikute koostamine, et teha teadmised kättesaadavaks kogu inimkonnale.

1641. aastal kutsuti J. A. Komenský Londonisse, alanud kodusõja tõttu tuli aga peagi Inglismaalt lahkuda ja sõita Rootsi, kus talle pakuti soodsaid võimalusi keeledidaktika probleemide uurimiseks ja vastava õperaamatu («*Linguarum methodus novissima*» — «Uusim keeleõpetuse meetod») koostamiseks.

1650. aastal sai J. A. Komenský peatuspaigaks Ungari linn Sárospatak. Samal perioodil valmisid uued filosoofilise ja kasvatuseteadusliku sisuga teosed «*Leges scholae bene ordinatae*» («Hästikorraldatud kooliseadused») ja «*Schola ludus*» («Koolmäng»). Esimene andis juhiseid kooli režiimi, juhtimise, õpetajate kohustuste ning õpilaste teadmiste hindamise kohta, teine sisaldas dramatiseeringuid varem ilmunud raamatust «Keelte avatud uks».

Valmis sai ka piltidega «*Orbis sensualium pictus*» («Meeltega tajutav maailm piltides»). Raamat oli mõeldud ladina keele õppimiseks, kuid täitis samuti emakeele algõpiku ülekannet. Sissejuhatuses anti juhiseid lugemaõpetamiseks Komenský häälikumeetodil ja põhjenduse näitlikule õpetamisele. Raamat algas tähestikuga, iga-

le tähele oli juurde joonistatud elusolend, kelle häälsus meenutas tähele vastavat häälikut. Kokku moodustas see omaette kaheleheküljelise illustreeritud aabitsa, kus neli veergu: esimeses loomade pildid, teises lause neile iseloomuliku häälsuse kohta, kolmandas looma häälsust väljendav häälik, neljandas antiikvakirjas suur ja väike täht.

Esitagem näiteid eestikeelsete tõlgetega:  
PILDID

<i>Cornix cornicatur</i>	Vares kraaksub	aa	Aa
<i>Lupus ululat</i>	Hunt ulub	lu	ulu
<i>Ursus murmurat</i>	Karu mõmised	mum	Mm
<i>Pullus pipit</i>	Kanapoeg piiksub	pi	Pp
<i>Canis ringitur</i>	Koer uriseb	err	Rr
<i>Serpens sibilat</i>	Uss sisiseb	si	Ss

Pärast tähtede selgeksõppimist saadi lugemisvilumus kätte suure šriftiga pildipeal-kirjade abil. Õpik jagas 150 pildi ja jutukese abil mitmekülgseid teadmisi loodusest, inimese tegevusest ja ühiskondlikust elust. Raamatus oli ka Euroopa kaart, kus märgitud Eesti- ja Liivimaa asukoht.

Sama raamat trükiti hiljem ka Riias (1682, 1683) ja Turus (1684, 1689, 1698). «*Orbis sensualium pictus*» püsis koolides ladina keele õpikuna ligi poolteist sajandit.

Ungarist pöördus J. A. Komenský lühikesteks ajaks tagasi Poolamaale. Poola-Rootsi sõjas hävitati böömi vendade varjupaik, põgeneti Sileesiasse, nende juht kutsuti peagi Amsterdami ülikooli professoriks. Õppetooli ta vastu ei võtnud, küll aga sai tema uueks elupaigaks Holland.

Amsterdami ajajärk J. A. Komenský elus osutus viljakaks, ilmus neljaköiteline «*Opera didactica omnia*» («Kogutud didaktilised tööd») ja tema peateos «*Didactica magna*» (1657). Õpetamise teooria kujundati välja just nimetatud raamatu kaudu. Tšehhi kooliuendaja seisukoha järgi kuulus didaktika alla õpetamine, kasvatamine ja haridus kõige laiemas tähenduses. Ta ise avas oma teooria süvamõtte raamatu pealkirjas järgmiselt: «Suur didaktika» sisaldab kõikidele kõige õpetamise universaalset teooriat ja on kindel ning üksikasjalikult läbimõeldud koolide loomise süsteem iga kristliku riigi kõikides linnades, küldes ja kihelkondades. Sellised koolid võimaldavad nii noormeestele kui neidudele teadusi õpetada, arendada neid kõlbeliselt, kasvatada neis üllaid töekspidamisi ja sel viisil juba noorusel omandada kõike, mida neil läheb vaja oma senisel või tulevasel eluteel, tehes seda võimalikult lühikese ajaga kütkestavalt ja suure põhjalikkusega. Taolise õpetamise aluseks olev tarkusvara ammutatakse asja-



de tõelisest olemusest; samuti näidetele toetuvast teaduse vallast. Õpetuse kord planeeritakse aastate, kuude, päevade ja tundide kaupa, näidates lihtsa ja kindla tee kaudu ära selle õpetuse viljade praktilise kasutamise võimalused.»

J. A. Komenský õpetamise teooria lähtub sensualistlikust tunnetusteooriast, st tunnetuse aluseks on aistingud. Õpetamist tuleb alustada mitte asjade sõnalisest seletusest, vaid nende vaatlemisest. Õpitav tuleb pakkuda kõigepealt meeltele: nähtav nägemisele, kuuldav kuulmisele, haistetav haistmisele, maitstav maitmisele, kombitav kompimisele. J. A. Komenský didaktika alus tulenes looduspärasuse põhimõttest — inimene on looduse osa ja allub seepärast tema arengu seadustele. Ta väitis, et kõik inimesed on arenemisvõimelised, riigi ülesandeks olgu koolide avamine tüdrukutele ja poistele, vaestele ja rikastele, teisisõnu: üldise kooliõpetuse kehtestamine. J. A. Komenský järgi teeb inimene oma arengus läbi neli astet: lapsepõlv 0. . . 6 eluaastani, poisiga — 6. . . 12, noorukiiga — 12. . . 18, mehistumine — 18. . . 24. Sellest lähtuvalt kavandati tema poolt ka ühtluskooli põhimõte: emakool, emakeelne kool, ladinakool, akadeemia. Esikohale seati huvi äratamine õpetatava vastu ja õpilaste võimete arendamine.

«Suure didaktika» 29. peatükis kirjutati: «Emakeelse kooli eesmärk ja siht on selles, et kuue kuni kaheteistkümne aastased lapsed õpiksid ära kõik, mida nad vajavad kogu elu jooksul: I Kergesti lugema emakeeles trükitud raamatuid. II Kirjutama algul ilusasti, seejärel kiiresti ja lõpuks vigadeta. III Arvutama. IV Kõike õigesti mõõtma. V Laulma üldtuntud meloodiaid. VI Omandama kõlblusõpetuse. VII Tundma poliitikat ja majandust niipalju, et aru saada lähema ümbruse elu-olust. VIII Saama ettekujutuse ajaloost, maailma loomisest ja langemisest. . . XI Õppida tundma kosmograafia aluseid, Euroopa maid, meresid ja ookeane. XII Tutvuma kõigi käsitöövõtetega.»

Koolis tuleb jälgida, et kõik vastastikku üksteist innustaksid, ergutaksid, õhutaksid. Saatuslikuks võivad kujuneda ennatlikud otsused. Koolitee alguses on raske otsustada, milliseks elukutseks keegi sobib, kas teadustööks või käsitööks (oskustööks). Selles eas ei väljendu veel püsivalt vaimsed võimed ja kalduvused, nii üks kui teine selgub hiljem. Lapse õpetamine alakü tema emakeeles. Õpetada kellelegi võõrkeelt enne emakeelt on sama, mis õpetada oma last

ratsutama enne, kui ta on ära õppinud kõndimise.

Suurt tähelepanu pöörati koolitöö organisatsioonilisele küljele, õppetöö vormiks sai klassitund. J. A. Komenský nõudis, et õpetaja töötaks kogu klassiga frontaalselt, tunnil pidid olema kindlad osad, õpilased pidid kooli tulema ühel kindlal ajal. Uus oli mõte, et kogu õppeaeg jaotataks nii, et igale aastale, kuule, nädalale, päevale ja tunnile tuleks kindel ülesanne ja eesmärk. Tänapäevani kehtivad «Suures didaktikas» formuleeritud õpetamise printsiibid: lihtsamalt keerulisele, lähedalt kaugemale, üksikult üldisele, kergemalt raskemale, konkreetsemalt abstraktsele.

«Suures didaktikas» pöörati tähelepanu ka õpetaja tööle tunnis. J. A. Komenský kirjutab:

1. Püüa teatada tunnis midagi, mis tekitab elevust ja näitaks eeloleva töö kasulikkust.
2. Seisa õpilaste ees ja jälgi klassi nii, et keegi ei tegeleks millegi kõrvalisega.
3. Erguta neid, kelle tähelepanu nõrgeneb.
4. Küsi kohe seda õpilast, kes püüab õppetööst kõrvale hiilida.
5. Kui kedagi küsid, aga sellel on vastamise- ga raskusi, siis tuleb pöörduda kiiresti teise, kolmanda poole ja ikka nõuda vastust. Eesmärgiks olgu, et kõik oleksid küsimuste suhtes tähelepanelikud.
6. Kui juhtub nii, et üks või teine õpilane ei oska vastata, pöördu kõikide poole ja kiida kohe seda, kes õigesti vastab.
7. Kui tund on lõppenud, anna õpilastele võimalus küsida seda, mida nad ise tahavad. Kes esitab sagedamini kasulikke küsimusi, seda tuleb sagedamini kiita.

1660. aastate alguses loobus J. A. Komenský õpetamise teooria edasiarendamisest ja pühendus «pansoofia» küsimuste lahendamisele. Trükki jõudis 7 köitest 1662. aastal ainult «*Panegersia*» («Maailma äratus») ja «*Panaugia*» («Maailma valgus») (5 köidet ilmusid alles 1966. a). Tema viimaseks raamatuks jäi 1667. a ilmunud «*Angelus pacis*» («Rahuingel»). Viimastes töodes kutsuti kogu inimkonda elama rahu ja üksteisemõistmises.

Vähene aeg elu lõpuni kulus autobiograafia ning böömi vendade ajaloo koostamiseks. Töö jäi pooleli. Jan Amos Komenský suri 15. novembril 1670. Ta maeti Amsterdamil lähedale Naardeni linna prantsuse kalmistule.



# Võru Õpetajate Seminar\*

JULIUS UNGRU

## Liidia Skomorovska

Liidia Skomorovska oli saksa keele ja usuõpetuse õpetaja Võru Õpetajate Seminaris 1924.—1928. a. Ta sündis 1. märtsil 1897. a Riias. Õppis 1907.—1911. a Viljandis G. Knüpferi, siis Tartus L. Horni erakoolis. Sooritas 1913. a Tartu Aleksandri Gümnaasiumis koduõpetaja kutseeksami. Töötas kolm aastat koduõpetajana Pärnumaal. Aastail 1917—1919 oli Venemaal gümnaasiumi saksa keele õpetaja. Oli Lvovis reaalgümnaasiumi õpetaja.

Lõpetas Tartus 1924. a kolmeaastased kursused ja omandas teistkordselt saksa keele õpetaja kutse.

Aastatel 1928—1931 oli saksa keele õpetajaks Jõhvi ühisgümnaasiumis. Õppis minuga ühes 1931/32. õa Rakvere Õpetajate Seminaris, et omandada algkooliõpetaja kutse. 1932. a peale töötas Tartus V ja X algkoolis. On olnud saksa keele lektor õpetajate kursustel Võrus 1925. a ja Paides 1926. a. Oma elu lõpuaastail elas L. Skomorovska Tasmaania saarel.

L. Skomorovska on teinud kaastööd «Kasvatusele» ja koguteestele «Teel töökoolile» ja «Uusi teid algõpetuses».

Poola keelest on L. Skomorovska tõlkinud: E. Orzeszko «Häda võidetuile» (1933), W. Sierozewski «Korea tantsijatar» (1934), H. Sienkiewicz «Quo vadis» (1933), W. Raymond «Töötatud maa» (1935), M. Konopnicka «Jutupauniku juhtumised» (1935), H. Sienkiewicz «Ristirüütlid» (1936), M. Konopnicka «Altmaakese seiklused» (1936).

## Peeter Timm

Peeter Timm oli Võru Õpetajate Seminaris käsitööõpetaja 1926.—1927. a. Ta sündis 18. juunil 1904. a Harku vallas Harjumaal. Õppis Vestholmi Gümnaasiumis ja Tallinna Õpetajate Seminaris. Oli Tallinna seminari harjutuskooli õpetaja 1924.—1925. a. Lõpetas Tallinnas kaheaastased käsitööõpetajate kursused. Alates 1929. a töötas Paide linna algkooli õpetajana.

Peeter Timm on leiutanud «Tinto» joonlauda.

Võrus õpetas Peeter Timm süvendatult puidu treimist ja loomasarvestest riidenagide tegemist.

## Paul Truusmann

Paul Truusmann oli ajaloo- ja filosoofiaõpetaja Võru Õpetajate Seminaris 1923.—1930. a. Ta sündis 31. jaanuaril 1888. a tsensor Jüri Truusmanni pojana. Paul Truusmann õppis Tallinnas Prohovi algkoolis, Nikolai (praegune Gustav Adolfi) Gümnaasiumis ja Peterburi ülikooli filoloogia fakulteedis, mille lõpetas 1910. a. P. Truusmann oli Peterburis sõjaväelaste laste õpetajaks. 1911—1920 oli P. Truusmann Tallinna Aleksandri Gümnaasiumis õpetajaks, 1920—1923 Petseri gümnaasiumi juhataja. 1930. a siirdus P. Truusmann Nõmmele. Oli tunniantja Tallinna kolledžis.

Truusmann oli kirklik jahimees. Ta hakkas juba 8aastaselt onu järelt võetud püssiga vareseid laskma. Paul Truusmann läks vabasarva 12. oktoobril 1936. a.

\* Algus "Hariduses" nr 1. Autori kirjavärs muutmata.

P. Truusmann on avaldanud artikleid ajakirjas «Kasvatus»: «Kasvatuseliku mõju piirid» (1926, nr 5—7), «Märkusi ajaloo õpetamise kohta õpetajate seminarides» (1926, nr 10), «Ühis- või lahusõpetamine keskkoolis» (1929, nr 8), «Tähelepanu kasutamise võimalusi kasvatusealal» (1930, nr 4), «Tundide ettevalmistamisest» (1931, nr 9), «Assotsiatsioon ja eksamid» (1933, nr 5) jt.

## Aksel Pallits meenutab

Natuke aega peale üht koolikella helisemist astus klassi direktor Johannes Käis koos suurekasvulise ja karminäolise mehega, Käis ütles: «Lubage teile tutvustada teie uut ajalooõpetajat härra Truusmanni, kes ühtlasi hakkab teile õpetama ka psühholoogiat ja loogikat.» Käis lisas veel mõned sõnad juurde, kuid need läksid meie kõrvust mööda, sest kõikide pilgud olid naelutatud härra Truusmanni justkui graniidist väljaraiutud näkku. Käis väljus. Meie seisime veel püsti. Truusmanni pilk jäi peatuma Olga Kilbil, kes nõjatus natuke seljatoe vastu. Kohe kõlas küsimus: «Kas teie juba nii vana olete, et enam omal jalal püsti ei suuda seista?» Ehmusime. Kohe tekkis tunne, et selle mehega nalja ei ole.

Õpetaja Truusmann tundis oma ainet põhjalikult. Kui ta jutustama hakkas, ei olnud mitte ühtegi õpilast, kes ei oleks teda suurima huviga kuulanud. Truusmann oli väga nõudlik. Kui aga mõnel õpilasel siiski mõjuvatel põhjustel oli tund ette valmistamata jäänud, siis ei olnud Truusmann sugugi kuri, kui sellest enne tunni algust teatati. Ta märkis selle oma taskuraamatusse üles ja hiljem õpilast küsides ei unustanud ka selle tunni kohta mõningaid küsimusi esitada.

Mõne raske tunni saime nii mööda saata, kui keegi õpilastest küsis midagi Truusmannilt. Truusmannile meeldisid õpilaste esitatud küsimused. Siis andis ta põhjalikke seletusi ja kuulas õpilaste arvamusi. Aga kui õpetaja tuju oli halb, ei lasknud ta ennast alt vedada. Tal oli selleks puhuks omapoolne küsimus: «Kes teid seal keelest tõmbab?»

Kord küsis Truusmann Aksel Meistrit. See sosistas: «Kurat, ma pole raamatusse sissegi vaadanud.» Aeglaselt, väga aeglaselt tõusis Aksel püsti, silmad kogu aeg raamatus, et võtta veel, mis võtta annab ja alustas jutustamist. Aksel oli kuldsuu. Nii läks ka nüüd päris soravaks jutuks lahti. Kuid varsti hakkas tulema pause. Truusmann lausus: «Sõna ja rubla, sõna ja rubla.» Truusmann kirjutas taskuraamatusse Akseli nime taha «nõrk».

Kord õhtupoolikul külastas Truusmann keemia-ringi tundi. Tegime katset. Olime seda mitu korda alustanud, kuid tulemusi ei olnud. Truusmann küsis: «Kui kaua te juba siin mässanud olete?» Vastasime, et teist õhtut. «Ja kui palju teil veel aega läheb, kui te ükskord oma eesmärgi saavutate?» tundis nüüd Truusmann huvi. Selle peale ei osanud me midagi vastata. Truusmann vaatas veel tükk aega, asetas siis käed seljataha kokku ja ütles: «Nii siis töötate töö pärast. Aga kui te selle aja jooksul oleksite keemia õpperaamatut lehitsenud, siis arvan, et tagajärjed oleksid olnud paremad,» ja astus eemale.

Harjutuskooli VI klassis õpetas P. Truusmann ajalugu. Mõnikord olid poisid väga kärarikad. Teis-



te õpetajate tundide eel mürati ka, aga siis selgitas õpetaja tavaliselt selle põhjused ja aktiivsemaid müraajaid karistati. Paul Truusmann toimis teisiti. Ta tuli ühel päeval klassi, kus kaks poissi olid kätsiti koos. Truusmann istus õpetajate laua taha ja küsis väga rahuliku häälega: «Kuidas on nende auväärt härrade nimed?» Asjaosalised ütlesid oma nimed. Neil lubati istuda. P. Truusmann kirjutas klassipäevikusse märkuse. Klassipäevaraamatasse märkuse saamine oli tol ajal suurimaid karistusi. Sellest ajast peale valitses klassis enne Truusmanni tundi eeskujulik kord.

Paul Truusmann tunnistas avalikult põhimõtet — mida kibedam viits, seda armsam laps. Selle rahvartakuse õigsuse tõestamiseks tõi ta näiteid Peterburi kadettide koolist, kuhu kasvandikke võeti kaheteistkümne aasta vanuses ja kus Truusmann oli olnud õpetaja. Selles koolis oli üleastumise eest kaks karistust: kas koheselt viitsad või eeloleval pühapäeval linnaloast ilmajätmine. Poisid olevat piisarsilmi palunud, et neid kas või kõvemini pekstaks, ärgu ainult linnaluba ära võetagu.

### Jaan Vahtra

Jaan Vahtra oli joonistusõpetaja Võru Õpetajate Seminaris 1921.—1923. a. Ta sündis 24. mail 1882. a Võrumaal Moostes. Oli algkooliõpetaja Meeksi-Parapal 1901.—1902. a ja Peri-Metstes 1902.—1909. a ning ajalehetoimetaja Viljandis 1909—1911. Õppis joonistus- ja maalikunsti Riia kunstikoolis 1911.—1913. a ning Peterburi Keiserliku Kunstiseltsi kunstikoolis 1913.—1916. a. Aastail 1917—1918 õppis Peterburi Kunstideakadeemias.

J. Vahtra oli joonistusõpetaja Võru tütarlaste gümnaasiumis 1918—1921 ja Tartu kunstikooli «Pallas» õppejõuks 1926.—1933. a.

J. Vahtra on olnud joonistusõpetajate kutseeksami komisjoni liige.

J. Vahtra on palju reisinud Lääne- ja Lõuna-Euroopas.

J. Vahtra on illustreerinud üle 100 raamatu.

J. Vahtra on kirjutanud raamatud: «Blance & Noir» — puulõiked (1921), «Konstruktiivsed rütmid» — puulõiked (1924), «Laane-kurus» (1935), «Minu noorusmaalt I» (1934), «Minu noorusmaalt II» (1935), «Minu noorusmaalt III» (1936).

J. Vahtra on olnud lektor mitmetel joonistusõpetajate kursustel. Ta on esinenud loengutega kunsti-pedagoogika küsimustes.

J. Vahtrast on kirjutatud raamatud: Toomas Huik ja Ülo Poots «Jaan Vahtra valitud tööd» (Tallinn, 1961); Näituse kataloog «Jaan Vahtra ja kubism eesti kunstis» (Tartu, 1972).

Jaan Vahtra suri 1947. a. Ta maeti Põlva surnuaeda.

### Albert Ivaski meenutusi Jaan Vahtrast

Joonistusõpetaja Jaan Vahtra arvas, et klass koosneb ainult väikestest Raffaelidest, kellest tema suudab teha suured kunstnikud. Selles suhtes oli ta paratamatu optimist. Kui Vahtra vaatas kehvapoolse õpilase tööd, siis tõmbas ta paar-kolm joont juurde, tõstis paberilehe kõrgele üles ja ütles: «Vaadake, joonistab nagu kunstnik!» Halba tööd Vahtra silmis klassis ei olnudki.

J. Vahtra katsus geomeetriliste kujunditega eset edasi anda. Ta oli kubismi austaja. Tollel ajal ei olnud linoleumi saada. Vahtra kattis papi värnitsaga üle ja pärast kuivamist lõikas sellesse kujutised. Nii

tekkisid papplõiked. Õpilased Albert Ivask ja Elmo Oja tegid 1924—1925. a kaks papplõigete mappi.

### Johannes Käis

Johannes Käis sündis Põlva lähedal Rosma koolimajas 26. detsembril 1885. a. Rosmal moodus J. Käisi lapsepõlv. Ta õppis Mammaste köstrikskoolis ja Võru linnakoolis.

J. Käis sooritas Pihkva gümnaasiumi juures kreiskooliõpetaja kutseeksami ja sai 1903/04. õa Limbaži linnakoolis õpetaja koha. 1904. a sügisel lõpetas J. Käis Peterburi Õpetajate Instituudi. Nüüd oli ta täisõiguslik linnakooliõpetaja. 1906. a siirdus J. Käis Valmiera linnakooli. Alates 1912. a oli J. Käis Riia Aleksandri Gümnaasiumi loodusõpetuse õpetaja. Siin sisustas ta loodusõpetuse kabineti. Frontaalse töö juures istusid õpilased näoga õpetaja poole. Laboratoorse töö jaoks lükati töölaud kahekaupa kokku. Igal rühmal oli täielik komplekt katseriistu (ka mikroskoop).

Rinde lähenemise tõttu evakueeriti Aleksandri Gümnaasium Võrru.

J. Käis astus 1916. a sügisel Peterburi ülikooli füüsika-matemaatikateaduskonda, mille lõpetas 1917. a. Siis siirdus J. Käis Vologdasse, kuhu ta oli valitud Õpetajate Instituuti geograafia ja loodusõpetuse õpetajaks. 1919. a asus J. Käis Pihkvasse Rahvahariduse Instituudi lektoriks.

7. septembril 1920. a opteerus J. Käis Eestisse. J. Käis asus Haridusministeeriumis riigikoolinõuniku kohale.

15. veebruaril 1921 määrati J. Käis Võru Õpetajate Seminari direktoriks, kus ta oli 1930. a suveni. Kroonilise keskkõrvapõletiku tagajärjel vähenes J. Käisi kuulmine. 6. septembril 1931. a läks J. Käis pensionile. Ta oli 46aastane. Pensioniks määrati veidi üle 100 krooni kuus. Tema koduks sai Tartus Tähe tänavas puumaja nr 77 (nüüd 33). Siin elas ta teisel korrusel aiapoolses toas.

J. Käis oli Eesti Õpetajate Liidu teaduslik sekretär. Tema ülesandeks oli kooliuudenduslike küsimuste selgitamine ja tutvustamine. J. Käis on pidanud loenguid, referaate ja ettekandeid õpetajatele 141-l korral, juhatanud kursusi ja neil lektorina esinenud 78-l korral, näidistunde andnud 32-l korral. J. Käis on kirjutanud 340 artiklit. Need on koondatud kolme mappi, mis on Eesti Pedagoogikamuuseumis hoiul.

Välismaal on J. Käis esinenud teemadel: Riias — «Üldõpetus ja kodulugu» (1925), Jelgavas — «Õppevahendite valmistamine» (1925), Helsingis — Individuaalne tööviis» (1934), Raumas — «Õpetuse keskustus» (1936), Otavas (Soome) — «Tööjuhatuste kasutamisest» (1936).

J. Käis on olnud referent õpetajate kongressidel Tallinnas:

5. kongressil 1921. a — «Kooli lähendamise töökooli põhimõttele»,

6. kongressil 1923. a — «Kõlbline kasvatus koolis»,

7. kongressil 1925. a — «Õpetajate ettevalmistusest»,

9. kongressil 1929. a — «Õpetajakutse omandamisest»,

12. kongressil 1935. a — «Keskkooli 1. ja 2. klassi ning algkooli 5. ja 6. õppeaasta õppekavade ühtlustamisest».

(Järgneb.)



## Algõpetuse teaduskonverents Tallinnas

3. ja 4. detsembril toimus Tallinnas TPedl korraldusel üle-eestiline algõpetuse teaduskonverents «Integratsioonipõhimõtte algõpetuses».

Konverentsi avas TPedl rektor prof **R. Virkus**. Esimesel plenaar koosolekul kõnelesid eesti hariduse hetkeseisust aseminister **K. Luts** ja algõpetuse uuendustaotlustest ühenduses integratsioonipõhimõttega TPedl prof **E. Hiie**. Integratsiooni olemuse, eri tasandid ja eesmärgid ning selle ajaloolise tekke- tausta Soome koolides avas Helsingi Ülikooli kasvatu- steaduskonna abiprofessor **Juhani Hytonen**.

Konverents töötas viies sektsioonis.

**1. «Algklassiõpetajate ettevalmistamine ja täiendõpe»** (juh E. Hiie) — andis ülevaate algklassiõpetajate koolitamisest TPedls (kat juh L. Talts), Tartu Õpetajate Seminaris (õp L. Solo), Tallinna Pedagoogikakoolis (os juh M. Reimann) ning klassiõpetajate täienduskoolitusest Soomes (Helsingi Üli- kooli kasvatus- ja haridus- ja teaduskonna lektor A.–K. Falck). Algõpetuse uuendustest, järgmise aasta õppeplaani muudatustest võõrkeelte osas, õpetajakoolituse puudustest jm päevaprobleemidest võttis sõna HM õppeosakonna juhataja Ants Eglon.

**2. «Algõpetus eesti koolis»** (juh L. Talts) — käsitles TPedl algõpetuse kateedri 5 aasta teadustöö tulemusi. Ettekandega esinesid van õp **I. Ebber** («Õpilase psüühika tundmaõppimine psühholoogiliste testide abita»), dots **L. Talts** («Televisioon erinevate tegevuste integreerijana»), dots **M. Tuulik** («Tunni- ja kodutöö integratsioon emakeele õpetamisel»), dots **H. Sikka** («Mängu ja õpitegevuse integratsioon matemaatikatunnis») ja dots **O. Nilson** («Teoreetilise ja praktilise õpetamise integreerimisest algklasside loodusõpetuse tundides»). Aktiivõppest ning integratsioonist õpilaste isiksuseomaduste arendamisel kõneles Kolga Keskkooli dir **E. Siim**.

**3. «Algõpetus vene koolis»** (juh J. Ots) — kõne all olid algõpetuse hetkeprobleemid vene koolides (HM inspektor–metoodik **N. Parol**), arendava õpetuse võimalused algkoolis (Tallinna 52. kk õp **V. Stepanova**), esteetiline kasvatus algklassides (Tallinna 23. kk õp **T. Vereniš** ja **G. Šabanova**), kooli ja perekonna koostöö (Sillamäe Algkooli dir **T. Osseštšova**).

**4. «Üldõpetus koolis»** (juh K. Võlli) — pakkus kuulata 7 ettekannet: «Integratsioon kui esiõpetuse loomulik lähe» (Pedagoogikauuringute Instituudi algõpetuse labori teadur L. Kivi), «Esiõpetuse matemaatikakursuse tegevuslik mõtestus» (sama labori juh E. Noor), «Emakeele ja esimese võõrkeele integratsioonist algõpetuses» (PI keeledidaktika labori vanemteadur E. Sepp), «Õpetaja rollist üldõpetusli-

kus õppeviisis, loomulikus õppimises» (TPedl vanemteadur K. Võlli), «Üldõpetusliku tööviisi taaselus- tamine Põlva maakonnas» (Põlva har osak nõunik L. Sillamäe), «Õpilaste omaalgatuslikud tööd 3. klas- sis kui üldõpetusliku tööviisi üks tulemusi» (Tallinna 49. kk õp M. Pintmann). Õpilaste iseseisva töö os- kuste arendamisest kui algõpetuse olulisemast keskustuseesmärgist jagasid kogemusi Soome Pu- kinnmäe Algkooli õpetajad P. Rätty–Sarho ja K. Kärk- käinen.

**5. «Integratsioonipõhimõtte esteetilises kasvatuses»** (juh dots L. Simson) — selle sektsiooni ette- kannete sisu põhines TPedl esteetilises kasvatuses kateedri ja üliõpilaste viimase 5 a teadustöö tulemus- te analüüsil. Vaatluse all olid Eesti algklassiõpilaste huvid esteetilises arengu valdkonda kuuluvate tege- vuste vastu seoses loovuse taseme ja eripäraga. Analüüsiiti muusika- ja lastekirjanduse alaseid huve seoses loovusega. Ajaloolises plaanis käsitleti kunst- iõpetuse ja käsitöö osatähtsust laste loovuse kui isiksuse integraalse karakteristiku arengus.

**L. Simson** andis sissejuhatava teoreetilise üle- vaate loovuse ja loovsuunduse olemusest, käsitles aspekte, mida õpetajal on vaja tunda loovuse väljen- dumise ja arengu kohta filosoofilises ja arengupsüh- holoogilises plaanis.

**R. Lehtpuu** tegi kokkuvõtte loovuse väljendumi- se erisustest poistel ja tüdrukutel.

**H. Ladva** teemaks oli kainiku huvi ja suhtumine muusikatundi.

**K. Sõitja** kõneles kainikute koolivälisest loovusest ja muusikahuvist, **M. Nilson** mänguelementidest muusika kuulamisest, **M. Mürsepp** lugemishuvi ja loovuse seostest, **E. Lind** manuaalsest tegevusest kui õpilaste loovvõimekuse ühest arendajast, **L. Simson** esteetilises kasvatuses osatähtsusest algklassi- õpilaste loovuse arendamisel ning **H. Gabral** kunsti ja tööõpetuse ühendatusest ajaloolises plaanis (kat- setati juba 1928. aastal).

Konverentsi päevil oli TPedl pedagoogikateadus- konna hoones Viru väljakul väljas näitus õppejõudu- de publikatsioonidest, üliõpilaste kursuse- ja diplomitöödest ning stendettekanded «Matemaatika- keskustslik päevategeluste lahendus lasteaias» (Pärnu lasteaiakasvataja **E. Leštšenko**), «Rühma- töö juhendeid Soome kodust sajandi alguses» (Oulu algkooli õp **M. Mikkonen**), «Koduloolise keskustuse traditsioonist abikoolis (Tartu Kroonuaia Kooli asedir **A. Kontor**).

Algõpetuse näitus oli avatud ka EHAs. Konverentsi lõpp–plenaar koosolekul esinesid pikema sõnavõ- tuga aseminister **K. Luts** ja TPedl rektor **R. Virkus**.

Pressikonverentsil  
kõneleb  
Erkki  
Kangasniemi.  
TÕNU KALLE foto





# Kirjutati alla koostööleppete

Käesoleva aasta 15. jaanuaril kirjutasid Tallinnas Ametiühingute Majas alla kahepoolsele koostööleppete Soome Õpetajate Ametiühingu (OAJ) esimees **Erkki Kangasniemi** ja Eesti Haridustöötajate Ametiühingu Vabariikliku Liidu esimees **Sven Rondik**.

Selle sündmuse puhul korraldatud pressikonverentsil tutvustasid ametiühinguliidrid lepingu sisu ning rääkisid senisest koostööst. Hr Kangasniemi toonitas rahulolevalt, et selle leppete jõudis Soome tegelikult koostöös regiooni teistest haridusametiühingutest sammukese ette ning alustatud tuleb nüüd tingimata jätkata. OAJ päevaprobleemidest kõneldes seostas Soome aü liider need lahe põhjakaldalgi maad võtva majanduskriisiga, mis ilmneb nendegi valitsuse püüas hariduse pealt raha kokku hoida. See väljendub õpilastega ülekoormatud klassides ning fakultatiivainete arvu vähendamises.

Ka Soomes püütakse viia koolieluprobleemide lahendus üleriigiliselt tasandilt valla pädevusse. See omakorda eeldab palgatingimuste korrastamist. Kui varem said kõik Soome õpetajad asukohast hoolimata võrdset palka, siis nüüd näiteks hakkavad ääremaade koolmeistrid saama kõrgemat töötasu.

Soome pool lubas lõunanaabritest kolleegidele abi ning kogemusnõu asjaajamisel võitluses õpetajate heaolu eest.

Sven Rondik rõhutas, et koostöölepe pole mõeldud aü bürokraatide kitsa ringkonna huvides, vaid on eelkõige alus osapoolte koordineeritud tegevusele õpetajate vahetamiseks ja täienduskoolitamiseks, kontaktide loomiseks kahe riigi pedagoogiliste ühenduste vahel.

ÜLO TIKK

# HARIDUS

EDUCATION

MARCH 1992

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN  
MINISTRY OF EDUCATION

**VÄINO RAJANGU.** Education in Towns and Counties.

Statistical data concerning the general secondary schools in Estonia: buildings, campuses, number of pupils.

**HELMUT PIIRIMÄE.** Teaching History II. (Continued from Haridus 2.) Experience of teaching history in the Finland, Sweden, Norway and Denmark.

**MAIE REMMEL.** Karl Ernst von Baer: Pedagogical Viewpoints.

Karl E. von Baer as a prominent 19th century biologist, author of textbooks, education reformer. Didactical principles compared with those of Johannes Käis. Necessity of rediscovering Baer's cultural heritage.

**BEN van ONNA.** Vocational Education of Adults in Holland and Some Other West-European Countries.

Developments, problems and perspectives viewed by the professor of Nijmegen Catholic University.

**GUNNAR BRANDT.** Free School in Denmark.

Birth of free schools in Denmark; principles of freedom, responsibility and equality; Association of Independent Schools.

**ASTRID NEEME and ILMAR EBBER.** Unstable Hyperexcitable Child.

Description of behaviour, recommendations on how to treat such a child to make him feel comfortable.

**KLAUS ALTERMANN** (Professor of the Magdeburg Teacher Training College) **An Idea of How to Develop a Personality.**

Principles aims of Pestalozzi and Steiner (Waldorf) Pedagogy as the basis of teacher training.

**AKSEL KÜNGAS.** Reticor and Education. (Continued from Haridus 2.)

**HELMÄ TÄHT.** Anagrams.

A set of work methods suggested by a pediatrician to be used teaching 5 to 8-year-olds with handicapped reading and writing abilities.

**LUDMILLA GUSTAVSON.** Easter in Coming.

Customs connected with Easter celebrations. Recommendations for parents and kindergarten teachers.

**MIHKEL ZILMER and URMAS KOKASSAAR.** Vitamins. Vitamins? Vitamins!

Effect of vitamins, content in foodstuffs, man's daily need, diseases caused by insufficiency of vitamins.

**KALLE TAMRA.** Let's Make Musical Instruments. Instruction on how to make simple brass instruments.

**LEMBIT ANDRESEN.** The Fourth Centenary of Jan Amos Komensky.

A survey of life, work, textbooks and theoretical principles.

## ОБРАЗОВАНИЕ

МАРТ 1992

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА  
ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

**В. РАЯНГУ.** Образование в городах и уездах.

В статье приводятся статистические данные по общеобразовательным школам Эстонии: их числу, территории и количеству учащихся.

**Х. ПИИРИМЯЭ.** Изучение истории и общество II. (Начало в № 2).

История в школе и вне ее; историческое сознание; цели обучения истории.

**М. РЕММЕЛЬ.** О педагогических взглядах Карла Эрнста фон Бэра.

К. Э. Бэр был крупным биологом XIX века, который писал учебники, принимал участие в реформе высшей школы. Автор сравнивает дидактические принципы Й. Кяйса и К. Э. Бэра и подчеркивает, что для эстонской культуры важно вновь обратиться к личности этого ученого и его педагогическому наследию.

**Б. ВАН ОННА.** Заочное обучение взрослых в Голландии и Западной Европе: развитие, дискуссия и решение.

О роли, проблемах и перспективах заочного обучения взрослых пишет профессор Ниймегенского католического университета.

**Г. БРАНДТ.** Свободная школа в Дании.

Общий взгляд на свободные школы в Дании, которые опираются на свободу, ответственность и равенство; их возникновение; союз независимых школ, принципы его работы.



**А. НЕЗМЕ, И. ЭБЕР. Лабильный акцентуированный ребенок.**

Авторы описывают, что представляет из себя лабильный акцентуированный ребенок, как он ведет себя и каким образом следует с ним общаться, чтобы он чувствовал себя хорошо среди других людей.

**К. АЛЬТЕРМАН.** Одна идея о формировании человека. Основы и постановка целей в педагогике Песталоцци и Штайнера во многом совпадают, им следовало бы и сегодня лежать в основе педагогической подготовки высшей школы. Автор - профессор Магдебургской высшей педагогической школы, доктор педагогических наук знакомит с педагогическими принципами Песталоцци и Штайнера.

**А. КЮНГАС.** Ораторское искусство и школа. (Начало в № 2).

**Х. ТЯХТ.** Игры города бука.

Логопедом предлагается серия приемов работы, которая используется при формировании навыков чтения и

письма у пяти-восьмилетних детей, испытывающих трудности в учебе.

**Л. ГУСТАВСОН.** К приближающимся весенним праздникам.

Автор приводит описание обычаев, связанных с празднованием пасхи и дает советы, как отмечать весенние праздники дома и в детских учреждениях.

**М. ЗИЛЬМЕР, У. КОКАССААР.** Витамины. Витамины! Витамины!

Действие витаминов; их содержание в продуктах питания; суточная потребность человека в витаминах; болезни, вызванные нехваткой витаминов.

**К. ТАМРА.** Мастерим сами музыкальные инструменты. Советы тем, кто желает самостоятельно изготовить музыкальные инструменты из металла (цилиндрические барабаны, треугольники).

**Л. АНДРЕЗЕН.** К 400-летию со дня рождения Я. А. Коменского.

Материал о жизни ученого, учебниках и теории обучения.







asutused, millele alus pandi 1844. a. Rahvakõrgkoolide võrgust ja spetsialiseerumisest 1990. a annab ettekujutuse käesoleva numbril 56. leheküljel avaldatud kaart. Nendes on väga kõrge eani võimalus tegeleda huvitavate aladega ja seda kasutab aastas ca 10 000 inimest, lühiajalistel kursustel käijate hulk on palju suurem. Pensionäridele ja töötutele on ette nähtud maksusoodustused, riik katab rahvakõrgkoolide ülalpidamiskuludest 85%. Ka õhtukoolide tüüpi õppevormid ja mitmesugused kursused, kus käiakse kutsetöö kõrvalt, on Taanis väga levinud.



**Esi- ja tagakaanel** näeb vaadet Ladelundi põllumajanduskooli õppe- ja eluhoonete kompleksile. See on 1879. a asutatud prestiižikas õppeasutus, kus moodulsüsteemis antakse teadmisi tööks farmides ja koolitatakse tulevaseid farmereid.

**Esikaane sisekülje** ülemisel pildil näeb Taani vanima pidevalt töötanud (Põhjamaade ühe suurima) rahvakõrgkooli — Askovi Rahvakõrgkooli (asutatud 1865. a) esimest hoonet «Fengers Hus'i». Tänapäeval sümboliseerib seda õppeasutust kellatorn, mida koos muusika-saalina kasutatava juurdeehitusega näeme alumisel fotol.

**Tagakaane siseküljel** on paar tänavapilti. Ülemisel tänav Odenses, kus asub H. C. Anderseni majamuuseum.



# HARIDUS

Hind 2.50

Indeks 78189

