

HARIDUS

VEEBRUAR

2 — 1993





4aastane (nüüd juba 5a) Laura Mihkla maalide näitus oli Laste Loomingu Majas väljas 2 kuud. Neis äratas tähelepanu värvirõõm, dekoratiivne ilu, eneseväljendamise, aga ka pildi pinna katmise oskus. Nüüd on Laura pildid tagasi tema Nõmme kodus teiste, juba hiljem valminud maalide juures.

Laura hakkas maalima 3aastaselt. Tarbegraafikust ema Külli Mihkla tahtis oma laua taga rahulikult tööd teha ja andis ka lapsele värvid-pintsli kätte, ilma et oleks teda eriliselt õpetama asunud. Maalitu sündis spontaanselt, Laura sisemisest tunnetusest. Esikaane ja selle sisekülje fotodel näete Laurat oma töölaua taga ja tema valmispilet. Sisekülje slaidil on Laura koos ema ja väikeõe Liisaga. Laural on veel 11aastane õde Maarja, Muusikakeskkooli 6. kl õpilane ja 14a Triin, kes põhikooli kõrvalt õpib ka Nõmme lastemuusikakoolis. Laura käib kaks korda nädalas Muusikakeskkooli ettevalmistusklassis. Kui õed on koolis, võib Laura klaveri taga «suvalist» muusikat teha (vt tagakaane fotot). Õdede mängitud palasid oskab ta päris täpselt järele laulda.

Laural on elektroonikust isa ja allkorrusel elav vanaema. Laura vanaisa Karl Mihklat kui õpetajat, kirjandusteadlast, õpikute ja monograafiate autorit teavad kõik õpetajad.



EESTI KULTUURI-
JA HARIDUS-
MINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

LI AASTAKÄIK

TOIMETUSE
KOLLEGIUM

V. AAVA, V. EKSTÄ,
(peatoimetaja
asetäitja ajakirja alal),
V. HAAMER,
F. KUPP
(vastutav sekretär),
A. MEERITS,
A. PAAVO
J. ORN,
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:
EE0031 Tallinn
Toompuiestee 30.

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

Väljaandja:
Kirjastus "Perioodika"
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 44 57 67

«Printall»
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67a.

Trükkimisele antud
27. 01. 1993.
Trükiarv 1700.
Arvutiladu.

Kiri CenturySchoolbook
Trükipoognaid 8,0
Tingtrükipoognaid 6,24
Arvestuspöognaid 8,0
Tellimise nr 279.

Tellimishind aastaks –
20 EEK,
6 kuuks – 10 EEK.
Üksiknumbri hind 3 EEK.

Praaeksemplaride välja-
vahetamiseks pöörduda
«Printall»
TKOsse (tel 68 14 11)

© Kirjastus "Perioodika".

HARIDUS

EESTI
KULTUURI-
MINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE
AJAKIRI



KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 Kõige ökonoomsem on õpetajate harimine.
- 9 A. VEELMAA Valikuvabadusest ehk vabadusest valida.

SILMARING JA VAATENURK

- 11 T. MÄRJA Andragoogika — teadus ja kunst, mis aitab täiskasvanuil õppida.
- 13 J. TAMMO Usuõpetuse põhjendustest ja kontseptsioonidest üldhariduskoolis.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 17 K. VANA Haridus teeb õnnelikuks ja vabaks.
- 20 M. KIGASTE Koolielamusi Californiast.

MEIE INTERVJU

- 24 Kolm küsimust esperantistidele.

JUHT. STIIL. MEETODID

- 26 L. TÜRNPÜÜ Kool peab arenema seestpoolt.

KASVATUSTEEMADEL

- 34 A. PARKTAL Seksuaalkasvatus koolis: tegelikkus ja ülevaade võimalustest.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 39 A. TAMRE, R. URING Eesti koolinoorte huvid ja eluhoiakud veebruaris 1992. a.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 44 U. KOKASSAAR, M. ZILMER Piiriteadus — bioanorgaaniline keemia.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 50 L. REINAP Kust see laps need mängud võtab?

TÄHTPÄEVI

- 53 75 aastat Eesti Vabariigi iseseisvuse välja- kuulutamisest. (F. KUPP.)
- 54 I. SIKEMÄE Milleks kohustab Eesti riiklik iseseisvus meie noorsugu? Arutlev dialoog.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 56 F. EISEN Eesti talurahvakoolide arengu mõjuritest mõõdundud sajanditel.

PUHKEVEERUD

- 60 A. LAUGUS Tagasipilk Kevade tänavasse. (Järg.)

SISUKORD

2 - 1993

2

Kõige ökonoomsem on õpetajate harimine

Kuivõrd Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts on ellu kutsunud kasvatus-teaduse ja kasvatusteadlaste huvides, Eesti juhtivat kõrgemat pedagoogilist õppeasutust Tallinna Pedagoogikaülikooli ootavad ees aga ulatuslikud ümberkujundused, pidas EAPSi Tallinna osakonna juhatus vajalikuks korraldada kohtumine TPÜ vastse rektori TALIS BACHMANNIGA. 28. detsembril meelitas pakutud temaatika TPÜ aulasse täissaali kuulajaid. Professor T. Bachmann tutvustas oma seisukohti ja arusaama kasvatusteaduste kohast reformitavas õppeasutuses. Kasvatusteadlaste nimel võtsid sõna TPÜ arengu-uuringute labori teaduslik juhendaja ENE-MALL VERNIK ja projektgrupi "Eesti üldkooli õppekava" teadusjuhendaja VIIVE RUUS.

Avaldame nimetatud ettekannetest ülevaated.

Kohtumisel viibis Eesti Vabariigi kultuuri- ja haridusminister PAUL-EERIK RUMMO, oma sõnade kohaselt mitte niivõrd esinejana, kuivõrd kuulajana. Vaatamata sellele tuli tal vastata kohalolijate arvukatele küsimustele.



Tallinna Pedagoogikaülikooli rektor TALIS BACHMANN märkis, et ettekanne lähtub paratamatult situatsioonist, milles me praegu oleme. Kõrghariduse kontseptsioon on välja töötamisel, ei ole täpset informatsiooni seadusandlusest, mis hakkab juhtima kõrgkoolide tegevust, ega rahaliste ressursside jaotamisest. Seetõttu rääkis rektor ajastu ja keskkonna nõuetest, millest lähtudes tuleks paika panna kontseptsioonide strateegia ja põhieesmärgid ning käsitles TPÜ või-

malusi ja ressursse. Maailmapraktika eeskujul ja TPÜ võimalusi arvestades oli kõnelejal alust rääkida mitte kitsalt pedagoogikast, vaid kasvatusteadustest, mille hulka kuuluvad ka psühholoogia ja didaktika mitmesugused variandid, tervisekasvatus, täiendusõpe jne. Loetledes lühidalt ajastu ja keskkonna olemusest tulenevaid tingimusi ning nende esitatavaid nõudeid, vastandas ettekandja neile olemasolevad võimalused ja eeldused (kusjuures enamik tuleb kõne alla tingimusel, et Eesti ei taha olla banaalnivabariik, vaid on üks tsiviliseeritud maadest).

■ **Infoühiskond ja selle saabumine.** Infoühiskond oma avatuse, totaalse side, harituse, pidevhariduse ja küllaltki kitsa spetsialiseerumisega, mida kombineeritakse üldise süsteemse maailmanägemisega.

■ Kõige sellega seonduv **stressirohkus**, kiirus, lahenduste hetkelisus, mingi avastuse (või meetodi väljatöötamise) ja selle juurutamise vahelise aja dramaatiline pidev lühenemine.

■ **Teooria ja praktika vastandamine.** Siin esineb kaks äärmust. Üks, kus tippteaduse tasemel toetutakse ülikitsa erialaga spetsialistidele, süsteemsus ja integraalsus kaovad. Teine – äärmine empirism, asjade lihtsustamine ja äärmiselt konservatiivsele tulemusele põhinemine.

■ **Mängulise ja tõise lähenemise vastandamine.** Mänguline tegevus võimaldab kõike lennult haarata ja olemuslikult omaks võtta. Samal ajal distsipliini, korra ja riigi kui riigi subjektidele vastanduva kontrolliva jõu huvid välistavad mängulist lähenemist. Seetõttu psühholoogiliselt otstarbekad

ühelt poolt ja inimese kui ühiskondliku looma seisundist tingitud töökuse, spetsialiseerumise ja distsipliini nõuded teiselt poolt lähevad samuti sageli vastuolu.

Vastuolusid on rohkem, kuid neil kõneleja pikemalt ei peatunud.

■ **Ressursside nappus ja vaesus.** Sellega seoses probleem, kuhu eelkõige investeerida, eriti nendes riikides, kus investeringud ei tule eraettevõtlastest, vaid maksumaksjate taskust.

■ **Turumajanduse reeglite juurdumine** tellimusega ülalt- ja altpoolt.

■ **Rahvusvaheliste reeglite omaksvõtt.** Üha enam püütakse ühelt poolt hinnangute ja mõõtmiste riikidevahelisele võrreldavusele ning teiselt poolt nende mõõtmiste võimalikult objektiivsetele kriteeriumidele, mitte subjektiivsele või erahuvist lähtuval arvamusele.

■ **Akadeemilise vabaduse üllatavalt jääv püsimine** vaatamata kõigele. Akadeemiline vabadus on jäänud ideaaliks ja printsiibiks.

■ **Demokraatiaprintsiibid.** Vajadus selle järele, et kõik asjaomased ringkonnad ja isikud oleksid otsuste vastuvõtmise juures esindatud.

■ **Poliitiline situatsioon** kohapeal.

Need kõik on eeldused, mida tuleb arvestada. Kõneleja käsitles lühidalt neist tulenevaid nõudeid, ka TPÜ võimalus-test lähtudes.

● **Mida eeldab infoühiskond?** Infoühiskonna seatavad nõuded tähendavad ülikooli avatust maailmale, pidevat koostööd. Koostöö saab toimuda, kui ollakse orienteeritud teaduse ja uusima know-how osalusele kõigil tasemetel, kui on tagatud objektiivsus ja akadeemiline vabadus.

Seda kõike saab järgida siis, kui on olemas seadmed: arvutid, paljundusaparatuur, videotehnika ja kõik, mis võimaldab õppevormid viia tänapäevasemaks, intensiivseks, väikese arvu inimestega toimuvaks, õppejõududele teadustööks rohkem aega jätvaks. Loomisele tuleb arvutitel baseeruv info teenistus. Oluline on keelte valdamine. Kõrgkooli tullakse vähemalt ühe võõrkeele oskusega, mis on valitud eriala üks põhikeeli. Enamikus ainetes on see praegu inglise keel, paljudes valdkondades ka saksa või prantsuse keel. Suur on tänapäevanõuetele vastava raamatukogu roll. (NB! Raamatukogu arvutivõrk kui üks TPÜ prioriteete.)

● **Stressist tulenevad nõuded.** Lisaks jupiti maailmatundmisele peab inimesel olema o m a arusaam maailmast kui tervikust, oskus ennast selles näha ja hinnata. Mõks ka mitte võimalused stressi maandada ning tervisekas-

vatusest osa saada (terviseõpe ja vastav tehnoloogia).

● **Tsükli lühenemine mingist avatusest kuni praktiliste meetmeteni** viib järelemiteni:

1) kõrgkooli lõpetaja, kes ellu läheb, peab olema kursis kõigi viimasaja saavutustega, sest eelviimase aja omad on lootusetult vananenud;

2) kuna kõige omandamisvõimelisem on laps koolieelses ja algkoolieas, peab tänapäevase maailmanägemise edasiandmine olema ennetav, viiduna nii madalale haridustasemele kui vähegi võimalik.

Tekib paradoks, kõige madalamale tasemele annavad teabe sageli inimesed, kes on uusimast know-how'st, tänapäeva teaduslikust maailmanägemisest kaugel või väga kitsalt sellele orienteeritud. Järelikult peab ringkond, kes teadmisi edasi annab, olema võimalikult lähedal tänapäevasele maailmanägemisele. Teiseks peab olema tagatud kompromiss kitsa spetsialiseerumise vahel ühelt poolt ja science-tüüpi maailmanägemist andva hariduse vahel teiselt poolt.

Ettekandja annab väga kõrge hinnangu Heinz Wernerile, teadlasele ja õpetlasele ning tema koolkonna kirjeldatud seaduspärsustele selle kohta, et mistahes areng toimub printsiibil – sünkreetset, üldiselt läbi must-valge etapi diferentseeritud etapini. Kõikide probleemide lahendamisel peaks lähtuma sellest tõdemusest: esimestel etappidel anda üldine nägemus, mis oleks vastavuses lapse tunnetuslike võimetega, aga seda üldist nägemust ilma teadusliku tunnetuseta anda on väga raske.

● **Adekvaatse maailmanägemuse kujundamisel on oluline tehnokraatia ja boheemluse vahelise tasakaalu leidmine.** Seda ohtu saab ületada nii, et haridusstrateegia küsimusi ei tohiks lahendada anda kummalegi poolele. Ideaal on ühendada ühe teaduskõrgkooli raames mõlemad suundumused. See tagab kiiresti praktilisse õppetöösse rakendatavate meetodite väljatöötamise. Haridusstrateegia küsimusi ei tohiks lahendada direktiivselt, kõrgkooli diskrimineerides. Turusuhted peaksid ise määrama, millised suunad kujunevad tugevateks ühtedes, millised teistes kõrgkoolides, ja ka selle, et ühes kõrgkoolis saadud kraad maksab rohkem kui teises. Selle saavutamise peaks olema tagatud iga kõrgkooli siseselt õppeprogrammide ja valikainete süsteemi kaudu, turu tellimuse kaudu. Näiteks mõne regiooni haridusjuhid näevad meelsamini science-tüüpi algharidust andvaid spetsialiste, teised kitsamalt orienteeritud ja väga sügavate eriala-

teadmistega spetsialiste. Kõrgkoolidel peaks olema võimalus seda tellimust rahuldada.

● **Teooria ja praktika vastuolu ületamisele** on osaliselt juba vastatud. Vertikaalselt ühe õppeasutuse raames on see erinevate variantide väljapakumine, vastava ala metoodikate väljatöötamine ja tagasiside praktikutega. Kusjuures tagasiside mitte lihtsalt informatsiooni pärast ja mitte stiihilselt turu poolt esitatava tellimuse korras, vaid tagasiside ka pideva koostöö kaudu.

Maailmas on üha rohkem mindud seda teed (nt Turu Ülikoolis jm), et kooliklass (ja paralleelklasside olemasolu) on unikaalne võimalus teha eksperimente, korraldada uuringuid. Miks meil nii väga välditakse sümbioosi üldharidust seestpoolt tundvate praktiliste oskustega inimeste ja teadusele orienteeritud inimeste vahel? Ei pääse üks ilma teiseta, eriti kasvatus- ja haridusteadus praktikas rakendamiseta. Vastandada üht teisele on lühinägelik. Rahulikult asju ajades saab selles mõttes mõndagi ära teha. Ka kognitiivpsühholoogia on oma pilgud haridusvalda pööranud.

● **Mängulise ja tõise lähenemise integreerimine.** Haridust tuleks vaadelda tegevusvaldkonnana, kus kasutatakse ära head küljed nii Goethe-aegsest stiilist, mil oli range distsipliin, aga koolist tulid universaalsed kultuuri tipud, kui ka tänapäevaste mänguliste vormide kaasamine. Need variandid oma elementidega peavad mõlemad olema, eeldusel, et kasvatus- ega haridusteadust ei taandataks kitsalt pedagoogikale, vaid asju nähakse laiemalt. Lapse minapildi arendamine eeldab psühholoogia ja psühholoogide rolli, seda, et ei õpita üksnes aineid, vaid õpitakse ka õppima, eeldab arenenud enesetunnetust jne. Ei õpita üksnes faktide ja teadmiste, vaid ka situatsiooni kaudu (nt õpetaja nägu reedab räägitavast hoopis midagi muud kui sõnad). Selle omandamine üksnes kitsalt suunitletud pedagoogiliste distsipliinide raames pole mõeldav, peab olema terve mikro-maailm või metamaailm.

Kõneleja järeldeb, et toimetulek ja kompetentsuseni jõudmine eeldab psühholoogiliste meetodite olemasolu. Õppimine ja õpitegevus tuleb ajastada teadusega, siduda piirkonna probleemidega. Kõrgkoolides rõhutab ta õppetöö üliõpilaskeskust, probleemikeskust ja akadeemilist vabadust.

● **Ressursside nappuse ja vaesuse ületamiseks** on mitu stsenaariumi, kuid

teadusel saab olla üksainus mall – rahvusvaheline. Maarjamaa mall klapiib ainult sedavõrd, kui võrd ta vastab rahvusvahelisele. Kuna maailm on avatud, siis tippteadus ja fundamentaaluurin-gud peaksid ilmselt olema võimalised ennast ise finantseerima. Maailmasponsorid toetavad ainult tippset ja perspektiivseid uuringuid. Väike vabariik teeb võib-olla kõige targemini, kui ta investeerib hädavajalikku, mida teised ei tule investeerima. Ja veelgi targemini teeb, investeerides seda lüli, mille kaudu ökonoomselt ahelreaktsioonina kiiresti jõutakse paljude teiste lü-lideni. Kõige kiiremini jõuab ühiskonna eri kihtideni sellise õpetaja kaudu, kes kannab tänapäevaseid teadmisi. Seetõ-tu õpetajate harimine on kõige öko-noomsem.

EVs mängitakse praegu läbi igasuguseid stsenaariume. Ettekandja esitab praegustingimusi arvestades omapoolse (küll teadlikult veidi utreeritud) nägemuse: teadusülikoolid (kuna nad peavad olema maailmatasemel) saavad raha väljastpoolt. Maksimumajate raha investeeritakse eelkõige õpetajale (unustamata ettevalmistuse teaduslikkust), haridusse ja rahvusteadustesse. Kui kohalikust eelarvest jääb raha ka fundamentaaluurin-guteks, tuleb investeerida rahvusvahelist tippset. Tippset näitavad publikatsioonid (eelkõige anonüümse refereerimisega rahvusvahelise levikuga teadusajakirjades), tsiteerim-gud, esinemised ja loengud, meetodite ja patentide omamine jne. Need on objektiivsed kriteeriumid ning sealjuures mõõdetavad. Nende alusel hindamine on objektiivsem kui intuiivselt asjade üle otsustamine.

Nii palju kui võimalik tuleb toetada rahvusvahelisele abile, bisnise kaasabile. Toetada tuleks neid teadlasi ja suundi, kus suudetakse ka põlve otsas midagi põnevat ära teha. Paljude skeptikute arvates ei saa suurte rahadeta ja väga heade seadmeteta üldse teadust teha. See on sügav eksitus. Küllalt on näiteid, et tänapäeva teadusprobleeme lahendatakse ainult stopperi, pliiatsi ja paberiga. Uurimisteemasid tuleb toetada ka palgapoliitika ja abitööjõuga.

Oluline kriteerium on kasu vabariigile mitte ainult praegushetkel, vaid ka tulevikus (läheldes nendest meetoditest, mida rahvusvaheline bisnis kasutab oma strateegilisel planeerimisel).

● **Turumajanduse reeglid** ütleavad, et haridus peab olema lisaks kõigele muule ka regionaalseid vajadusi rahuldav, orienteeruma üliõpilasturule, valitsusasutuste tellimustele. Läheldes sellest,

on Tallinn ja Harjumaa Eesti mastaabis kindel regioon oma nõudmistega, mida tuleb rahuldada (s.t lisaks ülevabariiklikule õpetajate vajadusele saab TPÜ rahuldada regionaalseid vajadusi humanitaar- ja sotsiaalteaduste spetsialistide järele).

Kui on tegemist mingi ainulaadse unikaalse valdkonnaga, tuleb turumajanduse reeglite kohaselt just seda edasi arendada. Esmaseks probleemiks on lahendada vastuolu ühelt poolt õpetajate suure nõudluse, õpetajaid ette valmistavate asutuste paljususe ning teiselt poolt õpetajatöö prestiiži madaluse ja õpetajate töölöpümise lühiajalisuse vahel. Seda saab ilmselt kõige paremini teha ülikoolidevahelises konkurentsis ja omavalitsustega sihtotstarbeliste õppevormide alal koostööd tehes.

● **Rahvusvahelisest mallist** juba oli juttu.

● **Poliitiline situatsioon.** *Kõneleja aimab ohtu, et on välja kujunemas situatsioon, kus tahetakse jätta ilmselt 2 kõrgkooli täisprogrammi, kraadihariduse ja finantseerimisega kogu püramiidi ulatuses. Ülejäänud jääksid rakenduskõrgkooli tasandile. Sellisel juhul TPÜ võib jääda välja nende kõrgkoolide hulgast, kus on teadusprogramm koos kraadiharidusega, kuigi pedagoogide ettevalmistamiseks ja kõige kiiremini ühiskonda teabe levitamiseks on TPÜs ilmselt kõige paremad eeldused kujunenud. Ettekandjale kui TÜ professorile oli üllatuseks, et TPÜ on jõudnud platvormile, kust alates on kõik eeldused teadusülikooliks saada. Seda näitavad paljud andmed:*

□ iga 10. töötaja on avaldanud välismaal oma teadustööd;

□ arvuliselt ja taseme järgi on TPÜsse kontsentreerunud kõige rohkem kasvatus- ja pedagoogikateadlasi Eestis;

□ TPÜs on 47% teaduskraadiga inimesi (TTÜs üle 44%);

□ teadustöös on kümnend välispartnerid (Soomes, USAs, Rootsis, Saksamaal, Inglismaal jm), neist üle poole ülikoolid;

□ on alasi, suundi ja valdkondi, millel mujal Eestis kate puudub (nt bibliograafia, mõned suunad sotsiaalteadustes, keskkonnapsühholoogia, täiendusõppe teatud programmid, kehakultuuriteaduskonnas ja kultuuriteaduskonnas mitmed suunad; koolieelse kasvatus, algõpetuse, tööõpetuse suunad; kasvatusedustades kompetentsus- ja toimetulekukontseptsioonid jms).

Ümberkorralduste käigus tuleb TPÜs leida kompromiss konservatiivsemate ja innovaatilisemate suundade vahel. Tegelikult reformi kõige üldisemad joo-

ned on paika pandud, lahendamist vajavad konkreetset vormid (näiteks kuidas kõige sobivamas variandis lahendada osalist kattuvust kasvatusedustuskonna, täienduskeskuse, pedagoogikateaduskonna ja *curriculumi*-rühma vahel).

Huvitav vastuolu. Üldsuse silmis on Pedagoogikaülikooli maine viletsavõitu, kui aga vaadata sisseastumiseksamite konkurentsi (3,3 inimest 1 kohale) või kui võrreldakse TPÜ lõpetanute ettevalmistust mujal hariduse saanud õpetajate ettevalmistusega, selgub, et maine pole halb, pigem vastupidi. Oma kolleegidele annavad häid hinnanguid ka teiste kõrgkoolide spetsialistid. Psühholoogias on olukord päris põnev. Rootsi teadlaste evaluatsioonis Eesti psühholoogia taseme kohta on ära märgitud 8 nime, kes rahvusvahelisel tasemel teadustööd teevad. Oktoobris 1992 oli TÜ ja TPÜ seis 4:4, detsembris juba 5:3 TPÜ kasuks. Samasuguseid näiteid võiks veelgi tuua.

Kõik räägitu loob eeldused välja kujundada sotsiaal-humanitaar-kasvatusteaduste ülikool orienteerituna õpetajate ettevalmistuses Eestile tervikuna ja muus osas eelkõige Tallinnale ja Harjumaaale. Tallinn vajab sotsiaal- ja humanitaarteaduste tellimust täitvat keskust. Miks? Paljud keskkoolilõpetanud ei saa või ei taha mujale õppima minna (nt toidu- ja elukohamured, Tallinna elustiil jm). Õppeasutuse lähedus on väga oluline, samuti tuleb vältida tehnokraatliku maailmanägemise valdamist riigi suurimas keskuses.

T. Bachmann pakub välja sellise skeemi: auväärne Alma Mater on TÜ, Tallinnas oleks 2 ülikooli - Tallinna Humanitaar- ja Sotsiaalteaduste Ülikool Pedagoogikaülikooli baasil ning autoriteetne tehnoloogiat pakkuv ja väga rakenduslähedane Tehnikaülikool. Nii vormuks mõistlik triaad.

Praegusel perioodil on väga ebaeetiline ajada haritlaskonna arvel oma kindl kondlikku poliitikat. Haritlaskonna hurred tervikuna peaksid sellest kõrgemal seisma. Sellest lähtudes jäägu kõik kõrgkoolid vabadusega teha teadust, võimalusega, et seal välja kujunenud professorid ja õpetlased jääksid oma koduülikooli ja jätkaksid jõukohaselt tööd. Turg ja elu näitavad, missuguse ülikooli kraade ja teadlasi hakatakse rohkem nõudma. Peaasi, et hariduspoliitika seadusandluse näol valusalt ei lööks.

Küsimuste-vastuste käigus leidsid käsitlemist veel mõned ettekandes käsitlemata või täpsustamist vajavad probleemid.



ENE-MALL VERNIK, TPÜ arenguuritingute labori teaduslik juhendaja

Oma haridusuuenduse alguses me teadvustasime ühemõtteliselt, et soovime liikuda ainekeskselt õpetamiselt õpilase arengukesksele õpetamisele. Kahjuks tundub, et see on pigem deklaratsioon kui selge arusaam, mida peaks tähendama õpilase arengukeskne õpetamine. Veel vähem on meil arvestatavalt selget ettekujutust sellest, kuidas peaks toimuma liikumine vanalt paradigmalt – ainekeskselt õpetamiselt – uuele. Siin on tõsisid teoreetilisi, praktilisi ja pedagoogilisi probleeme ning maailma pedagoogilises-psühholoogilises kirjanduses ei ole neile ühest vastust.

Täna on mul põhjust rääkida sellest, kuidas meie töögrupp tajub üleminekut. Me ei pretendeeri valmislahendustele. Meil ei ole neid, kuid julgen arvata, et on teoreetiline ettekujutus sellest, mida võib tähendada õpilase arengukeskne õpetamine ja mida võiks teha selles suunas liikumiseks. Oleme kasutanud ja kasutame ka täna nende teemade analüüsimisel kompetentsuse mõistet. Kompetentsuse nõue püstitab õppimise eesmärgid ja õppimise funktsioonid sootuks uues valguses. Kompetentsus on midagi rohkemat kui ainult teadmised, see on eelkõige teadmiste eriline iseloom. Need ei ole deklaratiivsed ega faktiteadmised ega definitsioonid. Nende kohta pole öeldud, et neid ei pea teadma, kuid kompetentsusest ja kompetentsusest käitumisest saame rääkida siis, kui inimese käsutuses olevad teadmised on rakendustingimuste suhtes äärmiselt tundlikud. Sellised teadmised on alati väärtustatud teatud subjektiiv-

se polstriga ja nende valdaja poolt läbi mõtestatud. Traditsiooniline õpetamine pöörab tähelepanu n.ö deklaratiivsele, täpsele, definitsioonilisele teadmisele ja jätab vaatluse alt täiesti välja teadmiste kasutamise tingimused. **Teadmiste kasutamise tingimused** loob igaüks endale ise, neid ei ole võimalik väljastpoolt ette anda. On ainult võimalik luua situatsioone, kus niisugused tingimused teadmistega kattuvad ja teadmised kasutatavaks saada võiksid.

Teine äärmiselt oluline moment kompetentsuses on **isiksuse osalus**. Eelkõige väljendub see enesekontrollis, oskuses oma tööd ise planeerida, valida ülesande täitmise lahendamise tingimusi, strateegiaid. See väljendub oskuses väärtustada oma tegevuse tulemuslikkust – panna iseendale hinne ja võrrelda saadud tulemust sellega, mida eesmärgiks peeti. Taolisi oskusi nimetatakse metakognitiivseteks ja need on igasuguse eduka intellektuaalse tegevuse lahutamatud osad.

Kui palju traditsioonilise õpetamise korral nendele küsimustele tähelepanu pööratakse? Pedagoogikasse need mõisted sisse viidud ei ole, kuigi paljud pedagoogid nende mõistete taga olevate nähtustega arvestavad.

On veel kolmas tingimus, mis käitumiskompetentset tegevust iseloomustab – see on **õppimine konkreetsest situatsioonist ja iseandalt**. Õppimisoskus niisugusena on palju laiem ülesantu reprodutseerimisest. Niisuguse tegevuse käigus omandab inimene rohkem ja see on midagi muud kui ülesantu äraõppimine.

Kompetentsuse niisugusest käsitlusest tulenevad õppimise funktsioonid. Traditsiooniline kool tähtsustab praktiliselt ühte funktsiooni – teadmiste omandamist, kusjuures teadmised on mõistetud täpsena, defineerituna, dikteerituna, võimalikult puhtana subjektiivsetest varjunditest. On uurimusi, mis näitavad, et teadmiste kontrollimisel õpetajad rõhutavad head mälu. 90% küsimustest, kaasa arvatud kõrgkoolide professorite esitatutest, on head mälu nõudvad fakti- ja definitsiooniküsimused. Keerulisemaid kognitiivseid tasandeid meie küsitlus praktiliselt ei haara, vaatamata väidetele, et eksamil peab ka mõelda oskama. Vaevalt need keerulisemad tasandid meie õppetöös mängivad on.

Õppimise funktsioonid:

■ Teadmiste omandamine, mitte deklaratiivsete, vaid rakenduslike teadmistena.

■ Inimese minapildi, minaidentifikatsiooni kujunemine, mis on aluseks eneserefleksioonile, metakognitiivsetele oskustele ja võimetele.

■ Õppida õppima iseendalt, situatsioonilt, õppida õppima instruksioonideta ja väliste näpunäideteta.

Niisiis, inimese eluks kasulik ja talle abipakkuv õppimine, kompetentsust kujundav õppimine on polüfunktsionaalne.

Sidudes hariduse eesmärgid kompetentsusega, seome ennast automaatselt multifunktsionaalse õppimisega. Täna kool selleks kuigivõrd valmis ei ole.

Pedagoogilise Instituudi seinte vahel on nii mõnigi kord tulnud küsida, mis on meie üliõpilaste põhi-, mis kõrvalained. Nii uskumatu kui see ka ei ole, näiteks matemaatikaosakonnas on matemaatika põhiaine ja teised, mis õpetajakoolitusega kokku käivad, on kõrvalained. Niisuguses kontekstis jätkates me ei lähe ainekeskselt õpetamiselt üle õpilaskeskssele. Need ained, mis kindlustavad **õpetaja** kujunemise, peavad muutuma vähemalt samatähtsateks ainetega, mis kindlustavad ainespetsialisti.

Eesti on praegu valiku ees, kas jätkata vanaviisi või minna üle õpilaskeskssele õpetamisele.



VIIVE RUUS, projektgrupi "Eesti üldkooli õppekava" teadusjuhendaja

Ka haridusteadus on valiku ees, kui elu, siis kellele, ja kui surm, siis kellele.

Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts peaks kaasa aitama haridusteaduse uuendamisele ja moderniseerimisele. Sellelegi, et surm oleks niisugustele haridusteaduse lõikudele, mis tegelevad

väga kitsaste pisiteemadega ega lahenda Eesti hariduse tõelisi probleeme.

Olen Haridusministeeriumi juures töötava teadusnõukogu liige, vaatasime kunagi läbi 206 pedagoogikateemat. Seal oli selliseid, nagu õigekirja õpetamine õigusteaduskonna üliõpilastele, mingi kitsa teema käsitlemine teatud klassis. Niisuguste uuringute aeg on otsa saanud. Meil ei ole ei raha ega jaksu neid finantseerida.

Osa haridusteadusest ilmselt on juba siirdumas uuele paradigmale. Ühinen E.-M. Verniku sõnavõtuga, niisugune nägemus on hoopis kaasaegsem. Mitmed märksõnad, mida professor Bachmann oma sõnavõtus kasutas, näitavad, et uus lähenemine on Eestis hakanud kanda kinnitama.

Kuidas haridusteadus ümber orienteeruma peaks?

1. Haridusteaduse interdistsiplinaarsus. Professor Bachmann rääkis nt pedagoogika- ja psühholoogiateaduse ühendamise vajadusest. Väidaksin, et teatud psühholoogiliste teooriatele on eesti pedagoogika alati toetunud. Võiks isegi öelda, et eesti pedagoogikas valitseb teatud panpsühholoogism, sest see on ainuke domineeriv alusteadus, millele eesti pedagogikateadus on toetunud. Hoopis vähem on välja töötatud hariduse sotsioloogilised, päris puuduvad majanduslikud ja õiguslikud aspektid. Haridusteadus peaks ühendama kõiki neid aspekte, olles integreerivaks teaduseks, või kui ta ise ei suuda olla interdistsiplinaarne, tuleks mõjuvälju teisiti jagada. Vähemalt praegunimetatud sessed tuleb haridusel luua. Vastasel korral me eesti hariduse ees olevaid probleeme lahendada ei suuda.

2. Rääkides haridusteadusest, peaksime ümber mõtestama ka teaduse enda mõiste. Tundub, et haridusteadus ei sisalda uut, kuid kahtlemata peaks sisaldama. Haridusteadus peaks endale rohkem võtma arendavaid, innoveerivaid ja projekteerivaid funktsioone. Need ei ole samad, mis on uurimuslikud funktsioonid. Selles mõttes oleks haridusteadus kõrgemal tasemel integratsioon, et ta ei ole ainult uurimuslik, vaid ka projekteeriv ja arendav ning rakendav.

Kui haridus peaks olema ka arendav ja projekteeriv tegevus, tekib küsimus koostöömehhanismidest. Arendustegevus peaks tuginema koostööle kõigi asjast huvitatud subjektide vahel.

Tahaksin loetleda mõningaid minu kujutlust mõõda eesti hariduse ees seisvaid tähtsamaid probleeme.

■ Peaksime lahendama küsimuse (sellest on kirjutanud ka professor Aarna), kas Eesti tahab egalitaarset või elitaarset haridussüsteemi. Õhus on väga tugevalt elitaarse haridussüsteemi kujut-

lus (kas gümnaasium ja kõrgharidus ainult vähestele; kas tekivad elitaarülikoolid või lai ülikoolide võrk, mis hakkab arendama ka ääremaad; kas keskharidus ainult vähestele – sellisel juhul läheksime arengumaade mallidele üle ja ei saaks rääkida enam mingist infoühiskonna aluskujutlustest hariduse rajamisel). Selle vastukaaluks on ühtne lai egalitaarne haridussüsteem, lai keskharidus võimalikult paljudele.

■ Meil on muret tekitav põhikoolist väljalangevus. Kui räägime egalitaarsest haridussüsteemist kui strateegilisest mudelist, aga põhikoolist väljalangevus on jõudnud 16%ni, tuleks haridusteadlastel kiiresti sekkuda, et selgitada põhjused.

■ Kutse- ja üldkeskhariduse vahekord.

■ Kutseõppeasutuste territoriaalne kontsentratsioon ja hajutus. Praegu meie kutseõppeasutused on kontsentreeritud suurematesse linnadesse, maal on kutseharidus nõrgalt esindatud.

■ Keskhariduse kättesaadavus maal, eriti siis, kui tekib elitaarne suund. Kas on mõeldav maakonnagümnaasiumide teke, mis tagaksid kvaliteetse hariduse, niisuguse õpetajate kontingendiga, kes on võimelised seda andma?

■ Kõrghariduse erialade struktuur. Töötasin läbi andmestiku 1991. a kõrgkooli lõpetanute kohta ja võrdlesin seda maailma kõrghariduse struktuuriga. Need on omavahel võrreldamatud. Meie kvalifikatsioonide klassifikatsioon ei vasta maailmas omaks võetule. Kui midagi võrrelda, tekivad absurdsed proportsioonid. 1991. a lõpetanutest 13% sai tööõpetuse ja kehalise kasvatus eeriala. Tundub olevat üleproduktsoon, järelikult on mõnel teisel alal, mis on välja arendamata, alaproduktsoon.

■ Eesti hariduse üheks tähtsamaks ülesandeks pean õpetajate ettevalmistuse, täiendus- ja ümberõppe süsteemi muutmist. Meie õpetajate ettevalmistuse süsteem ei vasta maailma standarditele, on suunatud kitsalt ainele. Üldpedagoogiline ja üldkultuuriline ettevalmistus on kõhnake, mistõttu meie vaesuse juures me raiskame inimressursse. Õpetaja on suuteline andma põhiliselt üht ainet ja seetõttu tuleb Eestis ühe õpetaja kohta suhteliselt palju vähem õpilasi kui maailma arenenud riikides.

■ Hariduse suhe meestesse ja naistesse. Üldkoolis on 16aastasi poisse vähem kui tüdrukuid, kõrgkoolis on suhe vastupidine. Meie üldkool diskrimineerib poisse ja kõrgkool naissugu.

■ Täiesti läbi töötamata on küsimused, mis puudutavad haridust ja tööturgu.

■ Kiiresti tuleb lahendada haridussüs-

teemi kasutuses olevate varade haldamine (kes rendib, üürib, mis tingimustel, mis õiguslike suhetega, mis aktsiaseltsid meie kutsekoolides tegutsevad jne).

■ Era- ja riigikoolide finantseerimine. Kas tuleks doteerida ja finantseerida erakooli, kui nad töötavad riiklike programmide alusel? Üldse hariduse finantseerimise probleem on läbi töötamata.

■ Hariduse info- ja kommunikatsiooni-süsteem.

Kõik need probleemid peaksid lahenduse leidma seadusandluses, kuid seadusandlust pole mõtet enne välja töötada, kui me pole leidnud kontseptuaalset lahendust nendele ja paljudele teistele probleemidele. Kõigi nende lahendamiseks peaksid osa võtma haridusteadlased, juristid, majandusteadlased, loomulikult psühholoogid, sotsioloogid ja teised, kuid nad peaksid seda tegema koostöös poliitikutega. Siit tekib küsimus, kas meie poliitikutel on loodud otsuste vastuvõtmise mehhanism, mis oleks demokraatlik ja esindaks kõigi survegruppide huve. Ei ole midagi ohtlikumat eesti haridusele, kui otsused võetakse vastu ennatlikud, eriti praeguses kriisisituatsioonis, sest haridus töötab väga aeglase tsüklitega. Ka kiirenevate tempodega ühiskonnas jääb hariduse tsükkel suhteliselt aeglaseks. Kui me praegu midagi ära rikume, peame seda parandama väga kaua aega ja see võib saada meile saatuslikuks.

Kui niisugune otsuste vastuvõtmise mehhanism loodaks, tuleks otsused langetada ka küllaldaselt prognoostilisel alusel. Kas on loodud interdistsiplinaarsed töögrupid, kes vastavate otsustuste najal ette valmistaksid analüüsi aluse ja kes kasvõi üldistes piirides prognoosiksid, mis juhtub siis, kui võtame vastu ühe või teise otsuse?

Oleme haridusega teatud elu ja surma situatsioonis selles mõttes, et haridus on kultuuri kõige tegusam taastootmise ja järjepidevuse mehhanism. Eesti kultuur sureb välja, kui haridus ei funktsioneer normaalselt. Majanduse seisukohalt on haridus see, mis valmistab ette tööjõu. Hariduse kätes on inimeste kompetentsus ja suutlikkus kiiresti omandada uut eriala. Majandus ei saa funktsioneerida rahuldavalt, kui haridus ei funktsioneer rahuldavalt. Mis puudutab isiksust, siis just haridus on see, mis annab võimaluse realiseerida oma ressursse, oma potentsiaali. Kui me teeme hariduse üle otsustamisel vigu, siis kõik teised mehhanismid ühiskonna struktuuris hakkavad samuti tõrkuma.

Valikuvabadusest ehk vabadusest valida

ALLAR VEELMAA, TPÜ KI nooremteadur

Kogu inimese elu koosneb teataval määral valikutest. Lapse eest otsustavad sageli isa ja ema, sest mõningaid otsustusi pole laps veel võimeline ise tegema. Nii alustab laps oma kooliteed just selles haridustemplitis, mille vanemad on välja valinud. Valikuprintsiibid võivad olla vägagi erinevad, kuid sageli on domineerivaks faktoriiks eelteadmised kooli kohta: mida seal õpetatakse ja kuidas seda tehakse? Selge, et linnakoolides selline printsiip töötab, kuid maal on vanemate valikuvõimalused piiratud.

Vanemaks saades hakkab laps üha rohkem ise otsustama. Ka koolis tekivad õppeainete ja õpetajate osas, aga ka paljus muus eelistused. Õppeainetest on põhikooli õpilasel vähe valida. Praegu kehtiva õppeplaani kohaselt võib kool 1.–9. klassini ainetundide arvu korrigeerida 3 ainetunni ulatuses nädalas, sh suurendada mingi aine tundide arvu või õpetada mõnda õppeplaanis mitte fikseeritud õppeainet. Vabaaineid hakatakse koolis õpetama 6. klassist alates. Pole aga teada, kui suur roll on ühe või teise õppeaine valikul õpilasel ja lapsevanematel. Statistika aastaraamatut (1) uurides võib näha, et vabaainetest õpetatakse põhikoolis keeli, kirjan-dust, ajalugu, matemaatikat, füüsikat, näitekunsti, retooikat jne.

Osadel õpilastel on juba enne põhikooli lõppu välja kujunenud oma eelistused, nad teavad, milline valdkond neid huvitab ja missuguse profiiliga keskkoolis nad soovivad õpinguid jätkata. Teiselt poolt pole suur hulk õpilasi veel endas selgusele jõudnud (minu kolme aasta küsitluste järgi ca 35%). 10. klassis tehtud valikud võivad selliste laste jaoks sageli osutada ekslikeks, õppetöö ei laabu ja siis lahkutakse keskkoolist. Niiviisi kaotatakse vähemalt üks aasta. Ilmselt oleks vaja, et juba 8., 9. klassis saaks õpilane ise teha valikuid. Uues, perspektiivses õppeplaanis ka-vatsetakse jätta põhikooli lõppklassi tundidest 10% valikainete jaoks (lisaks vabaain-). See on vajalik kahel põhjusel: õpilane saab end proovile panna; kui valik on ebaõnnestunud, siis see ei põhjusta ajakaotust, küll aga annab väärtusliku kogemuse edaspidiseks.

Võib vaielda selle üle, kas 10% on vähe või palju. Hoopis olulisem on minu arva-tes see, kui võrd optimaalses vahekorras on õppeained õppeplaanis. Aineid, mida oleks vaja õpetada, on tegelikult nii palju, et neid pole võimalik mingisse õppeplaa-ni paigutada. Mõistlikuks lahenduseks saab olla erinevate õppeainete integrat-sioon, mitte aga ühe või teise õppeaine tundide arvu oluline kärpimine. Näiteks Soomes vähendati matemaatikatundide arvu oluliselt ja tulemuseks oli, et tehni-listesse kõrgkoolidesse astujate arv kahanes, hakati korraldama ettevalmistuskur-susi, et õpilased siiski mingile tasemele viia. Meil tuleks selliseid vigu vältida.

Kõneldes valikutest ei tohiks silmas pidada ainsa kriteeriumina valik- ja vabaai-nete tundide arvu. Valiku aluseks saavad olla ka erinevad aineprogrammid (alter-natiivid) ja nende järgi koostatud alternatiivõpikud. Isegi ühe programmi järgi on võimalik kirjutada väga mitmesuguseid õpikuid. Sel juhul õpilastele ja õpetajatele vastuvõetamatud õpikud leiaksid oma väärilise koha muuseumi riulitel.

Mööda ei saa minna ka eritasemelisest õpetamisest. Kahjuks arvatakse sageli, et see peaks alguse saama keskkoolis. Julgen siiski arvata, et erinevatel tasemetel õpetamisega tuleb alustada põhikoolis. Väga heterogeenses klassis polegi töö teisi-ti mõeldav, sest ainult tugevatele või nõrkadele orienteerumine oleks lubamatu.

Kui põhikooli osas on valikuvõimalused ahtad, siis keskkoolis peavad valikuvõi-malused olema küllalt suured. Praeguses õppeplaanis on igas keskkooli klassis va-likainete tunde 8, s.t 25% kohustuslikust koormusest, vabaainete tunde on 4. Võib arvata, et ega neid tunde väga vähe olegi, olulisem on, kuidas neid kasutatakse ja mismoodi mõjutavad õpilased (lapsevanemad) valikuid.

Eespool oli juttu sellest, et juba põhikooli lõpuks peab lastel olema valikute tege-mise kogemus. See muutub eriti tähtsaks siis, kui toimuks üleminek klassideta kur-sustesüsteemile (keskkoolis). Sel juhul valib õpilane teda huvitava ainevaldkonna, koostab endale õppeplaani jne. Selline üleminek lähema paari–kolme aasta jooksul pole meil veel võimalik, kuid juba praegu tuleks õpetajate koolitajatel, õppevahen-dite koostajatel jt ka sellist perspektiivi silmas pidada. Milles seisneksid kursuste-süsteemi korraldajate ja õpilaste valikud? Juba praegu on paljudel koolidel välja ku-junenud oma profiil, n-õ oma valdkond. Vastavalt kvalifitseeritud õpetajate olemasolule võib kooli profiili laiendada. Õpilasel, kes soovib alustada õpinguid keskkoolis, peaks erinevate koolide kohta olema info. Oleks loomulik, et tulevikus

Kogu inimese elu koosneb valikutest.

Põhikooli õpilane saab õppeaineid õige vähe valida (kui saab).

Perspektiivses õppeplaanis on lõppklassis 10% tundidest valikainete jaoks.

Vaja on alternatiiv-programme ja -õpikuid.

Õpilane peaks saama ise planeerida oma õppetööd.

ilmuks näiteks igal kevadel väike koole tutvustav kogumik. Iga maakond ja linn saaks sel juhul oma koole tutvustada, õpilastel oleks aga info.

Eeldatavasti leiab kursustesüsteemi üksikasjalikum analüüs koha mõnes "Hariduse" numbris ja hoopis kompetentsemal tasemel.

Õpilane peaks
saama valida
õpetajat,
õpilasevaenulikud
ja ebakompetentsed
õpetajad jääksid
siis tööta.

Ühest valikust või õigemini selle võimatusest tuleks küll kõnelda. See on hea, kui laps saab valida kooli ja võib valida teatavates piirides õppeainete mahtu. Kuid see, et puudub õpetaja valimise võimalus, on siiski halb.

Aeg-ajalt on räägitud sellest, kuidas ühes või teises koolis õpetaja lapsi söimab või tarvitab füüsilist vägivalda. Mõne traagilise sündmuse puhul muutub teema aktuaalseks, et siis jällegi hääbuda. Vägivald on väga sageli transitiivne: kui A kiusab B-d, siis B valab oma viha välja C-le (B jõud ei hakka A-le peale). Olen ise tudengina viibinud lahtises tunnis, kus õpetaja demonstreeris oma vaimse mõrvamise filigraanseid oskusi. Tunni tempo ja küsitlusviis olid sellised, et minu arusaamist mööda peale hirmu (lapsed olid vist harjunud?!) muudel tunnetel polnud võimalik tekkida. Ilmselt pole sellised juhud haruldased. Kui õpilastel oleks võimalik õpetajat valida, siis nii mõnigi looma kombel röökiv koolmeister peaks karjaku elukutse valima.

Teine kategooria õpetajaid, kes õpilaste võimaliku valiku korral võiks leivata jääda, on oma ala mittetundvad inimesed. Oleks raske uskuda, et siis püsiks koolis inimene, kes on lapsest ühe tunni võrra targem (tunni lõpus ühetargad mõlemad). Ilmselt pole niivõrd määrav kõrgkoolidiplomi olemasolu, kuivõrd kompetentsus.

Ilmselt tuleb veel palju vaielda selle üle, mida ja millal lastel koolis lasta valida, kuid valikutest me mööda ei pääse. Kui just ei soovita, et kool jääks veelgi eluvõõramaks ja ei jätaks õppijale mingit otsustamisõigust. Seni, kuni kool saab raha riigi eelarvest ehk teisisõnu maksumaksjate käest, ei saa ta olla "riik riigis". Ja lapsevanem ei peaks kuulma mõne kriitilise märkuse puhul kooli aadressil vasturepliiki: "Kui Teie lapsele siin ei meeldi, eks viige ta siis teise kooli."

Kirjandus:

1. Eesti Üldhariduskoolid 1990/91. õppeaastal. Statistika aastaraamat I-II. Tallinn, 1991.

Andragoogika – teadus ja kunst, mis aitab täiskasvanuil õppida

TALVI MÄRJA, TPÜ andragoogika ja juhtimistöö kateedri juhataja, professor

Vimastel aastatel on haridusalasesse terminoloogiasse ilmunud uus sõna – *andragoogika*. Mõnele tuntud, kuid enamikule siiski veel harjumatu. Sellepärast tahaksin selgitada, mida sõna tähendab, kust on tulnud ja miks oleks see kasulik omaks tunnistada.

Kuus aastat tagasi loodi tollases E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilises Instituudis haridusjuhtide ettevalmistus- ja täiendusteaduskonnas andragoogika ja juhtimistöö kateeder. Moskvas Kõrgemas Atestatsioonikomisjonis kinnitati mitmed meie taotlused andragoogika dotsendi ja professori kutse omistamiseks. Olime tol ajal NL-s teistest sammukese ees ja seega esimesed andragoogid meie "suures kodus". Nüüd on Moskvas Avatud Ülikoolis rajatud Andragoogika Kolledž, kus on võimalik kaitsta ka andragoogikamagistri kraadi. Ka meie kateedri juures õpib praegu 11 magistrandi, tulevast andragoogi ehk täiskasvanute koolitajat. Et andragoogika on omaette teadusharuks kujunenud suhteliselt hiljuti, tahaksime kaasa aidata selle mõistmisele ja tunnustamisele ka Eestis.

Millal jõudis mõiste "andragoogika" Eestisse? 1961. aastal R. Kleisi, J. Silveti ja E. Väari koostatud "Võõrsõnade leksikonis" mõiste puudus. Kuid raamatu kordustrükis on andragoogika juba sees. Andragoogikat defineeriti seal kui "...täiskasvanute kasvatamisega tegelevat pedagoogika haru". Täiskasvanupedagoogikana on defineeritud andragoogikat ka ENE uues väljaandes, lisades, et aine hõlmab kõrgkooli-, tootmis- ja sõjaväepedagoogikat jm. Selles definitsioonis sisaldub arusaam, et andragoogika on üks osa pedagoogikast. Püüdkem seda väidet analüüsida. PEDAGOOGIKA tuleneb kahest kreekaakeelsest sõnast: *p a i d* (laps) ja *a g õ g i k e* (juhtimine, kasvatamine). Seega on pedagoogika teadus, mis tegeleb laste kasvatamise või kasvatuselise juhtimisega. ANDRAGOOGIKA kreekaakeelne vaste on *a n e r* (mees, inimene), mis viitab sellele, et tegemist on täiskasvanutega. Kuidas on võimalik defineerida täiskasvanute kasvatamisega tegelevat teadusharu ühe osana laste kasvatamise teadusest?

Vaatame Eestimaa piiridest natuke kaugemale. Euroopas, eriti aga Põhjamaades hakkas täiskasvanute õpetamise sisu ja vorm muutuma 19. saj keskel. Olulise panuse selleks andis Taani pastor, poet ja filosoof Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, kes lõi täiskasvanutele täiesti uudse kooli – rahvakõrgkooli ehk õpikodu, nagu meie neid koole täna nimetame. Tema haridusfilosoofia tugines "elavale" sõnale ning dialoogile õpetajate ja õpilaste, samuti õpilaste endi vahel. Sellest ajast hakkas täiskasvanute õpetamine eemalduma traditsioonilisest koolist. 20. saj I poolel (1920.–1930. aastatel) jõuti nii Euroopas kui ka Ameerikas arusaamisele, et täiskasvanute õpetamine allub teistele reeglitele kui laste õpetamine. Ilmusid esimesed raamatud (nt Eduard C. Lindeman. *The Meaning of Adult Education*. 1926), kus kirjeldati täiskasvanud õppija iseärasusi, meetodeid ja tehnikaid, mis aitavad täiskasvanutel õppida jms. Ometi võttis veel kümneid aastaid, enne kui pandi alus täiskasvanute õpetamise teooriale – andragoogikale. Selle üheks rajajaks loetakse Ameerika teadlast Malcolm S. Knowlesi, kes alates 1935. aastast on pühendanud kogu oma elu täiskasvanute õpetamisele. Mõiste *a n d r a g o o g i k a* "varastas" ta enda sõnade järgi Euroopast, kus seda kasutati juba varem.

Andragoogika ei tekkinud tühjale kohale. Aastatel 1960–1980 viidi läbi suur hulk uuringuid. *A n d r a g o o g i d* püüdsid saada uusi teadmisi täiskasvanute õppimise ja täiskasvanu kui õppija kohta, meditsiinipsühholoogid ja psühhiaatrid uurisid võimalusi, kuidas aidata inimesel muuta oma käitumist; arengupsühholoogid tutvusid nooruki- ja täiskasvanuea arenguetappidega, vaatlesid nende tähtsust koolitusprotsessis; sotsiaalspsühholoogid püüdsid avastada sotsiaalsete normide ja väärtuste, aga ka grupiprotsessi mõju õppimisele; sotsioloogid lisasid teadmisi organisatsiooni ja/või institutsionaalse poliitika mõjust õpiprotsessile. Nii kogunes küllaldasel hulgal teadmisi, et *s ü s t e m a t i s e e r i d a* need omaette teadusharuks ehk kontseptsioonide süstemiks, nagu andragoogikat eelistab nimetada M.

1986. a loodi TPedIs haridusjuhtide ettevalmistus- ja täiendusteaduskonnas andragoogika ja juhtimistöö kateeder.

Kas andragoogika on pedagoogika üks osa?

N.F.S. Grundtvig lõi 19. saj keskel Taanis täiskasvanutele rahvakõrgkooli ehk õpikodu.

Andragoogika üheks rajajaks loetakse Ameerika teadlast Malcolm S. Knowlesi.

Aastatel 1960–1980 tehti palju uuringuid.

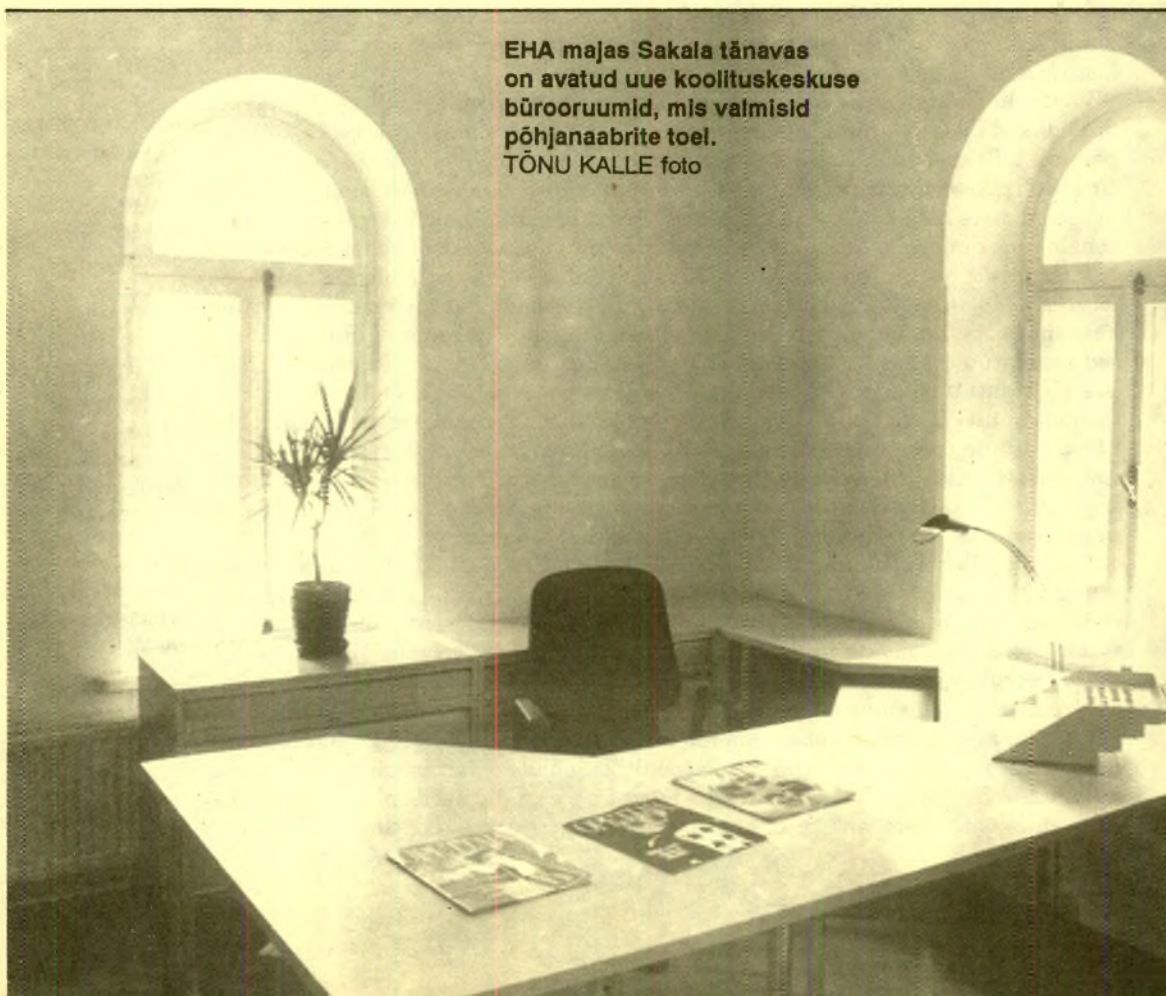
S. Knowles. Järgides andragoogika arengukäiku, on huvitav märkida, et esimeses käsitluses (1970) loodi see kui pedagoogika dihhotoomiline vastand (M. S. Knowles. The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy). Järgnevad aastad ning andragoogilise mudeli praktiline kasutamine töid aga teadmise, et pedagoogika ja andragoogika võivad rahumeelselt **eksisteerida kõrvuti** ning täiendada teineteist. Paljud kooliõpetajad ning õppejõud ülikoolides olid kasutanud **a n d r a g o o g i k a** meetodeid ning saavutanud suuremat edu kui traditsiooniliste pedagoogiliste meetoditega. Samas tuli ette olukordi, kus täiskasvanute õpetamiseks näis pedagoogiline lähenemine enam sobivat. Andragoogilise mõtte areng kajastub M. S. Knowlesi monograafiates "Pedagoogikast andragoogikasse" (From Pedagogy to Andragogy) ning "Andragoogika tegevuses (praktikas)" (Andragogy in Action). Kaugele oleme jõudnud Eestis?

Andragoogika kui teadusharu mõistmisel ja arendamisel on eestvedajateks olnud TPÜ andragoogika kateedri õppejõud, õpetamine selles kateedris tugineb andragoogika printsiipidele ja meetoditele. Ilmselt vajame täna aga enam. Käesoleva aasta alguses intervjuueeris ajakiri "Vikerkaar" mitmeid meie vabariigi nimekaid teadlasi. Vastates küsimusele "Missugust teadusharu, väljaspool Teie oma teadust, on Teie arvates kõige olulisem arendada Eestis?", ütles Tallinna Tehnikaülikooli informaatika kateedri juhataja professor Leo Vöhandu: "Praegusel tormilisel üleminekuajal on kõik teadusharud tähtsad, aga nad peavad ise suutma oma tähtsust tõestada ja mitte abi kerjama. Mulle tundub siiski, et Eesti omariikluse täielikuks jaluleseadmiseks on praegu eriti vaja **ANDRAGOOGIKAT** – see on täiskasvanute täiend- ja ümberõpetamise teadust. Praegune kool (ka kõrgkool) on kahjuks liiga "äraõpetav." "Professor L. Vöhandu arvates traditsiooniliselt passiivsed koolihariduslikud meetodid ühe autori, ühe õpiku ning ühe õpetajaga klassis ei sobi iseseisvalt mõtlevale, oma isiklike suhtumiste ja hinnangutega inimesele. Kiiresti tuleks tutvustada andragoogika võtteid. See oleks väga efektiivne ja looks ka parema aluse meie kooliharidusele (Vikerkaar, 1992, nr 3, lk 90). Alates kestvast õppeaastast on kõikidel TPÜ üliõpilastel võimalik omandada teadmisi ka andragoogikast. Valikainena pakutakse seda üliõpilastele, põhiaainena täiskasvanute koolitajatele (6. kursus) ja andragoogikamagistrandidele. Oleme nõus jagama oma teadmisi ka väljaspool ülikooli, kui selleks tekib huvi ja vajadus.

Kohtumiseni loengusaalis!

Eesti omariikluse
täielikuks
jaluleseadmiseks
on praegu
andragoogikat
väga vaja.

EHA majas Sakala tänavas
on avatud uue koolituskeskuse
bürooruumid, mis valmisisid
põhjanaanabrite toel.
TÖNU KALLE foto



Usuõpetuse põhjendustest ja kontseptsioonidest üldhariduskoolis

JOOSEP TAMMO, Eesti Evangeelsete Kristlaste-Baptistide Liidu president, Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasiumi filosoofia ja usuõpetuse õpetaja, Haridusministeeriumi usuõpetuse programmirühma esimees

Oleme usuõpetuse võtnud vabaainena üldhariduskooli õppeplaani. Visandatud on ka esimesed programmid. Siiski on põhjust vaadelda veel kord usuõpetuse probleeme laiemas kontekstis, võttes arvesse Lääne-Euroopa, eriti Saksamaa seniseid kogemusi ja rõhuasetusi (1, lk 334–347). Vaatleme esmalt usuõpetuse põhjenduseks toodavaid argumente.

Usuõpetus on vabaainena võetud üldhariduskooli õppeplaani.

1. USUÕPETUSE PÕHJENDUSED ÜLDHARIDUSKOOIS

1.1. Rahvakiriklik argument

Kuigi Eestis ei ole tegemist riigikirikuga, on kõige enam levinud konfessioon – Eesti Evangeelne Luterlik Kirik – end defineerinud "vaba rahvakirikuna". 1930. a oli luterlikul kirikul 152 kogudust 850 000 liikmega. Praegu ulatub ristitud liikmete arv 280 tuhandeni ja maksumaksjate arv 90 tuhandeni. Niisiis on eestlaskonna enamik kuulunud luterlikku rahvakirikusse. 1921. aasta rahvahääletusel anti usuõpetuse poolt 328 369 (72%) ja vastu 130 476 (28%) häält. Selle tulemusel hakati rahvakoolides jälle usuõpetust õpetama vabaainena üldise õppekava raamides. Suurem osa õpilastest käis usuõpetuse tundides.

Apostellikul Õigeusu Kirikul oli 1934. aastal 158 kogudust 212 700 liikmega. Vabakirikutel oli 1939. a kokku umbes 15 000 liiget. Need andmed näitavad, et enne II maailmasõda oli olemas ulatuslik rahvapoolne toetus usuõpetusele koolides. Lisandus riigi huvi kasvavaid kodanikke religioossetes küsimustes harida. Tänapäevaks on olukord muutunud sedavõrd, et enamik elanikkonnast ei kuulu kirikutesse. Sellest hoolimata rahvas põhimõtteliselt toetab usuõpetust. Kuid tuleb ette ka vastuseisu ja ükskõiksust.

Enne II maailmasõda oli Eestis ulatuslik rahva toetus usuõpetusele.

Reaalse pildi saamiseks olukorrast koolis toome ühe näite. Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasiumi tavalises kolmekümne õpilasega klassis oli 1992. a 7 luterlast (osa leeris käinud, osa väitis, et soovib seda lähemal ajal teha), 2 õigeusu päritoluga õpilast, 2 vabakirikliku taustaga õpilast, 1 Jehoova tunnistaja, 2 põhimõttelist ateisti, 1 taarausuline, 4 idareligioonidest huvitatut ja ülejäänud ükskõiksed või põhimõtteliselt ainest huvitatud. Näib, et praegune õpilaskonna koosseis ja orientatsioon ei ole nii homogeenne, et ehitada usuõpetust koolis üles ainult rahvakiriklikust argumentidest lähtudes.

1.2. Kultuurilooline argument

Teiseks argumentiks usuõpetuse kasuks peetakse seisukohta, et üldhariduskool peaks andma süvendatud teadmisi kristlikust kultuurist. On ju tõsi, et isegi antikristlikest kultuuriilmingutest ei saa tegelikult aru kristlikku traditsiooni tundmata.

Üldhariduskool peaks andma süvendatud teadmisi kristlikust kultuurist.

Vajadus ristiisku tunda algab kujutavast kunstist, mis pole sisuliselt mõistetav elementaarseid piiblitlugusid tundmata. Kui noor inimene altari kohal krutsifiksi nähes hüüatab: "Vaata, üks on seal üles riputatud", siis näitab selline repliik selgelt teadmiste puudumist. Samuti on meie keel ja kirjandus täis piibellikke elemente. Nii eetika kui ka filosoofia ajalugu eeldavad piiblimotiivide tundmist. Nii pidas näiteks Hegel ennast eelkõige kristlikuks filosoofiks.

Kultuurilooline argument usuõpetuse taastamisel on olnud ehk üks tugevamaid ja enamikule arusaadav.

1.3. Antropoloogiline argument

Inimene on põhimõtteliselt *homo religiosus*, kes vajab religioosset maailmaseletust ja pole võimeline ilma selleta elama (3, lk 140). Üksnes inimesel on võime vaadata kaugemale argipäevast ja küsida elu mõtet ja eesmärki. Inimene on avatud transsendentsusele. Siinkohal võiks meelde tuletada Lutheri esimese käsu seletust: "see, millest sa oma südame sõltuma paned, on sinu jumal." Igaühel on miski ja igaüks vajab midagi, millest kogu oma südamega sõltuda.

Tegelemine kristliku maailmapildiga tähendab oma elumõtte otsimist. See eeldab aga usuõpetuses dialoogi ja partnerlust.

Tegelemine kristliku maailmapildiga tähendab oma elumõtte otsimist.

1.4. Ühiskondlik argument

Religioon on kindlasti üks ühiskonda kujundavatest jõududest. Samuti nagu üksik-indiviid kasutab oma elu ja tegevuse mõtte otsinguil religioonis antud pilte ja kujutlusi, teeb seda ka terve ühiskond. Demokraatliku riigi eksisteerimiseks on vaja, et aukohal oleksid sellised väärtused, nagu tolerantsus, solidaarsus ja halastus.

Viimased
kaksikümne
aastat on toonud
kaasa uue
religioossuse tõusu.

Usuõpetus ei saa küll selleni jõudmist tagada, kuid ta võib ühiskonda nende väärtuste kujundamisel aidata. Kiriku poolt vaadatuna tähendab selline usuõpetus tükikest ühiskondlikku diakooniat. Pool sajandit tagasi kõneldi teoloogilistes ringkondades (K. Barth, D. Bonhoeffer jt) religioonitust ühiskonnast, millele vastu minnakse. Ilmalikustumine (sekulariseerumine) on tõesti tänapäeva ühiskonnas süvenenud, kuid viimased 20 aastat on toonud kaasa ka uue religioossuse tõusu. See väljendub ühest küljest osa noorsoo kasvavas huvis kiriku ja kõige sellega seonduva vastu, ent samas ka vaimustuses lausa absurdsetest sünkretistlikest liikumistest. Usuõpetus peaks aitama kasvavat põlvkonda neis küsimustes orienteeruda. Ilmselt on see Eesti ühiskonnale eriti tähtis.

2. USUNDIÕPETUSE KONTSEPTSIOONID

Ajal, mil usuõpetus meie koolides puudus, oli asendatud ateistliku kasvatusena, tegi see mujal Euroopas läbi ulatusliku arengu. Ühest küljest mõjutasid usuõpetuse arengut uued teoloogilised küsimuseasetused: kasvas antropoloogiline rõhuasetus, päevakorraks tõusis loomisloo ökoloogiline kontekst. Teisalt mõjutasid usuõpetust reformid ja uued eesmärgiasetused koolides. Nende arengute tulemusena kujunesid välja põhilised usuõpetuse kontseptsioonid.

2.1. Usuõpetus on kiriklik õpetus

Usuõpetust mõistetakse siin evangeeliumi kuulutamiseks koolile kohases vormis, "kirikuna koolis". Kooli hariduslikku sisu püütakse allutada esimese käsu kriitilisele valgusele. Leeriõpetus ja katehees, millega kirik alati kõigi noorteni ei jõua, peaks koolis läbi võetama. Usuõpetuse keskseks sisuks on Piibel, katekismus, kirikulaulud ja eetika. Eesmärgiks on õpilane juhtida usu juurde, avada talle kristliku osaduselu tähendus ja kasvatada ta nõnda kirikusse. Usuõpetaja, kes peab seda kontseptsiooni esindama, teab ise väga hästi, et usk Kolmainu Jumalasse pole ainult õpitav, sest "Püha vaim kingib usu, kus ja millal see Jumalale meeldib" (CA VII: "Der Heilige Geist schenkt den Glauben, wo und wann es Gott gefällt").

Metoodiliselt toonitatakse järjekorda: jutusta – selgita – süvenda – rakenda. Sellisel lähenemisel on oma head küljed, kuid pikapeale hakkab õpilastel igav. Õpetaja peab ennast selle kontseptsiooni kohaselt kiriku ülesandaks, evangeeliumikuulutajaks. Õpilasi kõnetatakse ristitud kristlastena, kelle ülesandeks on kuulata, vastu võtta ja õppida. Õpilase enda küsimused ja initsiatiiv jääb tagaplaanile. See kontseptsioon, mis teoloogiliselt on küllaltki hästi põhjendatud, valitses 1940.–1960. aastateni Saksamaal. Mõned selle kontseptsiooni elemendid on olulised tänaseni ja me ei saa neist loobuda:

- kristliku usu põhimõtteid tuleb selgelt ja arusaadavalt edasi anda;
- usuõpetaja ei saa õpetada distantseerituna ja ükskõiksena, olulised on tema isiklikud veendumused;
- kirik oma konkreetse ajaloolises vormis on sellise usuõpetuse partner ja annab koolis õpitavale elulise sisu.

2.2. Usuõpetus on hermeneutika

Senist usuõpetust hakati kritiseerima kahest küljest. Küsimuse alla pandi usuõpetuse kiriklikkus. See olevat usuõpetajale liialt kõrgete nõudmiste esitamine. Talt nõutavat usku, mis olevat inimlikult võimatu ja teoloogiliselt põhjendamatu. Usuõpetaja ei saavat isikliku veendumusega jagada kõiki Piibli ütlusi ja kiriklikke traditsioone. Lubatud peaksid olema ka kahtlused. Usuõpetust ei tulevat vaadelda mitte kiriku kuulutusametist lähtudes, vaid lihtsalt kooliainena, millel on oma põhjendatus. Usuõpetuse ülesandeks ei olevat niisiis mitte lapsi kirikusse kasvatada, vaid anda informatsiooni kristlikust traditsioonist kui teatud kultuuri- ja vaimuloolisest suurusest. Piiblitekstidele hakati lähenema teadusliku eksegeesi tulemuste valguses. Selle arengu käivitasid 1950. aastatel teoloogias populaarseks muutunud hermeneutilised küsimused (R. Bultmann). Usuõpetuse teemaks kujunesid Piibli tekstid kui oma ajastu jutlused. Õpetaja ei saanud olla enam evangeeliumi kuulutaja, ta pidi olema oma eriala spetsialist. Tema ülesandeks sai aidata õpilastel tekste mõista. Õpilase suhe kirikusse jäi usuõpetuse vaateväljast välja. Usuõpetus kujunes kristluse õpetuseks, kusjuures konfessionaalsus oli vähemalt teoreetiliselt küsitav.

Oige ja tähtis selles kontseptsioonis on püüd arendada teoloogilist, teaduslikku lähenemist Piiblile. Siin võetakse nüüdisaegset, täppisteaduslikust maailmapildist lähtuvat inimest tõsiselt.

2.3. Usuõpetus annab vastused õpilaste usulistele probleemidele

Õpilaste kriitiliseks etteheiteks 1960. aastate lõpul kujunes mitmes lääneriigis arvamus, et "meil ei ole usuõpetuses kohta". Piibellikud ja kiriklikud tekstid ei rahuldanud enam. Õpilaskond tugevdas oma kriitikat – ei ilmunud enam usuõpetuse tundidesse, seda eriti gümnaasiumis. Need asjaolud sundisid küsima: "Kas Piibel peab tingimata olema usuõpetuse keskmes?" Paljud pedagoogid leidsid, et Piibel

Usuõpetuse
keskseks sisuks on
Piibel, katekismus,
kirikulaulud ja
eetika

Usuõpetaja ei saa
õpetada
distantseerituna ja
ükskõiksena,
olulised on tema
enda veendumused.

Kritiseerijad panid
kahtluse alla
usuõpetuse
kiriklikkuse.

Usuõpetus kujunes
kristluse õpetuseks.

1960. aastate lõpul
lisandus religiooni
pedagoogilisele ja
teoloogilisele
kriitikale veel
õpilastepoolne
rahulolematuse.

usuõpetuse traditsioonilise keskmene on põhjendamatult nii teoloogiliselt kui ka daktiilselt. Samuti polevat õpilased huvitatud filoloogilistest ja vormiloolistest probleemidest. Leiti, et taustaks, millel tuleb kristlikku traditsiooni vahendada, on õpilaste maailm, nende küsimused ja situatsioon. Alles siis, kui õpilane näeb, et ka tema tuleb oma maailmaga usuõpetuses ette, omandab traditsiooni tema jaoks mingi tähenduse. Teoloogiliselt mängis selle kontseptsiooni kujunemisel rolli D. Bonhoefferi nüüdisaegse maailma käsitlus. Ta oli kõnelnud "täiskasvanuks saanud maailmast" ja "piibellike mõistete mittereligioosest interpretatsioonist". Probleemidele orienteeritud usuõpetus alustas oma teekonda 1967/68. õa paiku.

Niisiis religiooni pedagoogilisele ja teoloogilisele väljakutsele lisandus veel õpilastepoolne. Nüüdsest küsiti, mis on noorele inimesele tulevikuks vajalik, millist osa traditsioonist üldse vahendada.

Koos usuõpetuse üha suurema sõltuvusega koolist toodi sisse P. Tillichi väga avar religioonimõiste: "Religioon on see, mis inimest tingimatult puudutab" (4, lk 41). See tõi kaasa pea piirideta teemade ja küsimuseasetuste sissetungi usuõpetusse. Keskseks eesmärgiks kujunes õpilaste iseseisvus ja kriitikavõime ka religioosses valdkonnas. Tulevikuperspektiivis seisid täiskasvanud kristlane, veel enam – täiskasvanud, oma religiooni üle ise otsustav inimene. Õpilaste probleemid liigitati kindlate teemade alla. Anti välja õppematerjalid selliste teemade kohta, nagu sõda ja rahu, kolmas maailm, loomine, perekonnakonfliktid, autoriteedid ja seksuaalsus. Nõuti põhjalikku koostööd teiste ainetega ja sügavaid teadmisi teistes piirnevates valdkondades. Usuõpetus kujuneb sellisel puhul õpetuseks nüüdismaailmast. See arengufaas annab usuõpetusele järgmised olulised jooned.

A) ORIENTEERUMINE ÕPILASTELE

Selgeks sai, et usuõpetus peab olema nagu teisedki ained orienteeritud eluliste küsimustele. Õpilastele ei tohi lihtsalt jutlustada ja üle pea rääkida. See pole ainult pedagoogiline nõue, vaid ka teoloogiliselt põhjendatud motiiv: Jumala sõna on suunatud mõistmisele ja konkreetsete inimeste vajadustele. Jeesuse tähendamissõnad on vaid üks näide sellest. Vastavalt sellele kontseptsioonile hakati eriti tõsiselt võtma erinevaid vanuseastmeid ja tõika, et õpetajal on pidevalt tegemist kasvava inimese pidevalt muutuva eneseteadvusega. 1970. aastatel domineeris noorsoo hulgas huvi poliitilise emantsipatsiooni küsimuste vastu. 1980. aastatel aga täheldati järsku muutust nende põhihäälestuses: kasvas huvi ühiskondliku karjääri ja isiklike võimete väljaarendamise vastu. Täheldati ka huvi New-Age'i ja okultismi vastu, levis tarbijalik mentaliteet, mis vallutas ka usulis-vaimse maailma. Peamiseks küsimuseks kujunes: "Mida usk mulle annab?" Sellele lisandus teatud häbi ennast millegi kindlaga siduda, olgu selleks siis konkreetne inimene või usk. Ilmselt on tegemist ühiskonna kui terviku uute orientatsioonidega. Usuõpetuse ülesandeks on seda tendentsi arvestada. Siiski võib pedagoog kergesti oma küsimused ja probleemid õpilastele sisendada.

B) ORIENTEERUMINE PROBLEEMIDELE JA TEADUSLIKKUSELE

Nüüdsest arvestati tõsisemalt praegusaja teaduslike saavutuste ja mõttelaadiga. Leiti, et usuõpetus ei saa kõnelda erinevat keelt teistest ainetest. Eesmärgiks ei saa olla mitte dogmade vahendamine, vaid Piiblis antud sõnumi mõistmine tänapäeva kontekstis. Piibel ei räägi küll sõnagi pärilikkusest ja geenidest, kuid räägib inimese langemisest ja selle langemise tagajärjedest kõigile põlvkondadele ning Jeesusest Kristusest, kes annab lootuse uueks eluks.

Probleemidele orienteeritud usuõpetusele on alati ette heidetud, et see olevat eba-piibellik ja tegelevat üksnes sotsiaalsete küsimustega. Sellised etteheited võivad osaliselt õiged olla, kuid ei arvesta antud kontseptsiooni lähtepunkti. Tähtis on ju piibellike tõdede vaatlus ja rakendus seoses reaalse eluga.

2.4. Usuõpetus on religioonilugu

Üsna harva tuleb ette usuõpetust, mis oleks rajatud religiooniloolisele baasile. Religiooniloolane W. Cremer on seda võimalust käsitlenud oma artiklis "Kool ja religioon" (2, lk 239). Siin lähtutakse usuõpetuse konfessionaalsuse kriitikast. Konfessionaalsus viivat teatud kitsaste seisukohtade absolutiseerimisele. W. Cremeri arvates peaksid kirikud loobuma konfessionaalsest usuõpetusest, selle aseainena peaks üldhariduskoolidesse sisse viidama neutraalne usundilugu. Keskseks sisuks peaks olema informatsioon erinevate religioonide kohta ja nende religioonide sisu kriitiline võrdlus. Noor inimene omandavat usundiloo käigus võimaluse põhjendatud usuliseks valikuks. Selline aine oleks siis aga kohustuslik kõigile õpilastele. Mõned kaalutlused selle kontseptsiooniga seoses.

■ Religioon pole oma ajaloolises vormis mitte kunagi üksnes teadmine, vaid ka elamise vorm. Seda pole võimalik teaduslikult ja distantseeritult vaadelda ja alles seejärel millegi kasuks või kahjuks otsustada. Kui usuõpetuses kaob kogemuslik aspekt, kaotab religioon ühe oma olulistest dimensioonidest.

■ Me peaksime aga arvestama, et kaasaegses maailmas, kus erinevad kultuurid ja rahvad üha intensiivsemalt suhtlevad üle oma seniste piiride, vajatakse üha roh-

Avara religioonimõiste populaarsus tõi kaasa pea piirideta teemade ja probleemide sissetungi usuõpetusse.

Usuõpetus kujunes uue kontseptsiooni järgi õpetuseks nüüdismaailmast.

Tähtis on piibellike tõdede vaatlus ja rakendus seoses reaalse eluga.

Religioon oma ajaloolises vormis on alati mitte ainult teadmine, vaid ka elamise vorm.

kem teadmisi, et orienteeruda religioonis. Paljudel Aasia ja Aafrika maadel on religioon tunduvalt tugevamaks elustiili ja poliitika horisondiks kui Euroopas. Kuigi me ei saa varjata oma sümpaatiat kristlusele, on maailma religioosse palge tundmaõppimine lausa hädavajalik.

2.5. Usuõpetus on õpetus usukogemusest

Usuõpetus jätab vahel mulje, nagu oleks tegemist vaid kognitiivsete ja intellektuaalsete asjaoludega. Katoliiklikud pedagoogid on asetanud positiivse aktsendi kogemusele. Näiteks me võime rääkida palju palvest, selle vormidest, dialoogsest iseloomust, kuid palve muutub alles siis arusaadavaks, kui lapsed kogevad, et igaüks neist võib palvetada. Just siin aga tekib palju pedagoogilisi probleeme, sest enamikule õpilastele ja kodudele on usuline praktika veel tundmatu maa. Usuõpetus ei tohiks aga sellest ülesandest mööda minna. Ka probleemidele orienteeritud usuõpetus lähtub ju õpilaste kogemusest.

2.6. Usuõpetus on õpetus sümbolitest

Viimasel ajal on avastatud, et sümbolid ja sümbolitest lähtuvad kogemused pole mitte ainult oluline religioosse elu osa, vaid neil peab olema ka koht kristlikus kasvatuses. Sümbol oma mitmetähenduslikkuses ja näitlikkuses võimaldab usulisi kogemusi väljendada ja vahendada. Sellele on lisandunud meditatsiooni taasavastamine protestantlikus maailmas. Rikastav on usuõpetusele katoliikliku ja ortodokse traditsiooni vaatlus oikumeenilises kontekstis. Nii ei peaks me suuri kristlike pühasid ja tõdesid seletama mitte ainult tekstidest, vaid ka nende juurde kuuluvatest sümbolitest lähtudes. Sellised vaatlused puudutavad enam kui miski muu hinge süvakihte. On täheldatud õpilaste suurt valmidust sellisele lähene-misele.

Suuri kristlikke pühi ja tõdesid tuleks seletada mitte ainult tekstidest, vaid ka nende juurde kuuluvatest sümbolitest lähtudes.

3. USUÕPETUSEGA SEOTUD KOGEMUSED KOOLI JA KIRIKU POOLT VAADATUNA

3.1. Koolipoolsed kogemused

Usuõpetus haarab olulisi maailmavaatelisi ja religioosseid ning eetilisi küsimusi. Usuõpetus toetab eetiliste hoiakute kujunemist, aitab koolielu kujundamisele kaasa, kui kool seda soovib ja aktsepteerib (kristlike pühade tähistamine). Usuõpetus on õpilaste jaoks sageli vaba ruum, "inimlikkuse saar" (õpilase väljend), kus valitseb tolerantsus ja partnerlus. Usuõpetus toob vahel kaasa ka probleeme. Need on seotud tunniplaani koostamisega, ka ei jaga kõik aineõpetajad usuõpetustundides käsitletavaid veendumusi.

3.2. Kirikupoolsed kogemused

Usuõpetus on üks võimalusi vahendada kristlikku traditsiooni, millest lähtub oma elus 1,6 miljardit inimest. See sunnib kirikuid pidevalt korrigeerima oma pedagoogilisi vaateid ja küsimuseasetusi. Usuõpetus ei ole hingehoid, noortetöö, evangeelne tegevus ega usklike osadus. Siin on tegemist õppimise, tunniplaani, hinnete ja sageli samasuguse huvi puudusega nagu teistegi õppeainete puhul. Usuõpetus ei saa asendada usulist kasvatust kodus. See ei ole eriti efektiivne vahend olemasolevate kirikute seisundi kindlustamiseks.

Usuõpetus puutub üha enam kokku kirikust kaugenenuid individuaalse religioosusega. Ometi näeb kirik usuõpetuses osa oma ühiskondlikust diakooniast, usuõpetuse võimalused on piiratud, kuid siiski olemas.

4. USUÕPETUSE VÕIMALUSED

Evangeelse usuõpetuse võimalus ja ülesanne on viia õpilased kokkupuutesse kristliku usuga nüüdisajal. Arvestada tuleb seejuures kooli raamide ja tingimustega. Usuõpetus on võimalus vastata ajastu küsimustele Piiblis antud vastustega, arvestades õpilaste vanuselisi iseärasusi ja nende kokkupuuteid usuliste fenomenidega. Meil on võimalus tutvustada õpilastele kristlike kirikute eluväljendusi ja õpetusi, edastades samal ajal oikumeenilist kasvatust. Just usuõpetus võib kujuneda selleks kohaks, kus õpitakse austama ja hindama teisisitimõtlejaid. Usuõpetus, see on koos õpilastega teelolemine.

Usuõpetus võib kujuneda kohaks, kus õpitakse austama ja hindama teisisitimõtlejaid.

Kirjandus

1. Die Christenlehre. Berlin, 1990, Nr. 11.
2. Religionsunterricht wohin? Verfasser K. Wegmann. Gütersloh, 1981.
3. Roth H. Pädagogische Anthropologie, I, 3. Hannover, 1971.
4. Tillych P. Gesammelte Werke. 5. Bd.

Haridus teeb õnnelikuks ja vabaks

KALLE VANA

*Muutusi siin ja praegu saab esile kutsuda
vaid täiskasvanute hariduse kaudu.*

Usk haridusse ja selle abil oma elu paremaks muutmise võimalusse tõi Taani talupojad 19. sajandi keskel koolipinki. Põhjamaadele iseloomulik *folkeoplysning* (inglise k *popular enlightenment*, eesti k *rahvavalgustus* või *rahvaharidus*) sai alguse Taani poeedi, usumehe, ajaloolase ja haridustegelase Nikolaj Grundtvigi (1783–1872) ideedest. Grundtvig propageeris seisukohta, et jumalale on meelepärased rõõmsad ja õnnelikud inimesed. Ta oli veendunud, et igas inimeses peitub positiivne, loov alge, mingi anne, millele tuginedes saab tema isiksus areneda. Ühtlasi käib igas inimeses võitlus valguse ja pimeduse jõudude vahel, vaja on tal aidata jõuda valguse poole.

Grundtvig rajas surnud keelel ja surnud raamatutel põhineva elukauge ladina-keelse kooli asemele emakeelse, elavale sõnale tugineva ja elulähedase kooli talupoegadele. Eesmärgiks oli talupoegade kirjaoskuse ja harituse viimine sellisele tasemele, et nad suudaksid oma mõtteid väljendada ja ühiskonna juhtimises osaleda.

Dialoog, elus sõna, vestlus, mis võib viia tegudeni, on Põhjamaade rahvahariduses peamiseks õppimismeetodiks tänapäevani. See on ka arvatavasti põhjuseks, miks põhjamaalased on head kuulajad ja tugevad suulises kõnes.

Folkeoplysning ei ole lihtsalt üks koolituse viis, vaid teatud filosoofiline kontseptsioon, elamise viis, mille iseloomulikumaks väljenduseks on rahvakõrgkooli (inglise k *folk high school*) tegevuse põhimõtted. 1844. aastal, mil Taanis esimeste rahvakõrgkoolidega algust tehti, alustati ka hoolitsusega puuetega inimeste ja vähemusgruppide ning neile õppimisvõimaluste loomise eest. Neil aegadel alguse saanud traditsioonid on viinud sealseid puuetega inimeste vajadustega arvestamises pea igas eluvaldkonnas meile kättesaamatusse kaugusse.

Rahvakõrgkoolide eripäraks on ka äärmine tolerantsus, mis väljendub motos: mul peab olema õigus mõelda, mida ma tahan, kuid ma võitlen sinu õiguse eest mõelda, mida sina tahad.

Rahvakõrgkoolide liikumine sai hoogu 1870., rahvusliku ärkamise aastail, levides Taanist Norrasse, Rootsi, Soome ja hiljem ka Eestisse.

Tööstuse ja kaubanduse areng muutis industriaalse mõtlemise ideoloogiaks: raha, kasu, materiaalne heolu muutus valitsevates ringkondades peamiseks. Uut hoogu sai Grundtvigi alustatud võitlus ratsionalismi vastu, sest selles puudub hingesoosus ja süda. Haritlaskond mõistis, et ratsionalistlik lähenemine ei saa olla hea ja terve ühiskonna kujunemise aluseks. Kasvas masside surve ühiskonna asjadesse sekkumisel kohalikul tasandil. Rahvakõrgkoolid kujunesid demokraatia õppimise kohtadeks, õppimine neis ühendus rahvusliku liikumisega. Oluliseks peeti tugevdada inimeste usku oma võimetusse; osalust arutelus ja otsustamises, kultuurilises ühistevuses.

Põhjamaade haridustegelaste sõnul on rahvakõrgkoolid palju kaasa aidanud tootmise ja demokraatliku elukorralduse arengule. Maade juhtorganid mõistavad nende tegevuse vajalikkust. Täna on näiteks Taani parlamendis mitmeid endisi rahvakõrgkoolide kuulajaid, kelle aktiivsus algas just rahvakõrgkoolis toimunud aruteludest tõuke saanud tegetsemisest kohalikul tasandil. Seega on rahvakõrgkoolid ka omalaadseks poliitiliseks taimelavaks, sageli aga kohalikuks kultuurikeskuseks, kus kogunevad koorid, tehakse rahvatantsu, näitemängu, orkestrit ja kirjanduslikke katsetusi.

Rahvakõrgkooli iseloomustab nii töö korralduse kui ka tegevussuundade mitmekesisus. Tüüpilises rahvakõrgkoolis elavad nii õpetajad kui ka õpilased kohapeal, päevane rahvakõrgkool on mõeldud kodust käijaile, noorsookool on aga vaba aja kool ainult teatud vanuseastmele.

Paljud rahvakõrgkoolid lähtuvad oma töös neid asutanud organisatsioonide eesmärkidest ja huvidest. Levinud on religioosne kallakuga, töölisliikumise, naisliikumise, puuetega inimeste, taimetoitlaste, mitmesuguste parteide, vanurite jt rahvakõrgkoolid. On rahvakõrgkooli, mis on keskendunud mitmesugustele huvialadele: kunst, muusika, käsitöö, tervis, kehaline treening, looduskeskkond ja muu. Pakutakse ka tööeluga seotud õppimisvõimalusi: tootmispsühholoogia, äritegevuse alustamine, tööseadusandlus, infotehnoloogia, kommertsseadustik, äriökonomika, ka koduökonomika (*home economics*).

Vaatamata mitmekesisusele rakendatakse kõigis rahvakõrgkoolides samu olulisemaid põhimõtteid:

□ õpetus baseerub elu reaalsusel;

Põhjamaadele iseloomulik rahvaharidus sai alguse N. Grundtvigi ideedest.

Folkeoplysning on elamise viis.

Rahvakõrgkoolide eripäraks on äärmine tolerantsus.

Oluliseks peetakse tugevdada inimese usku oma võimetusse.

Rahvakõrgkooli iseloomustab nii töö korralduse kui ka tegevussuundade mitmekesisus.

- õppimine on vabatahtlik;
- positiivne lähenemine õppijale (igal inimesel on mingi annel);
- eesmärgiks on kujundada inimest, kes otsustamises ja tegutsemises on vaba;
- tugevdada inimese eneseusaldust (*self-confidence*);
- õpitakse huvist asja vastu, ei eksameid ega tunnistusi;
- pole kindlat õppeplaani, see on paljuvariantne, paindlik ja kujuneb kuulajate osalusel töö käigus.

"Klassikalises" rahvakõrgkoolis tehakse kõike koos.

"Klassikalises", õppeasutuse juures elamisega rahvakõrgkoolis on oluline tähen-
 dus just kuulajate ja õpetajate pikaajalisel kooselul ühe katuse all. Koos tehakse
 vajalikke olmetöid, istutakse ühises lõunalauas, tehakse õhtuti isetegevust, peoõh-
 tuid ja ühisarutelusid. Nii antakse kuulajatele kogemus elust ühiskonnas ja selle
 liikme õigustest, kohustest ja vastutusest. Kursused on kas 3–6kuulised või 1–3nä-
 dalased. Taanis on selliseid koole veidi üle 100. Kooli hakatakse finantseerima, kui
 selles toimub vähemalt 32 mitmesugust kursust aastas. Eri Põhjamaades katab riik
 60–90% taolist tüüpi koolide kulutustest.

Meile sobiks enam päevased rahvakõrgkoolid.

Suhteliselt odavamad ja meie oludes kergemini kasutusele võetavad on kohali-
 kele elanikele mõeldud päevased rahvakõrgkoolid (*day folk high schools*). Need on
 ühinenud eraldi assotsiatsiooni ja neid on näiteks Taanis kaks korda rohkem kui
 n-õ "klassikalisi" rahvakõrgkoole. Kuulajaks on koolides peamiselt töötud ja las-
 tega kodus olevad emad. Opetöö traditsiooniliseks kestuseks on 18 nädalat: 16
 koolis, 2 tööpraktikal. Õpitakse emakeelt, informaatikat, loovaineid, tehakse ühis-
 arutelusid, tutvutakse tööturu olukorraga, külastatakse firmasid jne. Õpitakse 6
 tundi päevas, 30 tundi nädalas. Neis koolides lõövad sageli õpetajatena kaasa kol-
 halikud haritlased.

Kuna kool teenindab kohalikku elanikkonda, on ta suurel osalt kohaliku omava-
 litsuse ülalpidamisel – kui kohalik omavalitsus garanteerib kooli kulutuste katmi-
 se 45% ulatuses, annab riik omalt poolt ülejäänud. Päevased rahvakõrgkoolid lähe-
 vad Taani riigile igal aastal maksma 90 miljonit DKK. Mõningat selgitust taoliste
 kulutuste põhjendatusele toob asjaolu, et päevaste rahvakõrgkoolide kursused lä-
 binutest leiab tööd 20%, spetsiaalse tööturukoolituse läbinutest aga vaid 10%. Kõr-
 gelt arenenud tööstusriikides on töötajale esitatavad nõuded ja töö iseloom meie tä-
 nastest oludest ja arusaamadest üsna erinevad. N-õ konveieritöö teevad seal
 robotid. Üha rohkem töötatakse väikestes gruppides, et uusi asju ja lahendusi väl-
 ja mõelda – turg on täis. See eeldab loomingu alget, eneseusaldust, paindlik-
 kust, valmisolekut muutusteks ja pidevaks õppimiseks, sõltumatust ja koostööval-
 midust, laia üldist silmaringi kitsa spetsialiseerumise asemel.

Nende omaduste arendamisel on rahvakõrgkool tööturukoolitusest tunduvalt
 edukamaks osutunud.

Taanis on ka noorsookoolid.

Taanis on veel üks ja ainult Taanile omane rahvakõrgkooli tüüp: Taani noorsoo-
 kool (*The Danish Youth School*). Järgimist vääriv on põhimõte, et õigem ja odavam
 on asutada ja ülal pidada noorsookoole kui noorsoovanglaid. Ajal, mil Eestis suu-
 reneb koolidest (ka põhikoolist!) väljalangenute hulk ja üha enam keskkoolide ja
 keskeriõppeasutuste lõpetanuid ei leia tööd, on ka meil noorsooprobleemid järjest
 teravamalt üles kerkimas.

Noorsookoolid on Taanis kõigis 318 administratiivüksuses. Osaletakse vabataht-
 likult ja oma vabast ajast – päevakooli vanemate klasside õpilased, tööd mitte leid-
 nud noored, kõik soovijad 14.–18. eluaastani. Koolid on populaarsed, neid külastab
 umbes 62% noortest.

Kooli eesmärkideks on:

- anda noortele võimalus tugevdada teadmisi ja arendada oskusi;
- valmistada neid ette ühiskonnas ja eluprobleemides orienteeruma;
- anda kogemus eluks täiskasvanute maailmas, arendada kohuse- ja vastutustun-
 net, aidata sotsialiseeruda;
- anda noorte elule sisu.

(Vahemärkus: Norra täiskasvanute haridusseadus (1976. a) seab eesmärgi: aida-
 ta inimesel saavutada enam mõtestatud elu!)

Noorsookoolides võib saada ka üldharidust ja kutseõpet.

Möödunud õppeaastal oli Taani noorsookoolides üle 175 tuhande õpilase. See kool
 on õppijale tasuta, kasutatakse õhtupoolikuti üldhariduskoolide ruume ja selleks
 kohandatud vabu hooneid. Klassiruumi sisustust ei vajata. Neis koolides võib saa-
 da ka üldharidust, siis algab õppetöö juba hommikul.

Kooli õppeplaanis on reeglina üldained, mitmesugused kvalifikatsioonikursused,
 järeleaitamiskursused puuetega (ka vaimsete puuetega) noortele ja spetsiaalsed
 immigrandide kursused.

Kooli tegevussuunad olenevad kohaliku omavalitsuse huvidest ja õpilaste soovidest.

Ka noorsookoolide tegevussuundi iseloomustab mitmekesisus, paindlikkus ja tei-
 sed rahvakõrgkoolile omased põhimõtted. Võimaldatakse kutsealast väljaõpet, töö-
 tutele mõeldud õpet koos tootmistegevusega ja kutsetunnistuse saamise võimalu-
 sega, üksikute õppeainete õppimist, mopeedijuhi- ja liiklusalaseid kursusi,
 mitmesuguste eriprojektide alusel korraldatud kursusi, täisajaga õpet keskkharidu-
 se omandamiseks; korraldatakse nädalalõpu väljasõite, öppelaagreid. Kõiki suun-
 di seab aktiivne klubiline, kultuuriline ja sportlik ühistegevus. Kooli tegevussuu-
 nad muutuvad vastavalt kohaliku omavalitsuse huvidele ja õpilaste soovidele.

Viimastel on tugev esindatus kooli nõukogus. Kooli nõukogu otsustab, millised tegevussuunad antud perioodiks valitakse.

Õpitakse 3–6 tundi nädalas, õpetajad tulevad kooli reeglina peale oma põhitööd. Huvipakkuv ja mõneti mõtlemapanev on asjaolu, et õpetajatena eelistatakse pedagoogilise ettevalmistusega õpetajatele praktiliste oskustega inimesi. (Õpetajatele annab tööd kooli nõukogu, mitte kohalik omavalitsus!). Nii töötavad noorsookooli õpetajatena oma tööd hästi tundvad puusepad, mehaanikud, preestrid – kõik, kes midagi oskavad või teavad. (Põhimõtteks on, et õpilased peavad hakkama oskama nt puutööd, mitte ainult teooriat.) Tegelik tarkus on siin arvatavasti selles, et osava töömehega läviv noor suudab temas näha iseennast mõne aasta pärast, see aga on omaette väärtus!

Töötutele noortele on tootmiskoolid. Tehakse vajalikke tooteid, tasu selle eest ei saa. Sageli aidatakse vanureile puid teha või aiamaad kaevata, tehakse muid vajalikke töid. Eesmärgiks on harjutada noori töömehe elu ja päevarežiimiga (On leitud, et kõige laostavamalt mõjub noorele inimesele, kui ta hommikuti ei pea töusma ja tal pole mingeid ülesandeid), pakkuda rahuldust ühiselt ja hästi tehtud tööst. Pool aega pühendatakse üldhariduslike teadmiste omandamisele.

Mis ikkagi toob näiteks päevakooli õppija õhtul uuesti koolipinki? Milles peituvad *folkeoplyshing*i võlud? Vastust aitab ehk leida tavakooli klassi ja rahvakõrgkooli rühma tööpõhimõtete võrdlemine:

Töötutele noortele on tootmiskoolid.

Klass	Rahvakõrgkooli õpperühm
<ul style="list-style-type: none"> * esiplaanil õpetatava sisu ja vorm; * õpetaja kõneleb enamuse ajast; * õpilased töötavad individuaalselt ja isiklikes huvides; * valitseb võistluslikkus, kooperatsioonis nähakse sageli petmiskatset; * õppeplaan ja –programm on ette antud, püütakse saavutada keh-tivaid standardeid; * õpetaja kontrollib ja juhib; * õpetaja pakub sageli välja la-henduse ja ütleb "tõe"; * õpilased on sunnitud töös osa-lemma (koolikohustus!), pidevalt muretsema hinnete ja eksami-tulemuste pärast. 	<ul style="list-style-type: none"> * esiplaanil protsess ja probleem; * kõik saavad võrdsest aruteludes osaleda; * töötatakse koos ja ühise eesmärgi nimel; * kooperasiioon on töö peamine meetod, konkurentsi ei ole; * rühma liikmed otsustavad, mida ja kuidas õppida; * osalejad on protsessi kujundajad; * lahendused ja "tõde" leitakse ühiselt; * osalemine on vabatahtlik, õppetöö stressivaba (ütleksin, teatavas mõttes klubilise iseloomuga).

Paljud rahvakõrgkooli elemendid on mõjutanud ka Põhjamaade rahvakooli elukorraldust.

Rahvakõrgkoolidest alguse saanud osalusdemokraatia on olulist mõju avaldanud Põhjamaade riigivõimu demokratiseerimisele ja ühiskonnaelu korraldusele. Selle iseloomulikumaks ilminguks on nn NGO-d (*non governmental organisations*) ehk ühiskondlikud organisatsioonid. Igal vanuseastmel ja koolitüübil on *National Council* – üleriigiline nõukogu, kelle seisukohtadega valitsus väga tõsiselt arvestab. Sel-line nõukogu on hariduse eesmärkide, kutsehariduse, koolieelse hariduse ja muu-des küsimustes; hariduselus on oluline roll üleriigilisel lapsevanemate nõukogul. Igal haldusüksusel on olulisemates eluvaldkondades nõukogud, igal õppeasutusel on oma asjasthuvitatute esindatusega juhatus, nõukogu, kes kooli tegevust kavan-dab ja juhib.

Igal vanuseastmel ja koolitüübil on üleriigiline nõukogu (*National Council*), kelle seisukohti valitsus tõsiselt arvestab.

Rahvakõrgkoolid ja teised täiskasvanute koolituse vormid on just NGO-de korraldada, nad saavad selleks riigilt raha. Riigi (maksumaksjate) raha käsutamine ja kasutamine usaldatakse ühiskondlikele organisatsioonidele! (Jälle pikk tee käia taoliste muutusteni meie levinud arusaamades.)

Näiteks Norras ei taheta põhimõtteliselt, et kõiki asju riiklikult korraldatakse. Ühiskondlike organisatsioonide osatähtsuse kasv on vältimatu ka meie oludes. Eri-nevate eluvaldkondade esindajate ühenduste seisukohad, soovitusel ja ettepanek-ud oleksid tõhusaks toeks mõistlike lahenduste leidmisel ja otsuste vastuvõtmisel.

Ühiskondlike organisatsioonide osatähtsus suureneb.

Piirdun selles kirjatükis vaid *folkeoplyshing*'iga seonduvaga, kuna pean taolistel põhimõtetel korraldatud täiskasvanute koolitust äärmiselt vajalikuks tõukejõuks ka meie ühiskonna liikumisel osalusdemokraatia ja tegeliku rahvavõimu suunas. Kahtlemata on ülioluline rajada ja välja arendada meie tööjõuturu vajadusi rahul-dav täiskasvanute koolituse süsteem, selle hädavajalikkus on kõigile ilmselge.

Kirjapandu aluseks on allkirjutanu kuuldu ja nähtu möödunud suvel–sügisel Põhjamaade Ministrite Nõukogu korraldatud kursusel ning õppekäikudel Roots-is, Taanis ja Norras.

Koolielamusi Californiast

MAIE KIGASTE, Viljandi Kultuurikolledži õpetaja, ÜPUI liige

1990. aasta hilissügisel avanes mul meeldiv võimalus ülemaailmse inglise keele õpetajate vahetusprogrammi ENCINA vahendusel tervelt kuu aega olla Ameerika Ühendriikides California osariigi koolides tööl vahetusõpetajana.

Kuu aega tööl USA California osariigis.

Maailmas ei tunta võimalust olla võõrkeeleõpetaja ilma iga-aastase praktikata seda keelt kõneleval maal. Mina selline just olingi. Armastan vahel hüpata vette tundmatus kohas, et siis veenduda, kas tulen enda päästmisega toime. Seekord tulin! Koju kaasa võtsin kõik hea, kogemusliku, õpetava ja elamusliku. Seda kõike jätkub mõtisklusteks siiani – sellist "tungla laadimist" vajab küll iga tegevõpetaja ja eriti võõrkeeleõpetaja. Heasüdamlikud, sõbralikud ja naeratavad inimesed olid juba ise elamus! Ja tunnetamine, et minusugune pakkus neilegi mingil moel oma teadmiste maailma avardamise võimalusi, tegi olemise lihtsamaks.

Minu tööpäev ja –nädal olid küllalt tihedad: kella 8st 4ni olin koolides andsin ise tunde või uudistasin, kuidas neid Ameerikas antakse, töötasin raamatukogus ja kutsekeskuses. Töö nagu töö koolis ikka – tunnid, vihikud, lapsevanemad, üritused, tundide ettevalmistamine (kompuutrid ja paljundusmasinad on alati käepärast). Ometi tunduvad töö põhimõtted veidi teistsugused olevat kui meil. Teadmissi andes valmistatakse õpilasi ette eluks: õpetatakse ausat suhtumist töösse, raha väärtustamist, businessi saladusi, olema salliv, mõistev, valmistuma oma tulevaseks elukuteks teadlikult. Seda kõike on võimalik teha, kui õpetaja–õpilase suhted on meeldivad, mitte familiaarsed, kuid vastastikku lugupidavad (seda eriti keskkoolis).

Ameerika koolis saab igaüks silma paista.

Viibisin nii alg-, põhi- kui ka keskkoolis. Need koolitüübid on eri hoonetes, sellist mammutkooli, kus 7–17aastased kõik läbisegi üksteisel jalus on, ei näinud. Ameerika koolis saab igaüks võimaluse silma paista, mis õpilase jaoks on väga tähtis – areneb algatusvõime, vastutustunne (ka kriitika) omaealiste seas on suurem.

Kooli territoorium on rangelt piiratud ja seal lahkumine tungiva vajaduseta ei tule lihtsalt kellelegi pähe. Iga lahkumine tuleb kooli kantseleis kirja panna, registreerivad end ka kõik külalised. Koolikorralduse süda ongi kantselei: kompuutrid annavad andmed igast liikumisest – õpilaste puudumisest ja hilinemisest, lahkumisest, toimuvatest üritustest, kohtumistest lapsevanematega ja paljust muust. Igatahes on see suur masinavärk, milles orienteerumine minusugusel oleks palju aega võtnud. See polnud ka eesmärk omaette.

Milline oli minu osa sellel maal, nendes koolides, kus viibisin? Ütleks, et oma-moodi misjonitöö – Eestimaa oli nende jaoks peaaegu et tundmatu. Ainult geograafiline asukoht – Soome lähedal – oli mingiks pidepunktiks orienteerumisel. Võtsin appi oma kasina "arsenali" – slaidid, kaardid, fotod, ajalehed, ajakirjad (inglise keeles muidugi) ja kõneoskuse. Nii ma siis käisin klassist klassi, pressikonverentsilt huviklubisse, õpetajate teadusnõukogu koosolekult mõnda kitsamasse seltskonnaringi... Küsimusi oli mitmesuguseid, nagu ikka, kui ei teata, millisest "suguharust" sa oled, mis kombes ja keel seal valitsevad. Kas meil autosid on, kas lapsed ikka õppida saavad, mida saab palga eest osta, mida sööme, kas vene keel on emakeel? Huumoriga pooleks said kõik oma küsimustele vastused.

Eriti huvitavad minule olid keelteõpetustunnid ja –süsteemid, kutsekeskus, raamatukogu, kaunite kunstide keskus.

Palju töötatakse raamatukogus.

Alustan raamatukogust. See ei ole suvaline vaba nurgake mingil vabal pinnal, vaid õppekeskus: raamatukogu–lugemissaal teatmeteostega, ainealaste materjalide, slaidikomplektidega (nt maailma maade geograafiast ja ajaloo), kassettidega teostest ja muidugi palju ajakirju, ajalehti – kõik see, mille juurde juhatavad õpetaja ja õpik. Samas on paljundusmasin, kui keegi vajab mõnda koopiat kodus töötamiseks. Ja töötatakse raamatukogus tõesti palju: täidetakse teste, koostatakse referaate, uuritakse mikrofilme vanadest ürikutest. Õpetaja on suunanäitaja allikate juurde, jooma seal peab iga õppur ise. Mulle tundus, et nad tegid seda meelsasti, päris endi pärast, mitte õpetaja jaoks. Mulle meeldis raamatukogu miljöö, ajalikkus, sosinal kõne, püüe endale midagi selgeks teha. Töötajaid oli raamatukogus palju, sest iga ala materjalid olid kartoteegitud ja nendega tegeles teadja inimene. Lahked ja abivalmid olid nad kõik – ja mitte ainult minu vastu.

Kutsekeskused töötavad laitmatult.

Kutse-suunitlus ja elukutsevalik on väga tähtsad. Juba keskkooli esimeses klassis teeb õppur oma valiku, sellest olenevad programmid, ainetähtsustamine ja eelolev õppeaeg keskkoolis. Igaüks teeb endale selgeks, miks ta sellesse kooli tuli ja milliste tulemustega ta lahku. Lihtsalt ajaveetmiseks kooli ei minda. Kutsekeskuses töötab 7–8 inimest, kes jagavad kompetentset nõu nii tundides kogu klassile kui ka individuaalselt. Andmepank eri elualade kohta on väga üksikasjalik: töö-

tingimused, vajalikud oskused, erinõuded, palk, soodustused, võimalused karjääri teha, ka tõkestavad tingimused. Samasugune igakülgne ja pisisajadeni läbimõeldud informatsioon on ülikoolide ja kolledžite kohta. Kuna sisseastumiseksameid ei ole, siis tehakse valik ankeetide abil. 11. klassi kevadel täidab üliõpilaskandidaat üpris toeka ankeedi enda kohta, selle kinnitavad nn klassijuhataja ja kooli direktor. Hiljem saadab lõpetaja (kasvõi mitmesse ülikooli korraga, kui sobivaid on mitu) oma hindend-tasemed. Iseloomustus ja osavõtt koolielust ning huvialad on vastuvõtmisel sageli kaaluks.

Minu meelest olid need kabinetid (kutsekeskused) asendamatud abilised õpilastele ja süsteem töötas laitmatult.

Kunstikeskus (maalimine, keraamika, muusika) oli samuti suurepärane. Keraamikutele olid abiks kunstnikud, entusiastid, nende kasutada oli terve ateljee põletusahjude ja kuivatusseadmetega, näituseruum eksponaatidega. Kaks meeldivat noormeest kinkisid minule minu sealviibimise ajal tehtud vaasi pealdisega "Saratoga-Estonia" ja maiustustullevaasi autogrammiga. Kena neist!

Muusikatiivas olid harjutussaalid ja mürakindlad boksid individuaalseks harjutamiseks, orkestriruumid, noodihoidla jm. Mitmesugused koorid harjutasid. Kontsert, kuigi peaaegu eksrompt ja improviseeritud, oli meeliülendav.

Keeleõpetuse tundides käisin kõige rohkem. Kuulasin hispaania, prantsuse, saksa, inglise keele (nii emakeelena kui ka esimese võrkeelena) tunde ja olin vastustuses loova isiksuse improvisatsioonist tunnis. Õpetaja nagu tõmbaks ainult "nööri", andes juhtnõore, provotseerides vestlema, vaidlema, arvamust avaldama, ja kõik muu tuleb õpilastelt. Tuleb vabalt, tõrgeteta, huumoriga, naeruga ja märkamatu. Kohati polnudki sellist tunnet, et oled klassis. Vaba ja sundimatu töö ning distsipliiniga oli ka kõik korras. (Meie oleme harjunud "yes" ja "no" vastustega ja olema ülimalt rahul, kui need õigele kohale juhtuvad – aru said ikkagi!)

Õpetaja käsutuses olevast tehnikast polegi mõtet rääkida, seda kujutame päris hästi ette. Ei ole need lingvafonid ega magnetofonid tunnist tundi, on filmid, slaidid, vestlus, arutelu, lühikirjand (peaaegu igas emakeeletunnis — see õpetavat end korrektselt väljendama). Kirjandusteoste analüüs on lausa põnev. **Loetud** teos hakatakse nii üksipulgi läbi kui võimalik. Püstitatakse teese, luuakse olematu olukordi ja püütakse tegelasi siis iseloomustada, provotseeritakse väitlust ja korraldatakse tegelaste vastandamisi. Põnev, õpetlik ja kasulik.

Ameerika õpetajal on tavaliselt mitme eriala kraad ja sellest oleneb tema aastapalk, mis on 20 000 – 60 000 dollarit. Keskmiselt ei kesta tema tööpäev mitte üle kella 4, siis on ta vihikud parandanud, tunnid järgmiseks päevaks ette valmistanud, lapsevanematega vestelnud. Huvitav on ka asendusõpetajate süsteem. Nad on erialade järgi kirjas meie mõistes hariduskomitees. Kool teatab oma vajaduse ja õpetaja saadetakse kooli, kus töötab talle jäetud informatsiooni ja materjalide alusel. Seega ei jää tunnid andmata ega saadeta lapsi varem koju vms.

Õpikud on koostatud iseseisvale tööle suunavalt. Paljud küsimused on jäetud õpikus vastuseta ja need sunnivad õpilasi ise uurima. See on iseseisev loovtöö uue materjaliga, mille täitmist kontrollib test. (Väga huvitav oli iseseisva uurimismaterjali küsimustik Venemaa kohta.)

Igaüks näeb seda, mida näha tahab; kes ilu, kes lohkust, kes töökest, kes laiskust, kes otsib vigu, kes püüab õppust võtta sellest, mis hea ja edasiviiv nii inimestes, loodushoius kui ka suhteluses.

Argu siis lugeja arvaku, et Ameerika on ainult "ideaalide maa", kus elu kulgeb vaid naeratuste saatel. Muret jätkub neilegi. Mina aga püüdsin ennast varustada kõige parema ja meeldivamaga, et suuta vastu seista kodusele pingele. Nii palju kui on inimesi, on ka arvamus – mina nägin asju nii.

"Intensiivsus püüdlustes, kindlus eesmärkides"

kõlab California õpilase kreedo juba 1887. a alates.

Kas ja kui vaba on ameerika kooliõpilane – peab ta külastama tunde regulaarselt, peab ta austama distsipliini, kas ta võib või peab aktiivselt koolielus osalema? Kes peale tema enese vastutab ta hariduse eest? Kas ainus teadmiste omandamise koht on õppetund? Kui vaba on ta vabaainete valikul ja millised on sellest tulevavad kohustused? Kuidas suhtutakse suitsetamisse, alkoholi tarvitamisse ja isegi näriviskumisse? Millised on suhted kooli juhtkonna ja kaaslastega? Kumb on tähtsam – kas kiitus või karistus, kumb omab suuremat efekti noore inimese kasvatamisel?

Kui neid küsimusi õpilase käsiraamatu abil lahti harutada, võib-olla saame siis vastuse ettekujutusele ameerika koolilapsest.

Uuris California osariigi Los Gatose, Saratoga, Cupertino ja Pleasantoni keskkooli õpilaste käsiraamatuid. Need on umbes 20–40leheküljelised brošüürid, mis sisaldavad kogu koolielu korralduse. Nendes on reglement, kiituste ja karistuste skaala, ainete programminõuded, üritused kogu aastaks, spordiklubide, huvialarin-

Huvitegevuse kohaks on kunstikeskus.

Keeletundide õhkkond on vaba ja sundimatu: vesteldakse, vaieldakse.

Ameerika õpetajal on tavaliselt mitu eriala.

Õpilaste käsiraamat, mis see on?

gide nimistu ja töögraafik (käsiraamat antakse välja iga õppeaasta algul). Raamatu viimane leht on õpilase ja lapsevanema allkirjade jaoks ning see tagastatakse kooli.

"Tere tulemast... kooli! Kooli juhtkond tervitab teid ja loodab meeldivale koostööle teiega.

See käsiraamat sisaldab infot, mida vajate, et olla edukas õpilane. Hoidke see käepärast kogu aasta vältel. Kui teil on mingeid arusaamatusi või küsimusi, pöörduge sundimatuks aruteluks kas vanemate, õpetajate või kooli juhtkonna poole. Me loodame, et teie õpiaastad ... koolis on edukad. Täname!"

Kool valmistab õpilasi ette eluks ja kasvatus peab olema nii akadeemiline kui ka eetilise. Kasvatuse suund on heatahtlik ja positiivsele kogemusele suunatud – märka head ja räägi sellest valju häälega. Puudused ja vajakajäämised lahenda nelja-silmavestluses.

Esimeses järjekorras räägitaksegi ergutustest–kiitustest.

Ergutused–kiitused.

Ole kindel, iga sinu head tegu märgatakse. Selleks on õpetajate kasutuses erivärvilised kaardikesed, millel on ka vastav pealdis: täna – kollane, ma märkasin sind – oranž, me oleme uhked sinu üle – sinine, kõige paremale õpilasele – roosa.

Järgmine aste on suuline kiitus klassi ees, teade koju, autasu – vaba päev. Ülekoolliselt: kuu parim, kiituse avaldamine kogunemisel, autasustamine kooli sümboolikaga. eriteade koju. Olla kantud kooli autahvlile on igaühe siiras soov, kõigile meeldib olla austatud.

Et kõiki neid kiitusi teenida, selleks:

Õpilasreeglid, millest tuleb kinni pidada.

1. Anna endast parim iga päev ja püüa kaitsta igaühe õigust õppida. Õpilased on koolis hariduse omandamiseks ja kellelgi pole õigust teisi sellest eemal hoida.

2. Tundidest tuleb osa võtta iga päev, v.a haiguse või eelnevalt teadaoleva põhjuse korral.

3. Ära hiline tundidesse! Need, kes hilinevad, segavad teisi, kes oma tööd on juba alustanud. Täpsust on väga tähtis koolis arendada, kuna see on vajalik tulevases töös.

4. Kõik tarvilikud materjalid ja töövahendid olgu kaasas – nende puudumine segab kaasõpilasi.

5. Lõpeta ja täida kõik kodused ülesanded. Õpilased peavad töötama ka väljaspool koolitundi. Õpetaja ei saa anda täielikke teadmisi, kui õpilane tundideks ei valmistu. Jälgi tähepanelikult õpetaja juhiseid.

6. Arvesta kooli- ja klassielu reegleid. Nende mittetäitmine segab kaaslasti vajaliku hariduse saamisel.

7. Käitumishälvete korral on igaühel õigus ja kohustus kaitsta kaaslaste õigusi, et kindlaks teha kellegi eksimus või väärkäitumine.

8. Ole hoolikas kooli varaga – tagasta kõik materjalid ja varustus. Kool ja selle sisustus maksavad palju raha. Lybamatu kooli vara rikkumine sunnib kooli kasutama trahve vara asendamiseks. Õpilased on vastutavad iga koolis toimunud kahjustuse eest.

9. Kõik koolist saadetud teated peavad vanemateni jõudma. Õpetajate ja vanemate koostöö on väga vajalik. Kool ja kodu peavad teadma nii heast kui ka halvast. Tagasiside on selle koostöö eeldus.

NB! Kõik korraldused on esitatud teiste õpilaste heaolu silmas pidades!

Peale ülaltoodu sisaldab käsiraamat veel palju igapäevast ja loomulikku normaalseks koolieluks.

■ **Õppepäeva jooksul ei lahkuta kooli territooriumilt kantsleil loata.**

■ **Transpordi parkimiseks kasutage "Õpilaste parklat".**

■ **Jalgrattad lukustage!**

■ **Rulluisukude ja ruladega kooli territooriumil ei sõideta!**

■ **Närimiskummi pole koolis lubatud (kui leitakse, nähakse – karistatakse 3(5) koristuspäevaga kooli maa-alal (korjab pabereid vms)).**

■ **Riietus olgu koolitööks sobiv – puhas ja korralik. Liigne ekstravagantsus, räpasus, labasus riietuses on lubamatu.**

■ **Õpikud katta ümbrispaberiga. Õpiku kaotuse või rikkumise korral tuleb trahvi maksta.**

■ **Õppetööd segavaid ja mittevajalikke vahendeid (raadiod, pleierid, makid jm) kaasa tuua pole lubatud. Nende kadumise korral kool ei sekku.**

Kõike seda peeti silmas ja mulle tundus, et mitte hirmust karistuse ees, vaid kui kõige tavalisemat, elulist nõuet.

Karistused.

Et teada, mis õpilast ootab, kui ta neid seadusi siiski millekski ei pea, sisaldab raamat ka kõiki karistusmäärasid neile, kes ei taha elada positiivsete mõjutusvahendite reeglite järgi. Kui õpilasel ei jätku enesekasvatust teiste õiguste ja igaühe heaolu kaitseks, segab kool vahele ja kasutab seaduses ettenähtud karistusvahendeid. Rangelt on keelatud tubakasaaduste, alkoholi, narkootikumide jm kasutamine, müümine, vahetamine. Suitsetamine kooli territooriumil on tabu. Eri-kategooriasse kuuluvad pettused, mis tingivad karistuse: tööde mahakirjutamine, referaadi tegemine lugemata teosest, tööde varustamine vale kuupäevaga, teiste tööde esitamine omade pähe, spikrite kasutamine, töö andmine teisele mahakirju-

tamiseks. Suurimad pettused on testi hinde või punktide muutmine, võltsimine ja võõra testi omastamine.

Karistused: hilinemine (5 korda) ja puudumine (3 päeva) – hoiatus, kui hilinemine või põhjusetu puudumine kordub – jäetakse 30 minutiks pärast tunde ja teatakse koju. Seejärel kutsub õpilase välja kooli õppealajuhataja, siis direktor. Oma-moodi karistus on 45minutiline kinnijätmine teatud päeval, teatud kellaajal – sel ajal ei ole lubatud õppida ega ka tukkuda! Järgneb prooviaeg – teatakse vanematele ja jäetakse ilma kõigist eelistest koolis. Võib rakendada ka laupäevast koolikutsumist (1 kord kuus kella 8–12), koolist eemaldamist 1–5 päevaks või kogu semestriks. Õppida tuleb iseseisvalt. Väljaviskamiseks on vaja kooli volikogu ja linnavalitsuse sanktsioone.

Küllaltki mahuka osa kooli elus moodustavad spordiklubide üritused, treening-tunnid, võistlused ja huviklubide tegevus. Igaüks peab osalema koolisiseses tegevuses. See on iseloomustuse oluline osa kõrgkooli või tööle siirdumisel.

Huvialast tegevust organiseerib õpilasnõukogu, mida juhendab õpetaja. Aastati on nende arv erinev. Kui õpilane tunneb end võimelisena mõnda huviringi juhtima, võib ta kandideerida, õpilasnõukogu otsustab sobivaima kandidaadi kasuks.

Iga klass peab aasta jooksul läbi viima teatud ülekoollised üritused. Nt 10. kl – lihavõttekarneval, 11. kl – jõuluparaad, 12. kl – nelgipidu, vanemate õpilaste ball, ärikogemuste päev vms.

Sport on au sees – see on tervis! Hooajati on spordialad jaotatud erinevalt. Talvel: poisid – korvpall, maadlus, jalgpall; tüdrukud – korvpall, jalgpall. Sügisel: poisid – jalgpall, murdmaajooks, veepall; tüdrukud – murdmaajooks, ujumine, võrkpall, tennis, maahoki. Kevadel: poisid – pesapall, kergejõustik, ujumine, tennis; tüdrukud – kergejõustik, sulgpall. Suusatamisega tegeldakse vabatahtlikult koolivaheajal mägedes (lund Californias ei ole).

Võistlustele ei lubata akadeemiliste võlgnevuste ja halva käitumisega õpilasi. Koolidevahelistel kohtumistel on kaasaelamine ja huvi väga suur. Tehakse reklaami ja ergutatakse igal võimalikul moel.

Ka programminõuded ainete kaupa ja valikainete jaotus on selles raamatus täpselt ära toodud. (Arvan, et seda pole siin mõtet esitada.)

On jäänud veel viimane lehekülj selles õpilasele eluliselt vajalikus käsiraamatus – kooli territooriumi ja ruumide üksikasjalik plaan, kooli juhtkonna ja õpetajate nimed ning kraadid.

Kaotaja usub saatusesse ja arvab, et on olemas võidu ja kaotuse reeglid, võitja arvab, et me ise kujundame oma saatuse midagi tehes või mitte tehes. Võitja teab, et iga raamatureeglit võib eirata, peale ühe – ole, kes sa oled, ja saa selleks, kelleks sind arvatakse saavat. Nii lõpeb käsiraamat.

Ja lõpuks – vabadust saab anda targale inimesele, demokraatia ei ole lollide pärisosa. Otsustada ja seega oma eluteed kujundada saab ainult ise.

Mulle tundub, et ameerika kool on õppimiskeskne, kus õpetaja on juhendaja-suunaja, mitte see, keda visatakse oma ebaõnnestumiste korral kiviga ja kes unustatakse edu puhul.

Tean, et kõik ei suuda elada nende reeglite järgi, aga **kõigile** pole keskkool õige koht ka (igaühel pole mere juurde asja). Kes seal juba on, peab teadma, milleks. Tuleb **endale** selgeks teha, et kõik su edu ja allakäik, kuulsus ja rikkus või vaesus oleneb ikka sinust enesest!

Benjamin Franklin ütles: "Kui inimene tühjeneb oma rahakoti pähe, ei saa seda talt keegi ära varastada. Investeering haridusse annab kõige paremaid intresse." Õigesti ütles!

Koolis
organiseeritakse
huvialast tegevust.

Sport on au sees.

Vabadust saab
anda targale
inimesele,
demokraatia ei ole
lollide pärisosa.

Kolm küsimust esperantistidele

Esperanto on rahvusvaheline keel, mille koostas poola arst dr Ludvig Zamenhof (1859–1917) ja avaldas 1887. aastal Varssavis kirjutise "Dr. Esperanto" varjunime all. See jäigi hiljem keele nimeks.

Esperantot iseloomustab sõnavara rahvusvahelisuus, grammatika lihtsus ja loogilisus, emotsionaalsus ja kõlavus, paindlikkus ja nüansirikkus. Võrreldes rahvuskeeltega on ta kergesti õpitav.

Tagasiteel 1992. a suvel toimunud 77. ülemaailmselt esperantokongressilt Viinist küsitlesin esperantiste, selgitamaks nende suhtumist esperantosse:

1. Mis tähtsus on esperantol sinu elus?
2. Mida on sulle andnud esperantokongressid?
3. Milliseid häid mõtteid said äsjaselt esperantokongressilt?

Lehte Kangur (õpetaja, Tartu).

1. Esperanto – see on suhtlemine kogu maailmaga, see on välisreisid, see on kirjandus (eriti Hiina ajakirjad), mille kaudu olen saanud vajalikke teadmisi tervisliku eluviisi kohta.

2. Mulle oli Viinis toimunud 77. ülemaailmne esperantokongress esimene. See andis palju ideid, uusi tutvusi, maailma avaruse tunnetust.

3. Meie esperantistid võiksid mõne teise riigi esperantistidega luua niisugused sidemed, et saaks seda maad puhkereisilgi külastada.

Karmen Alber (õpetaja, Tartu).

1. Tänu esperantole ja sidemetele esperantistidega õnnestus mul osa võtta imetoredast bussireisist Austriasse ja näha looduslikult kauneid paiku. Geograafina räägin kõigest meeldejäävast ka õpilastele, ilmestamaks õpitavat. Ise ma veel esperantist ei ole.

2. Esperantokongressid on andnud mulle meeliliigutavaid kohtumisi loodusega, mida mul geograafina ei ole senini näha õnnestunud. Mõõdunud aastal olin esperantistidega fjordidemaal. Suureks elamuseks oli Põhjamaa loodus, käesoleval aastal Viin ja Viini mets, Alpid ja igilumi. Olen saanud ka uusi tuttavaid ja kohtunud sõpradega. Suhtlemisel kasutasin saksa keelt.

3. Hakkan esperantot õppima ja kavatsen osa võtta ka 78. ülemaailmsest esperantokongressist Hispaanias Valencias.

Madis Linnamägi (filoloog, Tartu).

1. Olen esperantoga seotud 36 aastat. Esimest korda puutusin esperantoga kokku Ülikoolis Paul Ariste juhitud keeleteaduslikul uurimistööl. Esperanto on mulle abiks olnud klubitöö, varasematel aastatel õpilaslaagrite, konkursside ja olümpiaadide korraldamisel. Esperanto võimaldab leida sõpru ja pidada kirjavahetust ning käia välisreisidel. Olen kohtunud paljude huvitavate inimestega.

2. Reisi lõpetades tekib kohe mõte, kuidas osa võtta järgmisest, 78. ülemaailmsest kongressist.

Hemmo Tietti (õpetaja, Soome).

1. Kui ma ei oleks noorena õppinud esperantot, oleks elu praegu hall ja üksluine. Esperantost saan lohutust murehetkedel ja rõõmu kohtumishetkedel.

2. Huvitavad on kohtumised esperantistidega.

3. Soovin, et esperanto saaks meie teiseks, ühiskeeleks.

Eero Laine (Soome).

1. Esperantoga puutusin kokku 14aastasena koolis. Pärast kooli unustasin kõik. Alustasin uuesti õppimist kuulsa esperantisti Joel Vilkki käe all. Tänu esperantole olen saanud meeldivaid elamusi.

2. See esperantokongress oli mul esimene. Oli võimalus praktiseerida keelt, leida uusi sõpru.

3. Pärast kongressi tekkis mõte, et esperantot tuleks õpetada juba koolis. Seda on ju lihtsam õpida kui mõnda teist keelt.

Midä ma omalt poolt tahaksin öeldule lisada?

1. Esperantoga sain sinasõbraks kõrgkoolis. Koolis töötades tegin läbi kirjaliku kursuse Johannes Palu juhendamisel, seejärel olid seminarid õpetajatele. Olen osa võtnud Balti liiduvabariikide esperantistide 20. kokkutulekust Kaunases (1983), 21. kokkutulekust Kuldigas (1984), 22. – Kosel (1985), 23. – Smalininkais (1986) ja esperantistide kokkutulekust Potsdamis (1987).

Keeni koolis juhatan esperantoringi. Oleme õpilastega osa võtnud huvitavatest laagritest Alatskivil ja Elvas, kohtumistest ja konkurssidest Tartus, esperanto keele olümpiaadist 1989. ja 1990. aastal.

Esperanto on tähendanud mulle huvitavaid kirjasõpru ja kirju, küllakutseid ja välisreise, meeldejäävaid kohtumisi ja uusi sõpru.

2. Olen osalenud kahel ülemaailmsel esperantokongressil, 1991. a Bergenis ja 1992. a Viinis. Need olid suurepäraseid sündmused, meeldivad kohtumised sõpradega ja uued tutvused. Ja muidugi – imekaunis loodus ning esperanto keele praktiseerimise võimalus.

3. Esperantokongressil soovitati esperanto õpetamisega alustada koolis. Mõtlen, kuidas seda organiseerida. Muret valmistab ka majanduslikult vähekindlustatud esperantistide võimalus esperanto suurüritustest osa võtta.



Küsis ja pani kirja Keeni Põhikooli õpetaja LIIDIA PETTAI

Kool peab arenema seestpoolt

LEMBIT TÜRNPUU, TPÜ Täiendõppekeskuse juhataja, professor

Eesti õpetaja konservatiivsus ja radikaalsus

Totalitarism nägi 50 aastat kurja vaeva, et hävitada eesti keelt, kultuuri ja rahvust. Ometi see lõplikult ei õnnestunud, sest eestlane osutas hävitavatele jõududele visa vastupanu. Selles vastupanus on kahtlemata silmapaistev koht Eesti kooliõpetajal ja tema konservatiivsusel. Eesti õpetaja ei läinud kaasa pealesurutud kampaaniatega ja kuigi mõnikord tuli vormiliselt kuritahtlikke ettekirjutusi täita, oskas õpetaja ometi käituda nii, et meie keel, meel ja kultuur säiliks, et eestlane jääks eestlaseks. Just sedalaadi passiivses vastupanus totalitarismile peegeldus meie õpetaja suur seesmine tarkus.

Totalitarism on jätnud õpetajasse oma jälje.

Ometi jättis 50 aastat totalitarismi ka õpetajasse oma jälje. Konservatism kippus kinnistuma, muutuma krooniliseks, totalitaarne mõtlemisviis imbub märkamatult ka koolidesse. Inimese käsitlemine manipuleeritava objektina, mida totalitaarne pedagoogika igal sammul rõhutas, ei läinud täiel määral mööda ka õpetajast. Süvenev harjumus täita pimesi ülalt tulnud käske-korraldusi tõi endaga paratamatult kaasa teatava apaatia ja mõttelaiskuse. Õppeaine muutus tähtsamaks kui õpilane. Kool suruti õpilaste akadeemilise õpetamise kitsastesse raamidesse. Õpetaja pressiti ainet edastava ametniku administratiivsesse rolli. Teda harjutati kartma uuendusi, klammerduma olemasoleva külge, isoleeruma maailma haridusuuendusi puudutavast infost, sulguma oma ahtakesse ainemaailma.

Ka kool otsis võimalusi sulgumiseks ja endassetõmbumiseks, kaitsmaks end keskkonna üha agressiivsemaks muutuvate rünnakute eest. Nüüd on Eesti vormiliselt vaba. Krooniline kriisiseisund aga jätkub. Kooli suletus ja õpetaja konservatiivsus, mida on üsna raske murda, on nüüd osutunud peamisteks arengupiduriteks.

Tõeline haridusreform seisab veel ees.

Kriisiseisundist väljumiseks on vaja ulatuslikke süvauuendusi ja kardinaalseid ümberkorraldusi ka hariduses. Tõeline haridusreform seisab alles ees. Meie ei pruugi jalgratast taasleiutama hakata. J. Käisi ja P. Põllu aegadel toimunud kooliuuendusliikumise häid traditsioone on aga üsna raske taaselustada. On ju peale kasvanud mitu uut põlvkonda õpetajaid ja haridustegelasi, keda on õpetatud ja harjutatud elama teistsuguste mallide järgi. Pealegi pigistab king kõige valusamini just majanduse valdkonnas. Terav energiakriis varjutab esialgu pedagoogilised ja koolikorralduslikud probleemid.

Ebakindlus, teadmatus homse päeva suhtes, oht jääda tööta jm tegurid on tekitanud lootusetuse. Õpetajate ja koolijuhtide hulgas levib apaatia. Õpetajate seas hakkab tunda andma kihistumine, jagunemine radikaalideks ja konservatiivideks. Tõuseb pinge, inimesed muutuvad närvilisteks, rahututeks, tagedateks. Ometi tundub, et õpetajad on uuendusaltimad kui enamik haridusjuhte. See aga on üks peamisi tagatise hariduse väljumiseks ummikseisust, on ju õpetaja Eesti hariduse homse päeva võtmefiguur. See, kuidas mõtleb ja käitub õpetaja, määrab oluliselt meie hariduse edasise käekäigu.

Kui õpetaja suudab lahti saada sisseharjutatud totalitaarsest mõtteviisist ja teilorlikust isikukäsitlusest, siis saab võimalikuks ka totalitaarset koolikorraldust kinnistavate reeglite liberaliseerimine, demokraatia taassünd Eesti koolis ja ainekeskse kooli taaskujunemine õpilaskeskseks.

Ebakompetentsus ja profaanlus võivad osutada hukutavateks

Praegune valitsus tituleerib end poliitikute valitsuseks. Kui professionaalsete poliitikutega on tegemist, selle üle võib vaielda. Erialasest ja professionaalsest kompetentsusest valitsuse puhul ei pruugi eriti arutleda. Kuivõrd uute ministeeriumide funktsionäärid professionaalide hulgast valitakse, seda näitab aeg. Tõenäoselt hakkavad poliitikud domineerima ka kohalikes omavalitsusorganites. Kuidas selles olukorras tagada poliitilise ja professionaalse juhtimise tasakaal, millela demokraatlik juhtimine osutub vaid sõnakõlksuks? Kus kulgeb piir poliitilise ja professionaalse juhtimise vahel? Kool ei saa olla erakondlike kemplemiste ega poliitilise tõmbetuule kohaks. Kool peab olema professionaalide pärusmaa. Eesti koolis peavad õpetama erialaselt (ainealasel) kompetentsed kõrge kutselise ettevalmistusega õpetajad. Õpetajate korpus on meil põhiolemuselt professionaalne. Kutseta õpetajate osakaal hakkab lähiaastatel sihikindla palgapoliitika mõjul olu-

Kool peab olema professionaalide pärusmaa.

liselt vähenema. Õpetajate puhul on professionaliseerimise probleemil veel teine aspekt – õpetaja kutse tuleb seada olulisemaks erialast (eriti alg- ja põhikoolis). Noorema ja keskastme õpetaja peab olema mitte niivõrd aine, kuivõrd lapse isiksuse spetsialist, õpilase arengu, õpetamise ja kasvatamise spetsialist. Ta peab olema enam didaktik kui aine eriteadlane. Aineid tuleb tal õpetada mitmeid ning tal on õigus need omavahel integreerida ja ühitada.

See kõik eeldab õpetajate valiku, väljaõppe ning täienduskoolituse süsteemi põhimõttelist uuendamist.

Professionaalsuse nõue käib ilmselt kõikide koolitõõtjate kategooriate kohta, alates kooliteenijatest ja lõpetades juhtkonnaga. Eesti kooli peaksid edaspidi juhtima oma ala parimad asjatundjad.

Kui koolijuhi pedagoogilise professionaalsuse vajalikkuses maailmas veel vaieldakse, siis juhtimisalase professionaalsuse nõude osas on üksmeel märgatavalt suurem. Eriti oluline on see Eestis, sest üleminek totalitarismist demokraatiasse, pidurdusjuhtimiselt arendavale, detsentraliseeritud juhtimisele nõuab sügavat professionalismi. Eestis ei ole teist võimalust, kui asuda kujundama kutselist koolijuhtide korpust.

Viimasel ajal on koolijuhtide koosseisus toimumas olulisi muutusi. Vana, klassikaline, pikaajalises praktilises juhtimistöös katse-eksituse meetodil karastunud ja professionaliseerunud koolijuhtide põlvkond hakkab üha kasvava tempoga asenduma uue juhtide põlvkonnaga.

See on vanuselisel märksa heterogeensem kui vana, tähendab, edasine põlvkondade vahetus hakkab toimuma sujuvamalt. Üldiselt on koolijuhtide isikkoosseis noorenemas ja defeminiseerumas. Koos noorte energiliste ja organiseerimisvõimeliste meestega (valdavalt küll tööõpetuse ja kehakultuuri erialalt) on koolijuhtidena tööle asunud ka teatav hulk vanema generatsiooni esindajaid, keda omaaegne nomenklatuur poliitilistel kaalutlustel või radikalismi kartuses kooli tüüri juurde ei usaldanud. Ühelt poolt on tulnud värsket verd, teisalt on aga märkimisväärselt vähenenud juhtide professionaalsus, juhtimisalane kompetentsus. Kohati on maad võtnud voluntarism, profaanlus, diletantism, autokraatia, ultimatiivsus, nihilism ja juhtimiskultuuri allakäik. Sagenemas on juhtide konfliktid kollektiiviga, vägi-kaikavedamine, ebademokraatlike jõuvõtete kasutamine.

See kõik viitab vajadusele ühelt poolt käivitada juhtide eel- ja sissejuhatava koolituse süsteem ja tõkestada ebakompetentsete inimeste juhiametisse pääsemine, teiselt poolt aga viitab see vajadusele hinnata ja fikseerida (täiendus- ja ümberõppe süsteemi kaudu) ametis olevate juhtide kutselist kompetentsust. Juhi akadeemiline ettevalmistatus juhtimistööks peaks kajastuma vastavasisulisel kvalifikatsioonil. Juhtide kutsealane atesteerimine ei ole seotud nende tööalase tegevuse ja selle edukuse hindamisega.

Kutselise juhi staatuse kehtestamine on ülitähtis hariduspoliitiline otsus. Kutselise juhi kvalifikatsiooni seesmine diferentseerimine, mis tugeva stiimulina innustab juhti end arendama ja oma kvalifikatsiooni tõstma, on koolijuhtide ühenduse kui kutseliidu siseelu puudutav küsimus. Võib oletada, et astmeline kvalifikatsiooniskaala ja sellele vastav palgaskaala vähendab subjektivismi ka juhtide ametiredelil tõusmisel.

Koolijuhtide ühenduse üheks funktsiooniks on nähtavasti oma kutse- ja ametikaaslaste turvatunde tagamine, nende kaitse võimalike poliitiliste tõmbetuulte eest.

Plats puhtaks ... totalitarismist

Parempoolsete poliitiliste jõudude võit Riigikogu valimistel tõi päevakorda loosungi "Plats puhtaks". Kas ei ähvarda puhastav luud ka praktikute-juhtide põlvkonda? Enamik praeguse põlvkonna koolijuhtidest oli ametisse pandud nomenklatuuri poolt. Demagoogiat kasutades on võimalik kõiki seniseid koolijuhte süüdistada totalitarismi toetamises, kaasaaitamises sovetiseerimisele. Mõnede naaberriikide hariduspoliitikas on kahjuks sedalaadi kampaaniaid käivitatud. Tulemuseks on professionaalsete juhtide asendamine vähikutega, kisakõridega, kellele hariduse asjad kõige vähem korda lähevad. Professionaalsete juhtide töötuks jäämise kõrval võib vallanduda kaos ka Eesti hariduses. Arvatavasti on meil tarkust õppida naaberriigide vigadest ning loosung "Plats puhtaks" saab täiendatud sõnaga "totalitarismist". Totalitarism on inimvaenulik mürk, mis on imendunud mitte ainult meie mõtlemismaneeridesse, vaid haigutab piltlikult öeldes vastu igast seinapraost. Totalitaristlikel vähisiiretel on omadus mitte ainult säilida, vaid ka paljuneda ja soodsa pinnase leidmisel taas vohama hakata.

Totalitarism on imendunud juhtimisotsustesse, dokumentidesse, haridusideoloogiasse.

Eestis tuleb hakata kujundama kutseliste koolijuhtide korpust.

Ebakompetentsete inimeste koolijuhtiks määramist tuleb tõkestada.

giasse, pedagoogikateadusesse, koolikorralduslikesse traditsioonidesse, see kajastub kooli tegevuses jne.

Totalitarismiga
võitlemisel
väitigem
totalitaristlikke
vahendeid.

Totalitarismi vastu võitlemisel tuleb vältida totalitaristlikke vahendeid.

Kontseptuaalseid dilemmasid

Mis saab edasi? Kas olla või mitte olla? Kuidas üle elada talv, kust hankida maasuuti, kuidas säilitada klassikoplektid, kindlustada õpetajatele töö ja palk, hoiduda töötuks jäämise eest? Need on põhiküsimused, tõsised elulised mured, milledest mööda hiilida ei saa.

Kindlustades end tänaseks päevaks, peame mõtlema ka homsele. Eesti haridus peab hakkama teenindama rahvast, muutuma inimest hällist hauani saatvaks kultuuriga kohanemise protsessiks. Sinna on aga väga pikk tee. Väliste pisiuenduste ja reformidega pole võimalik sellist põhimõttelist pööret teha. Muutuma peab väga palju seest, olemuslikku, immanentset.

Praegune
pedagoogikateadus
peab uuenuma.

Oleme jõudnud kontseptuaalse virvarrini, kus olemasoleva pedagoogikateadusega pole koolis enam midagi peale hakata. Sündivas hariduspoliitikas puudub ideoloogiline, metodoloogiline ja teoreetiline alus. Kerkivad põhimõttelised küsimused: mille nimel kool töötab; mille eest riik kooli finantseerib; mida peab kool korda saatma, ära tegema; mis on kooli tegevuse mõte; kellele kool vajalik on?

Kui me nendele küsimustele selgelt ja üheselt ei vasta, jäävad ülejäänud küsimused endiselt segasteks.

Mis on haridus? Kas haridus on ainult erialane kompetentsus? Kes annab noortele elukompetentsuse ja toimetulekuhariduse, integreerib neid kohalikkultuuri ja majandusellu? Kas haridus on ainult akadeemiliste teadmiste kogu? Miks akadeemilise struktuuriga teadmistega on elus vähe peale hakata (v.a kõrgkooli pääsemine)?

Kas haridus peab sobitama inimese olemasolevasse ühiskonda, tehes toorikust suure masinavärgi mutrikese? Või on lugu nii, et iga põlvkond loob endale oma ühiskonna ja haridus aitab indiviidide kaudu seda ühiskonda luua?

Isegi küsimust, kas Eesti haridus läheb kapitalistlikku või sotsiaaldemokraatlikku arenguteed, pole veel suudetud paika panna.

Kahjuks on sedalaadi põhimõttelisi küsimusi kuhjaga. Kui iga kool neid kohapeal omamoodi lahendama hakkab, suureneb kontseptuaalne peataolek veelgi. Paradigmaatiline pööre paljudes haridusfilosoofilistes ja hariduspoliitilistes küsimustes on paratamatu ja selle eest peab hea seisma ministeerium, kelle käsutuses on küllaldane teaduspotsentsiaal asjade mõistuspäraseks paikapanekuks.

Ametkondlikkus või regionaalsus

Totalitaarühiskonnas käsitletakse haridust haridusametkonna tähenduses, hariduse juhtimist samastatakse koolide juhtimisega. Üleminek demokraatlikule õigusriigile eeldab ka siin suurt põhimõttelist paradigmaatilist pööret – haridus peab kujunema regionaalseks nähtuseks ja protsessiks. See ei tähenda üksnes koolide allutamist kohalikele omavalitsustele. Eeskätt tähendab see, et hariduse eesmärged püstitab ning tema tulemit tarbib põhiliselt vald.

Kooli suletus
osutub üheks
arengupiduriks.

Totalitaarne režiim surus kooli laste akadeemilise harimise kitsastesse raamide, kusjuures põhiprintsiibiks oli kooliskäimise kohustus. Enesekaitseilminguna tekkinud suletus osutub nüüd üheks arengupiduriks. Kool tuleb ühiskonnale taasavada. Temast kui mõjutusobjektist on vaja taaskujundada piirkondliku arengu subjekt, generaator, allikas. Kool on eelkõige looja, propageerija ja eeskuju. Kooli ülesanne on noortele elukompetentsuse ja toimetuleku hariduse andmine, noorte integreerimine kohaliku majanduse ja kultuurisituatsiooni. Loomulikult peaks kool olema ka täiskasvanute koolitamise, täiendamise ja ümberõppe keskus. Pingekolle kooli ja valla suhetes tuleneb eelkõige sellest, et valdadele on kool vaid tülikas kulutaja, kes ei täida neile vajalikke funktsioone. Arusaadavalt on vallalgi nimetatud pingetes oma süü (suutmatus lahendada olme- ja majandusprobleeme, rahapuudus, ebapädevus) ning suuresti mängivad oma osa ka puhtsubjektiivsed tegurid, kuid see ei tee olematuks kooli väärustunud funktsioone. Asjatundmatu oleks kõiges süüdistada kooli. Kool mõistab hästi, mida ühiskond temalt ootab, küllap tuleks ta enam-vähem rahuldavalt sellega toimegi. Kahjuks on väärustunud finantseerimise kord, õppeasutuste liiga kitsas spetsialiseerumine (õhtukool, kaugõppekool, kutsekool, tehnikum, huvikool) ja hariduse korraldajate kitsapiirilise mõtlemine kooli sellistesse raamidesse surunud.

Ka koolitöö hindamise kriteeriumid on klammerdunud vaid akadeemilise õpetuse tendentslikesse piiridesse. Põhilisteks näitajateks on akadeemilisi teadmisi nõudvad aineolümpiaadid ja kõrgkooli sisseastumiseksamite sooritamine.

Küllap jätkuks teisiigi hoobasid kooli tagasiviimiseks oma õigetele rööbastele, kui selleks ainult tahtmist oleks, sest nõiaringiga siin tegemist ei ole. Väljapääs on olemas, tüürimisvahendid ja vajalik ressurside varu samuti. Küsimus on selles, kas me ikka tahame seda, mida väidame tahtvat.

Läbimurde strateegia ja taktika

Senine haridusuuenduse strateegia on põhiliselt rajanenud jututoal, fassaadi kosmeetilisel remondil ning lootusel seadusandluse imettegevale toimele. Ometi on paljudele teada professor Erkki Lahdese uuringu tulemus, mille järeldusel seadusandlusest, koolikorraldusest, õppeplaanidest, vahenditest jne oleneb koolitöö edukus vaid ca 10% piires. Ligi 90% koolitöö edukusest oleneb inimsuhetest koolis. Siit tulebki otsida põhihoovastikku koolitöö tohterdamiseks. Asjatu on loota keskusest tuleva perestroika-tüüpi reformi imettegevale jõule. Reform võib avada küll vära-va, sellest läbi astuma peame ikkagi ise. Iga maakond, iga vald ja iga kool eraldi peab ise end absurdiseisundist välja tooma. Erilist kiiret efekti ei tasu loota ka juhtide kindlasuunalisest ja pikaajalisest koolitamisest.

Vaja on täaskäivitada kooliuuendusliikumine koolides. Oleks naiivne arvata, et linnameestest ametnikud või kisakõrid-päästjad oleksid oluliselt targemad kui koolijuhid, õpetajad, lapsevanemad ja õpilased. Liiatigi oleks ülalt alla tehtav reform järjekordne vägivallaakt, mis tekitaks vaid vastuseisu ja nurjaks uuenduse kas osaliselt või täielikult.

Teisisõnu, haridusreformi läbimurre peaks toimuma kõikidel hierarhiatasanditel korraga:

a) ülalpool paradigmaatiliste, seadusandlike, kontseptuaalsete ja teoreetiliste muudatustena;

b) allpool hariduse inim- ja kultuurikeskseks kujundamise, humaniseerimise, demokratiseerimise, desovetiseerimisena.

Läbimurre peaks toimuma laial rindel:

pedagoogikateaduses, selle metodoloogias (uue haridusteaduse ja hariduspoliitika ideoloogiliste aluste loomisega);

hariduse sisus (selle struktuuri elu- ja kultuurilähedasemaks muutumisega);

õpetaja ettevalmistamises (laia profiili ja professionaalse külje tugevdamisega);

spetsialistide ettevalmistamise kontseptsioonis (kutse rõhutamise, erialase nomenklatuuri ümberaatamisega);

haridusasutustes (finantseerimise ja majandamise mehhanismide ümberkujundamisega);

hariduse juhtimise demokratiseerimises.

Juhtimise demokratiseerimine

Totaaljuhtimise korral on juhtimine võõrandunud juhitavatest protsessidest ning juhtijad on vastandatud juhitavatele. Operatiivset reguleerimist ja stabiliseerimist käsitletakse eraldi innovatsioonist ja arendamisest.

Demokraatlik juhtimine erineb totaalujuhtimisest eeskätt oma taotluste, printsiipide ja menetluse poolest. Juhte ja täitjaid ei vastandata, juhid ei ole solistid, vaid teevad koostööd. Võimul ja surveavaldustel ei ole kohta juhtimisvahenditena. Ei ole ülemusi ega alluvaid. Totaalse ja muust juhtimisest võõrandunud kontrolli asemel domineerib tulemusjuhtimise seisukohalt oluline tulemi väärtustamise printsiip. Väljastpoolt antava hinnangu asemel toimib enesehinnang, mis läbirääkimiste, nõustamise ja konsensusliku kokkuleppe kaudu seondatakse kolleegide ja liidrite poolse hinnanguga (evalvatsioon). Tegevuse tulemuste avalikustamine juhtimisprotsessi mistahes faasis on iseloomulik kõikidele regulatsioonitasanditele. Põhiliseks otsustajaks, seega ka vastutajaks on täitja. Põhimõtteliselt eristatakse poliitilist ja erialast otsustamist, vastavate õiguste delegeerimisega hoitakse poliitilise ja professionaalse juhtimise tasakaalu. Ka finantseerimise osas juhitudakse peamiselt tulemist ega tehta üldsumma kasutamisele teisi piiranguid kulutuste liikide osas.

Oma menetluste poolest erineb demokraatlik juhtimine pidurdusjuhtimisest, eriti aga totaalujuhtimise tehnoloogiast.

Täitjaid ei "haarata kaasa" üksikutes juhtimistsükli faasides, vaid kogu juhtimisprotsess on assimileerunud igapäevases tööalases tegevuses ning täitjad on igas etapis tõelised asjaosalised.

Kollektiivselt teostatakse diagnoosifaase, vaetakse asutuse põhifunktsioonide ning sidusrühmade ootuste realiseerimist soodustavaid ja takistavaid välistegureid, aga ka seesmisi tugevaid ja nõrku külgi, kujundatakse ühine nägemus olukor-
rast.

Kooliuuendusliikumine peab taas saama eluõiguse.

Juhid ei ole solistid, vaid teevad koostööd.

Sise- ja välistegurite dünaamikast ja nende vastastikusest seisust vallanduvate uute nähtuste ja protsesside põhjal tuletatakse kollektiivselt prognoos lähemaks ja kaugemaks tulevikuks.

Strateegiat ja taktikat on võimalik välja töötada kollektiivselt.

Diagnoosi ja prognoosi võrdlus oodatavate seisunditega võimaldab välja töötada põhilised taotlused ning nende järjestamisega kujundada tegevuspoliitika. Erinevate tendentside sünteemise ja analüüsimisega on võimalik kollektiivselt välja töötada ka soovitatav strateegia ja taktika. Taotluste realiseerimiseks kavandatakse ka vajalikud tegevused ja meetmed, mille korrastamine ajaliselt ja täitjate kaupa annab konkreetse tegevusplaani.

Oluline on seejuures, et kogu töökollektiiv oleks struktureeritud tulemusi andvateks tööühmades, mis igas juhtimise faasis tegutseksid iseseisvate subjektidena. Tegevusplaani ajalise korrastamisega saavutatakse vajalik tehnoloogiline järjestus, täitjate fikseerimisega sõlmitakse kollektiivse tööjaotuse kokkulepe, millest kinnipidamine on igale inimesele ja tööühmale enesestmõistetav. Seetõttu on see nii enesehinnangu kui ka kollektiivse hinnangu üheks peamiseks objektiks. Väline kontroll osutub sellisel juhul tarbetuks. Perioodiliselt teostatavad kokkuvõtavad hindamisüritused (poolaasta ja aasta lõpul) loovad olukorra, kus tööd tegemata jätta ja halvasti teha pole põhimõtteliselt võimalik.

Tegevuslikust küljest on demokraatliku juhtimise menetlus märksa lihtsam pirdurdujuhtimise omast, kuigi selle teoreetiline mudel esialgu keerulisemana tundub. Üks aga on vaidlemata selge – diletandist juhile käib demokraatliku juhtimise olemuse mõistmine ja selle menetlus lihtsalt üle jõu. Demokraatlik juhtimine eeldab spetsiaalselt ette valmistatud juhti.

Millisele nupule vajutada?

Kool tuleb arenema panna seestpoolt, kujundada temast enesearendamise subjekt. Nagu juba öeldud, ei saa seda teha käsu korras vägivald ja survevahenditega. See saab toimuda vaid vabatahtlikkuse alusel, altpoolt tuleva initsiatiivi korras, millele on võimalik edaspidi teatav organisatsiooniline vorm anda (moodustada vastav vabatahtlike initsiatiivgrupp, tööühm, projektirühm vms). Juhtide tarkus seisnebki selles, millise taktika abil vallandada sedalaadi algatust, s.t leida sobivad konstruktiivsed mõtlevid, algatusvõimelisi, otsiva ja juurdleva vaimuga autoriteetseid inimesi, motiveerida neid, kindlustada vajaliku teabe ja vahenditega ning luua nendele soodsad töötingimused. Vähem olulised pole ka esimesed sammud. Valida tuleks selline valdkond või ala, kus king parasjagu pigistab, mille arendamise vajadus on silmnähtav ja kus on võimalik midagi üsna konkreetset korda saata, kus jätkub jõudu, mõistust, aega, tahtmist ja vahendeid teatavaid tulemusi saavutada. Ülejõu käivate valdkondade valik oleks arendustegevuse edasisele saatusele üsnagi hukutav.

Kas alustada nn juhuvestlusest võimaliku eestvedajaga, külaskäigust naabrite juurde, mõnest stardiseminarist, dispuudist, ankeedist vms tõekest, jäägu iga juhi otsustada.

Mõeldavaid stardivaldkondi

Vaevalt tuleks kellelgi pähe meie vaesuse juures hakata peale arvutiklassi rajamisega, kompuuter- või telesüsteemide muretsemisega. Isegi korraliku paljundusseadme soetamine käib täna veel paljudele koolidele üle jõu. Ilmselt takerdub vaesuse taha ka mitmete kooli infrastruktuuri puudutavate probleemide lahendamine. Mööbel on kallis, sisseseadet pole saada. Söökla, raamatukogu, pikapäevarühma, internaadi, rõivistu jt olmet ja õpilaste heaolu tagavate lülide kiire arendamine peab esialgu jääma paremaid aegu ootama.

On mitmeid valdkondi, mis ei nõua küll suuri materiaalseid kulutusi, kuid eeldavad suuremat lugemust, informeeritust ja kogemusi. Ilma välisabita on sedalaadi probleemide kallale minek mõneti riskantne, sest teadmatusest ja oskamatuses võidakse kusagil viltu lasta, mõnda asjaolu mitte tähele panna jne. Niisuguste valdkondade hulka kuulub õppekava, latentne õppeplaan, info liikumine koolis, juhtimisstruktuuri korrastamine jne. Nõustajate abita ei saa aga päriselt hakka ma ka mõnede lihtsamate ning vähete kulutustega valdkondade puhul. Suhteliselt jõukohased valdkonnad arendustegevuse alustamiseks on õppeprotsess, inimsuhted koolis, juhtimise demokratiseerimine, kooli suhted kodudega, kooli ja valla suhted, kooli osa ümbruskonna kultuurikoldena ja arengu allikana jne.

Kõige südamelähedasemaks ja kättesaadavamaks paljudele õpetajatele on kahtlemata õppetöö mõni tahk või probleem.

Lähtuda võiks eelkõige mõnest põhimõttelisest seisukohast:

targaks teeb mitte õpetamine, vaid õppimine;

Juhi tarkus seisneb sobivate inimeste leidmises.

Leida suhteliselt jõukohased valdkonnad arendustegevuse alustamiseks.

- õppimise puhul on peamine õpimotiiv;
- välise survega ei ole võimalik inimese sisemaailma mõjutada, seda saab teha vaid seestpoolt;
- praktilises elus ei lähe teadmisi vaja mitte akadeemilises struktuuris, vaid reaalse probleemidega seotuna;
- lapsel peab olema koolis hea olla, ta peab siia tahtma tulla;
- igal lapsel on õigus olla tema ise, teistest erinev, unikaalne ja kordumatu;
- iga laps on teistest erinev oma sisemaailma, võimete, omandamise laadi, mälu tüübi jne poolest;
- igal lapsel on seljataga erinev elukäik ning tema maailmapilt erineb teistest;
- lõpptulemusena ei pea kõik lapsed olema ühtemoodi akadeemilisi teadmisi täis topitud riulid, vaid igaühel on oma kordumatu maailmapilt;
- õppeaine ei ole vastava teaduse kui originaali vähendatud koopia, vaid eakohane sissejuhatus sellesse valdkonda;
- ei ole ainult must-valget (vale-õige) õppimist, sest elu on paljuvariandiline ja mitmenüansiline;
- õppeaine, õppetund, klass jpmis on inimeste välja mõeldud ja need on vaid väliised ilmingud, nende monopol pole millegagi õigustatud.

Meie kehtiv koolikorraldus on oma olemuselt totalitaarne. Tema põhiliseks lähteseisukohaks on kujutlus õpilasest kui laisast, lohakast, ebaausast, ebaeetilisest olendist, kellesse tuleb akadeemilises struktuuris teadmiste hulk iga hinna eest suruda. Kui suudaksime oma mõtted liikuma panna selles suunas, kuidas teha kooli lapse jaoks, kuidas kõrvaldada ebamõistuspärased totalitaarsed koolikorralduslikud piirangud, kuidas desovetiseerida kool, muuta ta igas tegevusvaldkonnas taas demokraatlikuks ja kultuurikeskseks, siis hakkab uusi lahendusi tekkima küllaga. Ammendamatuks varasalveks sedalaadi mõtete ajendamisel ja kogemuste saamisel on, nagu juba räägitud, iseseisvusaegne Eesti kool J. Käisi ja P. Põllu aegsete kooliuuendusliikumise rikkalike traditsioonidega. Küllaldast metoodilist (aga ka ainelist) abi on selles osas valmis andma ka meie põhja- ja läänenaabrid. Abi on võimalik saada ka kogu sellealase asjaajamise korraldamisel ja töökultuuris, sest oluline on, et uuendusliikumisega ei kaldutaks anarhiasse ega purustataks vana ja väärtuslikku.

Mida koolisisene arendamine annab?

Kõigepealt aitab see kooli muuta ennast juhtivaks, uuendavaks ja arendavaks, annab prognoosile ja strateegilisele juhtimisele konkreetse mõtte ja sisu. Arendamine eraldab olulise vähemolulisest, annab juhtimistööle uurimusliku suuna, aitab koolitöösse kaasata teadlasi ja kultuuritegelasi.

Koolisisene arendamine on heaks baasiks juhtide ja täitjate koostööle, koostööle koolide vahel kodu- ja välismaal, koostööle haridusorganitega.

Koolisisene arendamine on heaks loomupäraseks stiimuliks koolijuhtide ja õpetajate enesetäiendamisele, liidab kollektiivi ja vähendab juhtkonna ning kollektiivi vastasseisu.

Nii mõnegi seni ebamääraseks kujunenud toimevaldkonna paneb koolisisene arendamine loomupäraselt paika. Sellisteks valdkondadeks on koolitöö planeerimine, sisekontroll, metoodiline töö jt.

Mis aga peamine – koolitöö efektiivsus ja tulemuslikkus tõuseb, kool avaneb ühiskonnale ja omandab talle ühiskonnas ette nähtud koha.

Arusaadavalt on kooli arendamise ümber palju ebaselget, kära ja äziotaaži. Kõik, kes sellega praktiliselt tegelema on hakanud, jätkavad seda innukalt. Kes aga arendamisega tegelda ei taha, see leiab sada ettekäanet oma suhtumise õigustamiseks. Maailm tormab sellistest aga mürinal mööda.

Koolisisene arendamine tõstab koolitöö efektiivsust ja tulemuslikkust.





Detsembri alguses tähistas 40. tegevusaastat Eesti Noorte Loodusmaja. Seda sündmust juuresolevad pildid tähistavadki.

⊙ Vilistlane MATI KAAL (vasakul) vahetab mõtteid Loodusmaja endise asedirektori ja ringijuhhi GEORG AHERIGA.

⊙ Asedirektor MARIS LAJAL (vasakult), Jyväskylä Vietanieme kooli direktoril MARKKU TOSSAVAINENIL ja osakonnajuhataja KULLI RELVEL on põhjust koostööd pärast rõõmu tunda.

⊙ Loodusmuuseumi direktor PEETER ERNITS ja Vabariikliku Onkoloogiakeskuse arst MART EISEN on selle maja ringides loodusega sinasõprust teinud.

⊙ Metoodik LUULE ORG kasutab algaastate ringijuhhi ja metoodiku LILIAN ISSAKO (paremal) kohalolekut kartoteegi täpsustamiseks.

⊙ Hetkvõtte zooloogiaringist.

⊙ LEMBIT SUURESSAAR (õpetaja 1957–1962) ja MAIMO TIHANE (õpetaja 1971–1977) Loodusmaja ja oma tegevusaastaid meenutamas.

⊙ MARKKU TOSSAVAINEN annab Loodusmaja direktorile UUDO ROOSIMAALE üle sõpruskooli kingituse – binokulaarmikroskoobi.

TÕNU KALLE fotod

Seksuaalkasvatus koolis: tegelikkus ja ülevaade võimalustest

ANTS PARKTAL, TPÜ vanemteadur

Seksuaalkasvatus seisneb teadmiste vahendamises inimese seksuaalsuse olemusest, arenemisest ja väljendumisest, eesmärk on mõjutada õpilaste käitumist.

Kuna seksuaalsus nagu ka agressiivsus (kaks peamist inimese toimimise lähet) on kultuuri poolt moraali ja seaduste kaudu reguleeritud, siis siit saavad alguse ka selle kasvatusvaldkonna komplikatsioonid ning erinevad rakendusviisid ja -võimalused. Maailmas on riike, kus kooliharidust inimese seksuaalsusest on antud aastakümneid (Rootsi, Saksamaa), kus seksuaalkasvatus koolis on mõeldamatu (Iraan, Iraak) ja kus võib kohata nii üht kui ka teist (mõned USA osariigid lubavad õpetust, mõned mitte). Tänu paljude entusiastide pingutustele on seksuaalkasvatust Eesti koolides aktsepteeritud juba teist aastakümnet.

Seksuaalkasvatust komplitseerib ka asjaolu, et sõnu "õpetamine" ja "kasvatamine" kasutatakse valdkonnas, mille olemuslik seos inimesega on palju isiklikum, in-tiimsem ja sügavam kui näiteks matemaatika või ajaloo õpetamisel.

Seksuaalkasvatuse laadi ja loomust võivad mõjutada ka moraali laad ja kultuuri iseärasused antud ühiskonnas. Traditsioonilises ühiskonnas toimus inimese seksuaalse arengu toetamine ja teadmiste vahendamine kommete, rituaalide ja uskumuste kaudu. Traditsioonilisest kultuurist eemaldumine toob paratamatult kaasa vajaduse vahendada seksuaalsusega seotud teadmisi teisel viisil, näiteks läbi seksuaalkasvatuse koolis. Siiski jääb koolis antud materjal koolihariduseks ega saa asendada ega korvata perekonna, eriti vanematepoolset kasvatust.

Kuid ka siis, kui ollakse üksmeelele, et seksuaalkasvatus koolis on vajalik, jäävad vaidlusalusteks küsimused, mida ja kuidas õpetada. Otsides nendele küsimustele vastust, esitan oma nägemuse seksuaalkasvatusest nii Eesti koolides (tuginedes oma töökogemusele koolis, seminaridele ja koolituskursustele, trükimaterjalidele koolide jaoks) kui ka kavatsustest ja rakendustest mujal maailmas.

SEKSUAALKASVATUS EESTI KOOLIS

Inimese psühhoseksuaalset arengut (üht osa sotsialiseerumisprotsessist) kui protsessi determineerivad sisemiselt bioloogilised ja geneetilised tegurid, väliselt mõjutab sotsiaalne keskkond (kool, perekond, eakaaslased, massikommunikatsioon). Mida enam välised mõjud (teadmiste andmine, eeskujud jne) toetavad inimese internaalset seksuaalset arengut, seda suurem on võimalus küpse ja tervikliku täiskasvanuea seksuaalsuse väljaarendamiseks. Üks katse mõjutada laste ja noorukite psühhoseksuaalset arengut on koolides õpetatav perekonnaõpetus, kus perekonna, isiksuse ja lapse arengu ning kasvatuspsühholoogia kõrval on leidnud koha ka seksuaalkasvatus (*sexual education*), milles suguelu anatoomiat, füsioloogiat ja psühholoogiat käsitletakse seoses psühhoseksuaalse arenemise ja seksuaalkäitumisega. Selline perekonnaprobleemide terviklik õpetamine väärib tunnustust, sest ka Melchert ja Burnett (14) väidavad, et oluline on seksuaalkasvatuse terviklikkus ehk seotus teiste seksuaalsusega piirnevate alade käsitlemisega.

Analüüsides perekonnaõpetuse programme Eesti koolidele, võib teha järelduse, et seksuaalkasvatuse peamine eesmärk seisneb vaid õpilaste seksuaalkäitumise välises reguleerimises. Perekonnaõpetuse eesmärged ja ülesandeid näeb Kurm (13) järgmiselt: "Sotsialistlik ühiskond taotleb noortes õigete arusaamade kujundamist armastuses, perekonnaelus, demograafiliste probleemide sügavat mõistmist... Perekonnaõpetuse kursuse ülesandeks on: 1) kujundada noorte veendumusi, kõlbelis-eetilisi tundmusi, õiget suhtumist perekonda kui sotsialistliku ühiskonna olulisse lülisse..." ENSV Haridusministeeriumi koostatud õppeprogrammis (23) sõnastatakse seksuaalkasvatuse eesmärk järgmiselt: "Mida teadlikumalt ja paremini see (seksuaalkasvatus kui sügavalt sotsiaalne probleem - A.P.) lahendatakse, seda kindlamiini saame vastu astuda mõnede noorte käitumises ilmnevale pidurdamatusele, panna õigeaegselt piir küünilisele ellusuhtumisele ja väärade perekondlike suhete võimalikule tekkele."

Maailma riikides on suhtumine seksuaalkasvatuse koolis erinev.

Seksuaalkasvatus koolis ei asenda vanematepoolset kasvatust.

Inimese psühhoseksuaalset arengut mõjutavad bioloogilised, geneetilised tegurid ja sotsiaalne keskkond.

Jääb mulje, nagu kavatseksid programmide autorid kujundada õpilastes arusaami perekonnast, armastusest ja seksuaalsuhetest ainult ühiskonnast lähtudes, jättes tähelepanuta asjaolu, et sotsiaalsed nähtused (perekond, ellusuhtumine) kujutavad endast eelkõige üldistatud mõisteid, mis personaalsel tasandil omandavad individuaalse tähenduse (minu perekond, minu armastus). Me võime kõnelda õigest ja harmoonilisest perekonnast, kuid me ei saa esitada seda kui normi, sest selle temale õige leiab iga inimene endale ise ja see saab vaid temale omasel viisil olla parim, ideaalne ja õige. Samal ajal, nagu märgib ka Devor (5), "...seksuaalsus on suures osas sotsiaalne konstruktsioon. See tähendab, et kuigi seksuaalsed instinktid võivad olla bioloogilise baasiga, on seksuaalsete ihade ja tegevuste vormid ning kulgemine õpitud käitumine". Sotsiaalsed normid on need, mis reguleerivad seksuaalkäitumist ühiskonnas.

Ma arvan, et sotsiaalsete normide omandamine võib jääda ühekülgseks, kui need normid püstitatakse ühiskonnast lähtudes. Perekonnaõpetus ning selles sisalduv seksuaalkasvatus ei peaks kõnelema õigest perekonnast kui normist, vaid kui ideaalist, millest lähtuvad normid iga inimene endale ise saab tuletada. Teine sama oluline valdkond (eriti seksuaalkasvatust) on iseenda ja oma arengu kõikide külgede mõistmine ideaalide ja sotsiaalsete normide valguses ning tunnetamine läbi oma vajaduste. Ka Pork väidab (20): "...hariduse osaks peab olema just normide suhtelisuse tunnetamine, inimese seksuaalkäitumise kultuurierinevuste teadmine."

Ühelt poolt peaks seksuaalkasvatus esitama ja tutvustama seksuaalkäitumisega seotud norme antud kultuuris ja teiselt poolt andma piisavalt teadmisi seksuaalsusest, kooskõlas õpilase arengu, muutuvate vajaduste ja kehaga. Õpetaja on selles protsessis nii impersonaalsete teadmiste jagaja kui ka (kaudselt) õpilase seksuaalse identiteedi kujundaja.

Teadmised seksuaalkäitumisest, normide suhtelisuse tunnetamine ning selgem arusaamine oma seksuaalsetest soovidest ja vajadustest annavad õpilasele võimaluse teha valikuid ja otsustusi seksuaalkäitumises. Selline vastutustundele rajanev seksuaalkasvatus ei püstita keelde, vaid avardab järkjärguliselt seksuaalkäitumise piire ja viib küpse täiskasvanu seksuaalsuseni.

SEKSUAALKASVATUS TEISTE MAADE KOOLIDES

Järgnevalt vaatlen seksuaalkasvatust teistes maades, kuidas omandatakse seksuaalkäitumine kui sootsiumi poolt normeeritu ning milliseid eesmärke nähakse seksuaalkasvatustes. Tutvudes seksuaalkasvatuse alase kirjandusega (käsitletud on artikleid tuntumatest maailma psühholoogiaajakirjadest ajavahemikus 1986–1990), võib leida, et seksuaalkasvatuse alaste teadmiste andmisest ning väärtuste, hoiakute ja käitumise kujundamisest eraldi käsitletakse moraalsete väärtuste ja otsuste tegemise õpetamist (3; 7; 16; 18; 21; 26). Võib oletada, et ka perekonnaõpetuse programmi täiendamine moraalsete otsuste õpetamisega seksuaalkäitumise vallas võib anda uue vaatenurga sotsiaalsetele normidele.

Suuremas osas artiklites on seksuaalkasvatuse eesmärk teadmiste andmine teatud kindlas seksuaalsuse vallas: raseduse vältimine (6; 27), suguhaiguste vältimine (12), väärinformatsiooni ja müütide asendamine tõeste faktidega seksuaalsusest (24). Nigeeria koolis rakendatud seksuaalkasvatuse eesmärke kirjeldab Owuamanam (17) järgmiselt: "Seksuaalkasvatuse eesmärk on süvendada arusaamist sellest, et vastutustundeline seksuaalkäitumine tugineb teadmiste rajanevatel otsustel seksuaalsuse vallas, otsustel, mis on vabad vanemate survest, kuid mis sisaldavad endas valmisoleku võtta oma otsuste tagajärgede eest vastutus endale."

On huvitav märkida, et Euroopa kultuurist niivõrd erineval maal rakendatakse enesestmõistetavalt kõiki tuntud seksuaalkasvatuse põhimõtteid.

Owuamanam (17) viitab ka konkreetsetele eesmärkidele: "...soovimatute raseduste vältimine, suguhaiguste juhtude vähenemine, sunnitud abortide vähenemine, ebanormaalse seksuaalkäitumise kahanemine ja sellise hoiaku kujundamine, kus nooruk võtab endale vastutuse oma tegude üle seksuaalelus."

Enamik autoreid näeb seksuaalkasvatuse eesmärkide saavutamise vahendina teadmiste andmist õpilastele (eelkõige nende psühhoseksuaalse arengu kohta). Näiteks viitab Firestone (8) uurimusele (Planned Parenthood, 1986), kust selgub, et lapsed ja noorukid vajavad informatsiooni eelkõige järgmistes valdkondades: kuukorrad, erootilised ehk märjad unenäod (*wet dreams*), masturbeerimine, suguline vahekord ja rasedus, sündivuse kontroll (*birth control*), suguhaigused ja homoseksuaalsus.

Meie õpilaste arusaamad perekonnast, armastusest ja seksuaalsuhetest kujundatakse ühiskonnast lähtudes.

Seksuaalkasvatus peaks andma teadmisi seksuaalkäitumisest, normidest ja arusaamise oma seksuaalsetest soovidest ja vajadustest.

Vastutustundeline seksuaalkäitumine eeldab valmisolekut võtta endale vastutus tehtu eest.

Lapsed ja noorukid vajavad infot eri valdkondades.

Amaan-Gainotti (1) märgib uurimuses, kus selgitati tütarlaste suhtumist oma kehase seoses menstruatsiooni algusega vastavalt nende informeeritusele kuukordade toimumisest, et teadmised psühhoseksuaalsest arengust soodustavad positiivse hoiaku kujunemist muudatusesse keha toimimises ja välismises.

Seksuaalkäitumise ja eale vastavate vajaduste vaheliste seoste tundmaõppimine võib aidata õpilasel teda ümbritsevas keskkonnas adekvaatsemalt käituda. "Suurem osa noorukite seksuaalkäitumisest on seostamata nende arengule vastavate vajaduste ja huvidega. See on käitumine, mis otsib tähendust," väidavad Juhasz ja Sonnenschein-Schneider (11). Kahjuks peaaegu puuduvad praegusel hetkel uurimused Eesti laste ja noorukite psühhoseksuaalse arengu kulgemise ning arengule vastavate vajaduste ja huvide kohta, mis võimaldaks perekonnaõpetuse õpetajatel mõista neid seoseid Eesti koolis. Teistes maades on uuritud järgmisi laste ja noorukite psühhoseksuaalse arengu valdkondi: noorukite teadmised seksuaalsusest ja raseduse vältimisest, hoiakud rasedusse ja selle vältimisse, seksuaalkasvatuse mõju, seksuaalsed kogemused (6; 27); seksuaalsed kogemused, teadmised ja informatsioon ning psühhoseksuaalse arenguga seotud kogemused (10): väärtused ja moraalne areng kui otsustuste oluline mõjutaja seksuaalkäitumises (11).

Eespooltoodust võib järeldada, et Eesti seksuaalkasvatuse programmide kõige tugevamad küljed on terviklikkus, kompleksus ja seotus perekonnaga. Arvan, et programmid oleks veel täiuslikumad, kui normide õpetamine toimuks vastutustunde kasvatamise vaimus ning sisaldaks ka moraalsete otsustuste tegemise õppimist (seksuaalkäitumise vallas).

SEKSUAALKASVATUSE EESMÄRKIDE SAAVUTAMISE VIISID JA TULEMUSLIKKUS

Uurinud inimese seksuaalsuse kursuse õpetamise tulemuslikkust, leidsid Polyson jt (19), et õpilaste ja üliõpilaste teadmised täienesid ning nende hoiakud iseenda ja teiste seksuaalsuse kohta muutusid tolerantsemateks. Furstenberg jt (9) leidsid, et seksuaalkasvatus vähendas huvi seksuaalsete kogemuste vastu. Leiti, et piiratud kestusega seksuaalkasvatus mõjutab noorukeid vähem kui aktiivsed sõbrad.

Terviklikke ülevaateid seksuaalkasvatuse tulemuslikkusest ma ei leidnud, küll analüüsi teatud konkreetsete programmide edukust. Samas võib välja tuua teatud põhimõtted, milliste rakendamine muutis seksuaalkasvatuse tulemuslikumaks.

■ **Õpetamine rajaneb avatud ja võrdsel suhtel õpilastega.** Zabin jt (27) märgivad, et häid tulemusi raseduse vältimise programmi realiseerimisel aitasid saavutada kõrgekvaliteetne ja vabalt kättesaadav teenindamine, professionaalne nõustamine, seksuaalkasvatus ja avatud suhtlemine. Autorite arvates löid need faktorid sellise õhkkonna, mis võimaldas noorukitel muuta oma suhtumisi konstruktiivsemateks ja rasedust vältivaks käitumiseks. Arborelius ja Bremberg (2) viitavad, et traditsiooniline terviseõpetus koolis, mis toimub täiskasvanute valitud teemadel, kust osavõtt on kohustuslik ja ei austata individuaalseid vajadusi, ei mõjuta õpilaste käitumist. Katsetades õpetamisviisi, kus õpilased ise osalesid õppetöö eesmärkide püstitamises, leidsid autorid olevat selle traditsioonilisest edukama. Juhasz ja Sonnenschein-Schneider (11) leiavad, et seksuaalkasvatuse tulemusi võib oluliselt mõjutada õpilastevaheliste erinevuste (soo-, vanuse-, intelligentsuse, sotsiaal-majanduslik staatus, religioossed, kontrollkeskme (*locus control*) ja personaalsed erinevused) arvessevõtmine.

Selle põhimõtte rakendamine sõltub eelkõige õpetaja tööstiilist, mille valikus teda kooli administratsioon ja seksuaalkasvatuse programmide koostajad toetada saavad.

■ **Õpetamises võetakse arvesse järjepidevuse ja eakohasuse printsiipi.** Melchert ja Burnett (14) viitavad, tuginedes noorukite seksuaalkäitumise uurimisele, et seksuaalkasvatust tuleb alustada varem, kui seda paljudes koolides tehakse. Owuamanam (17) peab seksuaalkasvatust vajalikuks kogu õpilase kooliaja jooksul: "...efektiivne seksuaalkasvatus peab algama niipea, kui laps tuleb kooli." "Igal aastal peab lapsele esitama niisugust materjali, mis vastab tema seksuaalse sotsialiseerumise astmele sel ajal ning mida ta on võimeline mõistma," on öelnud Spanner (1978).

Eesti koolide terviseõpetuse programm (23) on rajatud samale põhimõttele.

■ **Õpilaste perekonna kaasahaaramine** soodustab seksuaalkasvatuse eesmärkide saavutamist, nagu väidab Tucker (25): "...on ilmne, et perekonnaliikmed män-

Eestis puuduvad uuringud noorte psühhoseksuaalse arengu ja vajaduste, huvide kohta.

Eesti seksuaalkasvatuse programmide tugevamad küljed on terviklikkus, kompleksus ja seotus perekonnaga.

Õpilased peaksid ise osalema õppetöö eesmärkide püstitamisel.

Seksuaalkasvatust peaks alustama varases koolieas.

givad tähtsat osa laste ja noorukite seksuaalses sotsialiseerumises." Tucker väidab ka, et enamiku informatsioonist seksuaalsuse teemadel (kuukordade tsükkel, seksuaalelu, rasedusvastased vahendid) said lapsed emalt. Ka Goldman (10) viitab, et perekond on lastele väärtuslikuks informatsiooniallikaks.

Samas on aga tegelik teadmiste vahendamine õpilastele perekonna poolt häiritud. Firestone (8) viitab uurimusele (Planned Parenthood, 1986), millest selgub, et enamik noorukitest saab seksuaalsuse kohta oma vanematelt väga vähe informatsiooni: 68% 8–18aastastest poistest ja tüdrukutest teatasid, et nad ei saa seksist oma vanematega kõnelda.

Vanemate kaasamine seksuaalkasvatuse programmi realiseerimisse võib soodustada selle mõju õpilastele ka seeläbi, et seksuaalkasvatusega kaasneb õpilaste suu-rem valmisolek vanematega seksuaalteemadel kõnelemiseks, nagu väidavad Furs-tenberg jt (9), mis annab vanematele parema võimaluse teadmiste vahendamiseks.

Ka Eesti koolidele koostatud perekonnaõpetuse programmis (13) ja programmis "Tervishoid. Perekonnaõpetus" (23) viidatakse koostöövajadusele vanematega. Kuid programmidele vastavalt piirdub koostöö vanematega nende informeerimisega seksuaalkasvatuse sisust ja eesmärkidest ning teadmiste andmisega teatud teemadel. Vanemate tegelikuks kaasahaaramiseks oma laste seksuaalkäitumise mõ- jutamisel vajavad vanemad veel ettevalmistust kõnelemiseks oma lastega seksuaalteemadel.

Koolinõustaja Bundy (4) on välja töötanud kolmeosalise programmi lapsevanemate ettevalmistamiseks:

- vanemad kui seksuaalkasvatuse läbiviijad – eesmärk on selgitada välja võimalikud takistused seksuaalkäitumises (vanemate hoiakud, oskamatus kõnelda sel teemal, sõnavara puudus, teadmatus) ja anda ettekujutus kasvatusviisi eripärast.
- inimese seksuaalsuse areng – eesmärk edendada vanemate arusaamist seksuaalelu anatoomiast ja seksuaalkäitumisest ning vähendada tundlikkust seksuaalsete mõistete ja sõnade suhtes;
- suhtlemisoskused – eesmärk arendada vanemate võimet kõnelda oma lastega inimese seksuaalsusest.

Kees–Martin ja Christopher (12) lähtusid põhimõttest, et lapsed, kes on täpselt ja täielikult informeeritud, on võimelisemad tegema otsuseid seksuaalsuse vallas, koostasid lisaks kooliprogrammile ka brošüüri perekondadele, kust lapsevanemad said informatsiooni laste seksuaalsusest eri arenguperioodidel. Autorid arvavad, et vanemad on oma laste esimesed ja parimad seksuaalkasvatatajad. Lapsevanemad teatasid, et tänu nende teadmistele tundsid nad end seksuaalkasvataja rollis enesekindlamate ja kompetentsematena ning meelsamini kui varem kõnelesid nad lastega ja vastasid nende küsimustele.

Miller jt (15) viitavad veel ühele olulisele küljele töös lapsevanematega: "...vanemate ettevalmistus võimaldab korrigeerida vanemate endi vääraid seksuaalseid hoiakuid, vältides seega ka nende edasiandmist lastele."

■ **Uudsete õpetamisviiside kasutamine.** Sprecher ja Poch (22) soovivad lisaks traditsioonilisele loengule iganädalast iseseisvat tööd ja diskussiooni grupis. Iseisvaks koçutõõks pakuvad autorid järgmisi võimalusi: oma soovile vastava või tunnis läbivõetud teema käsitlemine seoses iseendaga, kirjalik töö seksuaalsusega seotud teemal, uurimuse (küsitluse) läbiviimine, iseendaga seotud küsimustiku analüüs, statistilis–matemaatiline uurimus.

KOKKUVÕTE

Seksuaalkasvatuse eesmärkide saavutamiseks ei piisa ainult kultuuris kehtivate sotsiaalsete normide õpetamisest ja teadmiste vahendamisest, kuna see ei mõjuta oluliselt seksuaalkäitumist. Oluline on õpilase psühhoseksuaalse arengu ja tema seksuaalsete vajaduste vaheliste seoste tundmaõppimine, see aitab tal luua pilti oma seksuaalsusest erinevatel arengustmelitel ning ühtlasi korrigeerida (kui selleks on vajadust) olemasolevaid argiteadvusest pärit teadmisi. Seksuaalkasvatuse ei tohi olla uute müütide ja stereotüüpide looja ja kinnistaja, see peab olema õpilase psühhoseksuaalse arengu teaduslik seletus, mis annab õpilasele võimaluse endast (tunnetest ja vajadustest) lähtuvalt otsuste tegemiseks seksuaalkäitumises ning oma seksuaalsuse positiivseks väärtustamiseks. Seksuaalkasvatuse peab toetama õpilast, et ta suudaks integreerida oma seksuaalsuse selliselt, et sellega kaasneks terve, rahuldust toov suhe eakaaslastega ning kooskõla tunnete ja vajaduste ning kultuuri poolt aktsepteeritud normide vahel.

Lapsevanemad tuleb kaasata seksuaalkasvatuse.

Ka lapsevanemaid on vaja õpetada.

Seksuaalkasvatuse ei tohi olla uute müütide ja stereotüüpide looja ja kinnistaja, see peab olema õpilase psühhoseksuaalse arengu teaduslik seletus.

Kirjandus

1. Amann-Gainotti M. Sexual socialization during early adolescence: the menarche. – *Adolescence*, 1986, 83, 703–710.
2. Arborelius E., Brember S. "It is your decision" – behavioral effects of a student-centred health education model at school or adolescents. – *Journal of Adolescence*, 1988, 11, 287–297.
3. Bugge K. E. Moral education in Denmark: problems and possibilities. – *Journal of Moral Education*, 1988, 1, 61–70.
4. Bundy M. L. Parents as sex educators. 1990, Manuscript.
5. Devor H. Gender blending. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1989.
6. Eisen M., Zellman G. L. The role of health belief attitudes, sex education and demographics in predicting. Adolescents' sexuality knowledge. – *Health Education Quarterly*, 1986, 1, 9–22.
7. Eisenberg N., Shell R. Prosocial moral judgement and behavior in children: the mediating role of cost. – *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1987, 4, 426–433. 8. Firestone R. W. Compassionate child-rearing: an in-depth approach to optimal parenting. New York and London: Plenum Press, 1990.
9. Furstenberg F. F., Moore K. A., Peterson J. L. Sex education and sexual experience among adolescents. – *American Journal of Public Health*, 1985, 11, 1331–1332.
10. Goldman J. D. Family and relations survey. A report to the participating institutions in the survey. Manuscript, 1987.
11. Juhasz A. M. C., Sonnenschein-Schneider M. Adolescent sexuality: values, morality and decisions making. – *Adolescence*, 1987, 87, 579–590.
12. Kees-Martin S. S., Christopher F. S. Family guided sex education: an impact study. – *The Journal of Contemporary Social Work*, 1987, 358–363.
13. Kurm H. Perekonnaõpetuse programm. Tallinn, ENSV HM, 1984.
14. Melchert T., Burnett K. F. Attitudes, knowledge and sexual behavior of high-risk adolescents: implications for counseling and sexuality Education. – *Journal of Counseling & Development*, 1990, Jan./Feb., 293–298.
15. Miller B. C., McCoy J. K., Olson T. D., Wallace C. M. Parental discipline and control attempts in relation to adolescent sexual attitudes and behavior. – *Journal of Marriage and the Family*, 1986, 48, 503–512.
16. Mills R. K. Traditional morality, moral reasoning and the moral education of adolescents. – *Adolescence*, 1987, 86, 371–375.
17. Owumana D. O. Introducing sex education in the formal education system in Nigeria. – *Journal of Moral Education*, 1987, 1, 54–59.
18. Parktal A. Opilase kõlbeline ja eetilise kasvatus koolis. – *Nõukogude Kool*, 1987, nr 7, lk 38–40.
19. Polson J., Lash S., Evans K. Human sexuality courses: Where and how many? – *Teaching of Psychology*, 1986, 4, 221–222.
20. Pork M. Perekonnaõpetuse ohud. – *Nõukogude Kool*, 1987, nr 1, lk 20–23.
21. Pyszkowski J. S. Moral values and the schools – Is there a way out of the maze? – *Education*, 1988, 1, 41–48.
22. Sprecher S., Pocos O. Teaching sexuality: Two techniques for personalizing the large class. – *Teaching Sociology*, 1987, July, 268–272.
23. Tervishoid. Perekonnaõpetus. Üldhariduskooli programmid. Tallinn, 1986.
24. Troide R. R. Walking the line: the personal and professional risks of sex education and research. – *Teaching Sociology*, 1987, 3 241–249.
25. Tucker S. K. Adolescent patterns of communication about sexuality related topics. – *Adolescence*, 1989, 94, 269–278.
26. Turie E. Multifaceted social reasoning and educating for character, culture and development. In L. Nucci and Higgins (Ed.), *Moral development and character education: A dialogue*. Manuscript, 1987.
27. Zabin L. S., Hirsch M. B., Smith E. A., Streett R., Hardy J. B. Evaluation of a pregnancy prevention program for urban teenagers. – *Family Planning Perspectives*, 1986, 3, 119–126.

Eesti koolinoorte huvid ja eluhoiakud veebruaries 1992.a*

ASTA TAMRE, OÜ Telirad sotsioloog
REET URING, TPÜ kutsekabineti juhataja

Järgnevas heidame põgusa pilgu mõnedele Eestis tehtud uurimustele, mis on püüdnud välja selgitada noorte ideaale, huvisid, väärtusi, ja kõrvutame neid 1992. a küsitluse andmetega.

Esimese andmemassiivi meid huvitavate küsimuste kohta kogus ankeetmeetodiga 1922. a August Kuks. See oli ilmselt ka esmakordne massiline ankeetmeetodi kasutamine Eesti teaduses üldse. Küsitleti peaaegu kõiki Eestis õppivaid 8–20aastasi noori (n = 54 902). Anketeerimine toimus üheaegselt üle kogu maa 17. veebruaril 1922. a. Küsimustik oli väga lühike ja lihtne:

Vanus:

Sugu:

Kus ja kellena töötavad isa ja ema?

1. Missuguse ameti valiksid Sa endale? Mispärast?

2. Kellega neist inimestest, keda Sa tunnend, kellest oled kuulnud või lugenud, tahaksid Sa sarnaneda? Mispärast?

3. Mis armastad Sa teha vabal ajal?

4. Mis võtaksid Sa ette, kui Sul oleks palju raha?

5. Mis tahaksid Sa elus korda saata? (6, lk 5–8.)

Andmeid töödeldi käsitsi, selle meeletu mahuga töö tegi A. Kuks üksinda ja see tõttu ilmus töö lõppkokkuvõtte palju aastaid hiljem – 1934. a. Täna sele lugejale on selle huvitava raamatu rikkalikku andmestikku tutvustanud Lembit Koik (5).

Täpselt sama küsimustikku kordasid Eestis 12. veebruaril 1965. a TRÜ üliõpilased L. Talts ja E. Aman. Küsitleti Tartu linna eesti õppekeelega koolide 9–18aastasi õpilasi (n = 4047). Tulemused vormistati diplomitööna: E. Aman tegi kokkuvõtte poiste ja L. Talts tütarlaste ideaalidest (2; 8).

Paar aastat hiljem viis sama küsitluse Tallinna koolinoorte hulgas (n = 947 3.–11. kl õpilast) läbi V. Eksta (4).

1989. a kevadel tuli kaitsmisele L. Areni diplomitöö "10–15aastaste õpilaste ideaalide struktuuri iseärasused" (3). L. Aren lõpetas Tartu Ülikooli bioloogiaõpetajana. Tema töö oli järjekordne uurimus, kus kasutati A. Kuksi ankeeti. 1988. a septembri viimasel ja oktoobri esimesel nädalal vastasid küsimustele 664 eesti ja 174 vene õppekeelega õpilast. Töö huvitavaim osa oli saadud tulemuste võrdlus kahe eelmise uurimuse tulemustega.

1992. a OÜ Telirad küsitluse olid poetatud ka A. Kuksi ankeedi 5 lihtsat küsimust. Nii ongi meil praegu võimalus tõmmata mingeid võrdlusi juba 70 aasta pikkuse ajalõigu. Tõsi küll, see võrdlus on paratamatult pinnaluse mitte ainult seetõttu, et ajad ja inimesed on muutunud, vaid ka seetõttu, et uuritavad pole vanuselt päris sarnased (A. Kuksil 8–20aastased, Amanil–Taltsil–Ekstal 9–18aastased, Arenil 10–15aastased, OÜ Teliradi küsitletud 15–20aastased) ja erinevate uurimuste autorid on lahtiste küsimuste vastuseid interpreteerinud paratamatult erinevalt. Eri inimeste erinevad interpreteeringud on probleem, millega oli andmetöötlusel rinnutsi juba A. Kuks. Ta kirjutab: "Esimesed katsed asuda ankeetlehtede analüüsile hulgani nurjusid täiesti ja tehtud töö tuli ümber teha, sest kvalitatiivsel analüüsil peab valitsema kindel ühtsus vaadetes, mida mitme isiku juures võimalu saavutada" (6, lk 9).

On veel iseärasus, mille tõttu A. Kuksi uurimust on raske võrrelda hilisematega. See on õpetajate (ankeedi läbiviijad) ja õpilaste (vastajad) tollane ilmselt väga tõsine suhtumine ankeeti. Tänapäeva inimene on tündinud kõikvõimalikele ankeetidele ja testidele vastamisest. Küllap kajastub see erinevus ka vastustes.

Käesolev artikkel ei võimalda anda põhjalikku ülevaadet kõigist uurimustest. Asjahuviline peab püüdma kätte saada algallikad ja nendega ise tutvuma. A. Kuksi tööst saab ta küllalt põhjaliku ülevaate ka L. Koigi artiklist (5). Edasises käsitluses tugineme L. Areni diplomitöös leiduvale 5 diagrammile, millele oleme juurde joonistanud 1992. a andmed, ja ühele käesoleva kirjutise autorite joonistatud dia-

Esimesed
andmed kogus
1922. a August
Kuks.

Sama
küsimustikku
korraldi 1965.,
1988. ja 1992.

Õpilaste
suhtumine
ankeetidesse on
muutunud.

* Algu "Hariduse" eelmises numbris.

grammile (joonis 5). Kuna ka meil ei õnnestunud kõiki algallikaid kätte saada, siis jooniste 1965. a ja 1988. aasta andmete osas on tegemist koopiatega L.Areni joonistest ja võrdlust saab seega võtta kõige üldisemate tendentside esiletoomisena.

Eesti ja vene õpilaste kutseideaalid on erinevad.

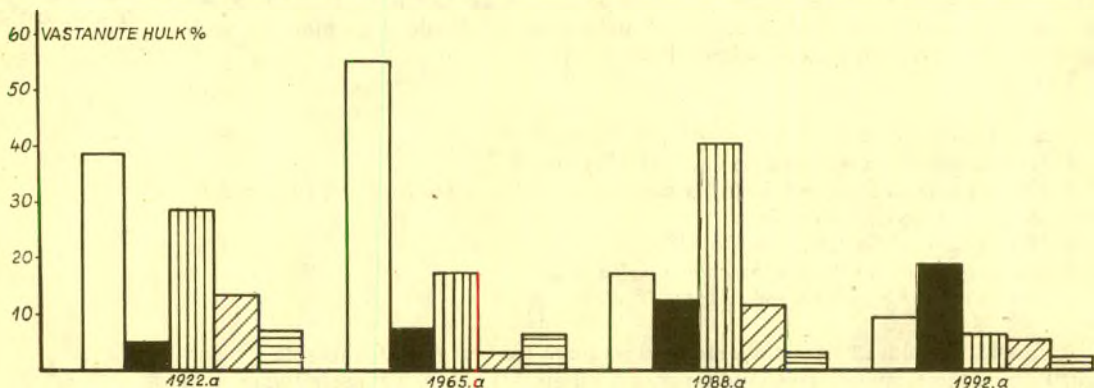
● **Millise ameti valiksid Sa endale?** (Vt joonis 1.) Kõik uurijad on selle küsimuse vastuseid interpreteerinud õpilaste kutseideaalidena. L. Areni andmetel selgus, et eesti ja vene õpilaste kutseideaalid olid erinevad:

1) eesti poisid ei nimeta kordagi sõjaväelase ega miilitsa elukutset, vene poistel on nende osatähtsus suur (27,8%);

2) kõrgharidust nõudvaid kutseid nimetas vene poistest 8,9%, tüdrukutest 35,7%, eesti õpilaste vastavad näidud olid 16,3% ja 30,7%;

3) vene õpilased ei nimeta oskustöoliste (treial, ehitaja jmt) ega põllumajanduslikke kutseid;

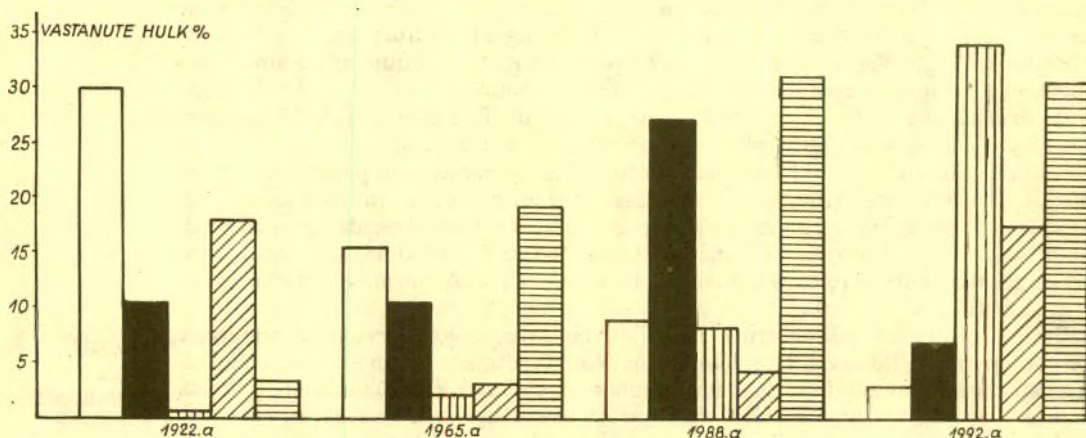
1965. a tulemustega võrreldes on eesti õpilaste hulgas kõrghariduse populaarsus vähenenud: siis soovis kõrgharidust eeldavaid kutseid omandada 70,4% tüdrukutest ja 52,4% poistest. Need tulemused, mis on kolme uurimuse vahel võrreldavad, on toodud joonisel 1 (3).



Joonis 1. Diagramm koolinoorte kutseideaalidest.

- teaduse, kunsti, kirjandusega seotud tegevusalad,
- kaubandusega seotud tegevusalad,
- ▨ tööstusega seotud tegevusalad,
- ▧ põllumajanduslikud tegevusalad,
- ▩ merendusega seotud tegevusalad.

Kutsete maailma muutumisest 20 aasta jooksul oli juttu kirjutise esimeses osas. 70 a jooksul toimunud muutused on olnud veelgi suuremad. Oli rida elukutseid (arst, arvutioperaator jt), mida oli lausa võimatu sobitada A. Kuksi kasutatud jaos-



Joonis 2. Diagramm koolinoorte eeskujudest.

- täiskasvanud tuttavad,
- perekonnaliikmed,
- ▨ mina ise,
- ▧ ühiskonnategelased, isikud ajaloost,
- ▩ eeskuj pole, ei vasta, umbmäärane vastus.

tuste alla. Võrreldavate andmete osas võib üldtendentsina märkida teaduse, kunsti, kirjandusega seotud tegevusalade populaarsuse vähenemist ja kaubandusega seotud tegevusalade populaarsuse tõusu.

● **Kellele tahaksid sarnaneda?** (Vt joonis 2.) Vastuseid on uurijad interpreteerinud noorte eeskujudena, ideaalidena. Üldtendentsidest on märkimisväärne, et noorte eeskujude hulgest kaob "täiskasvanud tuttav" ja iidoliks kipub saama MINA ISE. Järjest arvukamalt on noori, kes eeskuju ei märgigi.

Noorte iidoliks
kipub saama
MINA ISE.

A. Kuksi uurimuses paiknevad eeskujudena nimetatuid käsitlevad tabelid ligi 10 leheküljel ja nimed on jaotatud järgmistesse rühmadesse:

□ kaasaegsed eesti tegelased (130 erinevat nime, kõige sagedamini (145 korda) mainitakse J. Kuperjanovit);

□ eesti ajaloolised tegelased (27 erinevat nime, sagedamini mainitakse L.Koidulat (620 korda) ja Fr. R. Kreutzwaldi (270));

□ tegelased eesti ilukirjandusest (95 erinevat nime, sagedamini (349 korda) nimetatakse Kalevipoega);

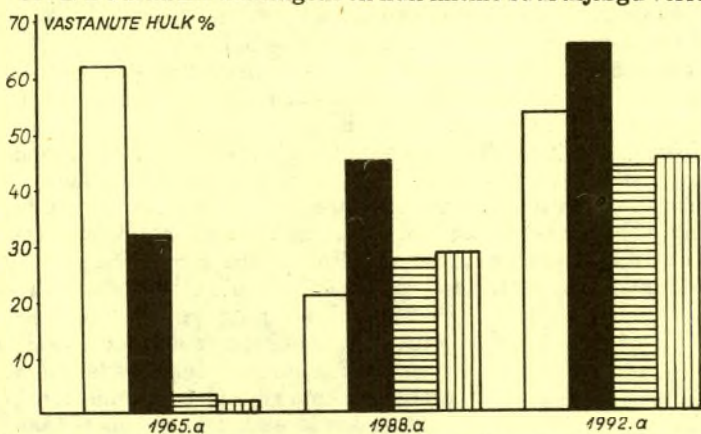
□ teiste rahvaste kaasaegsed tegelased (77 erinevat nime, sagedamini (120) mainitu on Th. A. Edison);

□ üldise ajaloo tegelased (193 erinevat nime, esikohtadele tulevad Jeanne d'Arc – 150, Napoleon – 135 ja Columbus – 133 korda);

□ maailmakirjandusest pärinevad nimed (344 erinevat nime, sagedamini (232 korda) mainitu on Robinson Crusoe);

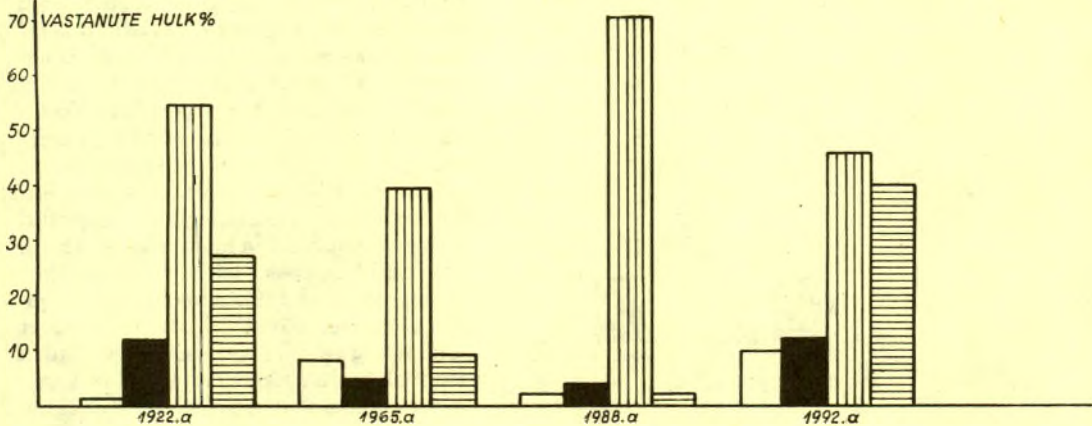
□ tegelased usualalt (14 nime, sagedamini (67 korda) nimetatu on Jeesus) (6, lk 125–140).

1992. a uurimuse kontingent on küll mitme suurusjärgu võrra väiksem, kuid ees-



Joonis 3. Diagramm koolinoorte vaba aja huvidest ja harrastustest.

- sport,
- lugemine,
- ▨ jalutamine,
- ▤ harrastused.



Joonis 4. Mida teeksid, kui Sul oleks palju raha?

- annaksin vanemate kätte,
- annaksin teistele inimestele, ühiskonnale,
- ▨ kasutaksin oma elu materiaalse külje kindlustamiseks,
- ▤ rahuldaksin vaimseid vajadusi.

kujudena nimetatuid on siiski masendavalt vähe: 136 erinevat nime, neist nimetamise sageduselt esikohal A. Schwarzenegger (12 korda), siis Arnold Rüütel (11), Urmas Ott (10) ja Ita Ever (10). Eestlasi ja eesti kirjandusest pärinevaid tegelasi kokku oli nimetatud 46 erinevat nime. Ei siin ole midagi alarühmadesse klassifitseerida, kurb on olnud see aeg, mis pole pakkunud noortele eeskujusid ega õpetanud varasemaid eeskujusid nägema-austama-ihalema.

Kuidas noored
veedavad vaba
aega?

● **Mida armastad teha vabal ajal?** (Vt joonis 3.) Vastuseid interpreteeritakse huvide ja harrastustena. L. Aren nendib, et huvide ja harrastuste ring on ahenenud, A. Kuksi andmetega on võrdlust teha väga raske. Joonisel 3 on toodud üldistatult 1965. ja 1988. a tulemuste võrdlus viimase uurimuse andmetega. 1922. a andmetest vast nii palju, et spordi osakaal oli väga väike (9,4% poistest, 1,5% tüdrukutest nimetas spordiga tegelemist), füüsilist tööd tehti vabal ajal palju (17,2% vastanuist), samuti tegeldi märkimisväärselt vaimse eneseharimisega (52,5% vastanuist). Jooniselt 3 torkab silma käsitöö tegemise ja jalutamise (??) osakaalu kasv noorte vaba aja harrastuste hulgas.

● **Mida teeksid, kui Sul oleks palju raha?** (Vt jooniseid 4 ja 5.) Kõigis uurimustes jälgiti, milliseid vajadusi vastajad raha abil rahuldada kavatsevad. Kõige suuremad kõikumised (joonis 4) on aegade jooksul toimunud raha kasutamises elu materiaalse külje kindlustamiseks ja vaimsete vajaduste rahuldamiseks. Kui aga joonistada diagrammid A. Kuksi kõige üldisemate jaotuskategooriate alusel 1922. a ja 1992. a andmetest (joonis 5), siis on need sarnased nagu kaks tilka vett.

● **Mida tahaksid Sa elus korda saata?** (Vt joonis 6.) Vastuseid sellele küsimusele on interpreteeritud elueesmärkidena. A. Kuksi jagas vastajad elueesmärkide põhjal kolme põhirühma:

- altruistid: tahavad tegutseda teiste inimeste heaks;
- egoistid: tahavad tegutseda oma heaolu ja kasu silmas pidades;
- idealistid: soovivad luua abstraktseid väärtusi (kunst, kirjandus, teadus) (6).

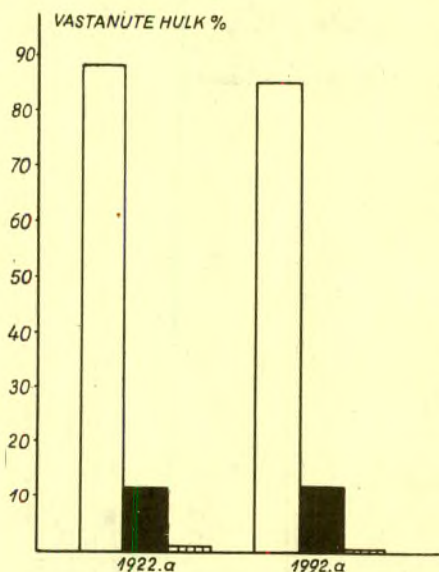
Joonis 6 on omamoodi huvitav pilt meie rahva 70 aasta pikkusest rännuteest, ta annab meile mõtlemisainet, kust tuleme ja kuhu läheme.

Asudes oma pika kirjutise otsi kokku tõmbama, tsiteerigem L. Koigi artikli lõplauseid: "August Kuksi omaaegset uurimistööd Eesti noorsoo ideaalidest ja hoiakutest ülevaate saamiseks on võimatu ülehinnata. Nagu autor ise ütles, ei "taotlenud ta praktilisi ülesandeid, vaid puht-teaduslikku eesmärki". Ometi said pedagoogid ja lapsevanemad väärtuslikku teavet, et lapsi paremini mõista ja suunata.

Sellest on nüüd möödunud 70 aastat. Eesti rahvas on jälle üle elanud ilusa-äre-

va ärkamisaja ning pingasa poliitilise võitluse tulemusena taastanud eseseisvuse. Ja jälle on meie lahendada miljon probleemi oma riigi ülesehitamisel, majanduse kordaseadmisel, sidemete taastamisel ja võrdsena Euroopasse ühendumisel. Kas oleks huvitav teada saada praeguse noorsoo mõtteid ja ideaale, neid võrrelda tolle ajaga, kui Eesti esmakordelt oma riiki oli asunud rajama? Kuidas suhtuvad praegused asjaomased teadlased niisugusesse ettevõtmisse? Kas tasuks korrata August Kuksi uurimust?" (5.) Ikka on olnud asjaomaseid uurijaid-teadlasi, kel pole kahtlustki olnud, et A. Kuksi uurimust tasuks aegajalt korrata. Ainult et pole kerge olnud seda teha: raske on peale kolleegide leida inimesi ja institutsioone, kes kogutud andmeid vajaksid ja kasutada oskaksid. Momendil on raske leida isegi neid, kes finantseeriks 1992. a veebruaris kogutud andmete süvatöötlust. Seda suurt andmemassiivi ei saa enam A. Kuksi kombel käsitsi töödelda. Vaja on kaasajal tasemel arvutitöötlust. Kui tahetakse andmeid praktikas kasutada, siis on vaja need kiiresti kätte saada ning nende praktilist väärtust on tõesti võimatu ülehinnata. Ja mis suur õnn ja ime oleks teadlase jaoks veel see, kui selguks, et kõikide käesolevas kirjutises

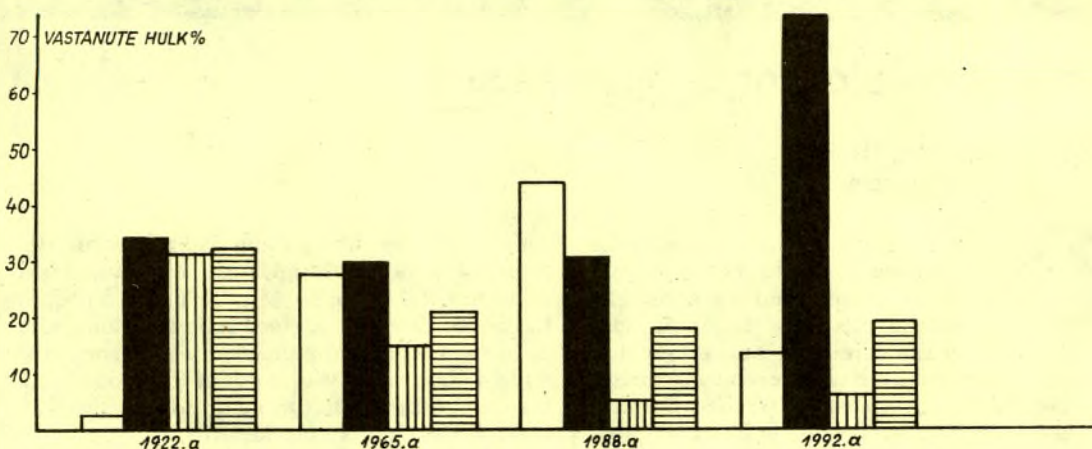
Uurimused annavad
väärtuslikku teavet
Eesti noorsoo
ideaalidest ja
hoiakutest.



Joonis 5. Mida teeksid, kui Sul oleks palju raha?

Kasutaksin:

- oma huvides,
- teiste huvides,
- inimkonna huvides.



Joonis 6. Diagramm koolinoorte eesmärkidest.

- eesmäärke pole, vastamata, umbmäärane vastus,
- egoistlikud eesmärgid,
- ▨ idealistlikud eesmärgid,
- ▤ altruistlikud eesmärgid.

mainitud uurimuste käigus vastatud ankeedid oleks säilinud! Siis saaks neid ühistel alustel arvutis töödelda ja tulemusi juba täpsemalt VÕRRELDA ning selgepiirilised arengutendentsid välja tuua.

Kirjandus

1. Algteadmisi sotsioloogiast. Koost Horst Jetzschmann, Heinz Kallabis, Robert Schulz ja Horst Taubert. Tln, 1972, 247 lk.
2. A m a n E. Tartu õpilaste (poiste) ideaalid. Diplomitöö. Trt, 1967, 101 lk.
3. A r e n L. 10–15 aastaste õpilaste ideaalide struktuuri iseärasused. Diplomitöö. Trt, 1989, 87 lk.
4. E k s t a V. Kes on Tallinna koolinoorte eeskujudeks? – Nõukogude Kool, 1969, nr 12, lk 889–897.
5. K o i k L. Eesti noorsoo ideaalid 70 aasta tagant. – Pühapäevaleht, nr 98 (10), 9.mai 1992.
6. K u k s A. Eesti koolinoorsoo ideaalid 1922. a. ankeedi andmeil. Tallinna Pedagoogiumi toimetised Nr. 1. Tln, 1934, 144 lk.
7. Sotsioloogilised küsitlused. Tln, 1967, 154 lk.
8. T a l t s L. Tartu õpilaste (tüdrukute) ideaalid. Diplomitöö. Trt, 1967, 98 lk.

Piiriteadus—bioanorgaaniline keemia

URMAS KOKASSAAR, TÜ lektor
MIHKEL ZILMER, TÜ professor

Tänapäeva hariduse üheks eesmärgiks on elukesksus. Teadmised on vajalikud Elu kui unikaalse nähtuse paremaks mõistmiseks. See ongi tinginud uute teadusharude tekke viimastel aastakümnetel. Üheks selliseks teadusharuks on bioanorgaaniline keemia. Ehkki bioanorgaanilist keemiat loetakse anorgaanilise keemia ja bioloogia piiriteaduseks, on selge, et lähemas tulevikus suureneb rõhuasetus bioloogiapoolsele osale veelgi. Põhiteadmised bioanorgaanilises keemias on eelastmeks biokeemilis-füsioloogiliste protsesside mõistmiseks.

Kooliprogrammides on bioanorgaanilise keemia õpetamine jaotunud keemia ja bioloogia üldkursuste vahel. Selline kahetine jaotumine põhjustab õpilaste teadmistes olulisi puudujärke. Käesolevas artiklis tutvustame lühidalt bioanorgaanilise keemia põhiteemasid: bioelementide klassifikatsiooni, nende biofunktsioone ning põhjusi, millest sõltub elusorganismide keemiline koostis.

ELUSORGANISMIDE KEEMILISTE ELEMENTIDE KLASSIFIKATSIOON

Kuigi lahknemine elavaks ja elutuks maailmaks toimus juba 4 miljardit aastat tagasi ning elusüsteemid on selle ajaga tohutult evolutsioneerunud, on neil säilinud mitmeid seoseid elutu keskkonnaga. Tüüpiliseks näiteks on elava keemiline koostis. Kuigi elusorganismides on leitud üle 70 keemilise elemendi, on organisme, kes saavad hakkama ligikaudu 30 keemilise elemendiga. Teiselt poolt teatud organismide elementaarikoostis on edukalt võrreldav Mendelejevi tabeliga, s.t nad sisaldavad 70–80 keemilist elementi. Elussüsteemide eksisteerimise hädavajalik miinimum on aga 27 keemilist elementi, mida nimetatakse bioelementideks. Loomulikult on elavas esindatud samad keemilised elemendid, mida leidub ümbritsevas keskkonnas. Peamine erinevus elusa ja elutu elementaarikoostises on **kontsentratsioon** ja **vahetõdedes**. Näiteks maakoos levinuim element rühi esineb elusaines vaid tühises koguses. Teisisõnu öeldes on elussüsteemides ühed elemendid eelistatamad, võrreldes teistega. Bioevolutsioonilisel on elavus eelistatud mittemetalle ja väikese tuumalaenguga kergete elemente. 96–98% elusorganismide massist moodustavad kuus elementi: C; O; H; N; P; S. Neid elemente nimetatakse **põhibioelementideks** ehk **organogeenseteks** elementideks. Need kuus elementi kombineeruvad erinevateks biomolekulideks, millest omakorda koosneb elava orgaaniline aine.

Teise rühma moodustavad organismis sisuliselt **ioonidel kujul esinevad bioelementid**: Na; K; Mg; Ca; Cl.

Kolmandasse rühma kuuluvad **mikrobioelementid** ehk **bioloogiliselt asendamatud elemendid**: Fe; Cu; Zn; Mn; Co; J; Mo; V; Ni; F; Cr; Se; Si; Sn; B; As. Need mikrobioelementid on hädavajalik miinimum kõikidele elusorganismidele. Rõhutame veel kord, et ülaltoodud jaotus on nüüdisajal üldtunnustatud ja hõlmab 27 eluks hädavajalikku bioelementi.

PÕHIBIOELEMENTID

Põhibioelementidest on üles ehitatud kõik organismid, nad kuuluvad biomolekulide ehitusse, moodustades raku orgaanilise aine. Kõik põhibioelementid annavad stabiilseid kovalentseid sidemeid, samuti võivad nad osaleda stabiilsete kordsete keemiliste sidemete tekkes. Stabiilsed sidemed tagavad biomolekulide püsivuse. Keemiliste sidemete varieeruvus on omakorda aluseks biomolekulide mitmekesisusele ja erinevatele reaktsioonimadustele.

Süsinik. Elusorganismides on keskseks bioelementiks süsinik. Lihtsustatud käsitluses võime bioevolutsiooni vaadelda süsinikühendite evolutsioonina. Süsiniku juhtroll on seletatav järgmistest põhjustega.

Esiteks, iga süsiniku aatom on võimeline moodustama neli kovalentset sidet, kas teiste elementide aatomitega või süsiniku aatomitega.

Teiseks, süsiniku aatomite vahelised kovalentsed sidemed on stabiilsed ja tugevad, kuid ensümaatilisel sünteesitavad ja lõhustatavad.

Kolmandaks, kahe süsiniku aatomi vahele võivad moodustuda üksik-, kaksik- ja kolmiksidemed, mis omakorda mitmekesistavad orgaaniliste ühendite arvu ja omadusi.

Neljandaks, süsiniku aatomitest võivad kujuneda lineaarsed (valgud, nukleiinhapped), hargnevad (glükogeen, amülopektiin) ja tsüklilised (lämmastikalused) struktuurid.

Viidaks, vaba pöörlemine kahe süsiniku aatomi vahel moodustunud ühekordse sideme ümber ja süsiniku aatomi tetraeedrilisus võimaldavad molekuliosade erineva ruumpaigutuse. Taolistel muutustel põhinevad konformatsioonilised ümberkorraldused. Näitena saab vaadelda valgu primaarstruktuurist sekundaar- ja tertsiaarstruktuuri kujunemist.

Hapnik. Hapnikku tarvivad organismid on aeroobid, hapnikuta elavad organismid on anaeroobid. Paljudele anaeroobidele on hapnik koguni toksiline. Sissehingatav hapnik läheb organismis biomolekulide oksüdeerimiseks ehk lõhustumiseks. Oksüdeerimine võimaldab organismidel kasutada biomolekulide (glükoos, rasvhapped jt) energiat. Loomulikult kuuluvad hapniku aatomid nagu süsiniku aatomidki biomolekulide ehitusse.

Molekulaarsest hapnikust tekib organismis

ka hapniku vabu radikaale. Need on üliaktiivsed osakesed, mida elussüsteemid kasutavad erinevatel eesmärkidel. Fagotsüüdid toodavad hapniku vabu radikaale eesmärgiga lõhustada ja kahjustada võrorgaanikat. Taoline kaitseviis on bioloogiliselt üliefektiivne. Lisagem siiski, et ülemäärane hapniku vabade radikaalide teke on seotud selliste tuntud haiguste arenguga, nagu ateroskleroos, vähkkasvajad, reumatoidartriit jt.

Vesinik. Vesiniku aatomid on kõigi biomolekulide ehituses, samuti osalevad vesiniku aatomid vesiniksidemete tekkes. Vesiniksided on keemiliselt nõrgad sidemed, mis moodustavad vesiniku ja vesinikust elektronegatiivsema elemendi aatomite vahel. Biomolekulides tekivad vesiniksided vesiniku ja hapniku ning vesiniku ja lämmastiku aatomite vahel. Vesiniksided kindlustavad biopolümeeride kõrgemat järku struktuuride kooshoidmise ja stabiilsuse ja nende funktsioneerimise. Eriti olulised on vesiniksided nukleinhapete, valkude ja süsivesikute puhul.

Lihtsustatult võib väita, et vesiniku aatomite arv molekulis määrab selle molekuli energeetilise väärtuse. Näiteks, rasvhapped on ligikaudu kolm korda energiarikkamad, võrreldes glükooosi molekuliga. Selle põhjuseks on rasvhapete süsiniku aatomite kõrgem küllastatuse aste vesiniku aatomitega. Teisisõnu, süsivesikutes on vesiniku aatomeid vähem võrreldes neutraalrasvadega.

Lämmastik. Põhiliselt esineb lämmastik aminohapetes, nukleotiidides ja heterotsükliilistes lämmastikuühendites. Biomolekulides on lämmastik kasutusel kui süsinikskeletti täiendav ja tugevdav element, mis oluliselt suurendab biomolekulide varieeruvust. Siinjuures on oluline, et mõnede süsiniku aatomite asendumisel aromaateses tsükliilistes struktuurides lämmastiku aatomitega, nende tsükliite aromaatsus säilib (nt lämmastikalused).

Fosfor. Fosfor on võimeline moodustama kordseid sidemeid ja erilisi nn makroergilisi sidemeid. Makroergiliste sidemetega salvestub väga oluline hulk energiat. Ühe makroergilise sideme hüdrolyüsil vabaneb ~40 kJ energiat. Makroergilised sidemed esinevad näiteks ATP molekulis. Fosforhappejäägi lülitumine biomolekuli tõstab reeglina selle molekuli reaktsiooni võimet.

Biomolekulides leidub fosforit nukleotiidides, fosfolipiidides ja süsivesikute fosfoestrites.

Väävel. Väävli aatomid on suutelised moodustama kordseid sidemeid, samuti koonduvad laengutihedus ja reaktsioonivõime molekuli sellele osale, kus asub väävli aatom. Väävliit leidub kahes aminohappes tsüsteiin (Cys) ja metioniinis (Met). Tsüsteiini tioolrühm, mis sisaldab väävliit (-SH), on hädavajalik ensüümvalkude toimeks, kuuludes ensüümi aktiivsentrri koostisse. Kahe tsüsteiini molekuli tioolrühma baasil moodustub üks S-S tüüpi side. See on vajalik näiteks valkude tertsiaarstruktuuri stabiliseerimisel. Teistest orgaanilistest ühenditest leidub väävliit glutatiooni (GSH), koensüü-

mi A, vitamiinide B₁ ja H koostises ning teistes orgaanilistes ühendites.

IOONIDENA FUNKTSIONEERIVAD BIOELEMENDID

Järgnevas loetelus toodud bioelemendid täidavad organismis oma funktsioone sisuliselt ioonisel kujul.

Naatrium ja kaalium. Naatriumioonid jaotuvad ebavõrdselt raku sise- ja väliskeskonna vahel. Rakuvälises keskkonnas on Na⁺ ligikaudu 15...20 korda rohkem, võrreldes raku sisekeskkonnaga. Raku elutegevuse käigus viiakse rakust Na⁺ pidevalt välja, kusjuures see protsess toimub vastu kontsentratsioonigradiendi. Vastavad ensüümsüsteemid taastavad rakkude normaalse Na⁺ sisalduse.

Kaaliumioonid on vähehüdratiseerunud ja läbivad kergemini rakumembraane, võrreldes naatriumioonidega. Seetõttu on K⁺ rakus tunduvalt rohkem (30...35 korda), võrreldes rakuvälise keskkonnaga.

Rakkude normaalseks talitluseks on hädavajalik Na⁺ ja K⁺ ebavõrdne jaotuvus raku sise- ja väliskeskkonnas. Üldjoontes vastutavad Na⁺ ja K⁺ üheskoos teatud biofunktsioonide eest. Mõlemad ioonid kontrollivad osmootse rõhu säilimist, mõjutavad mitmete ensüümide aktiivsust, kindlustavad rakkude pinnapotentsiaali tekke, osalevad membraantranspordis ja imendumisprotsessides ning kindlustavad koos teiste elementidega ka elutähtsate organite — südame, aju jt talitluse.

Kaltsium. Elemendina on kaltsium tüüpilisem loomorganismidele. Loomorganismides on kaltsium luukoe koostises (lahustumatud Ca-soolad), tagab osmootse rõhu säilimise rakkudes, osaleb verehüübimisprotsessides ja lihastöös (aktiveerib Ca-ATP-aasi) ning vahendab hormoonide mõju.

Taimedes osalevad Ca²⁺ vahelamelli moodustamisel (Ca-pektaadid), millele kujunevad rakkude esi- ja teiskestad. Lisaks sellele on taimerakkudes tuntud ka kaltsiumi soolad orgaaniliste hapetega.

Magneesium. Loomorganismides osaleb magneesium rasklahustuvate soolade koostises luukoe tekkes. Mg²⁺ on paljude ensüümide kofaktoriteks, näiteks fosforüülumisprotsessides osalevatel ensüümidel. Mg²⁺ kindlustavad ribosoomi terviklikkuse ning on hädavajalikuks kofaktoriks replikatsioonil, transkriptsioonil.

Taimedes on magneesium klorofüllü molekuli ehituses keskne komponent. Samuti moodustavad Mg²⁺ pektiinainetega Mg-pektaate, mis on olulised rakukestade struktuuri moodustamisel ja säilimisel.

Kloor. Kloori biofunktsioonid haakuvad Na ja K omadega. Kloori ioonid tagavad osmoregulatsiooni ja osalevad katioonse/anioonse tasakaalu tagamises. Samuti on Cl⁻ hädavajalik soolhappe tekkeks maos.

MIKROBIOELEMENDID

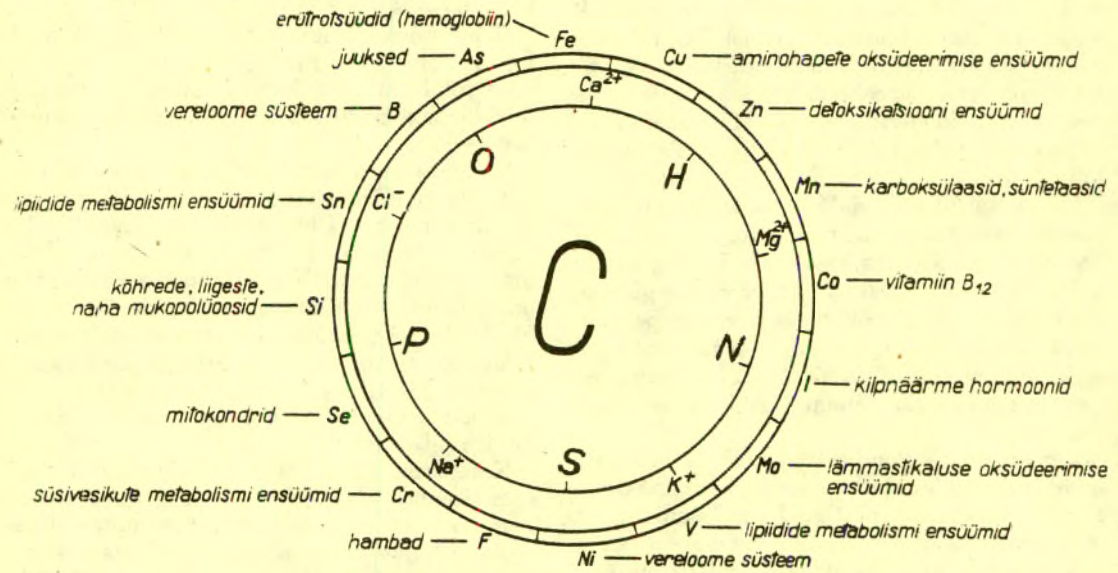
Paljud mikrobioelemendid kuuluvad **bioaktiivsete ainete** ensüümide, vitamiinide ja hormoonide koostisse. Paljudes ensüümides on mikro-

bioelemendid **kofaktoriteks**, moodustades liitensüümi mittevalgulise komponendi. Kofaktori rollis on enamasti metallioonid (katioonid). Näiteks raud on hingamisahela ensüümide kofaktoriks, tsink alkoholi dehüdrogenaasi kofaktoriks jne.

Hormoonides esineva mikroelemendi tüüpnaiteks on jood. Jood koguneb kilpnäärmesse, olles kilpnäärme hormoonide—trijodotüroniini ja türoksiini funktsionaalseks komponendiks.

Koobalt on B₁₂ vitamiini koostisosa. Koobalti vaegusel häiruvad ka vitamiini B₁₂ funktsioonid, mis põhjustavad häireid vereloomeprotsessis.

Ülejäänud mikrobioelementide põhifunktsioonid on üldistatult esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Elavale hädavajalikud bioelemendid, minimaalselt 27. Mikrobioelementide funktsioonid ja leidumine inimorganismis.

Põhjused, millest sõltub elusorganismide keemiline koostis, on järgmised:

1) **Bioevolutsiooniline valik**, mis tingis jaotuserinevused elavas ja elutus. 97–98% maakoore massist langeb kaheksale elemendile: O; Si; Al; Fe, Ca, Na, K, Mg. Elusorganismid saavad samaväärse koguse kätte kuue elemendi—C, O, H, N, S, P abil. Elusa põhielement on süsinik, mis maakoore ei kuulu enamlevinud elementide hulka. Maakoore on seevastu rohkesti räni, mida elavas leidub tühises koguses. Erandiks on ränivetikad ja osjad.

2) **Organismide süstemaatiline kuuluvus**. Keemiliselt koostiselt erinevad eel- ja päristuumsed, taimed ja loomad. Nii on prokarüootides süsiniku ja hapniku vahetust nihtatud süsiniku kasuks (C~50%; O~20%), eukarüootides on olukord vastupidine (C~20%; O~60%). Taimedes on loomadega võrreldes rohkem boori, loomadele iseloomulikuks bioelemendiks on näiteks kaltsium.

3) **Alukeskkonna mõju**. Meres elavatel organismidel on Na⁺, Ca²⁺, Mg²⁺ ja Cl⁻ sisaldus koevedelikes sarnane mereveele. Magevee ja maismaa organismide koevedelikes on Na⁺ ja

Lisaks kindlapiiriliste funktsioonidega ja eluks hädavajalikele mikrobioelementidele on organismides tuvastatud ka teisi mikroogustes esinevaid elemente. Nende elementide sisaldus on kas stabiilne ja/või kõigub üsna ulatuslikes piirides. Taoliste elementide bioloogiline funktsioon on senini üheselt tõestamata. Sellesse elementide (mikrobioelementide?) rühma kuuluvad: Cr, Cd, Be, Li, Al, Ba, Ag, Bi, Th.

PÕHJUSED, MIS MÄÄRAVAD ELUSORGANISMIDE KEEMILISE KOOSTISE

Bioloogiline individuaalsus avaldub kõikidel organisatsioonitasanditel. Keemilise koostise varieeruvus loob eelduse biomolekulide, rakkude, kudede ja organismide mitmekesisuseks.

Cl⁻ ligikaudu 10 korda vähem, Ca²⁺ ja Mg²⁺ 3–4 korda vähem.

4) **Biogeokeemiline elutsoon ja elementide antagonism**. Piirkondades, kus maapinnas ja tarbitavas toidus ning joogivees on rohkesti Sr või Al ning suhteliselt vähem Ca, häirub Sr/Ca või Al/Ca ainevahetus. Selle tulemuseks on häired liigeste talitluses, munakoorte harrastumine.

5) **Keskkonna saastatus**. Üldise saastumise fooni tõusuga on enamikes organismides tuvastatud nii toksilisi raskmetalle—pliid, elavhõbedat, kaadmüümi kui ka radioaktiivseid isotoope, näiteks Cs¹³⁷.

6) **Elementide omastatavus ning organismide võime talletada** teatud keemilisi elemente. Elementide omastamine elusorganismide elutegevuse jooksul sõltub elemendi esinemisest organismile kättesaadavas olekus ja vajalikus kontsentratsioonis. Organismid saavad keemilisi elemente peamiselt vesilahustuvate sooladena. Samuti tuleb arvestada elementide transpordi efektiivsust läbi biomembraanide.

Mõningatel organismidel on võime talletada

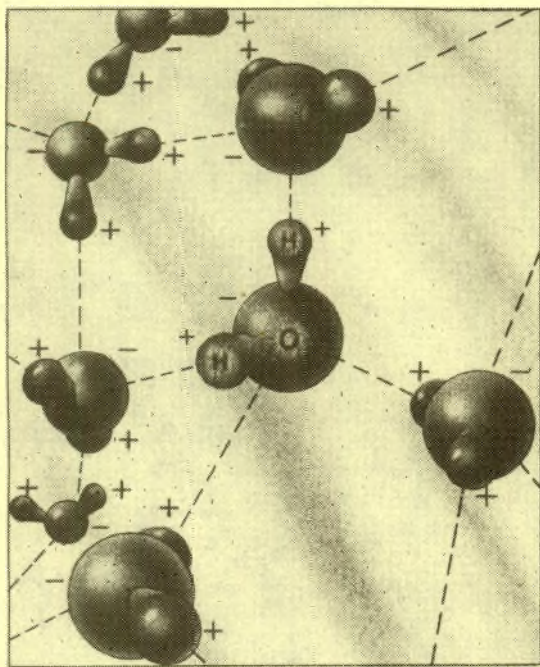
teatud keemilisi elemente. Nii kuhjub paljudes ainuõssete liikides arseeniühendeid, osa merevees elavaid molluskiliike talletavad kulda, merisiilikuliigid paistavad silma kõrgeks vaanaadiumi sisalduse poolest ning sõnajalgtaimede rakkudes koguneb ütriumi.

Organismide keemilise koostise hindamisel tuleb lähtuda eeskätt elemendi biofunktsioonist. Näiteks isegi väga väike kontsentratsioon võib tagada üliolulise biofunktsiooni. Kõikide elementide puhul pole veel suudetud selgitada nende võimalikke biofunktsioone. Elavast üli-väikestes kontsentratsioonides tuvastatud elemendid osutuvad sageli lihtsalt määramisvigadeks.

Bioanorgaanilise keemia teemaderingi kuulub ka vesi. Järgnevalt lühidalt vee omadustest ja biofunktsioonidest.

VESI JA VEE BIOFUNKTSIOONID

Kõikide biosüsteemide eksisteerimine on lahutamatu seotud veega. Vee taoline asendamatuse on põhjustatud vee unikaalsetest omadustest. Nimelt on veemolekulid omavahel vesiniksidemetega seotud ja nad moodustavad assotsiaate. Assotsiaatide teke põhineb vee molekulide erinevate osalaengute vastastikusel toimel (joonis 2). Järelikult on vee molekulid omavahel seotunud, nad ei liigu kaootiliselt ning vesi on seega struktureeritud süsteem. Taolisel sisestruktuuril rajanevadki vee füüsikalised omadused: kõrge keemis- ja sulamispoint, suur soojusmahtuvus, hea soojusjuhtivus ning suur pindpinevus. Nende füüsikaliste omaduste mitmekesisus võimaldabki veel olla **sobivaimaks lahustiks elussüsteemidele.**

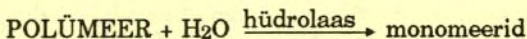


Joonis 2. Vee molekulide seostumine osalaengutega. Assotsiaatide teke.

Vee funktsioone võib tutvustada lähtuvalt biosüsteemide organiseerituse tasanditest.

Molekulaarne tasand. Vesi on paljudes keemilistes reaktsioonides üheks lähteaineks. Tüüpiliseks näiteks on taimedes toimuv fotosüntees. Taimsel fotosünteesil on vesi elektronide doonoriks ja protsessi kõrvalproduktina eraldub vee molekulidest gaasiline hapnik. Erinevalt taimsest fotosünteesist ei kasuta bakterid elektronide doonorina vett ja seega bakteriaalsel fotosünteesil hapnikku ei moodustu. Sõltuvalt tõlgenduse variandist ei kehti see sinivetikate/tsüanobakterite suhtes.

Hüdrolüüsireaktsioonides on vesi reagendi rollis.



Hüdrolüüsireaktsioonide toimumiseks on vaja polümeere, vee molekule ja vastavaid spetsiifilisi ensüüme—hüdrolaase.

Vesi on universaalne lahusti. Vees lahustub rohkem ühendeid kui üheski teises lahustis. Lahustumisel lõhutakse lahustuva aine molekulide vahelised keemilised sidemed ja vabanevate molekulide ümber moodustub stabiliseeriv hüdraatkiht. **Lahustuvust ei saa alati samastada hüdrofiilsusega.** Hüdrofiilsus on määratletav kui lahustuva aine ja vee molekulide vaheline tugev vastasmõju. Hüdrofiilsed ained märguvad, punduvad ja/või lahustuvad. Mittelelahustuvate hüdrofiilsete ainete näideteks on tärklis, tselluloos, inuliin, kollageen jne.

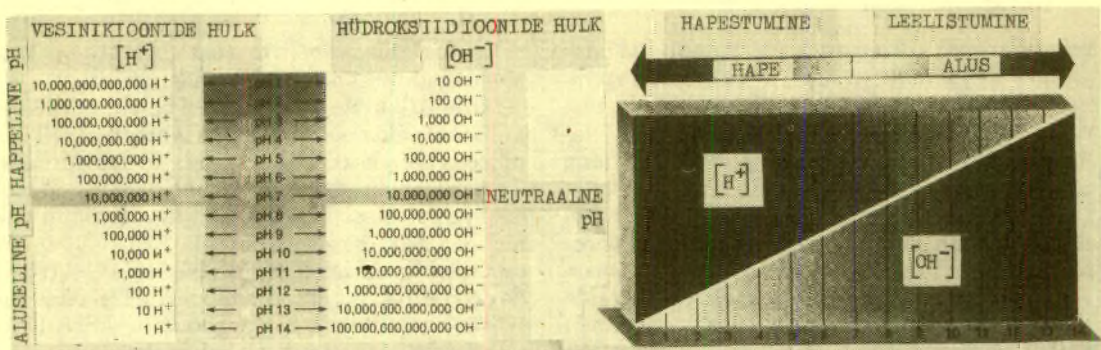
Vesi on seotud happelis-aluselise tasakaaluga, seega ka lahuste pH-ga. pH on defineeritud kui negatiivne kümnendlogaritm vesinikioonide kontsentratsioonist. Kokkuleppeliselt kasutatakse pH väärtuste väljendamisel 14jaotuselist skaalat. Happeline piirkond lõpeb väärtusega 7, vahemik 7–14 on aluseline piirkond, väärtus 7 vastab neutraalsuspunktile (joonis 3). Keemilised ühendid, mis vesikeskkonnas dissotsieeruvad ioonideks, mõjutavad lahuse happelis-aluselist väärtust (joonis 4).

Rõhutagem, et pH skaala on **logaritmiline**, s.t pH=4 on kümme korda happelisem kui pH=5 ja sada korda happelisem kui pH=6. Enamtuntud biovedelike pH väärtused on kujutatud joonisel 5.

Raku tasand. Vee suur soojusmahtuvus kaitseb rakke ülekuumenemise ja mahajahtumise eest, sest vee temperatuuri muutmiseks 1 võrra tuleb rakendada märkimisväärset energiahulka. Vee hea soojusjuhtivus kaitseb rakustruktuure lokaalse ülekuumenemise eest. Eksotermiliste reaktsioonide toimumisel eraldub teatud energiahulk alati soojusena. Vee soojusjuhtivus aitabki rakusisest temperatuuri ühtlustada.

Rakkude püsiva vormi ja kuju tagab rakusisene rõhk ehk turgor, mille tekitamiseks on vesi hädavajalik. Mida rohkem osmoosi abil vett raku imatakse, seda suurem on turgor.

Vesi loob rakkudes stabiilse sisekeskkonna. Tsütoplasma põhiaineks on vesi, mida tsütoplasmas on 60–80%. Vee sisaldus tsütoplasmas mõjutab ka rakkude ainevahetuse intensiivsust.

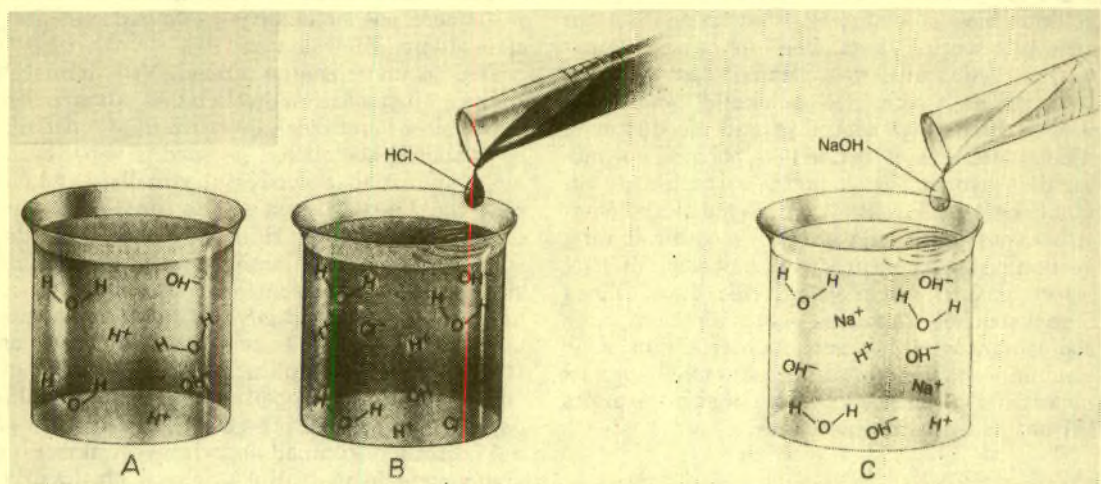


Joonis 3. pH skaala. Vesinikioonide ja hüdroksiidioonide omavaheline suhe erinevatel pH väärtustel.

Lihtsustatult võttes kehtib järgmine seaduspära—mida väiksem on tsütoplasma veesisaldus, seda aeglasem on ainevahetus. Näiteks nii spoorides kui ka seemnetes on suhteliselt vähe vett,

5–15% ja neid iseloomustab suhteliselt aeglane ainevahetus.

Organismi tasand. Vesi kaitseb organisme ülekuumenemise eest. Liigsoojusest vabanetak-



Joonis 4. pH muutused. A—neutraalne pH (vesinik- ja hüdroksiidioonide arv on võrdne), B—lahuse hapestumine (lahuses on ülekaalus vesinikioonid), C—lahuse leelistumine (lahuses on ülekaalus hüdroksiidioonid).

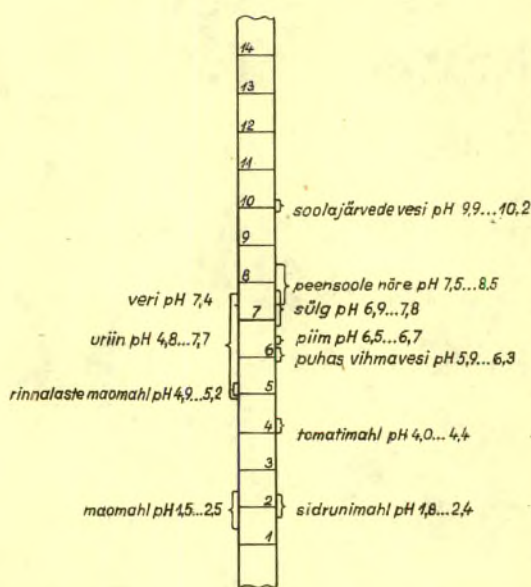
se vee aurustumisega. Pinna temperatuur, millelt toimub aurumine, alaneb. Taimedel toimub aurumine ehk transpiratsioon õhulõhede kaudu, loomad vabanevad liigsoojusest higistamisega. Inimesel ja hobusel higistab kogu kehapind, seal kärss, lehmal ninapeegel.

Vesi kindlustab organismi stabiilse sisekeskkonna ja vett sisaldavad biovedelikud tagavad ainete transpordi organismis. Kõrgematel taimedel toimub organismisisene transport tõusva ja laskuva vooluna, loomades vere- ja lümfiringe abil.

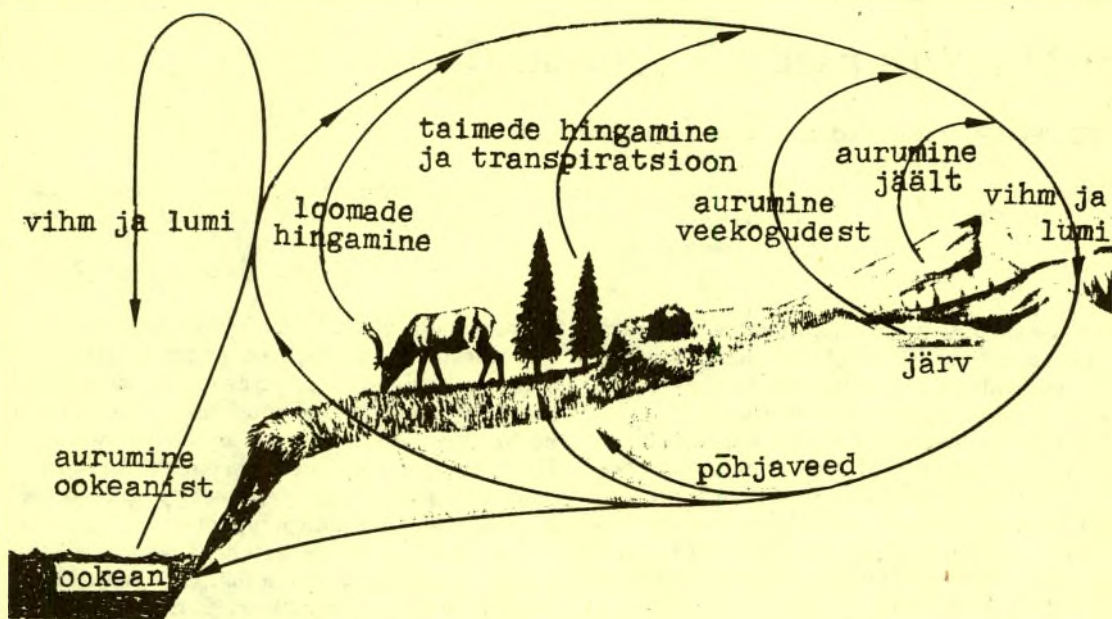
Vesi moodustab organismide hüdrostaatilise skeleti, andes neile kindlapiirilise kuju. Just veesisalduse vähenemisega on seletatav taimede närbumine ja osaliselt ka kortsud vananeval nahal.

Märkima peab ka vee kaitseomadusi. Vesi on pisarate põhikomponent, samuti vähendab vett sisaldav liigesvõie hõõrdumist.

Ja lõpuks, vesi või vett sisaldavas limas toimub elu järjepidavust tagav toiming—viljastamine. Inimese loode areneb samuti vesikeskkonnas. Sellega väheneb raskusjõu mõju



Joonis 5. Enamlevinud biovedelike pH väärtused.



Joonis 6. Vee ringe looduses.

(kompenseeritakse üleslükkejõuga) ning loode on paremini kaitstud nii termiliste kui ka mehaaniliste mõjutuste eest. Vesi on nõutav nii spooride kui ka seemnete idanemiseks ja arenguks.

Biosfääri tasand. Veel on kindlad ülesanded ka väljaspool organismi. Paljude organismide elu on võimalik vaid vesikeskkonnas. Samuti levivad vee abil sugurakud (kehaväline viljastumine), vastsed, seemned, viljad ja suguküpsed isendid.

Vesi on biosfääris üks peamisi kliimat kujundavaid tegureid. Kliima mõjutamisel on tähtis osa pidevalt toimival vee ringel (joonis 6).

Kokkuvõte

1. Elav erineb elutust teatud keemiliste elementide (bioelementide) eelistatuselt ja jaotuvuselt. Elavale ainuomaseid keemilisi elemente ei ole.

2. Organismides leiduvate keemiliste elementide mitmekesisus on aluseks biomolekulide

koostise ja funktsioonide varieerumisele, mille tegelikkuses põhinevadki organismide erinevad talitlused.

3. Konkreetsete bioelementide püsiv vaegus või püsiv üleküllus põhjustab organismides alati biofunktsioonide häirumise.

4. Elava jaoks on vesi universaalne ühend. Vee taoline asendamatus on tagatud vee füüsika-keemiliste omaduste sobivusega elava jaoks.

5. Antud teema õpetamisel tuleks alati lähtuda elava ja elutu täieliku seostatuse põhimõttest, kuid rõhuasetus olgu suunatud eeskätt bioloogilisele osale.

Kirjandus

1. Keis H; Loodmaa V. Biofüüsikaline ja bioorgaaniline keemia. Tartu, 1989.
2. Mader S. S. Inquiry into life. Wm.C. Brown Publishers, 1991.
3. McCarthy H. P. Biological Science—a Molecular Approach. Lexington, Massachusetts, 1980.

Kust see laps need mängud võtab?

LAIN REINAP, Tallinna Pedagoogikakooli vanemmetoodik

Igal pool üle terve maailma, olgu maailm nii suur ja lai kui tahes, igal pool meie maamuna peal, kus parasjagu on päev ja paistab päike, seal lapsed ikka mängivad.

J. Capek "Ajame juttu, lapsed".

Laps kasvab ja areneb konkreetsetes kultuuri-keskkonnas. Sünnist alates saadab lapse kasvatamist teda vahetult ümbritsevate täiskasvanute eesmärgistatud tegevus – kasvatus.

Emma, isa ja lasteaiakasvataja ühissooviks on kujundada lastes positiivne suhtumine rahvuskultuuri ja kasvatada neist oma pere ja kogu etnose kultuuritraditsioonide jätkaja, edasiviija. Et teist kasvatada, tuleb ennekõike kasvatada iseennast. Wiedemanni järgi: hakka enne õppima, kui lähed õpetama.

Tundes ja teades iga last ja mõistes tema ealist arengut, leiavad täiskasvanud kõige sobivamad teed ja mõjutusvahendid laste kasvatamiseks. Koolieelses eas on kõikvõimsaks võluks MÄNG.

ENEKE-3 annab mängu kohta järgmise selgituse: *mäng on tegevus, mida harrastatakse tegetsemisrõõmu enda pärast. Lapsed valmistuvad mängides täiskasvanute maailma astuma. Mäng on oma olemuselt lähedane kunstile.*

Laps on oma loomult uudishimulik ja vaimustatud teda ümbritsevast maailmast. Mängimine on tema meelest tore – saab ju mängus ikka ja jälle läbi elada maailma tunnetamis- ja avastamisrõõme. Arengusühholoogid rõhutavad mängu otsustavat tähendust lapse isiksuse kujunemisel. Mängu abil tunnetab laps teda ümbritsevat maailma, õpib aru saama erinevatest olukordadest ja kogeb mitmeid käitumismalle. Mängides elab laps läbi puhtaid ja siiraid, sügavaid tundeid. Mängu kaudu õpib ta jagu saama ka ebameeldivatest olukordadest (üksiolek, haigus jm). Emotsionaalselt ja sotsiaalselt on mäng lapse jaoks keskseim ja tähtsaim tegevus: elurõõmsa ja elujaatava hoiaku kujunemine positiivsete mänguelamuste põhjal, sotsiaalsete normide omaksvõtmine ikka ja jälle korduvates mängusituatsioonides, eetilise käitumise kujunemine suhtlemisel mängukaaslastega.

Mänguprotsessis arenevad tähelepanuväärselt ka lapse kehalised võimed ja anded. Lavastusmängudes erinevaid rolle kehastades (Saabastega Kass, Reinuvader Rebane, Hunt Kriimsilm jt) õpivad lapsed valitsema oma keha ja edasi andma tegelaskujule kõige iseloomulikumad liikumised.

Mäng sünnib soojas ja turvalises keskkonnas. Mängust mõnu tundmiseks vajavad lapsed enda ümber rahu ja ruumi, aega ja vahendeid, kogemusi ja emotsioone, teadmisi ja täiendavat informatsiooni, kindlust ja kaitsetunnet. Mängutemaatika ahenemine või piirdumine mingi

kitsa teemaga võib olla märk lapse emotsionaalsest vaesusest, sotsiaalsest arenguhäirest või organismi haigusest. Laps, kes oma haiguse või kehalise puude tõttu ei suuda mängida, ei arene. Täiskasvanu abistav roll on siis hädavajalik. Haiged ja puuetega lapsed on ennekõike lapsed oma tavaliste soovide, vajaduste ja tarvetega. Nad vajavad häid mängu nagu tervedki lapsed. Ennekõike vajavad nad aga head pedagoogikat.

Last ei tarvitse õpetada mängima, sest neile on selle ande loodus andnud. Kui see anne on aga kaotatud, kui lapse areng on pidurdunud, vajab ta täiskasvanu abi. Põhjanaanabrite kasvatusteadlased on täheldanud lapsepõlve ajalist lühenemist. Varakult hakatakse häbenema mänguasjadega mängimist, arvates see olevat titade pärusmaa. Soome kasvatusteadlaste arvates seisnevad mängu osa vähenemise ja mängu kultuuri muutumise põhjused alljärgnevas:

- madal sündimus, selle tulemusena ka mängivate laste vähesus; puudub loomulik keskkond mänguoskuste edastamiseks ühelt laste põlvkonnalt teisele (eriti tuntav liikumismängude puhul);
- inimeste elamaasumine linnatüüpi asulatesse või linna uutesse elamurajoonidesse, kus puuduvad oma mängutraditsioonid (suurte majade lapsed on omavahel võõrad); võtab kaua aega, enne kui neis paigus sünnib uus, just sellele paikkonnale omane ja sobiv mängukultuur;
- lastele ostetakse palju valmis mänguasju, mis ei paku küllaldaselt tegetsemisvõimalusi; pealegi ostetakse lastele mänguasju üksnes tähtpäevadeks (sünnipäev, jõulud), nagu väidab saksa professor H. Retter, mitte aga siis ja sel ajal, kui laps seda oma arenguks vajab;
- laste ja täiskasvanute maailmad on teineteisest kaugenenud, eraldunud: lapsed sageli ei tea, millega tegelevad nende vanemad, lastel kahaneb võimalus oma vanemate jäljendamiseks;
- lapsele otsitakse juba väga varakult hobisid ja harrastusi, kiirustatakse õppima, sest täiskasvanu ei pea ise mängust lugu või ei mõista mängu kasvatuslikku ja õpetuslikku rolli lapse elus.

Meil kahjuks samasisulised süvaanalüüsid puuduvad, kuid iga arukas lasteaiakasvataja võib laste mängu jälgides ja analüüsides samu tendentse täheldada.

Kust see laps need mängud siis võtab?

"Hoidjal on vahepeal hirmus palju tähtsat toimetada. Eelkõige peab ta tuhat ja tulist mööda tänavat alla koplisse kuputama, sest seal on las-

te ühine majapidamine. ... seal on murul kogu Vargamäe oma põldude, niitude, saarte, soode ja rabadega, jõgigi jookseb kuskil vinta-vänta. ... koplid ja tänavadki on seal laste Vargamäel. Ei puudu ka piirid ja kupitsad, ristikivid, kraavid ja soosillad. ... Loomi on mõlemas peres päratu hulk...." (Tammsaare "Tõde ja õigus" I). Tammsaareliku sõnaga on hea illustreerida mõtet, et laste mängude taustaks on kogemus teda ümbritsevast maailmast: loodus, asjad, nähtused ja nähtustevahelised seosed, suhted inimeste vahel. Oma mängudes püüavad lapsed ümbritsevat tegelikkust võimalikult tõeselt jäljendada.

Laste mängu jälgides selguvad nende arusaamised elulistest situatsioonidest, praktiliste kogemuste maht ja sügavus. Siit saab kasvataja teavet selle kohta, millist abi tuleks lastele edaspidi pakkuda nende mängu sisu rikastamiseks. Olulisemaks abiks on laste praktiliste kogemuste laiendamine ja meeldejäätavate positiivsete elamuste pakkumine läbi kolme alljärgneva põhiliini:

1. ELU ISE

■ Loodus ja aastaegade vaheldumine

"Siili pidu", Aegviidu Lasteaed: Sügis. Ümberingi kollaste lehtede sadu. Langenud lehtedes kõnnib "suur siil", esialgu aia taga, sest lapsed on õues ja väiksemad võivad "suurt siili" vähe kartagi. Kui lapsed on tuppa läinud, piilub "siil" akendest tuppa. Nii ilmutab "siil" ennast lastele mitmel päeval, kuni jätab maha teate, milles kutsub lapsi appi endale talveks pesa ehitama. Kokkulepitud päeval minnakse metsa ja leitakse "siili" elupaik tema okastelt maha kukkunud lehtede ja õunte järgi liikudes. "Siil" leitud, aidatakse aiataid lõpetada (naerid maast tirida, porgandeid üles naksida), pehmel samblal pikutades sügisest taevast vaadelda, võidu joosta, ära arvata "siili" esitatud mõistatusi, teha kaunima oksa otsimise konkurss jpm. Küllalt koos lustitud, ehitatakse "siilile" lehtedest ja okstest pesa. "Siil" tänab lapsi ja kostitab neid suhkruste pihlamarjadega.

■ Täiskasvanute tööd ja tegemised

Kodumäng, Kuressaare I Lpk: 3-4aastased lapsed. Mängult on laupäev ja laupäeval teatavasti tehakse kodus kõik korda – pestakse pesu, koristatakse toad, seatakse lilli vaasi jne. Kõike seda on mugav teha, kui seljas on sobivad rõivad: sitsseelik, põll ja rätik. Läks lahti pesemiseks, triikimiseks, vaipade kloppimiseks. Peagi sai kodu (nukunurk) laupäevaseks puhtaks ja õdusaks. Sätiti nüüd ennastki korda ja mindi külakiigele (rühmatoas oli suur puidust kiik) kiikuma ja laulma.

■ Erinevad eluvaldkonnad ja elukutsed

Isadelt ametit õppimas, Orissaare Lpk. Ehitusmehest isaga koos meisterdatakse nukumaja, hiljem aga aitab elektrit nukumajja paigaldada energeetikust isa. Arukas vestluses saavad lapsed teada palju huvitavat ja jagada omigi väheseid kogemusi kokkupuutest elektriga.

Elu pakub tuhandeid võimalusi. Orienteeruda selles, mis ühes või teises vanuses lapsele jõukohane on, aitab koolieelse kasvatusprogrammi.

2. ETNOSE KULTUURITRADITSIOONID

Massi- ja tarbimiskultuur on kõrvale tõrjumas rahvuskultuuri. Otsigem koos lastega oma olemise juuri! O. Loorits väidab, et meie rahvusundis oli ülekaalus animism, s.t eluta loodusele omistati elusa looduse tunnused. Nagu muinasjuttudeski! Muinasjutt ärgitab mängima. Mängides saab alguse oma kultuurilooa tutvumine, viimane omakorda rikastab laste mängude sisu.

■ Rahvakalendri tähtpäevad

Põhieesmärgiks oli loodusjõudude mõjutamine igapäevaelu laabumiseks. Mart tõi viljaõnne, Kadri karjaõnne, vastutasuks kostitati neid. Kõik toimus põhimõttel, kuidas mina muile, nii muu minule.

■ Konkreetse paikkonna kombed ja tavad, laste kodude endis- ja nüüdisaegsed traditsioonid

■ Mängud läbi aegade

Lastele jõukohaste rahvamängude õpetamine, koos vanaisade ja vanaemadega nende mängude mängimine, lihtsamate mänguasjade valmistamine (vurrid, luurid, männikoorest või kõrkjast paadid, laevad jmt). Erinevate mängude kirjeldusi pakub T. Tulva koostatud "Mängime neid mängu" ja A. Kalamehe "Eesti rahva mängu".

3. RAAMATUTE MAAILM

■ Hea muinasjuturaamat

Mitmeid kordi kuuldud muinasjutud ja nende illustratsioonide vaatamine toidab laste fantaasiat, pakub küllaga meeldivaid elamusi ja sünnibki mäng: alguses koos kasvatajaga, hiljem juba iseseisvalt. Aastaid on Aegviidu Lasteaia õuel mängitud Pipit, "Okasroosikese" tegelased aga "elavad" Vorus. Kostüümid, atraktsioonid, muusika ja laul viivad lapsed mängult-päriselt muinasjutumaailma.

■ Muistendid, legendid, tekkelood

Eestlastel on rohkesti põnevaid legende ja muistendeid Kalevipojast, Suurest Tõllust, Tallinnast ja teistest Eestimaa paikadest, mille aines- tik lastele huvi pakub ja ajendab mängima haldjaid, vetevanasid, nõidu ja rüütleid.

■ Tehnikamaailm, populaarteaduslikud raamatud

Poisse köidab tehnika: masinad, sõidukid, raketid, samuti ehitamine: lossid, paleed, linna- ja maamajad. Ühiselt raamatute illustratsioone vaadates mõeldakse lahendusi, kuidas neid klotsidest oleks võimalik teha, kui ehitus on valmis, siis arutatakse, kuidas sellega edasi mängida.

Lastele teadmisi, kogemusi ja elamusi mis ta-

hes eluvaldkonnast pakkudes tuleb lähtuda jõukohasuse ja järjepidevuse põhimõtetest. Oluline on oma kindla elurütmi leidmine aastaegade vaheldumist aluseks võttes. Nende mõtete kinnitamiseks üks mõttelõik TPÜ õppejõu, ajalookandidaadi M. Tilga artiklist "Eesti rahvapedagoogika ja Steiner-pedagoogika kokkupuutepunkte" ("Haridus" nr 8, 1990): "Inimene oli osa loodusest, elas looduse keskel, sai looduselt abi ja kasvas loodust ise. Sellesse ringlusse lülitus laps eostumisest alates. Esimestest elupäevadest alates hakkas ta kohanema loodusrütmi-ga."

Lastega tegelevatelt täiskasvanutelt, enne kõike lasteaiakasvatajatelt nõuab laste mängumaailma avardamine head tahet, loovust ja suurt vastutust. Koos lastega mängimine ja ühisest mängus rõõmu tundmine liidab lapsi ja täiskasvanuid, loob sooja ja turvalise kasvukeskkonna ja välistab võimaluse, et mängude suunamine kujuneb jäigaks ja igavaks manipuleerimiseks.

Häid võimalusi laste ja täiskasvanute ühis-mänguks ja kooslustamiseks pakub nukuteatri-mäng. Mängus jätkub tegevust kõikidele lastele. Nukuteatrimäng saab alguse külaskäigust teatrisse või lasteaias täiskasvanute esitatavast etendusest.

Nukuteatrimäng ei ole pelgalt mõne süžee läbimängimine nukkudega, vaid sisaldab erinevaid tegevusi: nukkude, lava ja dekoratsioonide valmistamine, sobiva süžee leidmine ja arutelu, loo esitamine nukkudega. Mängus ei ole tähtis tulemus, vaid mängu käik ja sündmused, mis seal juhtuvad.

Nukkude abil saab elustada kõnekäände, vana-sõnu, nalju, muistendeid, legende ja muinas-jutte, samas aga lahendada ka mitmeid probleeme lasteaias elus: asjade omapead jätmise, kiusamine, mänguasjade hoidmine jmt.

Sellistele mängudele lisab meeoleolu sobiv muusikaline saade või laul, mis võib tulla plaadilt või helilindilt.

Läbi nukuteatri mängude õpib täiskasvanu lapsi palju paremini tundma, sest nukkudega näideldes, neid liigutades ja nende suu läbi rääkides väljendab laps iseennast.

Nukuteatri mängude hingeks on nukud, sõr-menukud, puulusika- või pudrunuianukud, kindad ja sokid nukkudena, käpiknukud, põlvenu-

kud jm. Kõike neid on mõttekas meisterdada koos lastega. Nukkude meisterdamisest saab alguse nn mängu sisse minek. Mängu lõppedes ei ole aga ükskõik, kuhu nukud vedelema jääb, sest nukku tuleb käsitada kui last, kui kindlat tege-last konkreetse mängus: Lusika-Liisu on Lusika-Liisu, nagu 4aastane Piret on Piret, Punamütsike jääb aga alati Punamütsikeseks, sest tema ei saa kehastada muid rolle.

Elame avatud maailmas. Järjest tiheneb suhtlemine eri rahvusest inimestega. Tutvustades lastele erinevate rahvaste kombeid, tavasid ja kultuuri, laiendame nende mängutemaatikat. Eriti eksootiliste rahvaste kombestik on põnev: indiaanlased uhkete sulgede ja maalingutega, neegrid jt. Mõistlikum on aasta jooksul põhjalikumalt tundma õppida üht maad tema kommete, eripära ja tavade, kui "läbi marssida" kõik maad.

Tutvustamine võib alguse saada ühiselt vaadatud filmist, loetud raamatust, mõne lapse või lapsevanema reisist. Seejärel võib liikumistegevuse ajal matkida teekonda sellele kaugele maa-le, muusikakasvatajaga koos aga kuulata sealset rahvamuusikat ja võimalusel õppida selgeks mõni lihtne laul. Üheskoos meisterdatakse rekvisiite ja vahendeid (nt palmid, püramiidid jm) mängimiseks selle maa teemal. Mängu kaudu hakkab laps mõistma erinevaid elamisviise ja kombeid.

Mäng on kõikvõimas võlur – toob meile lähemale kauged maad, võime omavalmistatud raketiga Kuule lennata, siilitädiga metsas võidu joosta ja olla tõeline Okasroosike, kui me vaid seda soovime ja koos lastega oskame mängust mõnu tunda. Ühine rõõm ühisest mängust annab uut jõudu ja värskest, ajendab otsima ja leidma, nägema ja kuulma meis endis ja meie ümber pulbitsevat ELU.

Kirjandus

1. B a r i c M. Nukke lapsen ystävänä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 1980.
2. Lastel leikkitoiminta. Sosiaalhallitus, Helsinki, 1989.
3. L o o r i t s O. Eesti rahvausundi maailmavaade. Tallinn, 1990.
4. S a l m i n e n H. Leikin välineet. Helsinki, 1989.
5. T i l k M. Eesti rahvapedagoogika ja Steiner-pedagoogika kokkupuutepunkte. – Haridus, 1990, nr 8.
6. V i e n o l a V. Eettinen kasvatus päivähoitossa. Kirjayhtymä, 1986.

75 aastat Eesti iseseisvuse väljakuulutamisest

Esmakordselt tähistati pärast Teist maailmasõda Eesti iseseisvuspäeva alles 1989. a 24. veebruaril. Tänavu teeme seda viiendat korda. Ühtlasi möödub sel päeval 75 aastat Eesti iseseisvuse väljakuulutamisest.

Iseseisvuspäev on eesti rahvale meeldejääv tähis teel omariiklusele, samuti nagu on seda rahvuslike sümbolitena 23. juuni 1919 – võidupüha ja 2. veebruar 1920 – Tartu rahu sõlmimise päev.

Iseseisvuse väljakuulutamisele mõeldi Eestis varsti pärast seda, kui tuli teade enamlaste riigipöördest Petrogradis. Siis kogunesid Toompeale Maavalitsuse esimehe Konstantin Pätsi kabinetti Jaan Poska mõtteid vahetama Eesti tuleviku üle. Eduard Laaman on kirjutanud raamatus "Konstantin Päts" (1940): "Nüüd ei jää muud nõu kui Eesti iseseisvaks kuulutada." Need sõnad kuuluvad J. Poskale, ühele aktiivsemale ja teenekamale meie omariikluse eest võitlejale. Seejärel arutati, kuidas Maapäev peaks end kuulutama kohapealseks kõrgemaks võimuks.

Ent möödus veel mitu kuud, enne kui saabus sobiv hetk deklareerida Eesti rippumatust. Siis, kui 1918. a algul ebaõnnestusid Brest–Litovskis Vene–Saksa läbirääkimised ning 18. veebruaril algas keiserliku Saksamaa vägede sissemarsš Baltikumi.

Maapäeva vanematekogu oli Eestis toimuva poliitiliseks juhtimiseks valinud kolmeliikmelise Eestimaa Päästmise Komitee – esimees K. Päts ning Maapäeva liikmed Jüri Vilms ja Konstantin Konik.

Iseseisvuse väljakuulutamise kõige sobivamaks kohaks peeti Haapsalu linna. Sinna ei pääsenud Vene sõjalaevastik ning seal asus Eesti kõige usutavam ja võitlusvõimelisem väeosa – 1. Eesti polk. Polgu ülem polkovnik Ernst Pödder oli iseseisvuse väljakuulutamise asjus aegasti K. Pätsi ja Eesti diviisi ülema J. Laidoneriga läbirääkimistesse astunud. Iseseisvuse väljakuulutamiseks pidi Eesti

ühtlasi muutuma erapooletuks Vene–Saksa sõjategevuse suhtes. Ent iseseisvuse deklareerimine Haapsalus ebaõnnestus. Kui K. Päts, J. Vilms ja Lääne maakonnaavalitsuse esimees Saar sõitsid Haapsalu suunas, siis paarkümmend kilomeetrit enne kohalejõudmist kuuldi Eesti sõduritelt, et Haapsalus on juba Saksa väed. K. Päts käskis autojuhil tagasi Tallinna sõita.

E. Laaman kirjutab ("Konstantin Päts", 1940): "Tallinnas korraldati eesti sõjaväelastest löögiüksused, kes evakueeruvad enamlasted linnast välja sõjalaevadele surusid. Lehviva Eesti lipu all toodi rõõmuhõisete saatel autos Päästekomitee tema salakorterist Riigipanga hoonesse. Kui sadamaraajoonis käis veel tulevahetus enamlastega, avaldas Päästekomitee iseseisvuse manifesti, tegi korraldusi üldvalitud asutiste uuesti tegevusse astumiseks ning rahu ja korra jaluleseadmiseks. Määrati Ajutine Valitsus, mille esimeheks sai K. Päts ja abiesimeheks Jüri Vilms. Paljastatud peaga kuuldas Tallinna Eesti polk ning rahvahulk laulis rahvushümni, kui K. Päts iseseisvuse manifesti oli ette kandnud..."

See oli Eesti Vabariigi sünd keset sõjakära. Vaevalt oli siis palju kõrvalisi isikuid, kes nii erakordseis oludes sündinut elujõuliseks oleks pidanud. Eesti juhid teadsid ka ise, et võitlused ees seisavad. Kuid nad uskusid, et rahvas, kes nii palju läbi teinud, ka uuteks katsumusteks endas jõudu leiab." Jõudu ja visadust jätkuski. Elati üle Saksa okupatsioon ning kangelaslikes Vabadussõja lahingutes löödi Eestist välja enamlasted ning Võnnu lahingus purustati Landeswehri polgud.

Järgnes paarkümmend aastat rahuaga, mil Eesti riik ja eesti rahvas suutsid korda saata imetlusväärset palju. Praegu, mil Eesti on jälle vaba, mõtleme tänutundega neile vapratele ja töökatele hõimlastele, kes rajasid vundamendi Eesti iseseisvusele.

FRANTS KUPP

Milleks kohustab Eesti riiklik iseseisvus meie noorsugu?

Arutlev dialoog

II_MAR SIKEMÄE, Haridus-Sotsiaalministeeriumi korraldatud esimesel üleriigilisel gümnaasiumilõpetajate kirjandite-võistlusel 1935. a esimese auhinna saanud kirjutise autor

(Pooltühi päälinna suunduv raudteevagun talvisele õhtupoolikul. Istuvad vastamisi akna all koolimütsis nooruk ja raamatusse süvenenud neiu. Konduktor on kontrollinud piletid ja väljunud.)

Nooruk. Vabandage, Teigi on priipilet ja Teiegi sõidate päälinna. Kas mitte keskkoolide abituriientide kirjandite-võistlusele nagu minagi?

Neiu. Imelik, et mul varem ei tulnud mõte, et Teie võite sõita päälinna samal otstarbel, päälegi on Teil koolimüts pääs.

Nooruk. Huvitav kokkusattumus. Sõidame mõlemad päälinna riiklikule kirjandite-võistlusele. Sõidame läbi talviste metsade, läbi pühapäevaselt puhkavate keskuste. Alles eile kihvas kõikjal töö, homme töötatakse edasi, ent täna on puhkus.

Neiu. Kuid puhkepäeval tehakse hinnanguid tehtud töö kohta, kogutakse uut julgust ja tarmu veel suuremaks tegudeks.

Nooruk. Pühapäeval mõeldakse kaugeleulatuvaid mõtteid, juureldakse argipäevase rühkimise põhjusi ja tulemusi. Ja minulgi tuleb isu mõelda põhjalikke mõtteid. Noor inimene küll ei armasta mõelda ega juurelda, ta tahab ainult teotseda, lakamatult töötada iseenda ja oma kodumaa kasuks.

Neiu. Kuid kas noores inimeses on tungi töötada kodumaa kasuks? Kui palju mõtleb noorur kodumaale, kui ta rühib ning rähkleb isatalu või teeb masinlikke liigutusi töökojas, vabrikus? On ju ainult väike osa noorust koondunud organisatsioonesse, mis on küll peaaegu üldiselt isamaaliselt hingestatud. Aga enamik noori pärast koolipingist lahkumist siirdub kohe vaimu ning keha väsitavasse, nüris-tavasse leivateenistusse. Valdavam osa noori ei mõtle ühiskondlikke mõtteid ega kavatse isamaalisi tegusid.

Nooruk. Ma julgen rääkida otse vastupidist, julgen väita, et noortes on hoopis rohkem isamaalsust kui vanades, kuigi noored ei harrasta sellega paraaditsemist. Te näete ainult noorsoo välist ilmet, koort, kuna tuum, sisemine tuli jääb Teile märgatamatuks. Ma mõtlen, et ma ei eksi, kui arvan tajuvat iga noore hinges alati hõõguva sädeme, isamaalsuse sädeme, mis on vaba kõigest eba-puhtast ning võltsist. Noore inimese isamaalsus hingitseb sügaval põues, ei loida petliku raketina tema välimuses ega sätenda hoopleva sõnana tema suus. Kuid on aegu, millal see säde süttib, plahvatab leegiks, ümbritseb noort tulise lõõmana, sunnib suurele teole, rahvuslikule teole. Tarvitseb vaid meenutada Vabadussõda, millest noored võtsid osa kiindumusega, andumusega, jättes oma igapäevased toimingud ning askeldused ja tunnus-tades oma tegevuses ainult üht eesmärki — kodu-maa iseseisvust.

Neiu. Kuid kas ei oleks mitte viljastavam kodu-maale ning õilistavam noorele endale, et need läitumised toimuksid ilma suuremate vaheaegadeta,

järjekindlalt teatavalt tähtajul? Siis saaks see väike säde noores rinnas uut elujõudu, siis avaldaks ta oma mõju noore inimese igapäevastelegi toimingule, et neilgi oleks alati üks ning sama eesmärk — kodumaa hüvang.

Nooruk. Nõnda see ongi tegelikus elus: on tähtpäevi, millal nii noored kui vanad värskendavad oma rahvuslikke tundeid ning suurendavad isamaalist teindust. Eks me tule ju kokku ühel või teisel tähtpäeval, nagu Vabaduspäeval või Võidupühahal, ja eks me siis hõiska isamaalisi laule, mis on viinud meie vanemaid suurtele tegudele, eks me kuula siis rahvuslikke kõnesid, mis räägivad kohustustest meie maa ja tema iseseisvuse vastu.

Neiu. Andestage, et katkestan Teie kõneluse isamaalsust süvendavaist tähtpäevist, aga ma tahtsin Teil küsida: mis Te arvate, milleks kohustab Eesti iseseisvus meid, noori?

Nooruk. Ma vastaksin Teile Teile omade sõnadega: Eesti riiklik iseseisvus kohustab noorurit kandma rinnas sädet, rahvustundest õhkuvat tule-sädet, mis mitte ainult ei õhuta rahvuslikule teole, vaid annab ka igale tavalisele teole rahvusliku suuna. Teiste sõnadega: meie riiklik iseseisvus kohustab meid asetama kõigile oma tegudele ainsa lõppsihi — isamaa hüvangu, ta kohustab olema igal hetkel valvel, et me ise ega meie naabrid ei astuks kas kogemata või meelega mõnd kodumaa iseseisvusele ohtlikku sammu, kuid veel rohkem ta kohustab meid astuma vastu vaenlasele, olgu sisemisele või välisele, kui see ähvardab lämmatada Eesti vabadust. Ma ütleksin: eriti tähtis on kohustus olla valmis kaitsma kodumaa vabadust. Me peame ohverdama oma varanduse, koguni oma elu, kui nõuab seda kodumaa julgeolek ja iseseisvus, sest meie esivanemad on võidelnud iga jalatäie maa eest, on väetanud iga mätast ning kün-gast oma higi ja verega, et idaneks ja võrsuks vabaduse taim. Nüüd me peame olema valmis niisama suureks või suuremakski ohvriks, sest nüüd on hakanud kandma vilja see taim, mida on turgutatud sajandeid, nüüd on vaja ennastalgavalt hoolitseda, et ei käiks selle taime pääle kahjulikke tuuli ega sajakas temale hävitavat rahet.

Neiu. Teie silmad sätendavad, Teie hingesädeme isamaalsus vilgub neist. Vaadake, nõnda saame meie, sädemeid kandvad noored, anda tuld edasi, viia sinna, kus ta on raugemas või koguni kustunud, nõnda saame seda teha siis, kui meis endis on hakanud helisema isamaalsed sõnad. Nõnda saame panna teisigi tajuma kohustusi, mis on neile asetanud nende isamaa.

Nooruk. Kuid mitte ainult sõnades ei seisa noore teadliku isamaalase eeskujul, vaid ka tegudes. Me ei saa ju alati kaata suuri eeskujulikke isamaalisi tegusid, ei ole selleks alati võimalusi ega piisa

jõudugi. Aga väikesed, lihtsad teod on ikkagi võimalikud. Lihtsad teod, kui neid harrastab iga teadlik noor, annavad kogusummas suure, väärtusliku teo — riikliku iseolemise pandi. Mõtelge, kui palju suudaks noorsugu saata korda meie rahvusliku, omapärase kultuuri kasuks, kui iga noor ostaks aastas ühegi väärtteose: see annaks mõjuva tõuke meie rahvusliku kultuuri arenguks. Kui iga noor võtaks omaks juhtlause — tarvita kodumaa tööstussaadusi; milline kindel tugi see oleks meie majanduselu kindlakskujunemisele. Sest riik ei püsi iseseisev ainult püssitikkude varal, vaid riikliku iseseisvuse ning julgeoleku määrab rahva ja riigi kultuuriline ning ökonoomiline iseseisvus, olenematus. Nii siis: isamaaliste lööksõnade ja tundusepalangute kõrval ka isamaalisi tegusid, pitegusid!

Neiu. Mina ei lisaks neile mõjuvatele sõnule enam midagi, ma võtaksin ainult kogu kõneluse ühte lausesse kokku: meie kodumaa riiklik iseseisvus kohustab meid, noori, hoidma hinges alati kiindumust, armastust oma maa vastu, lähtuma kõigis oma tegudes ja toiminguis alati isamaa hüvangu printsibiidist, süvendama oma ümbruses rahvustunnet, meenutama kõigile tarbekorral nende suuri kohustusi meie ühise Eesti vastu, kaitsma ning soodustama kõigiti meie kultuuri ja majanduse õitsengut, astuma tarbekorral julgesti välja kodumaa vabaduse kaitseks.

Nooruk. Kummaline: me kõneleme oma kodumaast ja kohustustest tema vastu, ja nagu meie südmeist tulnud sõnade eriliseks toonitamiseks hakkavad äkki paistma päälinna tornid läbi lumise videviku. Täheandab: oleme saabumas oma riigi aju kõrgete tunnete saatel.

Neiu. Mulle praegu tuli pähe veider mõte: võib-olla homme kirjanditevõistlusel peamegi kirjutama neist küsimustest, mida praegu ühiselt arutasime, võib-olla tulebki kirjutada meie noorsoo kohustustest Eesti riikliku iseseisvuse vastu.

Nooruk. Väga võimalik. Kuid ma ei kirjuta sellest hääd tööd, tean, et ei kirjuta, sest ma tunnen liig hästi, milleks mind kohustab isamaa iseseisvus, et suudaksin seda puistata korralikult paberile.

Neiu. Siis võiksite kirjutada meie äsjasest vestlusest, kirjutada antaval teemal ühe arutleva dialoogi, mis areneb Tallinna suunduvast vagunis kahe kirjanditevõistlusele sõitva noore vahel.

Nooruk. Seda ju võiks, aga sellestki tuleks korratu töö. Meie keskustelu oli ju hüplev, loogikavaene, kompositsioonikehv, eriti algus.

(Süvenev vaikus, rataste ühtlane rütm. Vaguinaknast paistab läheneva päälinna torne.)

Järeisõna

Eeltoodu on omasugune ajadokument.

Oli 1935. aasta 4. veebruar, kui Tallinna kogunes 59 koolilõpetajat, 30 neidu ja 29 noormeest. Need väljavalitud pidid võistlema kirjatöös. See oli tähtis ja lausa erakordne sündmus Eesti Vabariigi koolielus.

Anti paljusõnaline teema: "Milleks kohustab Eesti riiklik iseseisvus meie noorsugu?" Võiks ütelda, et ootuspärane. Isegi pisut lihtsapolne. Oleks nagu oodanud miskit keerukat, "põrutavat"... Ja äkki välgatas mõte: kirjutatan arutleva dialoogi. Nii viisi endal huvitavam ja lugejal ka ebatavalisem.

Mõeldud, tehtud. Kirjutasin päris kergesti, ei närvisenud, ei pusinud. Viiest tunnist piisas mustandi tegemiseks, kohendamiseks ja ümberkirjutamiseks... Aega jäi ülegi.

Auväärsele auhinnakomisjonil oli päris kibekiire töö, aega vaid kolm nädalat. Tõepoolest, esinduslik žürii: Johannes Aavik, Albert Borkvell, Paul Mägraken, Ernst Peterson-Särgava, Paul Viires.

Vabariigi aastapäev, 24. veebruar tõi kena üllatuse. Gustav Adolffi gümnaasiumi saabus just keset pidulikku aktust haridus-sotsiaalministeeriumi erikuller nelja vutlarpakiga. Need avati. Neli kirjan-ditevõistluse diplomit. Esimene ja kolmas auhind. Ja võitjad: nende ridade kirjutaja ning Mihkel Liikane naaberklassist. Võidumehed tõsteti õhku. Diplomid pandi koolimajas aukohale.

Võitnud kirjandid ilmusid peatselt ajakirjas "Eesti Kool".

On huvitav, kuidas teise ja kolmanda auhinna mehed lõpetasid oma tööd. Peab ütleva, et ladusalt, omanäoliselt, nooruslikult.

Teine auhind. Narva ühisgümnaasiumi abiturient Arnold Rosental (uus nimi Arvo Laidsoo):

"Eesti riiklik iseseisvus on väärtuslik ja kallid hinnaga ostetud aare. Tema annab noorsoole soodsa pinna ja võimalused arenemiseks, noorsugu aga kohustub kasvatama end tema vääriliseks ja võitlema tema säilitamise ning sisustamise eest."

Kolmas auhind. Tallinna Gustav Adolffi gümnaasiumi õpilane Mihkel Liikane:

"Ajaluugu näitab, et kultuurivõõ tuleb põhja poole, ja nii ei ole ka meil põhjust pessimistid olla. Me loodame, et täidame oma ideaalid ka tõelisuses väärtusliku sisuga, — me loodame, nii tõesti kui me elame."

Eesti talurahvakoolide arengu mõjuritest möödunud sajanditel

FERDINAND EISEN, filosoofiakandidaat, dotsent

Eesti talurahvakooli areng on olnud keeruline ja vastuoluline nagu kogu meie rahva areng. See on kulgenud esialgsetest väetikestest võrsetest läbi ajaloo siksakkide ning koolide eneste tõusu ja tagasilanguste ning uue ärkamise kaudu kujunenud meie rahvuse arengu otsustavaks teguriks. Kooli ja kogu rahvahariduse eesmärgid ning ulatus on siinmaal olnud kaua võõraste võimukandjate määrata. Ajalooliselt meie rahva jaoks progressiivseks osutunu on sageli mõjule pääsenud hoopiski just kui ametlikult püstitatud eesmärkide "kõrvalsaadus", mis on ajapikku hakanud iseseisvat elu elama ja arenema ning meie rahva elus tähtsat osa etendama.

Koole oli Eestimaal juba XIII–XIV sajandil, kuid need ei olnud maarahvale, kui – siis valmistati seal mõned eestlased ette preestriteks. Katoliku kirik ei pidanud haridust rahvale vajalikuks – oli ju preester inimeste ja jumala vahel vahemeheks ning kirjatundjaks. Kool ja rahvaharidus tulid meie rahvale koos reformatsiooniga.

Meie talurahvakooli esimeseks arengumõjurit on olnud kirik, nimelt reformatsioonijärgne luteriusu kirik. Sellega on vahetus seoses Rootsi riigi osa meie talurahvakooli arengus. Rootsi valitsejad tahtsid siin oma uusi valdusi emamaaga kindlamini liita ja ohjata, seda ka luteriusu, mis oli Rootsi riigiusuks, kinnitamise kaudu. Sellest tulenes ka Rootsi riigi toetus koolide asutamisele siin maal. Et Rootsis ei olnud pärisorjust, püüti hoolt kanda ka siinse talupoja, sealhulgas muidugi ka tema hinge eest, nii nagu see toleaeelses arusaamas mõeldav oli.

Kirikul oli muidugi oma eesmärk, nagu see toleaeelses maailmas olla võiski – tuua talupoegadele kirik ja jumalasõna lähemale, päästa neid patust ja ebausust ning sisendada ühtlasi ka alandlikku meelt maiste võimude vastu. Sel eesmärgil oli vaja õpetada talupoeg lugema, muidugi pühakirja või õieti katekismust lugema. Talurahva kätte ulatatakse selline relv nagu lugemisoskus, mida see neil aegadel ei osanud õigesti hinnata ega kasutada. Leidus pastoreid, kes tundsid tõsimeelses kristlikus vaimus kaastunnet talupoja vastu ja soovisid teda kui inimest aidata. Ajaloo pärimuse järgi tuleb nende hulka arvata Broocmann Laiuselt, Rauschert Sangastest, Virginius Puhjast, Kelch Järva–Jaanist, rääkimata juba isa ja poeg Forse-liusest. Ometi tuli kirjaoskus meile kui kitsama eesmärgi kõrvalsaadus, mis kasvas meie rahva ajaloos üheks määravamaks teguriks. Eriti pöördelise tähtsusega oli B. G. Forse-liuse ja tema asutatud seminari tegevus. Nii oli Rootsi–aja lõpul arvata-vasti igas Liivimaa kihelkonnas nn köstriks, Ees-timaal mõisnike suurema vastupanu tõttu küll vähem. Algab kirjaoskuse levik talurahva hulgas, mida toidab hiljem ka laialdaselt levinud koduõpe-

tus. Kirjaoskus hakkas järgnevatel sajanditel meie rahva elus väga suurt osa etendama, aga mitte sellist, milleks see oli algul otseselt mõeldud ja ellu kutsutud. Tagajärjeks oli muidugi ka usu mõju suurenemine talurahva hulgas, ühtlasi kiriku mõjukam pealetung rahvakultuurile, eriti suulisele rahvaloomingule, kuid kirjaoskuse kaudu oli avatud ka üks maarahva enesetunnetamisele.

Põhjasõja–aegses ja –järgses laoses ning tauides hävis eelmisel sajandil kujunenud koolivõrk, eriti Põhja–Eestis. Mingisugusel määral jätkus koduõpetus. Esialgu Vene võimud ei sekkunud tõsisemalt siinsetesse kooliasjadesse; koolid kuulusid luteriusu kiriku meelevald alla ja luteriusu kiriku staatus oli küllalt kindel. Kirik nõudis kooli, mõisnikud olid vastu, viletsus ja ikaldused ängistasid talurahvast. Alles pool- ja kolmveerand sajandit hiljem vabameelsema kindralkuberneri G. Browni antud patendid (1765, 1787) lükkasid talurahvakooli asjad tasapisi liikuma. Ikka mõisnike vastu-seis ees, luteriusu kiriku mure talurahva hingeõn-duse pärast tagant tõukamas.

19. sajandi alguse ümberkorraldustega Vene-maa haridussüsteemis avanes võimalus ka kõrge-ma astme talurahvakooli – kihelkonnakooli loomiseks. 1803. aasta rahvahariduse eeskirjade alusel loodud Tartu õpperingkonnas, mille alla kuulusid Eestimaa, Liivimaa ja Kuramaa kubermangu koolid, moodustati eesotsas Tartu ülikooli rektori G. F. Parrotiga koolikomisjon, kes koostas koolide asu-tamise kava. Selles oli ette nähtud ka talurahva-koolide, sealhulgas ka teise astme talurahvakooli-de – kihelkonnakoolide asutamine. See kava aga jäi sellisena küll ellu viimata – vastu olid nii Vene keskvalitsuse bürokraatia kui ka kohalik aadel. Nende mõjul jättiski Aleksander I Parroti talurah-vakoolide asutamise kava kinnitamata. Teoks said ainult 1805. aastal Kanepi kihelkonnakooli ja paar aastat hiljem Viljandi ning Põlva kihelkonnakoolide asutamine, mille iga oli paraku lühike. Ikka tõkes-tas koole talurahva viletsus ja mõisnike vastuseis.

Alles 1816. ja 1819. aastate talurahvaseaduste-ga said ka talurahvakoolid, sealhulgas kihelkonna-koolid, kindlamale alusele seatud. Viimastest hak-kasid külakoolid saama põhjalikuma kirjaoskusega koolmeistrite ja kujunevad vallakogukonnad ameti-ehi. Muidugi püüti kihelkonnakoolis neid kasva-tada hardas usulises ja riigitruuduse vaimus ning kuulekuses mõisavanematele. Sama vaim valitses ka koolmeistrite seminarides, mis järgemööda avati Põhja–Eestis, Tartus ja Valgas. Nii pidid kas-vandikud minema maarahva lapsi selles vaimus valgustama ja kasvatama. Kuid selle üheks tule-museks oli ka kirjaoskuse levimine talurahva hul-gas, mis omandas järk–järgult iseseisva tähendu-se meie rahva edasises elus. Kirjaoskus levis siinmail, nagu teada, üsna laialdaselt ja märksa

varasematel aastakümnetel, kui seda mitmete teiste rahvaste juures võis täheldada.

Samalaadset osa etendas lauluõpetuse toomine talurahvakoolidesse. Luteriusu jumalateenistuse kombe kohaselt tuli maarahvas kiriku kantori–eest-laulja järele kuidagi kaasa laulma panna, see kujunes omaaegsete kurtimiste järgi mingiks ebamääraseks jorimiseks ja hädiseks häälitsemiseks. Oli vaja parandada kirikulaulude laulmist ning seejärel mitmekesistada üksluseid kiriklikke talitusi. Rahvakool õpetas lapsi ka laulma. Eriti suur osa oli siin kihelkonnakoolidel, kus pandi suurt rõhku laulmise ja nooditundmise õpetamisele, samuti ka Kuuda, Tartu (Hollmanni) ja Valga (Cimze) seminaris. Kuid ajapikku hakkas koorilaul ja pillimäng maarahva elus omandama iseseisvat tähendust. Aeg–ajalt hakkas lauluharustus ja pillimäng eemalduma kiriku eestkoste ja teenimise alt ning muutuma üheks rahvusliku ärkamise teguriks. Esimesed laulu– ja pasunakoovid tekkisid kihelkonnakoolide ümber, nagu Tarvastus tsimselase H. Wuhneri, Suure–Jaanis J. Kapi juhitud, Kanepis J. Egloni, A. Thomsoni, P. Abeli ja J. Erlemani eestvedamisel, Rõuges P. Oru, Simunas W. Normanni, Koerus W. Tuglase, Ambias A. Raudsepa, Vaivaras H. Masingu juhatusel. Laulu- ja mängukoore tekkis ka paljude vallakoolide juures, kus eestvedajateks olid peamiselt kihelkonnakoolidest tulnud koolmeistrid, eriti Lõuna–Eestis. Algul tekkisid lastekoovid, siis täiskasvanute koorid. Sedamööda kuidas koorid sirgusid, hakati koraldama laulupäevi, algul laste–, seejärel täiskasvanute laulupäevi. Juba enne esimest üldlaulupidu toimusid lastelaulupeod Türi–Allikul (1866), Viljandis, Kõpus ja Vändras (1867); täiskasvanute laulupäevi toimus Sõrves (1863), Jõhvis (1865), Simunas (1866), Uulus (1867). Uue tõuke ja hoo said kohalikud laste– ja täiskasvanute laulupäevad pärast I üldlaulupidu (1869). Nii toimus see hoovõtmine kohalikest laulukooridest ja laulupäevadest üldlaulupeoni ja seal toimikorda kohalike laulupidudeni – kõik suurel määral kohalike koolmeistrite õlgadel.

Muidugi oli vaimulike laulude osakaal suur, peokõnedki kantud sügavast usulisest hardusest ja ametlikust tsaaritruudusest. Kuid ajapikku hakkas ikka enam oma kohta sisse võtma ilmalik repertuaar. 1870. aastate lõpupoole hakkasid laulukoorid iseseisvuma, omaette seltsideks kujunema, vabanema kiriku ja mõisniku mõju alt, nagu olid sellisteks saanud juba põllumeeste seltsid. Kõrtsi kõrväl hakkasid maarahva kooskämiskohtadeks kujunema laulu– ja mängukoovi harjutused.

Koorilaulu ja mängukoovide arengu algusaastail suhtus kirik nendesse ettevõtmistesse üldiselt soovivalt: laulu– ja mängukoovid esinesid kirikutes tähtsamatel kirikupühadel, esineti pastorite ja köstrite ametijuubelitel, uute koolimajade sisseõnnistamisel (mida 1860.–1870. aastatel rohkesti ehitati). Leidis pastoreid, kes koorilaulu õhutasid ja ka ise selles aktiivselt kaasa löid, nagu A. H. Willigerode Kaarmas, Karulas ja Tartus, Fr. Hollmann Rõuges, E. V. Grohmann Türi, A. Paulsen Ambias, F. Gebhard Järva–Jaanis, M. Körber Ansekülas. Ja küllap oli teisigi, kelle nimedeni me ei ole ulatunud. Kuid sedamööda, kuidas talurahva laulu– ja mänguõpetus hakkasid eralduma kiriku otsese mõju alt,

avaldus tendents ilmaliku repertuaari poole. Kui neisse hakkas imbuma jakobsonlikku vaimu, hakkas ilmema pastorite umbusk ja isegi sallimatus talurahva laulu– ja mängukoovide vastu, samuti kasvas balti aadli ärevus ning vaen eesti seltsielu vastu üldse (Hansen, Doll Viljandis, Holst Kanepis, Kurrikoff Türi). "Sakala" toob taolisi sõnumeid nii Liivimaa kui ka Eestimaa kubermangu kihelkondadest.

Kõigist kahtlustustest, hoiatustest ja tagakiusamistestki hoolimata olid koolmeistrid, kelle enamik oli oma hariduse kihelkonnakoolis saanud, eesti talurahva areneva kultuurielu eestvedajateks ja aktiivseteks kaasalõõtjateks rahvusliku liikumise ülemaalistes üritustes. Esimesel üldlaulupeol moodustasid vallakoolmeistrid koos kihelkonnakoolide õpetajatega ligilähedalt poole kõigist lauljatest ("Eesti Postimees", nr 31, 1869). Eesti Kirjameeste Seltsi asutajatest olid 2/3 koolmeistrid. Peaaegu pooled neist, kes Hurdale rahvaluule kogumisel materjale saatsid, olid koolmeistrid.

Muidugi ei olnud koolmeistrite osa eesti ärkavas kultuurielus igal pool just selline. Oli tardunud kirikumeelseid ja mõisasakste kummardajaid nende hulgas, kes küll ehk olude sunnil, kes tõsimeelses hardas kuulekuses. Kuid tooni andsid ja arengu resultaati mõjutasid siiski esimesed.

Nii kujunes eesti rahvakool, mis kaks sajandit varem oli kitsalt piiritletud eesmärgiga ellu kutsutud, XIX sajandi teisel poolel rahvusliku ärkamise taimelavaks ja edasiviijaks.

Väga vastuoluline oli vennastekoguduste pietismi osa meie rahva haridusel. Pietism tungis Eestisse juba Põhjasõja–järgsetel aastatel, peamiselt XVIII sajandi keskel. See vool tuli siia Saksa maalt Hallest, kuna paljud meie maale tulnud pastorid olid sealses ülikoolis ja Francke seminaris õppinud. Ühelt poolt tõi vennastekoguduste liikumine kaasa usulise vagatsemise, mis kohati ulatus usuhullustusteni. Põlised eesti rahvalaulud ja rahvakombed mõisteti kui ilmaliku patuse elu lõbud hukka. See tekitas meie rahvakultuurile suurt kahju. Kuid teiselt poolt asutasid vennastekogudused ka laulu– ja mängukoore, muidugi pietistlikus vaimus. Nii said näiteks Väägvere (1839) ja Torma (1848) pasunakoovid alguse vennastekogudustest. Hernhuutlikust liikumisest mõjutatud pastorid olid esimeste kihelkonnakoolide asutajad juba XVIII sajandi esimesel poolel. On andmeid, et vennastekogudused asutasid ka külakoole, et lugemise ja laulmisoskusega talurahvast ilmalikust patusest elust jumalariigile lähemale tuua. Kuid pietistlik liikumine tõi meie rahvakultuurile oma fanatismiga siiski korvamatu kahju.

Nii on luteriusu kirik etendanud kooli arengus vastuolulist osa. Kirjaoskust ja laulmist hakati maarahva hulgas levitama kui kitsalt usuliste taotluste ja oma seisusekohase alandliku meelega kasvatamise abinõud, kuid ometi kujunesid talurahvale ajalooliselt tähtsateks eneseteadvuse ja kultuurilise ning isegi majandusliku arengu teguriteks. Muidugi imbusid religioossed tunded lugemisoskuse ja kooli kaudu mõjusamalt ka maarahva hinge, kuid lugemisoskuse "kõrvalsaadus" osutus talle ajalooliselt peamiseks. See viis rahva enesetunnetamisele, mis suubus ärkamisaega, viis emakeelse ajaloolisuse tekkimisele, oma seltsielu arengule.

Erinevalt sakslastest pastoritest oli eesti soost pastorite suhtumine ja osa meie rahvakooli arengus teistsugune. Eestlastest pastorid hakkasid ilmuma kirikukantslitesse XIX sajandi teisel poolel. See oli eestlastele peaaegu ainuke tee kõrgema hariduse ja väärilisema teenistuse juurde. Need pastorid osutasid aktiivsemat toetust talurahvakoolidele, kuid nad jäid ikkagi omajagu kirikumeelse kammitsasse.

Vastuoluline ja mitmeharuline on olnud baltisaksluse mõju eesti rahvakooli arengule. Siin on tunda mõisnikkonna ja saksa päritoluga pastorite erinevat suhtumist. Mõisnikud olid üldiselt maarahvale koolihariduse andmise, eriti üle kolmetalvise külakooli ulatava kooliskäimise vastu, kartes küll tööjõu kaotust, küll pidades seda talurahvale täiesti tarbetuks ning selle ärarikkumiseks. Pastorid aga, kes paljud õppinud Saksamaa ülikoolides ja seal vastavat tööd leidmata, olid XIX sajandi esimesel poolel Baltimaadele koduõpetajatena ja seejärel pastoritena tööle tulnud, tõid kaasa XVIII ja XIX sajandi valgustusideede mõju. Nemat suhtusid mõistvamalt sinse talurahva olukorda ja talurahvakoolidesse, püüdes viletsuses ja ebausus vaevlevat maarahvast kõigepealt kirikule lähemale tuua. Sellised Saksamaalt siia tulnud ja valgustusaja ideedest nakatatud pastorid olid näiteks A. Hupel Äksis ja Põltsamaal, J. G. Eisen-Schwarzenberg Tormas ja Lohusus, G. G. Marburg Vastseliinas ja Rõuges, J. W. Luce Saaremaal, Liivimaa kindralsuperintendent K. G. Sonntag, siinmaal sündinud ja Kanepis pastoriks olnud J. Ph. Roth. Saksamaal olid õppinud ka mõned eesti soost pastorid, nagu O. W. Masing Lüganusel ja Äksis, H. Jannud Põlvas. Nad püüdsid parandada kirikuolu ja ka talurahvakoolide olukorda.

Talurahvakool kosus 19. sajandi keskel tööpoolest, nii koolivõrgu kui ka õpetuse sisu poolest. Sellele aitas omakorda kaasa sajandi keskpaiku alanud talude päriseksostmine: kujunes iseteadlikum jõukam taluperemeeste kiht, suurenesid talurahva majanduslikud võimalused ja nõudmised hädapärase koolihariduse järele, XIX sajandi keskel algas rahvusliku iseteadvuse ärkamine. Nüüd tuli juba talurahva enda hulgast koolile uusi nõudmisi. Nõuti lugemise õpetamise kõrval ka kirjutamise ja rehkendamise õpetamist, tehti algust ajaloo ja maateaduse õpetamisega. Maarahva kodudesse leidsid tee eestikeelne ajaleht ja ilmalik kirjandus, esialgu ehk kalendrid. Nii oli omal ajal asutatavate talurahvakoolide kitsapiirilise ülesande – usuvaaduse sisendamise ja sellega seoses mõisavanimete kummardamise ning võõrvõimule riigtruuduse kasvatamise – "kõrvalsaadusena" võrsunud tulemid omandanud meie rahva elus üha iseseisvama ja otsustavamata tähenduse. Seda ütlesid avalikult välja ka maarahva oma ideoloogid maakeelses ajakirjanduses.

Siinjuures tuleb märkida ka baltisaksa kultuuri vastuoksuslikku mõju arenevale eesti kultuurile. Aastasadu oli baltisaksa kultuur isoleeritud talurahvast. See oli ühtlasi eestlastest maarahva ja õhukese baltisakslaste kihi vaheline seisuslik, varanduslik ja hariduslik isoleeritus. Kehtiv Balti erikord soodustas ja fikseeris juriidiliselt sellist olukorda. Mõningane eestlaste saksastamine toimus küll eestlastest käsitöölise kaudu, kes linnades olid

asu leidnud, kuid see ei kujutanud maarahvale suurt verekaotust. Suurel määral oli siin tegemist kadakusega, mis võttis omaks eeskätt väliseid baltisaksa kultuuri ja elulaadi sugemeid ning püüdis hüljata maarahva elulaadi ja keelt. Selline baltisaksa kultuuri sajanditepikkune isoleeritus maarahvast aga päästis eestlasi saksastamisest. Alles 1860. aastate paiku taibatakse baltisaksa ringkondades, et eestlaste ja samuti lätlaste mitesaksastamine on olnud ajalooline viga, mida püüti kohe asuda parandama. Seda viga kahetses piiskop F. Walter avalikult oma jutluses Liivimaa maapäeval (1864). 1860. aastatel algas kihelkonnakoolide üleviimine saksa õppekeelele ja eesti keele väljatõrjumine. Kuid see ettevõtmine osutus ajalooliselt hiljaksjäänuks – eesti rahvuslik ärkamine oli juba oma mõju avaldanud, selle ideoloogid esinesid ägedalt eestlaste saksastamise katsete vastu. Vahel segas samuti keskvoimu venestamispoliitika. Kuid ka Aleksander III ajal alustatud venestamispoliitika ei suutnud oma eesmärke enam teoks teha, nii oma robustsete meetodite kui ka suhtelise lühiajalisuse tõttu, mida ajalugu selle teostajatele jättis. Eesti rahvuse kujunemine ja eesti kultuuri areng oli jõudnud juba liiga kaugele, et võinuks toimuda massiline ümberrahvastumine.

Ometi on need mõlemad protsessid jätnud suurema või väiksema jälje meie kultuurile, sealhulgas koolihariduse arengusse. Need protsessid on nii oma mõjutuste ja taotluste kui ka tulemuste poolest vastuolulised ja mitte kaugeltki üheselt hinnatavad.

Baltisaksa kultuuri mõju eesti kultuurile oli kahtlemata suurem vene kultuuri omast juba oma pikemaajalisuse ja ruumilise läheduse tõttu. Seni maarahvast oluliselt isoleeritud baltisaksa kultuur hakkab 1860. aastatest peale aktiivset mõju avaldama eesti talurahva tärkavale kultuurile. Ühelt poolt tuli see mõju "ülalt", eesti rahvusliku liikumise juhtivate tegelaste kaudu, kes oma hariduse olid saanud valdavalt saksa kultuuri lätest, õppinud saksakeelsetes ja –meelsetes õppeasutustes, kelle perekonnas valitses sageli saksa keel, kes aga ometi olid suutnud jääda truuks oma rahvale. Nende tegelaste kujunemist mõjutasid mitmesugused tegurid, sealhulgas siinsetes saksa ringkondades ja ülikoolis liikunud omaaegsed progressiivsed ideed ja muidugi suhtlemine oma rahvaga, kelle hulgast nad olid pärit. Nad püüdsid edendada oma rahva koolikorraldust, vaimuelu, toetada laulu- ja mängukooride loomist, võttes eeskujuna saksa seltielust. Meie koorilauluharrastus sai alguse saksa liidertaafelitest, mis tõrjus algul eesti rahvalaulu. Kuid eesti koorilaulukultuuri edasine areng järgneval sajandil viis rahvaviiside tagasitulekule meie muusikakultuuri, nüüd juba uuenenud kujul.

Saksa kultuuri mõjud tulid samuti ka koolide, eeskätt kihelkonnakoolide kaudu ning kandusid sealt külakooli ja kodudesse. Ka talurahva hulgast pärit mõisa ametimehed püüdsid jäljendada saksa elulaadi. Ühelt poolt kahjustas see põlise eesti rahvakultuuri püsi, kuid teisalt rikastas maarahva materiaalselt ja vaimset kultuuri. Nii on see etniliselt ja klassiliselt võoras rahvakild jätnud omale jälje meie kultuuri: midagi kahetsetavat oleme kaota-

nud, midagi olulist oleme sealt üle võtnud ja suutnud oma kultuuri arengusse lülitada. Baltisaksa kultuuri osatähtsuse üle meie ajaloos on palju vaieldud, erinevaid seisukohti esitatud. Praegu esineb jälle selle osatähtsuse ühekülgset üleskiitmist.

XIX sajandi lõpukümnetel alanud agrerssiivne venestuspoliitika oli algul suunatud peamiselt baltisaksa mõjuvõimu vastu siinmail, mis leidis põlisrahva teatud poolehoidu. Aga venestuse konkreetsed sammud tekitasid kohaliku põlisrahva hulgas uut kibedust. Valusalt puudutasid need ka talurahvakooli. 1886. aastal allutati Balti kubermangude koolid Vene Haridusministeeriumile, seega viidi luteriusu kiriku mõju alt ära, mida eesti rahvusliku liikumise radikaalsed juhid eesotsas C. R. Jakobsoniga olid ammu nõudnud.

1887. aastal viidi kooliõpetus üle vene keelele ning seega likvideeriti emakeelne õpetus, algul lubati seda veel vaid esimestel kooliaastatel. Venestus andis emakeelsele algharidusele hoobi. Valandati hulk vene keelt mitteoskavaid koolmeistreid, kellest paljud olid maarahva kohaliku kultuuri eestvedajad. Seoses koolide ülevõtmisega vene õppekeelele ruttasid Eestimaa ja Liivimaa rüütelkonnad sulgema nende toetusel töötanud seminare, mis valmistasid talurahvakoolidele ette õpetajaid. Nii suleti 1887. aastal Kuuda, Tartu Hollmanni ja Passlepa seminar ning aastaid hiljem ka Kaarma seminar, mis oluliselt halvendas talurahvakoolide olukorda. Õpetajatepuuduse leevendamiseks loodi küll linnakoolide ja ministeeriumikoolide juurde pedagoogilised klassid ja kursused, mis ei suutnud aga koolide vajadusi rahuldada. 1878. aastal asutati Tartus venekeelne seminar, mis andis ajakohase pedagoogilise ettevalmistuse. Külakooli selle kasvandikud üldiselt ei jõudnud, neid rakendati peamiselt ministeeriumi- ja kihelkonnakoolides. Vaatamata järjekindlale venestamispuudlusele võrsus sellest seminarist siiski hulk rahvusmeelselt meelestatud eesti pedagooge ning hilisemaid kultuuri- ja riigitegelasi.

Venestamispoliitika tõkestas meie rahva saksastamispoliitika. Ka koolide venestamisel oli progressiivseid tulemusi meie haridusloos: loodi

juurde arvukalt teise astme algkooli – ministeeriumi- ja linna-algkooli (kroonukooli). Vene keele oskus kergendas eestlaste astumist keskkoolidesse ja Tartu ülikooli, ka Peterburi ja Moskva ülikooli, Riia Polütehnilisse Instituuti jt Venemaa kõrgetesse õppeasutustesse, soodustades eesti haritlaskonna kasvu sajandivahetusel. Mitmed eesti soost haritlased, kes olid saanud Peterburis hariduse, said sealsetelt progressiivsematelt teadus- ja kultuuriringkondadelt äratust ning toetust oma rahvuslikes ettevõtmistes.

Robustsete administratiivsete meetoditega teostatav venestuspoliitika tekitas eesti tärkava intelligentsi vastuseisu, kuid ilmnnes ka tülisid ja vastastikuseid kahtlustusi nende ridades.

Võitlus emakeelse kooli eest hakkas XIX–XX sajandi vahetusel hoogu võtma ja saavutas 1905. aasta revolutsiooni ajal ajutise läbimurde, ent reaktsiooniaastail järgnes võimude tagasilöökk. Alles Eesti Vabariigi loomisega sai emakeelne kool oma täie eluõiguse.

Eesti kool on osutunud ajaloos oma rahvuse kujunemise ja arengu otsustavamaks teguriks, hoolimata sellest, milliseid eesmärke ja ülesandeid on vahetud võimumehed püüdnud talle kunagi anda. Erinevad arusaamad koolist olid ka maarahva ärkamisega ideoloogidel. Meie talurahvakooli areng toimus erinevate kultuurimõjude ristumise ja teatud integreerumise protsessis. Koolid, eriti kihelkonnakoolid ja hiljem teatud määral ka ministeeriumikoolid, on olnud kultuurimõjude olulisemateks vahendajateks ja ka integreerijateks, olles küll kammitsatud parajasti valitseva võimu ametliku ideoloogiaga.

Meie kooli ja kogu rahva arengu ajaloos ilmneb dialektiline nähtus, kus parajasti valitseva ilmaliku või kirikuvõimude püstitatud otsene ja vaieldamatuks peetud eesmärk ei realiseeru ajaloolise arengu käigus just sellisena nagu plaanitud. Antud eesmärgi poole püüdlemisel ilmnevad tegelikkuses uued küljed, mida sellistena ei ole võimud ette näinud ega taha tunnistadagi, aga mis ometi arengu käigus muutuvad hoopis otsustavamaks, eitades nii või teisiti püstitatud eesmärke.

Kas sedalaadi nähtused kuuluvad ainult meie maa ja kooli kaugemas minevikku?

Tagasipilk Kevade tänavasse*

ARNOLD LAUGUS

2. Järgmisel päeval olin varakult kohal ja liikusin rahutute mõtetega kooli poole. Tõtt öelda ei olnud ma ööselgi öieti maganud, sest mure algava töö ja täiesti võõra elukutse pärast võttis une. Ja kui suikusingi, siis nägin unes ainult kisavaid poisse, kes nagu härjapõlvlased mõkitades ringi jooksid.

Koolimaja läheduses mõõdus minust ja ühines minuga rühmade kaupa õpilasi. Mõnel neist olid raamatud kaenlas, mõnel aga koguni vana portfell käe otsas. Ma ühinesin vooluga ja liikusin kaasa. Keegi ei tundnud mind ega mina neid. Poisid rääkisid üksteise võidu otse karjudes. Nad olid räämas ja välimuselt kuidagi meesistunud. Paljudel olid pikad juuksed, väljakasvanud ja kulunud ülikonnad ning jalas säärikud. Ka majja sisenedes ei lakanud käratsemine, see isegi kasvas veel suuremaks lärmiks. Juba jalutas juhataja koridoris, tegi õpilastele märkusi ja terivitas ise mõnda esimesena. See tundus mulle imelikuna. Mind nähes tuli ta juurde ja lausus vana tuttavana: "Ega kedagi, olete täpne mees. Palun olge siin korrapidaja, teisi pole veel kohal, kuid eks nad nüüd tulevad. Opetajad on enamus naised peale teie, ühe vanema kolleegi ning ühe noormehe ja minu, rohkem mehi ei ole." Juhataja kadus kuhugi kiirustades ja ma jäin üksi. Jalutasin koridoris ja jälgisin õpilasi, peamiselt aga lahutasin kaklejad, sest neid oli iga nurga taga. Tähendab: sõda oli jätnud kooliellu suured ja sügavad jäljed. Rusikad välkusid ja pidevalt oli kannatajaid, kellel ninast tilkus verd või olid kulmud lõhki löödud.

Jõudsin nurga taha, kus parajasti toimus kõhmlus. Kaks ühealast, sarnast nii kasvult kui ka jõult püherdasid üksteise peal põrandal ja veeresid kui kerad. Mõlemal olid näod verised, riided rebitud. Haarasin poistel turjast, tõstsin üles ja käratasin: "Kohe vabandate teineteise ees ja lepite ära!" Mind ümbritsev jõuk otse möirgas: "Ära kuula onu juttu! Kisma jäi pooleli." "Mis te segate vahele!" hüüti mulle läbisegi. Ma ägestusin ja lisasin juba resoluutsemalt: "Hästi! Kui kumbki andeks ei palu, siis panen mina teid leppima!"

Tõukasin kaklejad teineteisele vastu, õnnetuseks aga nii tugevasti, et mõlema pead lajatasid ja käis hele plaks. Poisid muutusid näost kahvatuks ja otsaette tekkisid suured muhud. Ma ei mõelnud seda sugugi nõnda, aga kuna kõik oli juhtunud, pidin järjekindlalt tegutsema. Laskisin poisid lahti, nad läksid tuikudes klassi poole.

"Teen igaühega nii, kes veel kakleb."

Teised tõmbusid minust eemale ja ümbritsivad kahte kannatajat. Kuulsin, kui keegi lausus tunnustavalt: "Kuradi täpne käsi ja puhas töö, mõlemal sarved otsa ees! Kes see onku on?" – "See on uus õps," lausus keegi piriseva häälega. Pöörasin hääle suunas ja nägin eilset tuttavat. Poiss isegi teretas mind.

Ma jalutasin piki koridori, kuid imelik: korraka olid "kismamehed" kadunud. Kui kosagil välkus veel rusikaid, siis lüüsid poisid kohe minema, niipea kui kohale jõudsin.

Koridori ilmus ka teisi korrapidajaid. Juhataja tuli ühe vanema daamiga. Mulle esitleti teda kui neljanda klassi õpetajat Ründvat. Naine rääkis peenutsevalt ja ma märkas, et tal oli koomiliselt pikk kleit, mille alt välkusid üsna

võimsad ja matsakad sääred. Need nagu ei olnudki jalad, vaid väikesed sambad.

Kutsusin juhataja kõrvale ja rääkisin talle oma äpardusest. Ta kuulas mind naeratades ja lausus rahustades: "Võib-olla need muhud olid neil juba varem. Sellepärast ärge muretsege. Siin tuleb suuremaid kaklusi lahendada ja õnnetusi ära hoida. Neil on laskemoona ja sütikuid, nendega võib käed otsast lasta. Igatahes pidage silma peal ja tehke läbiotsimisi. Lapsi tuleb praegu väga tähelepanelikult jälgida ja kui võimalik, siis ikka heaga, sest sõda on nad tooreks ja jäigaks muutnud. Igatahes tehke kõik oma südametunnistuse järgi."

Ma ei mõistnud, mida juhataja südametunnistuse all mõtles, ega ka seda, mida ta hea all arvas. Kas ma olin liiga karmilt tegutsenud? Kuid ta ei mõistnud seda hukka. Mul ei olnud rohkem aega oma mõtetega tegelda, sest selja taga kostis räme hää: "Johatajal on nii hea meel, et tulite siia."

Maali oli mu kõrval endises univormis ning ta hoidis kuljust käes. Heledalt tilises keeluke suures koolimajas ja selle helin oli kuidagi kodune ja lähedane. Kas ei olnud minu kooliajal samasuguse kuljusega helistatud? Poisid jooksid rüsinäl üksteise võidu ja mõnel neist olid imetlusväärset pikad koivad.

Juhataja viis mind isiklikult mulle määratud klassi, mis asus esimesel korrusel pika koridori alguses ja mille uksele oli kriidiga kirjutatud II klass. Me ei läinud kohe pärast kellaheliseid, vaid minut hiljem.

"Rahunevad veidi, küll jõuab minna. Edaspidi aga olge täpne, sest õpetaja edu saladus – nii kasvatamises kui ka õpetamises – sõltub kõik tema enda isiksusest. Tuleb olla enese suhtes nõudlik ja järjekindel, siis jõuavad õpilased sinu järgi. Opetaja on klassielu peegelpilt, nii nagu lapsed on seda koduses elus. Küllap kogete ise kõik."

See lühikene õpetus vilunud pedagoogilt oli nagu varasalve võti, mis mulle seal klassiukse taga anti.

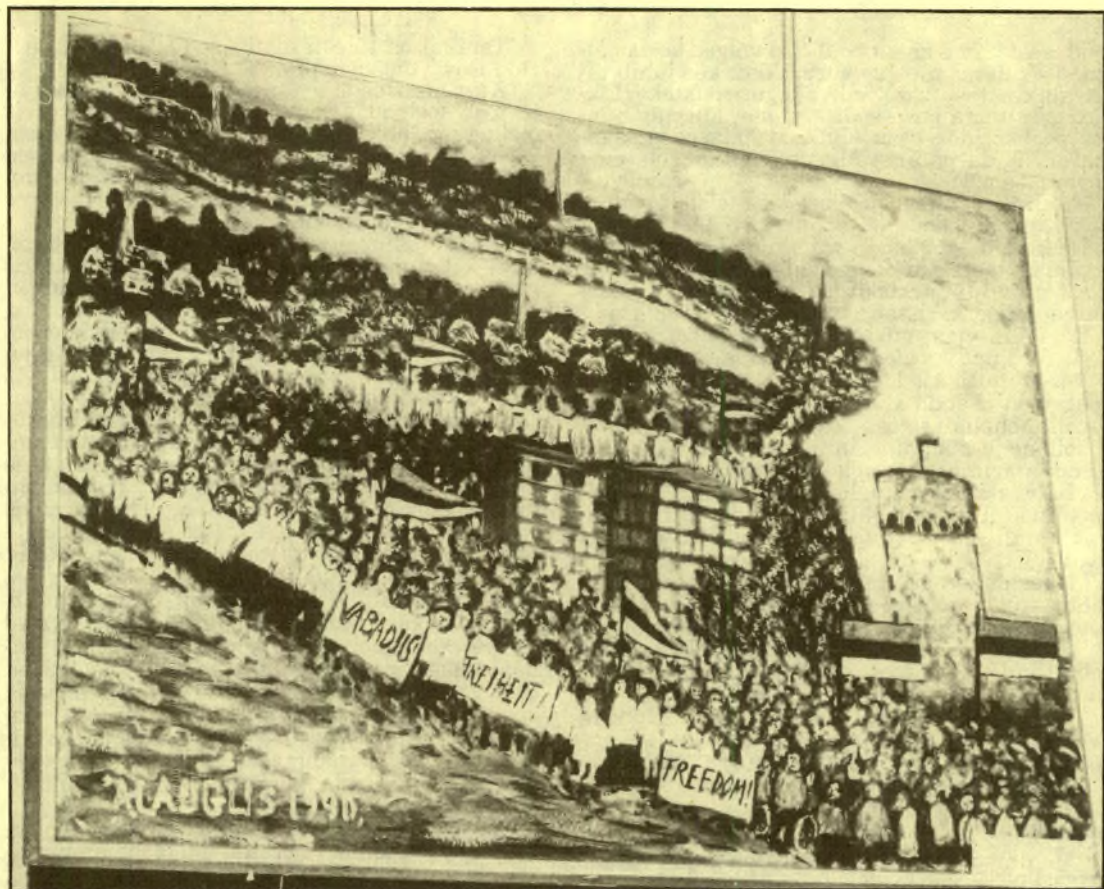
Astusin avarasse ruumi juhataja järel. Klass oli täis tubitud pinke, nii et õpetajalaua vahele jäi vaevalt meitrine vahemaa. Pinkides istusid kolmekaupa lapsed ja vahtisid mind uudistades. Juhataja jäi ukse juurde seisma. Üksikult ja aeglaselt venides nagu meremehed tõusid õpilased püsti. Klassis oli suur sagimine ja üksteise tõukamine. Kui kõik olid püsti, pöördus Raatman sõbralikult naeratades poiste poole:

"Seisame nüüd nii sirgelt kui sõdurid ja kõik vaikselt, siis ma räägin teile midagi väga tähtsat."

Pikkamööda rahunes klass, kuid tasane kõmin nagu karukoopas kostis ikka edasi ja see ei vaibunudki. "Poisid, täna saate omale õpetaja. Tema nimi on Laaneste. Nüüdsest peale ei ole te enam vaeslapse osas, vaid teil on oma klassijuhataja." Ta peatus veidi, kuid jätkas samas kohe: "Teil oli õnne, sest teie õpetaja on mees. Samasugused mehed kasvavad ka teist. Pidage oma klassi kalliks ja armastage kooli! Palun." Ta lahkus, ma jäin üksi.

Ruumis oli korraga vaikus, sest poiste näod olid suunatud minule kui uuele ja senitundmatule. Ka mina lasksin pilgul libiseda üle kõikide nägude, ilma et ma oleksin veel sõnagi rääkinud. Astusin laua taha ja vaatasin neid ikka veel. Mõned olid kasimata salkus juustega ja karvaste kaeltega, kuid nende kõikide juures oli midagi ka tuttavlikult hella. See oli nagu minu

* Algus "Hariduses" nr 1, 1993.



Arnold Lauguse maal «Balti kett»

kunagise kooli peegelpilt. Meil oli terve kool küll arvult väiksem kui sinne klass. Tumm vaikus kestis võib-olla minuti, kuid sellel oli oma ülesanne. Olin kusagilt lugenud, et alates esimesest silmapilgust tuleb luua selline mulje, et oled õpetaja, aga mitte mõni onu.

"Tervitan teid, poisid, algava õppeaasta puhul ja soovin head tahet ja õppimist!" kuulsin nagu kaugelt eneselegi võorast häält.

Nüüd olid esimesed sõnad öeldud. Esimene side oma õpilastega loodud. Kas ma tuln võitjana või kaotajana, seda oli vara veel öelda.

Poisid istusid mürinal ja kolinal pinkidesse ning "karukoopamõmin" algas uuesti, isegi tugevnes. Jälginis murelikult, mida küll teha, kui klass päris kisama paneb. Võtsin taskust võtme, koputasin sellega lauale ja alustasin: "Kuna oleme üksteisele võõrad ja mind on määratud teile klassijuhatajaks, tahaksin jutustada veidi enesest. Kas soovite kuulda?" See oli nagu õli tulle valamine: kõik kisasid üksteise võidu: "Jaa, jaa, jaa!"

Sain aru, et olin teinud suure vea, kuid püüdsin seda kohe parandada. "Minu kodukoht on Lõuna-Eestis. Tallinna sattusin alles esimest korda, kui tuln lennuväkke..." Sumin vaikus, lapsed muutusid äkki väga tähelepanelikuks ja kuulasid hoolega. Mis oli selle vaikuse põhjuseks, seda ma ei taibanud kohe. Kui mulle hakati esitama küsimusi, kas ma lennanud olen, oli kõik selge. Lennuväes teenimine oli minu isiku poiste silmis kõrgele tõstnud. Mul tuleb seda arvestada. Ja kui vaja, siis isegi kui uut abinõu distsipliini loomisel kasutada.

Usun, et saavutasin klassiga esimesest tunnist alates kontakti. Poistega ei olnud tõesti kerge, sest nad olid nagu poolmetslased. Korrast ja käitumisest polnud aimugi, rääkisid läbisegi ja klassist lahkumine vahetundi võttis mitu minutit. Rivistasin neid nii, kuidas sain, kuid märkas, nende hulgas oli kuus-seitse eriti sõnakuu-

lamatut. Saatsin teised koridori, jättes need klassi. Vestlesin nendega. Nad kuulasid mind läbematult, kuid nägin poiste nägudest, et minu jutt läks neil ühest kõrvast sisse, teisest välja.

Esimene tund oli lõppenud. Koridor oli täis sibavaid poisse, kes jooksid, trügisid ja kohati isegi takistasid klassidest teiste õpilaste väljumist. See oli nagu mingisugune hullumeelne karusell. Kuidas panna neid paremini jalutama? Midagi peab ette võtma.

Seal tuli juhataja umbes minuvanuse mehega ja esitles: "Opetaja Moller. Tema sai kolmanda klassi, mis on teie kõrval. Jäate mõlemad samale korrusele. Esimestel nädalatel peaksid kõik õpetajad koridoris olema. Nad ei oska ju jalutada. Mis te arvate, mida nendega ette võtta?" pöördus ta meie poole.

Piitlesin kõrvalpilguga uut kolleegi. Tal olid heleblondid juuksed, kitsas kahvatu nägu ja ahad veretud huuled ning kartlikud silmad, mis püüdsid vältida pilke. Mulle tundus ta kinnise inimesena. Harjumuslikult krimpsutas ta nina, mis teda kuidagi koomiliseks tegi. Moller ei vastanud juhatajale midagi, kuid ta laup oli täis kurde nagu ristsõnamoistatajal. Tema miimika äratas huvi. Muidu oli ta sümpaatne.

Kuna uustulnuk vaikus ja näis veel mõtlevat, laususin: "Paneme nad korralikult jalutama. Mina võin olla teises koridoris otsas ja kolleeg siin." - "See on hea nõu, tehke seda. Olete mõlemad noored mehed, täis energiat."

"Jah, võib küll," vastas nüüd ka Moller. Ta nagu oli sõbralik ja muhe. Problem oli lahendatud. Juhataja lahkus naeratades, meie aga asusime kahekesi korrapidamist organiseerima.

Märkas, et Moller oli päris teotahteline ja asjalik mees. Asusime kohtadele, suunasime õpilasi kahekaupa jalutama. Need, kes rikkusid korda, panime koridori keskele seisma. Kolleeg oli eriti agar. Ta võttis poistel sõna rääkimata kaelast kinni ja mulle näis, et isegi pigistas

neid, sest mõne kaela peal olid valged sõrmejäljed. Ta tuletas meelde kordnikku, kes juhib tänavaliiklust suurtel rahvakogunemistel. Hakkasin ka tema järgi seda tegema, kui nägin, et sealpool koridori osas jalutasid õpilased viisakalt. Nõnda panime alguse jalutamisele oma korrusel.

Mõni päev hiljem tuli juhataja teiste õpetajatega meie juurde.

"Tulime töökogemusi vahetama ja teilt korda õppima. Näete, kuidas poisid jalutavad."

Alles nüüd märkasin isegi, et keegi ei jooksud enam ja karistada tuli veel vaid üksikuid.

"Mis siin viga, mõlemad noored tursked mehed. Teid nad kardavad, aga mida teeme meie sugused mutikesed," lausus Põllu, inglise keele õpetaja ja viienda klassi juhataja heatahtlikult. Ta oli meheliku näoga, keskmistes aastates, otsekohene ja südamluk inimene. Tema kaaslane Ründva krimpsutas aga sõna "mutikesed" juures halvustavalt nagu, lisades sapiselt: "Terroriga võib küll välist efekti saavutada, aga sisemiselt ainult lastes trotsi tekitada. Jaa, jaa, ma tean!"

Ma ei mõistnud, mida kolleeg sellega öelda tahtis, kui ta kõmps-kõmps meist poolpahasena eemaldus. Märkasin, sel naisel olid lampjalad.

"Vihastas! Mille üle?" imestas Põllu ja lisas sõbralikult: "Ma toon mõne korrarikkuja teile siia, kui ise enam hakkama ei saa."

"Arge pange tähelegi, see on ikka Ründva mood. Jätkake seda joont. Küll näete, sellega kasvab autoriteet. Nõudlikkus on alati edu alus," lisas juhataja.

3. Olen olnud koolis ühe nädala ja tunnen nimepidi kõiki kolleege. Opetajad enamikus on isemoodi inimesed. Neile, kes aastaid on sellel alal töötanud, oleks nagu elukutsemärk otsaette kirjutatud. Nende käitumisest võib juba öelda, kellega on tegemist. On ka teistest erinevaid. Kõigepealt torkas mulle silma, et enamik naisõpetajaid on vallaselised, üksikud inimesed. Millest on see asjaolu tingitud, et nende isiklik elu on jäänud sõõti ega ole neile antud tunda perekonnaõnne? Aga kui inimene elab ainult tööle – koolile ja lastele –, jääb ta mingil määral eluvõõraks ja üksikuks. Kas see ei teki ta isegi trotsi teiste vastu, et tema peab nõnda elama?

Ma ei taha sorida kellegi isiklikus elus, kuid mulle tundus see siiski nõnda. Mispärast on Ründva alati nii sapine ja armastab ainult teisi haavata? Ja Väina? Ta ei ole küll selline nagu eelmaintu, kuid siiski irooniline. Kui juhataja kedagi kiidab, on tema solvunud. Nii oli see ka minu ja Molleri puhul. Raatman ütles õpetajate toas: "Laaneste ja Moller on loonud sellise korra, et lust on vaadata."

"Ainult valged kindad ja vorm puuduvad veel, siis oleks nagu miilitsad," naeris Väina oma õnnsat naeru.

"Siin ei ole midagi naeruväärset. Need noormehed on poisid tõsiselt käsile võtnud. Kui meie teisel korrusel ka nõnda saaks. Nad õpetavad isegi minu väänkaelu," lisas Põllu siiralt.

"Ah, tõesti või? Ma ei näe, et siin midagi eriti paremat oleks tehtud kui meil," toetas Ründva Väinat. "Eile jooksis üks nende poiss üleval õpetaja Tamka pikali. Sellest aga ei räägi keegi sõnagi..."

See oli 1. klassi õpetaja, üle 60aastane pödura terviseiga mees, krooniline bronhiidihaike. Ta oli lühikest kasvut, täiesti kiilaspäine ning käis alati lõõtsutades. Räägiti, et tema klassis ei olevat mingit korda.

"Mis te ajate tühja juttu, see oli hoopis kõrvalt," poetas Tamka. "Kuidas te ometi julgete?" käratas Ründva, nii et hädine mees tõmbas teiste selja taha küüru, nagu kartes lööki.

"Rahu! Palun vaiksemalt!" kostis juhataja malbe hääl.

"Tamkal on täiesti õigus, see oli minu "päri" Hoffasov," täpsustas Põllu.

"Kust mina seda teada võisin, aga nii õpetajate toas sosistati," liias Ründva endiselt turris olekuga ja lahkus ruumist, nii et uks paugatas.

Need olid siis esimesed äikesed ja väikesed näaklemised, muidugi kulliside taga, sest lastele pidime jätma sellise mulje, nagu oleksime kõik ühine monoliitne pere.

Eks me olimegi sellised, välja arvatud üksikud, kellele meeldis intriige tekitada. Ja kus neid inimlikke nõrkusi ei esine?! Nii vana kui on inimkond, on ka nõrkused. Ründva oli kiuslik, Väina irooniline, kuid omavahel nad siiski ei sobinud. Väina sümpaatiaks näis olevat juhataja, kelle korraldustele ta pimesi järgnes. Teised aga moodustasid heatahtliku kollektiivi.

Igaühel meist olid ka omad mured ja nõrkused ning isiklik elu. Tamka valus koht oli korraldumine. Kui ta oli korrapidaja, siis koridor otse kui kees: poisid käperdasid, tegid kukesõda, pildusid paberist nooli jne. Vaene Tamka sības oma lühikeste jalgadega poistelaviini vahel ja tema tugevat häält oli terve maja täis. Poisid aga ei kartnud üldsegi, irvitasid ainult. See mees ei suutnud distsipliini luua. Oma klassis ei olnud vigagi, sest tal oli 1. klass. Kuid ka seal esines vahel imelikke olukordi. Läksin kord tunni ajal sisse. Kuulsin juba ukse tagant laste kisa ja arvasin, et õpetaja puudub. Avasin ukse ja mida ma nägin: lapsed jooksid tagumistes ridades üle pinkide, õpetaja oli toetanud käsipõsaki-le lauale ja näis tukastavat. Mul oli piinlik teda äratada ja lahkusin, käskinud õpilastel vaikselt olla.

Ükskord tuli Ründva, tehtud naeratus näol, ja hakkas poolsosinal rääkima: "Meie majas sünnivad ikka küll imelikud asjad."

Ma kuulasin.

"Ega te edasi ei räägi? See ei ole nagu päris sünnis, juhataja summutab seda kõike, sest tal pole õpetajaid võtta. Kujutage ette, mis Tamkaga oli eile juhtunud: ta oli jäänud klassis magama."

Raputasin uskomatult pead.

"Te kahtlete veel? Ega see esimene kord ole. Poisid olid ära läinud ja koristaja oli ta üles äratanud. Tal pidi olema mingisugune unenärv haike. Aga... ärge te sellest teistele sõnagi rääkige." Ja rahulolevana tippis Ründva eemale, sai kellegi jälle südant puistata.

Ma ei võtnud tema juttu tõsiselt. Tavaliselt selliste uudiste levitajatel on haiglane nähe pan-na igale asjale kümme korda juurde.

Et Tamkal oli raskusi poistega, eriti aga veel 4. klassis, seda teadis igaüks. Juhtusin kord seal mööduma ja nägin, kui õnnetu mees tuli tagurpidi klassist välja, talle heideti terve parv paberist nooli järele. Olles õpilastele liiga hea, tegi ta neile vahel sündsuset nalja, ja kuhu see viis – korralageduseni. Opilased ei halasta iialgi õpetajatele, nad on selleks liiga suured egoistid. Küll aga andestavad õpetajad alati neile.

Põllu, kes oli üksik, armastas väga seltskonda ja korraldas sagedasti kohviõhtuid. Need olid laialt tuntud meie peres, kuid rohkem veel linna peal. Ma ei olnud seal käinud, kuid juhataja vihjas ühel päeval: "Põllul on kahe nädala pärast sünnipäev, arvestage, et siis vaba olete." Ta on nii tore ja hoolitsev perenaine ning temperamentne oma vanuse kohta. Kahju, et see naine üksikuks on jäänud."

Ka Väinal oli oma huviala. Tal oli kodus klaver, millel armastas külalistele musitseerida, mängides mõnda melanhoolset romanssi noorusajast.

Mollerit ma õieti ei tundnud veel. Kuigi olime kõrvuti klassides ja koridoris korrapidajad, saime väga vähe rääkida. Mees oli võrdlemisi tagasihoidlik ja soomlaslikult pika toimega. Niipalju ma siiski aru sain, et talle meeldisid lõbusad olengud, kuigi oli juba 30aastane vallaline vanapoiss. Mulle näis, et laste emad hakkasid viima-

sel ajal koolis käima sagedamini kui varem. Küllap oli ta loonud nendega tihedama kontakti, et seda ühiselt kasvatustöös rakendada. Koolil peab olema tihe side kodudega.

Ühel päeval aga teadis jälle Ründva mulle sarparasel häälel sosistada: "Ega te ette ei räägi? Uks minu hea sõbranna tuttav oli näinud, kuidas üks meie kooli meesõpetaja oli tänaval nokastanud olekus olnud ja kahe daami vahel nii sinka-vinka astunud."

Nii et igaühel meist oli ka oma isiklik elu, kuigi selleks jäi mahti üsna napilt.

Agas juhataja, mis mees oli siis tema? Minu arvates sündinud koolimees, ideaalsele õpetajale kõige lähemal seisja pedagoog. Ta oli meist kõigest peajagu pikem mitte üksi füüsilise kasvua, vaid ka pedagoogilise meisterlikkuse poolest.

Kas tal isiklikku elu oli, seda ma ei teadnud, kuid ta oli pühendanud end jäägitult koolile; õppeasutusele, mida ta juhatas; õpilastele, keda ta kasvatas; õpetajatele, et kollektiiv kasvaks tugevaks kõiges kooliellu puutuvaks. Raatman tuli hommikul esimesena ja lahkus õhtul viimasena. Juhataja oli nagu majavaim, kes elas koolis.

Sel ajal olid majandusküsimused isegi valusamad ja pakilisemad kui õppetöö. Kõike oli vaja: mööblit, õppevahendeid, klaasi, kitti, alates igast kruvikesest kuni klassitahvlini.

Sõja ajal oli koolimajas viibinud väeüksus ja see oli siin tegutsenud nagu ikka sõjaväelased võõrastel territooriumidel – ruumid olid lõhutud ja reostatud.

Juhataja käest käis läbi iga aknaraam ja uksekäepide. Tema tööpäev kestis vähemasti kuusteist tundi. Raatman ei olnud siin üksi õpetaja, direktor, vaid ka majandusjuhataja, elektrik, tisler ja isegi koristaja. Kus sai olla veel isiklikku elu! Maali teadis aga rääkida, et tal pidid olema naine ja neli last, üks veel koolieelses eas.

Kuidas võis ühel inimesel olla nii palju energiat, tahet, jõudu ja visadust?! Tema töötahe ja ind hoogustasid meid kõiki, kuigi oli raske aeg pärast sõda, koolimaja tihti külm ja puudus küte. Sagedasti tuli töötada pimedas, väikese künula valgel. Keegi meist ei hädaldanud, olime kõik suured optimistid: lootsime, et iga päevaga läheb paremaks. Seda paremaks minekut ei olnud ega tulnudki niipea, isegi raskemaks läks, kuid meie saime hakkama raskuste kiuste. Distipliin muutus paremaks, paranes õppeedukus.

Raatman liikus alati kollektiivi hulgas, oli üks meist ja võttis kõikidest muredest osa. Ta ei teinud kunagi kellelegi märkust, isegi tugevat häält ei tarvitanud, oli meile mitte üksi juhataja, vaid ka armastatud kolleeg ja seltsimees.

Ta külastas ka vahel meie tunde, kuid mitte selleks, et kedagi arvustada ja maha teha nagu nüüd, mil iga pisiasia märgitakse perfokaardile ja siis koosolekul või õppenõukogus sarjatakse. Vahel jäi temast tunne nagu vaimust, kes kõike näeb.

Mäletan, astusin kord klassi. Õpilased olid elevil ja rahutud. Palusin neid isuda, kuid mõned jäid taga püsti. Alustasin tundi ja olin niivõrd oma ainesse süvenenud, et ei märganudki, kui äkki tekkis tagumistes pinkides uus elevus: juhataja tõusis püsti. Ta oli tulnud vahetunnis klassi ja lahkus nüüd vabandades.

See oli pisut kummuline käitumine. Ja meiegi hakkasime otsima igasuguseid uusi võtteid, püüdes teda jäljendada.

Pedagoogilistest teadmistest oli mul palju vajakas, aine käsitlemisel tegin veel suuri vigu, sest puudusid kogemused, kursuste ettevalmistus jäi lünklikuks. Kõike tuli õppida. Keerulisemad küsimused sai juhatajale räägitud ja sealsamas enesekriitika (ütleksin: usaldusekriitika) korras arutatud ning kartumatult pihitud. Neil kordadel kuulas ta mind isalikult, lausudes vahet vahel lohutavalt: "Ei ole vigu midagi. Kõik läheb hästi. Kui te ise oma vigu märkate, siis olete ikka õigel teel."

(Järgneb.)

HARIDUS

EDUCATION

FEBRUARY 1993

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF CULTURE AND EDUCATION

Reforms in the Tallinn Pedagogical University.

Professor Talis Bachmann, Rector of the University, Ene-Mall Vernik, scientific supervisor at the Laboratory of Educational Research and Viive Ruus, adviser to the General School Curriculum Project, present their viewpoints about education as science.

ALLAR VEELMAA. Freedom to Choose.

Survey of schoolchildren's possibilities to make choices at school.

TALVI MÄRJA. Adult Education — Science and Art.

Adult Education at the Tallinn Pedagogical University.

JOOSEP TAMMO. Religious Instruction at School.

Conceptions of religious instruction (Christian, cultural, social arguments).

KALLE VANA. Happiness and Freedom Through Education.

Adult Higher Education in the Nordic Countries.

MAIE KIGASTE. Impressions about Schooling in California.

The teacher who worked in California for a month as an exchange teacher shares her experiences.

Interview with the Esperantists (LIIDIA PETTAI).

Impressions of the 77th Congress of Esperantists held in the summer of 1992.

LEMBIT TÜRNPUU. The School Should Change Inside.

Isolation of the school and conservatism of teachers as the main obstacles to the development of the school.

ANTS PARKTAL. Sexual Education at School — the Present Situation and the Future Prospects.

The ways of achieving the aim; comparison of sexual education at Estonian schools and at the schools of other countries.

ASTA TAMRE and REET URING. Interests and Attitudes of Schoolchildren in February 1992.

Results of the questionnaire; comparison with the results of the questionnaires carried out in 1922, 1965, 1972, 1988.

URMAS KOKASSAAR and MIHKEL ZILMER. Bioinorganic Chemistry — Margin Science.

Classification of chemical elements of living organisms; the basic bioelements; ions as bioelements; micro-bioelements; reasons determining the composition of chemical elements of living organisms; water and bio-functions of water.

LAINA REINAP. Children and Games.

The role of games in the development of children. Games based on every-day life, national culture, literature.

ILMAR SIKEMÄE. Independent Estonia Obliges the Youth.

The prize-winning essay at the competition of essays for the students in their final school-year in 1935, held by the Ministry of Education and Social Affairs at all the schools of Estonia.

FERDINAND EISEN. Influences on the Development of Peasants' Schools in the Past Centuries.

Influences of the church, teachers, brotherhoods, Baltic-German culture and russification on the development of Estonian peasants' schools.

О Б Р А З О В А Н И Е

ФЕВРАЛЬ 1993

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И
ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Самое экономное - учить учителей.

Ведущего высшего педагогического учебного заведения Эстонии - Таллиннского педагогического университета ждут обширные преобразования. В статье приводится точка зрения ректора ТПУ Талиса Бахмана, научного руководителя лаборатории исследований развития ТПУ Эне-Малл Верник и научного руководителя проектной группы "Учебное расписание общеобразовательной школы Эстонии" Вийве Руус.

А. ВЕЕЛЬМАА. О свободе выбора или свобода выбирать.

Вся жизнь человека состоит из выбора. Каковы возможности выбора у школьника?

Т. МЯРЬЯ. Андрогогика - наука и искусство, помогающие учиться взрослому.

Содержание андрогогики, ее развитие; учеба и преподавание в ТПУ.

Й. ТАММО. Обоснование религиозного обучения и его концепции в общеобразовательной школе.

Обоснование религиозного обучения в общеобразовательной школе (церковные, культурологические, антропологические и общественные аргументы); концепции религиозного обучения (религиозное обучение - это христианское учение, герменевтика, история религии, учение о религиозном опыте и символах и др.).

К. ВАНА. Образование делает счастливым и свободным.

Особенности народных университетов северных стран, их виды (классические, дневные, молодежные, промышленные школы), особые формы работы и цели, их координация.

М. КИГАСТЕ. Школьные впечатления из Калифорнии.

Автор рассказывает об американской школе, об учениках, об организации

учебной деятельности, а также о своей работе учителем в школах США.

Три вопроса эсперантистам (ЛИДИЯ ПЕТТАЙ).

Впечатления от 77-го всемирного конгресса эсперантистов, который состоялся летом 1992.

Л. ТЮРНПУУ. Школа должна развиваться изнутри.

Закрытость школы и консервативность учителя в настоящее время являются основными тормозами развития. Для выхода из кризиса необходимы глубокие преобразования и кардинальные изменения в образовании (гибельна некомпетентность руководства, необходимо менять стратегию и тактику педагогических преобразований, демократизировать школьную жизнь и т. п.).

А. ПАРКТАЛ. Сексуальное воспитание в школе: действительность и возможность.

Сексуальное воспитание в школах Эстонии и в ряде других стран; пути достижения целей в сексуальном воспитании (преемственность, возрастное соответствие, вовлечение семьи в обучение) и результативность.

А. ТАМРЕ, Р. УРИНГ. Об интересах эстонских школьников и их жизненных установках на февраль 1992.

Интересы, идеалы и жизненные установки учащейся молодежи изучались на основе данных, собранных в результате социологического опроса. Результаты сравниваются с данными, полученными в ходе опросов 1922-го, 1965, 1972 и 1988 гг.

У. КОКАССААР, М. ЗИЛЬМЕР. Бионеорганическая химия - пограничная наука.

Классификация химических элементов живых организмов; основные биоэлементы; биоэлементы, функционирующие в виде ионов; микробиоэлементы; причины, которые определяют химический состав живых организмов; вода и ее биофункции.

Л. РЕЙНАП. О детских играх.

Роль игры в развитии ребенка; игры, основывающиеся на жизни, народной культуре, книгах.

И. СИКЕМЯЭ. К чему обязывает нашу молодежь государственная независимость Эстонии.

В 1935 г. министерство образования и социального обеспечения проводило первый общегосударственный конкурс сочинений для абитуриентов гимназий. Вниманию читателей предлагается сочинение, получившее первую премию.

Ф. ЭЙЗЕН. О факторах, влияющих на развитие крестьянских школ Эстонии прошлого столетия.

О влиянии церкви, пасторов, учителей, культуры балтийских немцев, русификации на эстонскую крестьянскую школу.



Novembri lõupäevil tähistas oma 70. tegevusaastat Tallinna Kergetööstustehnikum. (Kooli keerulisest ajaloost loe lähemalt R. Linnupõllu artiklist.) Tagakaane sisekülje slaididel näeb aastapäeva puhul koolis eksponeeritud töid, kus vilistlaste tehtud peente pitside, tikandite, kudumite, kangastelgedel kootu kõr-



val võis imetleda ka tänaste õppurite taieseid: moeloomingut, rõivaõmblust, nahkehistöid, maale, kirjakunsti, heegeldusi, uurimusi etnograafiamuuseumide praktikumilt, õpetajate koostatud õppekirjandust jm. Fotodele jäi neist ainult pisku.

MAIMO KALMETI tekst
TÕNU KALLE fotod

HARIDUS

Hind 3 EEK Indeks 78 189

