

HARIDUS

LO JUULI 7-1991



Ehitusmeistrid on alati hinnas

Pärnu maanteel, Järve bensiinjaama lähedal asub Tallinna Ehituskool (endine kkk nr 12). Kolme aastaga saavad siin keskhariduse ja ameti fiserid, elektrikud ning müürsepad, kahe aastaga aga põhiharidusega leppivad maalrid-plaati- ja mööblimeistrid. Ole tänava asuva piimakombinaadi jaoks koolitatakse ka piimatoodete valmistajaid. Äsja hakati õpetama mööbli- ja maali restaureerimist (vastuvõtt kummalegi erialale üle aasta). Mööblirestaureerimistöökoja paelus meie pilku kõigepealt (esikaane pildid nii sees- kui väljaspool). Restaureerimiserialale suunab õpilasi põhiliselt koondis «Eesti Restaurator», nii saab viimane endale ka enamiku lõpetajaid. Restauratorite väljaõppe- meistrid on Rein Tedrekull [väliskaane esiküljel] ja Olo Birnbaum [sisekaanel rokokoo- stiilis 19. sajandist pärit tooliga]. Noormehed omandavad siin peale fiserioskuste ka teadmisi ajaloo ja kunstistiilidest. Tellimusi kooli töö- kojale mööbli restaureerimiseks oleks palju nii asutustelt kui eraisikult, kuni aga poistel ametivilumusi vähe, on riskant- ne neid vastu võtta. Meistrite arvates on töökojapraktikat vaja enam, õpperühmad võik- sid aga olla väiksemad, et kõiki saaks põhjalikumalt ju- hendada.

Tagakaane siseküljel on elektrotehnika laboritööga ametis I kursuse valgustusvõrkude elektrimontöörid õppemeister Silvi Jaaska juhendusel. Tagakaane välisküljel on I kursuse mööblitöölised päralt — parajasti liimitakse suure pressi all ust.

Sport on Ehituskoolis kõrgel tasemel, mitu korda on võidetud kutsekoolide spartakiaade. Võimla on usinasti kasutusel, aga mis liigub, see kulub. Kevadel oli just käsil võimla remont. Remondimehed on muidugi omast käest võtta — tagakaane sisekülje ülemise poole pildil käib pahteldamine.



TOIMETUSE
KOLLEGIUM:

V. AAVA,
V. EKSTA
(peatoimetaja
asetäitja ajakirja alal),
V. HAAMER,
F. KUPP
(vastutav sekretär),
O. NILSON,
J. ORN,
A. PAAVO,
T. PENJAM
(ühendtoimetuse
osakonnatoimetaja),
H. RANNAP,
H. ROOTS
(peatoimetaja
asetäitja ajalehe alal),
I. SAULEPP,
J. SEPP
(peatoimetaja),
E. SIIM,
E. TALPSEP.
Keeletoimetaja
A. TAKLAJA
Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA
Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

Toimetuse aadress:
200 031 Tallinn,
Toompuiestee 30.

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

Väljaandja:
Kirjastus «Perioodika»,
200 090 Tallinn,
Pärnu mnt 8
tel 44 57 67

EKP Keskkomitee
Kirjastuse trükikoda.
200 090 Tallinn,
Pärnu mnt 67-a.

Ladumisele antud
30.05.1991.

Trükkimisele antud
18.07.1991.
Trükiarv 2400.

Fotoladu. Kiri skolnaja.
Trükipoognaid 7,0.
Tingtrükipoognaid 5,46.
Arvestuspoognaid 7,3
Tellimise nr 2377.

Tellimishind aastaks —
rbl. 15,60,
6 kuuks — rbl 7,80,
3 kuuks — rbl 3,90.
Üksiknumbri hind rbl 1,30

Praaeksemplaride välja-
vahetamiseks pöörduda
Pärnu mnt. 67a EKP KK
trükikoja TKOsse
(tel. 68 14 11).

© Kirjastus «Perioodika»
«Haridus» 1991

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

2 K.VÖLLI Maailmapedagoogika ja meie.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

5 A.MEERITS Arenenud riikide hariduskorralduse
ja -poliitika aktuaalseid tendentse.

8 H.KUKEMELK Õpetajate ettevalmistamisest
Rootsi kuningriigis.

MEIE INTERVJUU

13 "Eesti Koolitarve" täna ja homme (peadirektor
U.Meristet küsitleb V.Eksta).

KASVATUSTEEMADEL

15 A.NEEME, I.EBBER Konformne aktsentueeritud
laps koolis.

16 V.-I.LAIDMÄE Ühe klassi sotsioloogiline
portree (I)

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

21 J.SÕERD Süvapsühholoogia ja kasvatus

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

24 E.KULDERKNUP 1.-3.kl õpilaste keelelisest
arengust.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

26 L.EPNER, A.MERILAI Kirjandusolümpiaad 1991.

30 A.DÜNA Kuidas õpetada lapsi, kes segistavad
tähti.

32 T.RUMMO, M.RUTE, A.VALGMA Koduloo
õppekava 1.-4.klassile.

KOOLIEELNE KASVATUS

37 E.KOPLIMAA Ökoloogia - õpetus "kodust".

39 L.HERODES Laste kõne arendamise võimalusi.

AJALOO LEHEKÜLGEDEL

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

TÄHTPÄEVI

46 F.EISEN Carl Robert Jakobson pedagoogina.

KOOLIMUUSIKA

50 K.TAMRA Teeme ise pille. (Järg.)

PUHKEVEERUD

53 R.KAUGVER Viimse meheni. (Järg.)

Maailmapedagoogika ja meie

KAI VÖLLI

Eesti pedagoogika maailmapedagoogika osana? Niisugune küsimuseasetus tundub esmapilgul naljakas: oleme harjunud kurtma ärälõigatust muust, eesrindlikust maailmast, sõltuvust Moskvast. Kuivõrd aga Moskva, N Liit esindas/esindab maailmapedagoogikat? Selle üksikasjalikumat analüüsi tegemata sõندان ometi väita, et haridus(tase) on olnud üks olulisi tegureid «külmas sõjas», mistõttu maailmapedagoogika otsingutest ja saavutustest päriselt kõrval seista pole olnud võimalik. Pedagoogilised laineused on läbi nõukoguliku filtri meieni jõudnud (ideoloogiline värving on konkreetsetes riiklikes lahendustes paratamatu). Üldpildis esindume nüüd ehk otsesemalt, «oma värvides», otsingurabelustes mitmekesise-malt nagu teisedki maad, sest maailmapedagoogikas on praegu värvilooe aeg.



Reformpedagoogika, 1920.—1930. aastate töökooli suundused, õpilaskeskus, kodu ja perekond kui esmatähtsad kasvatusinstitutsioonid, õppimis-(kasvamis)protsess, üldhariduse olemus ja tähendus, pidevõpe jpm märksõnad suunavad pedagoogilise mõtte arengut Idas ja Läänes.

Vene- ja saksakeelse pedagoogilise kirjanduse kõrvale ja asemele tuleb jõuliselt inglise- ja soomekeelne (kus «häirivalt» sageli osundatakse vene ja nõukogude autoreile!)

Tausta ja teavet teiste pedagoogiliste süsteemide kohta hangime paljudest erineva usaldusväärsusega kanaleist. Venekeelne kirjandus ja N Liidu hariduseluga seonduv pole enam moes. Kuigi, jah, probleemid ja otsingusuunad langevad ikkagi paljus kokku nendega, mida me ahnelt ahmime Läänest. Reformpedagoogika, 1920.—1930. aastate töökooli suundused, õpilaskeskus, kodu ja perekond kui esmatähtsad kasvatusinstitutsioonid, õppimis-(kasvamis)protsess, üldhariduse olemus ja tähendus, pidevõpe ja paljud muud märksõnad suunavad pedagoogilise mõtte arengut Idas ja Läänes. Küllap on meile omased lahendused Ida ja Lääne mallide vahepeal: 50 aastat nõukoguliku kooli seavad kasvatuseteadlasi, haridusametnikke, koolikirjanikke, õpetajaid, kooliehitajaid... Samas oleme ikkagi vaid konkreetne virvendus maailmapedagoogika süvalainetuses. Seesama virvendus kipub mõnigi kord märkamatuks jääma, kui midagi analoogilist ei täheldata mujal. Teisi võimendades võimendume ka ise.

Vene- ja saksakeelse pedagoogilise kirjanduse kõrvale ja asemele tuleb jõuliselt inglise- ja soomekeelne (kus «häirivalt» sagedasti osundatakse vene ja nõukogude autoreile!). Kas meile kättesaadavad allikad esindavad alati olemuslikku teavet, kas õnnelike juhuste läbi meieni jõudnud kirjandus esindab igatsetud maa-

ilmapedagoogikat, kas me selles eklektilises infokogumis viimati oma eesmäärke ja olusid silmist ei kaota?

Millist arenguvahet tuleks silmas pida end teiste maade pedagoogiliste lahendustega suhestades? Näiteks õpetuse teravikustamise ja üldõpetuse ideed taas-elustusid Eestis ja Soomes enam-vähem samaaegselt. Nähes aga nende võimendumist, lugedes viimaste aastatega kogunenud soomekeelset pedagoogilist kirjandust, tekib tunne, et teave, ülevaade 5—10 aastat tagasi toimunud mullistustest aitaks mõtestada praegust järku, aitaks osa analoogiaid kui näilisi kõrvale jätta, suunaks meie kasvatusteaduse arengut «pehmemalt». Nii näiteks on hermeneutilise lähenemisviisiga, tegevusuurimuse (*toimintatutkimus*) ja juhtumus/sündmusuurimusega (*tapaustutkimus*), kvalitatiivsete ja kvantitatiivsete uurimismeetodite rakendamisega. **Et kasutada teise maa praegust haridusarengu järku, on vaja süüvida selle kujunemisega.**

Algõpetuses on ehk olemuslikult samast teiste maadega kõige enam, lähtudes selle kooliastme eesmärkidest üldhariduses. Ühist on ka kujunemisloogikas. Võtkem kas või 1920. ja 1930. aastate lapse-läheduse otsingud, 1960. ja 1970. aastate kooliküpsuse hindamine, nüüdne rõhk vastastikusele mõjutamisele ja isiksuslikule arengule, mis koolivalmiduse ja koolialguse küsimusi hindab hoopis teisiti kui 20—30 aastat tagasi.

Taani pedagoogilise instituudi professor Hans Vejleskov arvab, et lapse loomus pole paarisaja aasta jooksul erilisel muutunud, küll aga on toimunud märgatavad muutused vanemate, koolijuhtide ja poliitikute hoiakutes laste, kasvatus ja kooli suhtes. Täiskasvanute ootused ja nõudmised vahendavad ja nüansseerivad ühiskondlike muutuste mõju lapses. Kooli ülesanneteks on kujunenud hoidmine, hooldamine/hoollitsemine, kasvatamine, sotsialiseerimine ja õpetamine (2, lk 3—4).

Mõlemad vanemad käivad ametis. Kodust välja jõuavad paljud lapsed enne kooli. Koolgi pole enam pelgalt paik teadmiste omandamiseks, sellele on suurel määral lisandunud kohustus korraldada laste vaba aega. Lapsepärase elukorralduse ja kooli vormilise jäikuse suur erinevus sai Põhjamaades märgatavamaks, kui 1960. aastate teisel poolel tähtsustati kooliküpsuse hindamine selgitamaks varasema koolialguse mõttekust. Õppimis-

kohustust ealt noorematele ei kehtestatud, küll loodi rohkem mitmesuguseid õppimisvõimalusi (s.o pakuti õigust) ning algasid otsingud koolile eelneva ja kooli algusjärgu ühistööks. Tööviisilise ja kognitiivse järjepidevustamise kõrval arvestati nn pehme maandumise vajadust, mille üks tagajärjelisi ilminguid on ka kooli- küpsusest kui kooli pääsemise kriteeriumist loobumine. Kooli võetakse laps, kellele kodu või lasteaed ei paku enam piisavalt arenguvõimalusi. Ja et mõneski valdkonnas ei ole laps veel «küps» ühistegevuseks suures asutuses ja palju suurematega, siis PEAB KOOL MUUTUMA, KOHANEMA LAPSE VÕIMETE JA EELDUSTEGA, mitte vastupidi (2).

Norra õppekavas kasutatakse väljendit *õpilasega sobitatud õppimiskeskond* ja rõhutatakse õpilaste arengut järgivat esiõpetust (3, lk 12). Või nagu tõdeb Sigrídur Jónsdóttin Islandi HM kooliarendustöö osakonnast: «Lastel on õigus õppida omadel tingimustel.» (2, lk 9.) Ühiskond võib aktsepteerida suhteliselt hilisemat koolialgust, kui nn eelkool on suhteliselt hästi välja arendatud, kui kooliskäimise kohustust asendab õppimiskohustus ja perekond seda kui õigust austab ning nõutab. Eri maades otsitakse uusi vorme, kuidas koolilikku jätkust pehmemada tuginedes laste endi õpihimule, otsitakse erialiste ühistegevuse võimalusi ja mooduseid, kasutades õppekasvatustöös üha enam õpilaste endi vastastikust mõjustamist (2). Esiõpetuse järgus rõhutub üha enam koostöö kodu ja vanematega, ja seda ka N Liidus (3).

Euroopa Nõukogu kultuuriühistöö nõukogu korraldas aastail 1982—1987 algkooli innovatsiooniuurimuse. Projekt ühendas 15 juhtumusuurimust eri maade koolidest, eraldi koguti teavet algkooliseadustest, algkooli eesmärkidest ja koolituspoliitilistest seisukohtadest; 12 algkooli toimised kontaktkoolivõrgustikus. Kui siia lisada veel paljude konverentside, uuri- jate ja teiste asjatundjate nõupidamiste and, siis peaks lõpparuanne pakkuma hulganisti olemuslikku teavet ja arutlus- ainet meilegi. Peaaegu kõik osalusmaad on selle aruande osaliselt või tervikuna tõlkinud oma rahvuskeeltesse, peetud on hulk seminare. Soomekeelne lühendatud ja kommentaaridega variant (1) on teabeti- he. Võib-olla tasuks aruannet tutvustada samasuguses vormis (originaalteksti refe- reering Eesti kooli seisukohalt huvita- vate ja oluliste küsimuste eraldi aru- lusega), nagu seda tegid soomlased?

Siinkohal võtan kokku vaid aruande soovitusosa (1, lk 87—94), juhtides lugeja tähelepanu aruande eelmistele peatükki- dele — «Algõpetuse uuenemise välised (majanduslikud ja sotsiaalsed) ja seesmi- sed mõjurid (uus info lapse arengust)»,

«Algaste muutuvus maailmas», «Innovat- sioon — mõjutegurite tasalülitamise ja reguleerimise mehhanism».

Algastme kasvatus eesmärged tutvusta- des iseloomustatakse seda kooliastet kui järku, mis kujundab baasi kogu järg- nevale arenguprotsessile. Olemuselt alust- loov lähe konkretiseeruks iga haridussüs- teemi enda iseärasustega.

Algastme õpetus peaks

□ lugemise, kirjutamise ja aritmeetika põhioskustes ulatuma kaugemale (kui haridussüsteem neid oskusi tähtsustab);

□ andma lastele endisest avarama käsi- tuse neid vahetult ümbritsevast ja kau- gemast kultuurilisest ja füüsilisest kesk- konnast;

□ ergutama laste üldist arengut vasta- valt nende kehalistele ja vaimsetele jõu- varudele, hoolitsema nende esteetilise arendamise eest ja pakkuma võimalusi kunstiliseks väljenduseks, loovuseks;

□ aitama lapsi oma töö kavandamisel, harjutama neid osalemisega, vastuta- misega, teiste õiguste ja seisukohtade aus- tamisega ning teiste mõistmisega;

□ püüdlema lapse isiksuse arendamise poole, eriti kõlbelistes, sotsiaalsetes ja eetilistes küsimustes, arvestades iga lapse isiksuslikke ja kultuurilisi omadusi;

□ ergutama väärtuste, erihuvide, tead- miste, aadete, elamisohuse; oskamise ning õppimistehnikate ja -hoiakute arendamist, valmistades last seega ette järgmiste astmete kasvatus, tööelu, pere ja ühis- konna nõuetele vastavalt.

Algõpetuse korralduses soovatakse jät- kata ja tugevdada neid suundi, mis täht- sustavad iga lapse edukusele suunatud pingutusi. Kinnitades küll tähelepanu iga lapse eriomadustele, tema teadmiste ja lünkadele neis. Õppekavade individuali- seerimisel arvestatakse kasvatus sisu, ees- märkide taset ja laadi, õpetusmeetodeid ja teadmiste hankimisele kulutatavat aega. Ka erituge vajavate õpilaste õpetamine tuleks integreerida üldkooli.

Arvestada tuleks, et innovatsiooni- kavade käivitamine ja toetamine nõua- vad aega, inimesi ja vahendeid. Nii tuleb ressursside küsimus igal juhul lahendada, kui soovatakse kooli tõeliselt uuendada. Enam tähelepanu oleks vaja pöörata eel- kooli ja algkooli järjepidevusele: 3—12- aastaste laste õppimisprotsesside ja õpe- tusmeetodite järjepidevusena. Interaktiiv- ne õppimine eeldab õpilastevahelist (ka õpilase ja õpetaja vahelist) keskustelu — kuulamist, aitamist, ühistööd ja selleks sobivate töövormide kujundamist.

Õppekavaliselt ei soovitata algõpetusse tuua lisaaineid, olulised sisud tuleks siduda olemasolevatega, arvestades ühiskonna praeguseid ja tulevaseid vajadusi. Õppe- kavaliselt tuleks uute teadmiste ja oskuste kõrval mõelda rohkem uutele suhtlus-

Kool peab muutuma, kohanema lapse võimete ja eeldustega, mitte vastupidi.

Innovatsiooni- kavade käivitamine ja toetamine nõuab aega, inimesi ja vahendeid. Kui soovitakse kooli tõeliselt uuendada, tuleb ressursside küsimus igal juhul lahendada.

vormidele, loovale mõtlemisele jm. Aineeesmärke esitatakse keskkonnakasvatuse, matemaatika, loodusteaduse ja tehnoloogia, arvutiõpetuse, massikommunikatsioonide, humanistlike teadmiste, lugemise ja kirjutamise ning võõrkeele kohta.

Innovaatilises tegevuses rõhutatakse olulistena piirkondlikke kooliprojekte, mis alustavad oma kooli probleemide lahendamist. Innovatsiooniprotsessi jaoks tuleb varuda eriresursid (aeg, tööjõud, vahendid), sest nende puudumist või sobimatust on kõikjal nähtud muudatusi pidurdava tegurina.

Pikemalt vaadeldakse innovatsiooniprotsessi mõju selles osalejatele.

Õpetajatel peaks olema eri aeg oma töö kavandamiseks ja õpilaste töö tulemuste hindamiseks. Kõigis Euroopa Nõukogu liikmesmais peetakse vajalikuks algkooliõpetajate kohustuste senisest selgemat määratlemist. Et innovatsioonide kavandamine, teostus ja tagasiside sellest eeldab õpetajate ühistööd omas koolis ja koolide vahel — seegi tuleks arvesse võtta. Nii saame rääkida õpetaja tõelisest sõnaõigusest kooliüüenduses. On tõdetud, et väiksemalgi ülemuste tunnustusel ja lisaressurssidel on innovatsiooni julgustav mõju.

Koolijuhatajad, nõunikud ja toetajad vajavad innovatsiooniga ühenduses eri koolitust, et toimida uues olukorras. Kesgne roll on koolijuhil, et ta saaks olla vahemees õpetajate, vanemate ja ametkonna vahel. Kavandusjärgust peale oleks tarvilik kaasa tõmmata ka koolist väljaspool seisvaid isikuid.

Kool ja kodugi peavad olema ühistöös. Ühine vastutus kujuneb, kui ka vanemal on otsustusõigus. Eriti oluline on koostöö nende kodudega, kus kooli kultuurilistel või sotsiaalsetel põhjustel kardetakse, tagamaks turvatunde ka neist kodudest pärit lastele. Koosolekud võiksid kujuneda õpetajate ja vanemate koolitusekski. See annab võimaluse vanemal teadvustada oma õigused ja kohustused ning nende tähendus kooliüüenduses.

Kooliuurimisel eeldatakse olevat tihe side klassitöö (õppimisprotsessi) ja otsustamismehhanismiga. Sealjuures peaks rõhk olema ennekõike nendel probleemidel, mis on tähenduslikud otsestele protsessis osalejatele (õpetajatele ja ametnikele). Tellija peaks osalema uuritavate probleemide määratlemises ja uurimise kavandamises. Aruandedki peaksid olema rohkem suunatud õpetajaile. Olemustikest uurimisprobleemidest tõstetakse esile järgmisi:

- õppimisjärgud ja -perioodid, eraldi veel laste biorütmide arvestamine;
- kooliedu tagavad ja tõkestavad tegurid, arvestades õpetuslike mehhanismide kõrval ka pere ja sotsiaalse keskkonnaga seonduvat;

koolikorralduse tõhusust ja õppimise mõjutavate muutujate selgitamine, õppekavade koostamine ja nende hindamine õppeprotsessis;

hindamise uued vormid ja vahendid, ennekõike hinnangulises plaanis;

õppimise ja õpetamise protsess kooliüüenduses;

õpilaste käitumine (individuaalne ja kooliühiskonnas);

eri valdkondade esindajatest (nt pedagoogika, bioloogia, sotsioloogia) uurimishärdade moodustamine.

Õpetajakoolitusele nõutakse erilist tähelepanu alates kandidaatide valikust ja lõpetades koolituslaadiliste otsustustega.

Et kooliüüendus sõltub suurel määral õpetaja sisseelamisest sellesse ja ühistöövõimetest, peetakse õpetajate ettevalmistuses oluliseks rakendada projektmeetodit ja meeskonnatööd ning tõhustada innovatsioonimeetodite (vajaduste analüüs, eesmärkide määratlemine ja hindamine/tagasiside) õpetamist;

Täienduskoolituses on oluline meeskondade koolitamine (sama kooli või koolirühma jaoks kavandatud kursused, mille planeerimises osalevad õpetajad ise).

Euroopa ühistööd algkooliõpetajate koolitamisest tuleks otsustavalt laiendada.

*

Niisugused on aruande soovitusel innovatsiooniks, mida kirjutajad mõtestavad kui tegevusi, millega kooli suunatakse ühiskonna nõudmistele vastavalt (1, lk 84).

Näited algõpetuse arenguloost teistes maades ja ülevaade tulevikusuundustest annavad uue mõõtme meie oma probleemidele. Võib-olla vabastab see meid ka «ümberhindamise» vajadusest: uus tärkab ju eelnevas ja eelneva jõust. Ja jäägu lugeja enda otsustada, kas teiste maade haridus-kasvatustahendustest on olulisem otsida iseennast juba olemasolevates ideedes või kujundada oma ideed, arvestades teiste positiivseid ja negatiivseid kogemusi nende endi nägemuses. Kas ja kuivõrd me oleme osa maailmapedagoogikast — see küsimus on meie jaoks veel uudne, ometi loomulik ja tarvilik. Kummatigi on ohtlik maailmapedagoogikas lahustuda. Haridus peab jääma rahvus- ja kultuurikeskseks. Või nagu ütleb rahvatarkus — ei kantud vesi kaevus seisa.

Kirjanõus

1. Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio: Raportti Euroopan neuvoston kulttuuriyhteistyöneuvoston ala-asteen opetuksen innovaatioprojektista. Helsinki, 1989, 124 s.

2. Pohjoismaiden kouluoloista: Koulun aloitus — milloin, miten ja miksi? Kööpenhamina: Pohjoismaiden ministeri-neuvosto sihteristo, 1990, nr 2, 31 s.

3. Социальное воспитание учащихся: Основные теоретические положения. ВНИК АПН, Школа и микрорайон. М, 1990, 33 с.

Väiksemalgi ülemuste tunnustusel ja lisaressurssidel on innovatsiooni julgustav mõju.

Kesgne roll on koolijuhil, et ta saaks olla vahemees õpetajate, vanemate ja ametkonna vahel.

Lastevanemate koosolekud võiksid kujuneda koolituseks.

Arenenud riikide hariduskorralduse ja -poliitika aktuaalseid arengutendentse

AVO MEERITS, EHA direktor

3. Hariduskorralduslike uuenduste põhisuunad

Arenenud riikides on sõjajärgsetel aastatel haridusuuendusi kõige enam mõjutanud sotsiaalsed võrdsust taotlev ideoloogia, mille järgi kõik ühiskonnaliikmed peavad saama võrdsed võimalused hariduse omandamisel, kusjuures õppimisvõimalusi ei tohi ahendada ei õppija kõhnuke rahakott ega elamine riigi ääremaaladel. See idee avaldub eelkõige paljude maade kohustusliku põhikooli reformides. Väga tulemuslikult on seda ideoloogiat suudetud ellu viia Põhjamaades.

Teine olulisem strateegiline suund hariduskorralduses on olnud **hariduse lähendamine praktilistele elulistele vajadustele**, õppija parem ettevalmistamine eluks ja tööks ühiskonnas. Kool peab käima ajaga kaasas, vabanema liigest teoretiseerimisest ja enesesse sulgumisest, viima hariduse sisu vastavusse reaalse ümbritseva eluga. Eelnevat ei või samastada ega ka segi ajada hariduse puhtpragmaatilise käsitlusega, mille järgi haridussüsteemi ülesandeks on eelkõige tööjõu ettevalmistamine.

Demokraatliku mõtteviisi areng ühiskonnas on kaasa toonud suuri muudatusi hariduskorraldusse ja selle juhtimisse, viinud paljudes maades **demokraatliku haridussüsteemi** kujunemisele. Haridust on püütud muuta võimalikult õppijakeskseks, s.t lähtuda eelkõige õppija huvidest ja soovidest. Pidevalt on laiendatud võimalusi mitmesugusteks valikuteks.

Vaatleme alljärgnevalt nende arengute väljendumist konkreetsel koolitustasanditel.

EELHARIDUS

Eelkoolitus on kiiresti laienenud. Enamikes maades on eelkoolituse areng toimunud lahus põhikoolist, on püütud haarata kogu vastavat laste vanuserühma, luues selleks materiaalsed võimalused. Huvitav erand on Holland, kus eelkoolitus on liidetud kooliga. Lapsed käivad ühes koolis 4. kuni 12. eluaastani, kusjuures kahel esimesel aastal koolile tavapärasest õpetamist ei toimu.

PÕHIKOO

Kohustuslik põhikool uuendati Lääne-tööstusmaades peamiselt 1960. ja 1970.

* Algus «Haridus» nr 6 1991

aastatel, kuid see protsess jätkub veel praegugi, nt Portugalis. Reformi eesmärgiks oli kogu vanuseastet haarava ühtluskooli loomine ning selle laiendamine enamasti 6 klassilt 9 klassini. Olgu märgitud, et ühtluskooli ideed on pärit eelkõige omaaegselt Ameerika Ühendriikide ja Canada koolisüsteemist, millele on loomulikult antud kaasajale sobilikum sisu ja vorm.

Nende muudatuste paremaks mõistmiseks on alljärgnevalt toodud näitena Soome reformielse haridussüsteemi ülesehitus, milles on sarnasusi mitme riigi tolleaegse hariduskorraldusega.

Kõik Soome õpilased õppivad 4 klassi rahvakoolis (kansankoulu), mille lõpetamise järel andekamad õpilased jätkasid õpinguid õppekoolis (oppikoulu), mis omakorda jagunes 5klassiliseks keskkooliks (keskikoulu) ja 3aastaseks gümnaasiumiks (lukio). Gümnaasiumi lõpetamine andis õiguse otse jätkata õpinguid kõrgkoolides. Need õpilased, kes aga ei pääsenud õppekooli, pidid jätkama õpinguid rahvakoolis ning seejärel minema kutsekooli või tööle.

Nagu eelnevast võib mõista, oli niisugusele haridussüsteemile iseloomulik väga varajane ja teatud määral ka sunnivõimuline õpilaste jaotamine erinevate potentsiaalsete võimalustega koolitüüpide vahel, samuti tupikteede tekkimine hariduse omandamisel. Neid puudusi ongi püüdnud vältida reformitud põhikool.

Põhikooli reformi lahendid varieeruvad riigiti. Väga levinuks on ühtne, koolikohustusega seotud 9klassiline põhikool. Teistes riikides on säilitatud sama vanuseastet haaravad eri koolitüübid (analoogia Soome rahvakooli ja õppekooliga), lisades nendevahelist koostööd, andes kõigile õpilastele, sõltumata sellest, millises koolitüübis nad õpivad, suuremaid valikuvõimalusi edasisteks õpinguteks. Esimest teed on läinud näiteks Põhjamaad, Itaalia, Prantsusmaa, teist teed aga Austria ja Sveits. Saksamaal eksisteerivad mõlemad mallid kõrvuti.

Põhjamaades (ja mitte ainult seal) on oma tähtsust kaotamas 6klassiline algkool klassikalises tähenduses, s.t koolitüüp, kust saadakse teatud lõpetatud haridus ning kus teadmisi vahendab peamiselt üks õpetaja-universaal. Selle asemele asub põhikool. Meie haridusüldsust püütakse miskipärast veenda vastupidises. Tõsi, lähtudes eelkõige kasvatuslikust aspektist, peetakse oluliseks, et sama pedagoog — nn klassiõpetaja (klassijuhataja) — töötaks võimalikult kaua oma klassiga.

Taanis tehakse seda kogu põhikooli vältel (9 aastat), Rootsis, vastavalt uuele reformile, 7 esimest õppeaastat. Loomulikult tähendab see ka klassiõpetajate spetsiaalset ettevalmistust (eriti psühholoogias, defektoloogias jne), kuid samas ei asenda nad kõiki aineõpetajaid. Rootsis peetakse otstarbekaks, et alates 4. klassist peaks lisanduma klassiõpetajale integreeritud õppeaineid õpetavad spetsiaalselt ettevalmistatud 4.—9. klassi aineõpetajad.

Põhikooli vanema astme töökorraldus varieerub riigiti tunduvalt enam, kui põhikooli esimestes klassides. Selle üheks oluliseks põhjuseks on erinev valitsev arusaam õppetöö korralduse põhimõtetest eri andekuse ja võimetega õpilastele. Kui Inglismaal ja Prantsusmaal ei peeta halvaks tooniks jaotada õpilasi paralleelklassidesse või õpperühmadesse lähtudes nende andekusest, siis näiteks Soomes, Rootsis ja Taanis on see lausa seadusega keelatud. Põhjamaade hariduskorraldus tugineb seisukohal, et õpilasi ei tohi vastu nende endi tahtmist mitte mingisuguse tunnuse järgi, olgu selleks andekus, kehalised või ka kergemad vaimupuuded, lahterdada ning seejärel eraldi õpetada. Õppeprotsessi korraldatakse delikaatselt ja tolerantelt ühtses kollektiivis, arvestades iga õpilase individuaalsust. Jõukohasuse printsiipi püütakse lahendada nii, et antakse õpilasele õigus teha valik teatud ainetes (Rootsis näiteks inglise keel ja matemaatika) raskema või kergema kursuse vahel.

Kohustuslik põhikool on tasuta, arenenud maad (nt Rootsi, Soome) kannavad lisaks veel õpilaste õppevahendite, toitlustamise, transpordi (kooli ja tagasi) kulutused.

Põhikoolil baseeruv teine koolitustase

Siin on riikidevahelised erinevused veelgi suuremad kui põhikooli osas. Korralduslikku külge aluseks võttes võiks riike ja-gada kolme rühma:

1. Canada (Quebec), Jaapan, Rootsi, Jugoslaavia, USA

Nendes maades käib peaaegu kogu vastav vanuserühm ühtses keskastme koolis, mis on tavaliselt kolledži-tüüpi. Kutseõppeasutusi eraldi ei eksisteeri. Ajalooliselt on see koolitüüp kujunenud eelkõige USA *high-school*'i mõjul, kõige radikaalsemalt aga väljendub tänapäeva Rootsi ühtses integreeritud gümnaasiumis.

2. Saksamaa, Sveits, Austria.

Suur osa vastavast vanuserühmast saab nn dualistlikku kutseõpetust. Õpingud toimuvad vaheldumisi koolis ja töökohtadel. Õpetust korraldavad ettevõtted ja firmad. Kõrvuti sellega eksisteerib ka klassikaline gümnaasium.

3. Prantsusmaa, Itaalia, Holland, Inglismaa jne

Nendes maades on väga kirev kutsehariduse korraldus. Gümnaasium on tavaliselt traditsiooniline.

Teise astme koolituses on olnud üheks valitsevaks tendentsiks pürgimus üldhari-

duskooli ja kutsekooli vaheliste barjääride kaotamiseks ning suuremaks integratsiooniks. Niisuguse arengu üheks põhjuseks on olnud tavapärase kutsehariduse prestiiži oluline langus, samuti klassikalise gümnaasiumi võimetus anda oma lõpetajatele kaasa piisav ettevalmistus edasiseks eluks.

Olgu siis näitena toodud Soome Haridusministeeriumi töörühma nägemus (1989. a). Soome tuleviku teise astme integreeritud haridusasutuse — noorsookooli (*nuorisuokoulu*) — põhipiirjoontest:

õppeaja keskmine pikkus 3 aastat, õpingud on võimalik sooritada 2—4 aastaga, sõltuvalt õppija individuaalsest õppimistempost ja valiku mahust;

kõigil noorsookooli lõpetajatel peab olema võimalus jätkata haridusteed kolmanda taseme haridusasutuses, samuti peaks siit saama baasi kutseoskustele, mida täiendatakse kas otse töökohal või täienduskursustel;

igal õppijal peavad olema õpingute sisu ja vormi valimise võimalused, õpetus ehitatakse üles kursustena, õpilaste klassidesse jaotumist traditsioonilises tähenduses ei toimu (*luuhattoma opetus*);

kohustuslikeks õppeaineteks võiks olla emakeel, matemaatika, teine kodumaa keel, võõrkeel, samuti kaks ühiskonnale ja kultuurile orienteeritud ainet;

õpetus noorsookoolis peab sisaldama kindlasti tööpraktikat.

Gümnaasiumi ja kutsekooli lähendamisprotsessis on mõistetavalt probleeme ja seda eriti seoses erinevustega mõlema koolitüübi peaesmärkides.

Kutseõpetuse täiustamiskavas, eriti Põhjamaades, peetakse perspektiivikaks dualistliku ametiõpetuse sisseviimist.

Tabel 4 peaks andma ülevaate põhikoolijärgse koolituse proportsioonidest erinevates riikides.

KÕRGHARIDUS

Kuni Teise maailmasõjani domineeris kõrghariduse tüüpilise õppeasutusena klassikaline ülikool. Sõjajärgsed muudatused puudutavad eelkõige traditsioonilisest ülikoolist väljajäävat ala. Alates 1970. aastatest on läänemaailmas hakatud intensiivselt looma ametikõrgkooli (midagi NLiidu institutide ja tehnikumide vahepealset), kuhu on suundunud ka suur üliõpilaste tulv. Ametikõrgkoolide arv on kasvanud eriti kiiresti Lääne-Saksamaal, Suurbritannias, Hollandis ja Norras. Nende riikide kõrgharidussüsteeme võiks julgesti nimetada dualistlikeks. Erandlikku teed on läinud Rootsi, kus uued kutseõpetusega seotud riialad on integreeritud ülikoolide süsteemi.

1970. aastatel oli tüüpiliseks ametikõrgkoolide õpetusmalliks traditsioonilise ülikooli õppetöö korralduse matkimine. Käesoleval ajal on mindud programmide lühendamise ja nende praktilise osa tähtsustamise teed ning siirdutud moodulõppele.

Tabel 4

ÕPILASTE JAGUNEMINE PÕHIKOOLIJÄRGSES KOOLITUSES 1984/85.
ÕPPEAASTAL (%)

Riik	Päevane õppevorm			Osaliselt päevane õppevorm
	Üldhari- duslik	Tehnilis- kutsehar.	Kokku	
Canada	—	—	100 ¹	—
Prantsusmaa	31.1	55.0	86.1	13.9
Saksa LV	19.6	17.2	36.8	63.2 ²
Itaalia	22.2	77.8	100	—
Jaapan	66.0	30.4	96.4	3.6
Madalmaad	45.0	55.0	100	—
Rootsi	22.7	77.3	100	—
Sveits	17.9	6.6	24.5	75.5 ²
Suurbritannia	56.6	9.2	65.7	34.3
USA	—	—	100 ¹	—
Jugoslaavia	40.7	59.3	100	—

Andmed: OCED Educational Data Bank

¹ Canadas ja USAs on raske teha vahet üldharidusliku ja kutseharidusliku liini vahel.

² Tegemist on dualistliku koolitussüsteemiga, kus ca 1/4 ajast õpitakse riiklikus kutsekoolis, 3/4 aega õpitakse firmades ja ettevõtetes.

Tabel 5

KOLMANDA TASEME KOOLITUSES OSALEMINE 1984. AASTAL PROTSENTIDES
VASTAVAST ELANIKKONNA VANUSERÜHMAST

Riik	Noorte hulk, kelle haridus võimaldab kõrgkooliõpin- guid ³	Õppijaid kolmandal tasemel		Soorita- nud lõpuksamid ²	
		ülikool	muud ¹	Kandidaadi tase	Madalam tase
Saksa LV	28	17	9	12	8
Jaapan	92	26	12	24	11
USA	73	28	34	24	34
Holland	50	10	24	6	18
Belgia	20	12	20 ⁴	15	...
Rootsi	77	36	0	15	15
Soome	60	17	20	13	18
Prantsusmaa	29	18	12 ⁴	13	12
Norra	70	18	...	18	42
Taani	25	22	13 ⁴	14	11
Itaalia	51	27	1	11	1
Austraalia	43	31	17 ⁴	16	6
Inglismaa	37	31	0	15	12
Hispaania	25	17	12 ⁴	8	6
Portugal	19	12	2

Andmed: OCED/Observer No. 149/1988

¹ Eelkõige kõrgemad ametikoolid.

² Enamikes riikides on võimalik omandada kõrgharidus kahel astmel, madalamal (õppeaeg 2—4 aastat) ja kõrgemal (nn kandidaat ehk *bachelor*, õppeaeg 5—6 aastat).

³ Õpilased, kes on sooritanud üliõpilassobivuse eksami.

⁴ Nendes maades saavad õppida madalama astme kõrgkoolides ka need, kes ei ole sooritanud täielikult üliõpilassobivuse eksamit.

Tabel 5 peaks andma ülevaate kolmanda taseme koolituse struktuuri kohta erinevates riikides.

Tabelist 5 näeme, et kõrgkoolis õppimiseks pakub kõige enam võimalusi Jaapani haridussüsteem (92 % kogu vanuseastmest saab potentsiaalse õiguse kõrgkooliõpinguteks), praktiliselt aga realiseerib seda kõige paremini USA haridussüsteem (62 %

kogu vanuseastmest asub õppima kõrgkoolides).

Mõneski riigis seatakse tulevikku suunatud sihte. Nt Soomes on eesmärgiks, et kõik need õpilased, kes sooritavad edukalt üliõpilassobivuse eksamid, peaksid ka saama edasi õppida kolmanda taseme õppeasutustes.

(Järgneb.)

Õpetajate ettevalmistamisest Rootsi Kuningriigis

HASSO KUKEMELK, pedagoogikakandidaat

Praegune õpetajate ettevalmistamise süsteem Rootsis on nii taim, et selle põhjal koolitatu õpetajad pole veel kooli jõudnud. Süsteem kehtib 1988. aastast. Esimesed uue ettevalmistusega õpetajad saavad koolid 1992. a.

Senise süsteemi uuendamise ajendiks oli valitsuse taotlus muuta koolid antava haridustaseme poolest omavahel enam-vähem võrdseteks. Uus õpetajate ettevalmistus peab looma õpilaste arenguks 1.—9. klassini õppeplaani ette nähtud järgnevuse ja stabiilsuse nii isiklikus kui sotsiaalses plaanis, andma teadmised ja oskused. Tulevased õpetajad peab kindlustama erinevate meetodite tundmisega saavutamaks tulemusi, mida eeldab kohustusliku üldhariduskooli õppeplaan (kaasa arvatud tehnilistes ja loodusteaduslikes ainetes).

Õpetaja — ennast arendav ja täiustav juht.

Õpetajat tahetakse Rootsis näha kui ennast arendavat ja täiustavat innovatiivset juhti, kes on võimeline analüüsima oma tegevust ja ette nägema selle tulemusi, kindlaks tegema õpilaste vajadusi ning tegutsema vastavalt nendele.

Õpetajate ettevalmistus toimub kahes põhiliinis: 1.—7. klassi ja 4.—9. klassi (gümnaasiumiõpetajaid valmistatakse ette eraldi ning nende õpetamisest tuleb juttu pisut hiljem) õpetajad.

Õpetajaid 1.—7. klassi tarbeks valmistab Rootsis ette 15 pedagoogilist kooli ja ülikool, 4.—9. klassi jaoks 7 kõrgkooli. Gümnaasiumiõpetajaid valmistavad ette ainult ülikoolid: Malmö, Göteborg, Linköping, Stockholm, Uppsala, Umea.

Algklasside õpetajad saavad teadmised õpetamaks kõiki või peaaegu kõiki aineid 1.—3. klassini, 4.—7. klassides suudavad nad anda enamikku tundidest. Seega seotakse klass oma klassijuhatajaga enamasti 7 aastaks.

Esimese 7 klassi õpetajate ettevalmistus kestab 3,5 aastat, millest 2,5 aastat hõlmab ainealane ning ühe aasta pedagoogiline ettevalmistus. Viimasest poole võtab enda alla põhjalikult ja hästi juhendatud koolipraktika.

* Suur osa artiklis toodud andmeid on saadud Uppsala Ülikooli administratsiooni esindajatelt ning õppejõududelt ja linna üldhariduskoolide õpetajatelt. Algallikana on kasutatud Lundgren S. Teacher Training for Basic Education. The Teacher Education Reform. — UHÅ Reprints, 1989, 2—35 p.

Kogu ettevalmistus jaguneb kahte suurde liiki: humanitaaraineid rõhutav (emakeel, kirjandus ja sotsiaalteadused) ning matemaatikat ja loodusteadusi rõhutav. Nendele põhiainetele võivad tulevased õpetajad juurde valida täiendava distsipliini muusika, kunstiopetuse, kehalise kasvatuse ja inglise keele hulgast.

Mitterootslastest üliõpilased võivad õpida pool aastat kauem saamaks paremat ettevalmistust rootsi ja ka oma emakeeles.

Kõik noored, kes omandavad 1.—7. klassi õpetaja kutse, peavad suutma õpetada 1.—3. klassis rootsi keelt, sotsiaalaineid, matemaatikat ja loodusõpetust. 50 õppenädalast kulutatakse rootsi keelele 15, matemaatikale 5, sotsiaalainetele 20 ja kahele valikainele kolmest (muusikaõpetus, kunstiopetus, kehaline kasvatus) 10 õppenädalat.

Peale selle võib tulevane õpetaja spetsialiseeruda täiskasvanute õpetamiseks üldhariduskooli 1.—7. klassini. See nõuab eriteadmisi andragoogikast, lisaks peavad kõik õpetajakandidaadid tundma immigrantide olukorda riigis ning omandama teadmisi rootsi keelest kui võõrkeelest. Täiskasvanute õpetamisele spetsialiseerunud õpetaja ettevalmistamiseks kulub kokku 180 õppenädalat.

Tabel 1

Õppeaine	Õppenädalate arv
Rootsi keel	25
Sotsiaalne	25
Matemaatilised ained	15
Loodusteadused	10
Praktilised ja kunstained	10
Praktiline pedagoogika	45
Rootsi keel kui võõrkeel	40
Inglise keel	10

Kokku 180 nädalat (4,5 öa)

Teine võimalus 1.—7. klassi õpetajale on spetsialiseeruda soome, saami või mõne teise vähemrahvuse kooli algastmele. Sellisel juhul kulutatakse osa rootsi keelele eraldatud õppeajast vastava rahva emakeele õppimisele.

Kolmas võimalus on valmistuda spetsiaalselt nende laste õpetamiseks, kes pole sündinud Rootsis (valdavalt immigrantide lapsed) ega oska piisavalt rootsi

keelt, et astuda tavalisse kooli.

Nendele noortele, kes on edukalt läbinud kursuse kuni 160 õppenädala ulatuses, omistatakse üldhariduskooli õpetaja-bakalaureuse kraad. Kelle kursus oli 180 õppenädalat pikk, sellele omistatakse üldhariduskooli õpetaja-meistri kraad. Samad kraadid on ka 4.—9. klassi õpetajatel. Nende õpetajate ettevalmistus jaguneb 5 erinevaks haruks, igauks 3,5—4,5aastase ettevalmistusükliga:

- rootsi keel ja võõrkeeled (inglise, prantsuse, saksa keel, emakeel, rootsi keel võõrkeelena);
- sotsiaalne (ajalugu, geograafia, usu-teadus, tsiviilõigus);
- loodusteadused;
- loodusteadused ja matemaatika;
- üks järgnevatest õppeainetest: õpetus lapse arengust, kunstõpetus, kodumajandus, kehaline kasvatus, käsitöö ja muusika kombinatsioonis ühega järgnevatest ainetest: rootsi, inglise, saksa, prantsuse keel, rootsi keel võõrkeelena, emakeel ja matemaatika.

Taoline valiksüsteem annab laialdase võimaluse lähtuda oma huvidest ning senisest ettevalmistusest.

Õpetajate ettevalmistus on kavandatud nii, et õpetajad ei pea ainult oma ainet hästi tundma, vaid oskama hinnata laste arengut ja õpipüüdlusi ning evima

võimet näha kooli rolli ühiskonnas laiemalt.

Kogu õpetajate ettevalmistuse süsteem on orienteeritud sellele, et võrdsustada kõikide laste võimalused elus, s.t vastavalt ka õpilaste teadmiste ja oskuste ühtlustamist eri koolide samades klassides.

Õpetajate ettevalmistus koosneb 4 osast: ainealane ettevalmistus, pedagoogiline ettevalmistus, metoodiline ettevalmistus ja praktiseerimine koolis.

Vastavalt sellele on koostatud ka õpetajate ettevalmistamise programm (vt tabel 2). Selles programmis toodud arvud tähistavad õppenädalaid, mis kulutatakse ühele või teisele ainele. Igal kõrgkoolil on õigus toodud arvu 10% võrra muuta, kuid summa peab jääma samaks. Lisaks praktikale peavad tulevased õpetajad saama vähemalt 5 õppenädala ulatuses aineid, mis arendavad nende lingvistilisi võimeid ning väljendusoskust.

Ainealane ettevalmistus antakse tulevasele õpetajale kohe studiumi alguses. Seejuures võib minna pedagoogilisest harust üle mõnda teise ja ka vastupidi — tulla pedagoogilisse. Seega üliõpilase saatust pole kõrgkooli astumise hetkel üheselt määratud. Siiski eelistab väga suur hulk üliõpilasi omandada õpetaja

Õpetajatele omistatakse kraadid.

Rootsis on õpetajaid alati vaja.

Tabel 2

ÕPPEPLAAN ÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISEKS PEDAGOOGILISTES ÕPPEASUTUSTES ROOTSIS*

Aine	1.—7. klassi õpetajad			4.—9. klassi õpetajad			
	Rootsi keel ja sotsiaalsained	Matemaatika ja loodusteadused	Rootsi keel ja keeled	Sotsiaalsotsiaalsaadused	Loodusteadused	Matem. + loodusteadus	Muusika ja kunstiaained
Rootsi keel	25	15	60	5	5	5	60
Inglise keel			40				(40)
Praktilised ja kunstiaained	15	15					(40)
Saksa keel			40				
Sotsiaalne	35	10		95			
Matemaatika	5	15				30	(40)
Loodusteadused ja tehnika	10	35			95	75	
Praktilised ja kunstiaained	10	10					40—80
Valikulised erialaained				40	40	30	20
Praktiline pedagoogika	40	40	40	40	40	40	40
Sellest praktika	(20)	(20)	(20)	(20)	(20)	(20)	(20)
Kogu õppenädalate arv	140	140	180	180	180	180	140—180

* S. Lundgren, lk 11

kutse, kuna see mingil määral garanteerib töö — õpetajaid on alati vaja.

Üliõpilaste pedagoogilisel ettevalmistusel on asetatud aktsent lapse isiksuse arvestamisele. Seejuures rõhutatakse pidevalt vajadust teada võimalikult palju igast lapsest, austada tema eripära ning püüda teda kasvatada heaga. Selles ettevalmistuse tsüklis on palju mitmesuguseid psühholoogiakursusi ning käitumis- ja suhtlemistreeninguid.

Metoodilise ettevalmistuse käigus antakse üliõpilastele üsna põhjalikud teadmised erinevate teemade lastele esitamise meetodite ja võtete kohta. Seejuures on rõhk asetatud õppematerjali vahetule tunnetamisele, s.t püütakse materjal edastada nii, et laps saaks teadmisi otseselt mingi nähtusega kokku puutudes, aistingute kaudu. Eriti kehtib see põhimõte reaalinete puhul. Metoodikakursuses tehakse üliõpilastega läbi kõikvõimalikud ainealased demonstratsioonid ning nende kasutamise võimalused koolitunnis.

Pedagoogiline praktika on ulatuslik.

Kogu selle ettevalmistuse peab ühtseks tervikuks muutma pedagoogiline praktika. See on jagatud nelja etappi.

1. Kahenädalane vaatluspraktika. Sellele eelnevad 5 õppenädala jooksul pedagoogilised õppeained, mille lõpus antakse üliõpilasele konkreetsed vaatlusülesanded õpilaste jälgimiseks ning õpetaja käitumise ja reageeringute uurimiseks. Üliõpilased on praktiliselt suurte gruppidega. Jälgitakse tunde ning hiljem analüüsitakse neid. See praktikaetapp lõpeb kahepäevase seminariga.

Seejärel toimub töö taas ülikoolis ning vältab 20—40 nädalat. Sellele järgneb juba tõsisem praktika.

2. Neljanädalane koolipraktika. Selle käigus asutakse koolis ametisse juba õpetajana. Üliõpilased peavad õpetama mõne tunni ulatuses ühte oma eriala ainet. Tudengid õpetavad paljudes eri koolides.

Selle praktika lõppedes saavad tulevased õpetajad ettevalmistuse teises valitud aines, millele järgneb analoogiline praktika.

3. Neljanädalane õppepraktika. See sarnaneb eelmisele etapile, kuid toimub teises aines. Sellele järgneb jälle teoreetiline ettevalmistus ning lõpuks põhipraktika.

4. Põhipraktika tähendab 10 nädalat tööd koolis mõlemas aines. Sellel praktilisel peab üliõpilane täitma kõiki aineõpetaja kohustusi. Seejuures on talle koolis määratud eriettevalmistuse saanud juhendajad, kes aitavad probleemide lahendamisel ning õppetöö korraldamisel.

Praktikantide juhendamist koolis igale õpetajale ei usaldata. Juhendaja peab olema läbi teinud eri kursused ning perioodiliselt osalema ülikooli korraldatud õppustel. Lisaks õpetajale-juhendajale

kontrollib ja abistab üliõpilast ülikooli esindaja, kes korra või paar praktika vältel külastab oma hoolealuseid koolides ning annab neile omapoolseid nõuandeid ja juhtnööre. Tänu sellisele süsteemile on üliõpilase praktika koolis hästi juhendatud.

Keeleõpetajad saavad lisaks 20 õppenädalase praktika vastava keele kasutamisel (näiteks saksa keele praktika Austrias või Saksamaal, inglise keele praktika Suurbritannias jne), mis hiljem kordub iga 5—6 aasta järel keeleoskuse kvaliteedi säilitamiseks.

Ka tulevased 4.—9. klassi õpetajad võivad spetsialiseeruda nii, nagu 1.—7. klassi õpetajadki, s.t õppida täiskasvanute (valdavalt immigrandide), vähemusrahvuste või mitterootsikeelses keskkonnas kasvanute õpetajaks.

Gümnaasiumi jaoks valmistatakse õpetajaid ette eelkirjeldatuga sarnase süsteemi järgi: kõigepealt 1,5 aastat ühele ainele, mõningane pedagoogiline ettevalmistus, seejärel 1,5 aastat teisele ainele ning lõplik pedagoogiline ettevalmistus. Seejuures ainealaseks ettevalmistuseks kulutatakse kokku 3 aastat ning pedagoogiliseks 1 aasta. Kui on tegu keeleõpetajaga (inglise, prantsuse, saksa keel), lisandub ettevalmistusele veel pool aastat kummagi keele (õpetaja peab valima kaks keelt) kasutuskohas. Selleks peab tulevane õpetaja vastaval maal aktiivselt osalema kultuuri- ja vaimuelus ning igapäevaselt suhtlema.

Mis puutub ainealasesse ettevalmistusse, siis tulevastel gümnaasiumiõpetajatel on see oluliselt teoreetilisem ning põhjalikum kui 4.—9. klassi õpetajatel. Selle tingib õpetamise tasemete tugev kvalitatiivne erinevus.

Kui 9. klassini tutvustatakse õpilastele valdavalt põhiseoseid ja reegleid, ilma et oluliselt käsitletakse teoreetilisi kontseptsioone, siis gümnaasiumis võetakse kitsamas ainevaldkonnas (õpilastel on võimalik valida 24 erineva suuna vahel) üsna põhjalikult ette teaduslikud teooriad ja nende rakendamise võimalused. See tõttu on meie õpilased 9. klassi lõpuks Rootsi koolipoistest näiteks reaalinetes peajagu üle, kuid gümnaasiumiõpetaja reaalarharu on meie keskkooliõpetajaga enam-vähem samal tasemel. Seega tuleb Rootsis gümnaasiumiõpetajad varustada oluliselt tugevama teoreetilise pagasiga kui 4.—9. klassi õpetajad, mis eeldab ka paremate eelteadmiste ja võimetega üliõpilaste vastuvõtmist vastavasse osakonda. Kuid ka vastuvõetute hulgas toimub kihistumine ning tugevamad loobuvad pedagoogilisest ettevalmistusest või omandavad sellega paralleelselt ainealase ettevalmistuse täies mahus. Lõpptulemu-

sena jõuavad kooli õpetajatena tööle siiski kursuse nõrgema osa esindajad ning kõige võimekamad ja andekamad satuvad enamasti tehaste laboritesse või ülikoolide kateedritesse. Seega toimub Rootsisis samasugune ajude äravool koolist nagu Eestiski, eriti reaalinetes (füüsika, keemia, matemaatika, tehnika, arvutiõpetus). Et mitte kõiki tugevamaid koolist eemale peletada, on tehtud lühem õppesüsteem — õpetajad saavad oma ettevalmistuse kätte aasta kiiremini kui teised kõrgharidusega spetsialistid (vastavalt 4 ja 5 aastat õppeaega).

Kõigele vaatamata hindavad rootslased oma õpetajate ettevalmistuse süsteemi väga heaks. Uppsala Vaksalaskolani õpetajad arvasid, et see süsteem on lähedane optimaalsele. Ainsa parandusettepanekuna arvasid nad, et pedagoogiline praktika võiks veelgi pikem olla, sest just selle ajal areneb tulevane õpetaja kõige kiiremini, omandab palju vajalikke kogemusi ja oskusi.

Uppsala Ülikooli Õpetajate Ettevalmistuse Instituudi (ILU) pedagoogilise praktika üldjuhataja professor T. Östherbergi arvates on nende süsteemi kõige tugevamaks küljeks ainealane ettevalmistus, sest selle tagab kogu ülikool oma akadeemilisuse ja traditsioonidega.

Kõige nõrgemate kohtadena õpetajate ettevalmistussüsteemis pakkus ta välja kaht külge:

1) üliõpilased ja noored õpetajad ei suuda ega taha aru saada, et õpilased mõtlevad teiste kategooriatega ja teiste reeglite järgi kui nemad;

2) noortel õpetajatel esineb raskusi teooria ja praktika seostamisel koolis.

Omalt poolt lisaksin siia juurde tugeva küljena üliõpilaste tahte omandada õpetajakutset. Kui Eesti kõrghariduse üliõpilased on sageli ükskõiksed õpitavate ainete vastu, siis Rootsisis nägin füüsikadidaktika õppusi, kus kogu auditoorium pidevalt õppejõuga kaasa töötas. Siit tuleneb ka üks olulisemaid põhjusi, miks meie õpetajad tagasihoidlikult ettevalmistatud on: kõik, kes kõrghariduse vastavale erialale on astunud, peavad omandama õpetajakutse. Rootsisis aga omandavad selle ainult need, kes soovivad õpetajaks saada. Sundus pole kunagi olnud parim vahend inimese töölepanekuks.

Enne kui käsitlen täiskasvanute õpetajate ettevalmistust, tahan pisut tutvustada võimalusi haridustee jätkamiseks, kui tavapärastest koolipoisi-tüdrukute aastest on välja jõutud.

Täiskasvanute koolitus Rootsisis võib toimuda väga mitut liini pidi, milles kokku osaleb iga teine rootslane. Võimalused on järgmised.

1. Munitsipaalne täiskasvanute koolitus (*Komvux*) annab inimestele šansi ennast täiendada kõrghariduse astumiseks või võimaluse üle minna teisele tööle. Valdavalt saadakse täiendust kesk- (gümnaasiumi-) haridusele ning see õpivorm sarnaneb pisut meie õhtukeskkooliga.

2. Täiskasvanute põhikoolitus (*Grundvux*). Selles süsteemis antakse soovijaile baasharidus kuni põhikooli 6. klassini (emakeeles lugemine-kirjutamine, igapäevaseks eluks vajalik arvutamisoskus). Selles süsteemis õpetatakse ka immigrantidele rootsi keelt.

3. Rahvuslik täiskasvanute koolitussüsteem, mis harib inimesi, kellel mitmel põhjusel puudub kodukandis võimalus haridust saada. Sageli toimub õpetamine posti vahendusel ning mõni kord aastas kogunetakse 1—2 nädalaks kokku klassiõppusteks.

4. Rahvaülikool (*Folk University*). Neid peavad üleval erinevad organisatsioonid, populaarsed liikumised, assotsiatsioonid või eraisikud. Sageli toetab neid munitsipaliteet. Rootsisis on rahvaülikooli kokku rohkem kui 125. Selles süsteemis õppimisel on inimesel väga suured valikuvõimalused: ta võib hakata tavaliseks või kaugõppe üliõpilaseks, osalise õppepäevaga üliõpilaseks, õppida mingitel tellitud kursustel (lühi- või pikaajalistel), täiendada ennast erialal või omandada uus amet või siis omandada teadmisi muusika, kultuuri, eetika, mediteerimise jt valdkondades. Võimalusi on veelgi.

5. Täiskasvanute koolituse assotsiatsioonid. Praegu on neid Rootsisis 10. Siin saab ennast täiendada väga kitsas ainevaldkonnas. Tavaliselt õpitakse keeli, omandatakse teadmisi oma hobidest, õpitakse äritarkusi jne.

Harilikult toimuvad sellised kursused kas mõne populaarse liikumise või poliitilise rühmituse egiidi all.

6. Kõrgharidus. Seda asub igal aastal omandama umbes 25% keskkooli- (gümnaasiumi-) lõpetanutest. On võimalik valida 3- või 4aastase õppeprogrammi vahel. Kuid suur hulk noori valib ka ainult üksikuid ainekursusi.

7. Töötute õpetamine. Töötutele antakse võimalus täiendada oma haridusteed ja omandada uus elukutse, millega on lootust töö leidmiseks.

8. Asutusesisesed õppused. Paljudel kompaniidel ja ettevõtetel on eritasemelisi koolituskeskusi väga erinevates valdkondades.

Õpetajate ettevalmistus kõikidele nendele harudele toimub koos tavalise õpetajate ettevalmistusega. Lisaks peavad tulevased täiskasvanute õpetajad läbima täiendavad kursused või valima kõrg-

**Ajud
voolavad
koolist
ära.**

**Süsteemi
tugevad ja
nõrgad
küljed.**

**Täiskasvanute
koolitus on
võimalusterohke.**

koolis kohe lisadistsipliinid andragoogikast.

Nagu eelnevalt loetelust näha, on vaja väga erineva ettevalmistusega õpetajaid. Mõningate haruldaste erialade puhul leitakse hea spetsialist, kes läbib pedagoogilise tsükli kõrgkoolis (võib valida ka üksikkursuse) ning sellisel teel koolitatakse välja vastav õpetaja.

Väga sageli esitatakse selliste kursuste puhul taotlus mõnele kõrgkoolile (enamasti) või gümnaasiumile, kust tellitakse üks või teine kursus teatud tundide ulatuses. Sellisel juhul pole vajadust uue õpetaja väljakoolitamiseks, vaid kasutatakse olemasolevaid spetsialiste.

Ülikoolid valmistavad ka endale eraldi ette õppejõude. Gümnaasiumide õpetajad üldjuhul kõrgkooli tööle tulla ei saa, sest enamasti on nende diplom madalama (B) kategooriaga. Et saada õigust õpetada ülikoolis, peab gümnaasiumiõpetaja läbima teatud kursused.

Ülikoolis valitakse õppejõu kandidaadid välja kohe pärast kõrgkooli lõpetamist ning nad jäävad 3—5 aastaks teadustööle kateedritesse. Seejärel toimub nende jagunemine õppejõududeks ja uurijateks. Esimeste põhikoormus tähendab tööd üliõpilastega, teine grupp aga tegeleb valdavalt uurimistööga ja mõnikord ka väikeste üliõpilasarühmadega.

Need, kes valisid õppejõu töö, läbiavad valdavalt vabatahtlikud 2nädalased kursused ülikooli juures. Need kursused sisaldavad kolm osa: üliõpilaste õpetamise psühholoogilis-pedagoogiline teooria, videotreeningud ning loengukonspekti koostamise õppused. Esimeses osas antakse teoreetilised lähtealused koostöökõks üliõpilastega, tuuakse välja kõige olulisemad reeglid ning vajalikud näpunäited edukaks õpetamiseks. Teises osas näidatakse inimesele, kuidas ta ise kõrvalt vaadates välja näeb ning õpetatakse õige suhtlemise kujundamiseks vajalikke võtteid. Kolmandas osas pannakse eri distsipliinide õppejõud koos konspekti kirjutama ning siis antakse need vastastikku lugeda. Rahule jäädakse alles siis, kui näiteks füüsik on suuteline aru saama filoloogi konspektist ja filoloog füüsiku või matemaatiku omast. Seega õpitakse oma mõtteid esitama võimalikult lihtsal kujul ning seda peetakse ülikooli õppejõudude ettevalmistamisel üheks tähtsamaks oskuseks.

Nii näeb välja erinevate õpetajate ettevalmistamise süsteem praeguses Rootsis. Kuivõrd efektiivne see süsteem on? Mul õnnestus näha mõningaid tunde üldhariduskoolis ja ka kõrgkooliloenguid ning praktilisi õppusi, samuti nende ettevalmistamise käiku. Selle põhjal julgen teha järgmised järeldused:

■ meie õpetajate ainealane ettevalmistus on sama hea või paremgi kui Rootsis;

■ meie õpetajate pedagoogilis-metoodiline ettevalmistus on nõrgem, sest

a) seni on õpetajate ettevalmistussüsteemis liiga tähtsaks peetud kommunistlikku ideoloogiat, võrreldes pedagoogilise psühholoogiaga;

b) osa õpetajaid ei tee läbi videotreeningut ega tunneta seetõttu oma käitumise tagajärgi klassis (noor õpetaja ei tea, kuidas ta kõrvalt vaadates välja näeb ja mõjub);

c) pedagoogiline praktika on lühike ja halvasti juhendatud (õpetajad, kes koolis peaksid üliõpilasi juhendama, pole saanud eriettevalmistust ning seetõttu ei tea, millistele praktika aspektidele rohkem tähelepanu pöörata);

d) ülikoolipoolsetesse juhendajatesse suhtuvad üliõpilased (ja ka tegevõpetajad koolis) sageli kui kontrollidesse, aga mitte kui juhendajatesse;

e) suur hulk õpetajaid ei oska igapäevaseid nähtusi ja asju lihtsalt seletada, vaid siirduvad keerulistes teaduslikesse teooriatesse, mida lapsed ei mõista;

■ Rootsi üliõpilasi harjutatakse esimestest õppustest peale mõtlema, kuidas ühte või teist asja õpilastele pakkuda, nii et nad vahetult saaksid midagi silmaga näha, kõrvaga kuulata või käega katsuda. Neid õpetatakse materjali maksimaalselt näitlikustama.

Üliõpilaste suhtumine õpetajakutsesse on Rootsis oluliselt parem kui Eestis, sest seal annab see tagatise eluks — õpetajaid on alati vaja ja tööta ei jää (eriti reaalinetes ja tehnilistes distsipliinides, kus on pidevalt õpetajaid puudu). Võrreldes õpetajate olukorda Eesti ja Rootsi koolis, on ka siin mõningad erinevused:

■ Rootsi õpetajate sotsiaalne staatus on kõrgem kui Eestis;

■ Eesti õpetaja õigused suhetes lastega on suuremad ja ka meie õpetaja autoriteet laste silmis on suurem;

■ Rootsi koolides muutub õpetaja väga sageli «jooksupoisiks», kes tunnis tormab ühe lapse juurest teise juurde, et vastata küsimustele, millele laps on väga sageli suuteline ka ise vastama, s.t põhikoolis ei soovi lapsed ennast sageli pingutada, vaid lähevad lihtsama vastupanu teed — kutsuvad ka kõige lihtsama küsimuse puhul õpetaja appi. Rootsi põhikooli lõpetaja (9. kl) on üldjuhul nõrgema ettevalmistusega kui meie kooli lõpetaja. Kõrgkooli astumise ajaks aga see vahe kaob (tänu gümnaasiumide spetsialiseerumisele 24 liini vahel antakse mingis ainevaldkonnas 3—4 aastaga väga põhjalik ettevalmistus ning vahe tehakse tasa).

Seega on Rootsi õpetajate ettevalmistussüsteemis meie süsteemi kujundamisel tähelepanu ja arvestamist väärivat, kuid koolisüsteemis on mitmeid ilminguid (näit liigne lihtsustamine), millest tuleks hoiduda.

**Õppejõududele
eri
ettevalmistus.**

**Võrdleme
õpetajate
ettevalmistust
Rootsis
meie omaga.**

«Eesti Koolitarve» täna ja homme

Üldises muutuste ja muudatuste karussellis on endale uue nime saanud ka endine Õppevahendite Baaskauplus. Nüüdse Kaubandus-Tootmiskoondise «Eesti Koolitarve» peadirektor UDO MERISTE soostus lähemalt rääkima koondise probleemidest ja tulevikuväljavaadetest.

Mis on nimemuutus toonud?

Ega töös midagi erilist muutunud olegi. Tarbijate seisukohalt on vahest siiski oluline see, et oleme loobunud ette- tellimistest. Kogu see vormistamine oli tühi paberitöö. Koolides enamasti ei teatudki, mis tellimislehel ühe või teise artikli taga seisis. Osas koolides tegid valiku oma vajadustest lähtudes küll aine- õpetajad ja kabinetijuhatajad, mõnel pool täitis tellimislehe majandusjuhataja, vaevalt sellisel puhul erilisest otstarbekusest rääkida saab. Rajoonides viidi tellimused vastavusse eraldatud rahaga, siin lähtuti peamiselt toote hinnast. Kauplusel oli olemas tellimiste raamat, kuid tellitu saime tarbija seisukohalt suure hiline- misega (tellimused vormistati 1,5 aastat ette). Sellest, kuidas kaupa rajoonides jaotati, on varasematel aastatel palju räägitud-hirjutatud. Ei saa sedagi märki- mata jätta, et jaotamise õigus oli ka Haridusministeeriumi vastavatel osakon- dadel. Nüüd sellist töö dubleerimist enam ei ole. Kogu varustamine on «Eesti Koolitarve» käes. Koolidel on mugavam ajada asju ühe asutusega. Kaubasaaja jaoks on see suur sisuline muudatus.

Praegu töötame vabakaubanduse põhi- mõttel. Mis müügil on, seda kõike võib osta. Tellimuse täitmist ei pruugi enam aastate kaupa oodata. Kuid defitsiitsed kaubad lähevad eelkõige uutele avatava- tele koolidele, amortisatsiooni katteks neid pahatihti ei jätku.

Nimetuse esimest poolt (kaubandus- koondis) õigustab see, et avasime filiaalid Kohtla-Järvel (1989) ja Viljandis (tä- navu). Need varustavad oma regiooni koole ja iga pisiasja muretsemiseks ei pea enam Tallinna sõitma. Kohtla-Järvel andis linnavalitsus meile ruumid Spordi t 2, Viljandis kasutame hariduskoondise maja Laidoneri plats 5. Muide, Vil- jandisse ei olnudki meil esialgu filiaali planeeritud, aga nüüd on see olemas, sest filiaalide avamine sõltub suuresti regiooni- juhtide kaasabist. Tartus näiteks meil tänini filiaali ei ole. Pärnus pakuti välja korralik maja, töö käib ja julgen loota, et Lääne-Eesti haridusasutused saa- vad soliidse kaupluse.



Kahjuks keskuse töötajate koormust filiaalide avamine ei kergenda, sest kogu kaup käib siit läbi. Kaupade hindamine, s.t uue müügihinna kujundamine on väga keeruliseks aetud. Oleme arvutile üle läi- nud, teisiti poleks mõeldavgi. Uus prog- ramm on praegu väljatöötamisel.

Kõrvalseisjale näib kaubanduses mitte üksnes hinnakujundus, vaid ka kaupadega varustamine olevat keeruliseks läinud.

Nii ta on. Endised kontaktid langevad ära, uusi õnnestub väga vähe sõlmida. Lepingud on vähenenud tervelt kolman- diku võrra. Seejuures just nõutavate kau- pade — treipinkide, freespinkide, puur- masinate, mitmesuguste elektriliste töö- riistade — kahjuks. Pakutakse küll, aga ainult valuuta eest. Hea varustaja oli Rostovi tehase. Seni kehtinud üleliidulise tööjaotuse kohaselt saavad nad detaile väga mitmelt poolt, sealhulgas ka Ar- meeniast ja Eestist. Praeguses keerulises poliitilises situatsioonis annab tehase toodangut minimaalselt ning Eesti saab üsna väikese osa oma vajadustest.

Käesoleval aastal ei ole «Koolitarbes» üldse müügil importkaupa. Seda lihtsalt ei ole eraldatud ja nähtavasti ei saa ka NL Haridusministeerium, sest puudub valuuta, mille eest osta.

Käibe järgi müüme kõige rohkem Eesti toodangut, kuid see tuleb «Jukude» arvelt. Käesoleval aastal müüme neid 7,5—8 miljoni rubla eest. Tegelikult saame kaupa põhiliselt Venemaalt, kuigi kaubakäive (2—2,5 milj rbl) tundub

märksa väiksemana. Tänu Eesti Haridusministeeriumi lepingule Vene NFSV Haridusministeeriumiga on leping ka «Eesti Koolitarbe» ja Vene NFSV HM firma «ЮНПОС» vahel. Sellele firmale alluvad kõik õppevahendite tootjad Venemaal. Vastastikused kontaktid on andnud nii palju, et tänavu veel suudame komplekteerida uued koolid. Edasise suhtes enam kindlustunnet ei ole.

Muud lepingud moodustavad kaubakäibest üsna väikese protsendi. Lõuna-naabrite Läti ja Leeduga sõlmitud lepingutest on kasu minimaalne. Leedu näiteks ütles ära koolimööbliga varustamisest, kuna nende toodangumaht on tunduvalt vähenenud. (Tooraine jaotamise kraanide juures on endiselt suur keskus ja kannatada saavad loomulikult sõnakuulmatud «liiduvabariigid».) Valgevenega on koolimööbli leping säilinud, kaupa peame saama Slutskist, Minskist ja Baranovitšist.

Sel aastal veel ümber orienteeruda ei õnnestu, kuid et edaspidi mitte sõltuda teistest, ajame asju Eesti oma koolimööbli saamiseks kontserniga Eesti Metsatööstus. Mingil määral varustavad koole ja lasteasutusi kõik meie mööblit tootvad ettevõtted («Standard» — toodab nägusaid esemeid lasteasutustele, Võru «Wermo» — teeb koolidele väga hinnatud tislripinke, Narva mööblivabrik — saab seinakappe ja pehmet mööblit, «Kooperator», «Tarmeko» ning Tallinna Vineerija Mööblikombinaat). Loomulikult vajavad haridusasutused ka muud, kuid haridussüsteemi ostujõud ei suuda sammu pidada mööbli hinna tõusuga.

Kuna mööbli jaotamisel on kadunud HM vaheaste, on kauba kättesaamine läinud hõlpsamaks. Pealegi ostab «Eesti Koolitarbe» osa mööblit oma ladudesse ja müüb sealt edasi, iga asja muretsemiseks ei peagi enam näiteks Narva-reisi ette võtma.

Pehnteinventari (nt voodipesu, rõivad) müügi koondab «Eesti Koolitarbe» edaspidi enda kätte, praegu lõikavad selle pealt kasumit teised firmad.

Nimetuse järgi on «Eesti Koolitarbe» ka tootmiskoondis.

Selle nimepoole õigustamiseks organiseerimistöös alles käib. Tootmisruume veel ei ole, kuid lootsi nende saamiseks küll. Tuleval aastal samal ajal võiksime tõenäoliselt rääkida palju konkreetsemat juttu. Arvatavasti tulevad siis kõne alla ka remontteenustööd.

Probleemil on etiline tagapõhi. Kooli arvelt rikastuda ei saa ja see teeb tootjad ettevaatlikuks.

Mõnda tulevikuperspektiividest. Kolleeg Aime Ruubel maalis ühes ajalehekirjutises paar aastat tagasi ilusa tuleviku-

nägemuse avaratest valgusküllastest kaupluseruumidest, kus ostja võiks tugi-
toolis mugavalt katalooge sirvida.

Tulevikuunistuseks see esialgu ongi jäänud. Töötame endistes ruumides kitsal pinnal, laohoonetena kasutame kaht kaarhalli Viadukti teel. Samas Viadukti teel on piisavalt suur krunt ja uue kauplusehoone projekt ootab juba mitu aastat ehitajat. Kahjuks Tallinna linn meid esmajärjekorra ehitusobjektide hulka ei arvanud. Nii olemegi sunnitud ootama.

Tulevikuperspektiiv on riigi aktsiaseltsi asutamine, põhikiri peab veel pika kinnitamisprotseduuri läbi tegema. Aktiaseltsi tegevus tuleb praegusega võrreldes laiahaardelisem. Loodame kaasata ka väliskapitali, kuigi praeguses Eestis, kus kehtivad N Liidu tolliseadused, on see problemaatiline.

Oleme oma eesmärgiks seadnud korraldada teadusuuringuid, kuid needki ootavad aega, mil raha enam nii hoolega lugema ei pea.

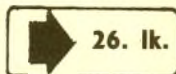
Oma silm on kuningas. Allakirjutanu heitis pilgu ka kauplusesse ja ladudesse. Paljutki vajalikku ei ole, aga ilmselt on kaupa, millele leiduks ostja, kui ta taipaks vaatama tulla.

Müügiroomis köidavad kohe pilku molekulimudelite koolikomplektid (oleme neid tutvustanud «Hariduse» 1990. aasta novembrinumbris). Küllap on palju koole, kes neid vajaksid, kuigi hind (220 rbl) just odav ei ole. Lüümikuid võib võtta nii palju kui kulub (alla 100 lehe ei müüda), kuid kirjutusvahendeid ega tinti nende jaoks küll pakkuda ei ole (arvmeenlastel oleks saanud, kuid kvaliteet ei kõlvanud).

Müügil on Eestis valmistatud ja spetsiaalselt meie koolidele tehtud slaidikomplektid, mille olemasolust paljudel õpetajatel nähtavasti aimugi pole. On slaidid emakeele õpetamiseks kainikutele, kodulugu 6aastastele, kõnearenduse II ja III komplekt, käitumisõpetus «Kuidas me käitume» II ning kainikutele mõeldud «Ootame jõule».

Bioloogiaõpetaja võib valida komplektid «Eesti loodus» I ja II, «Lilled» ning «Looduslikud taimed». Slaidikomplekte on teistegi õppeainete jaoks. Hinnad on küll Liidu omadest suhteliselt kõrgemad, kuid kvaliteet tunduvalt parem, pealegi tuleb arvestada materjali kallinemisega.

Kaarhallides on lausa lademes rootsi redeleid nii koolide kui ka lasteasutuste jaoks. (Kas see peab tähendama, et uusi koole ja lasteaedu enam ei ehitata, aga vanades on kõik olemas?) Lademes on ka



Konformne aktsentueeritud laps koolis

ASTRID NEEME, EHA dotsent
ILMAR EBBER, TPedI vanemõpetaja

Tüübi nimetus tuleneb ingliskeelsest sõnast *conformist*, mis tähendab ühiskonnas kehtivate uskumuste ja tavade pooldajat. Konformne inimene ei suuda vastu seista inimgrupi mõjule, vaid allub sellele. Selle tõttu ei algata ta kunagi midagi, küll aga on kaasajooksik. Kui ta kõigest hingest soovib olla iseseisev, võib see meenutada legendaarset «eesli kangekaelsust», kelle juhtimiseks itta tuleb teda tömmata läände. Iseseisvus on sel juhul näiline. Konformne inimene arvab, et ta tegutseb omaalgatuslikult oma seisukohtadest lähtudes, kuid tegelikult on see «oma seisukoht», mille õigsust ta põhjendab psüühiliste kaitsemotiivide abil, ikkagi kellegi teise oma.

Konformse tüübi põhitunnuseks on matkimine, mis enamasti toimub alateadlikult. Matkimine on üldinimlik nähtus. Matkimissoov on lapsele sünnipäraselt omane, mille tõttu ta tahtmatult ja endale märkamatu võtab algul vanematelt, hiljem ka eakaaslastelt ja teistelt inimestelt üle mitmesuguseid käitumisviise ja suhtumisi. See on vajalik ja normaalne, sest sel teel omandab laps tarvilikke teadmisi, oskusi ja vilumusi. Hoopis vaevarikkam oleks kõike ise proovida ja avastada. See ongi eeskujuline võtmine, mis avaldab lapse arengule eriti suurt mõju. Ka täiskasvanud matkivad, näiteks mood levib matkimise tõttu. Niisiis on konformsus ühiskonnas levinud nähtus.

Konformsust peab olema parajal määral. Kui seda üldse pole, ei saa toimuda kasvatust ja inimesed muutuvad juhitamatuteks «üksikuteks huntideks». Kui konformsust on liiga palju, muutub ühiskond lambakarjaks, kes teeb ainult seda, mida teeb juhtoinas.

Konformne aktsentueeritud isiksus tähendabki ülemääraste konformsusega inimest, kelle põhijooneks on järjepidev ja vastupandamatu allumine harjumuspärasele keskkonnale. Kreedoks on «mõelda, tegutseda ja elada nagu teised». Sooviga olla teiste moodi kaasneb hirmuärineda. See soov ulatub riietusest maailmavaateni. Püütakse mitte maha jääda ega ka ette jõuda. Uus mood tundub jube seni, kuni enamik pole seda järgima hakanud. Seejärel võetakse üldtunnustatud mood omaks ega suudeta mõista neid, kes on jäänud truuks eelmisele moele või eelistavad veelgi uuemat.

Konformne tüüp sobib hästi rollidesse, kus on vaja juhendada kindlatest reeglitest ega ole vaja näidata omaalgatust. Hiljutises minevikus olid need komsomolija parteiaktivistid, kes tundsid end väga hästi ülalt tulnud korralduste täitjatena ja edastajatena, pidades end ühiskonna juhtivaks ja edasiviivaks jõuks.

Konformne isik on konservatiivne. Ta armastab kindlaid, harjumuspäraseid tödesid. Sõnades võib ta olla tuline uuenduste pooldaja (sest kõik pooldavad!), tegudes aga eelistab uuendusi, mis midagi ei muuda. Selle vastuolu ületamiseks teeb ta demagoogilisi avaldusi. Selgelt tuleb tema konservatiivsus esile teisitimõtlejate ja üldse eredalt individuaalsete inimeste mittetalumises ja hukkamõistuses.

Kõigest eelnevast võib jääda mulje, et konformne isik on vähearukas. Tegelikult pole intelligentsuse ja konformsuse vahel seost. Paljud väga konformsed inimesed on väga intelligentsed. Nende intelligentsus realiseerub suures osas oma konformse käitumise põhjendamise ja õigustamisena. Kuna nad ise ei tea ega usugi, et on ümbruse mõju all, siis võivad nende õigustused olla demagoogia pärlid.

Konformne isik ei talu järskude harjumuspärase keskkonna või eluviisi muutusi. Need tekitavad tal psüühikahäireid.

Koolis ei suuda konformne õpilane ümbrusele vastu seista. Kui klassis on õppimine moes, püüab ka tema hästi õppida. Halvas klassis võtab ta omaks halvad tavad ja käitumisreeglid. Tema paremuse suunas juhtimiseks ja mõjutamiseks ei piisa lapsevanema või õpetaja veenmisest. Konformne õpilane võib isegi nõustuda, aga tegeliku käitumise määrab ikka sõpruskond, kellele ta tahtmatult allub. Algklassides saab sõpruskonda kujundada lapse teise kooli või klassi üleviimisega; kesk- või vanemas astmes ei ole lapsevanemal ega õpetajal enam midagi teha, sest sõprussuhted on selles eas juba klassi- ja koolivälised.

Miks kujuneb lapsest konformist? Konformne tüüp erineb põhimõtteliselt teistest aktsentueeritud tüüpidest kahe omaduse poolest. Esiteks: tüübi sünnipärane alus on eranditult kõigil inimestel olemas, s.t varases lapseas on konformsus kaasasündinuna omane kõigile lastele. Teiseks: kõik ülejäänud aktsentueeritud tüübid on oma sünnipärase eelduste

Konformne isiksus sobib hästi rollidesse, kus on vaja juhendada kindlatest reeglitest, ta ei talu järskude harjumuspärase keskkonna või eluviisi muutusi.

Konformse tüübi põhitunnus on matkimine, mis enamasti toimub alateadlikult.

Kui konformsust üldse pole, ei saa toimuda kasvatust. Lapsega konformsus on vajalik normaalse arengu eeldus.

Ühe klassi sotsioloogiline portree (I)

VIRVE-INES LAIDMÄE, TA Filosoofia, Sotsioloogia ja Õiguse Instituudi sotsioloog

Tallinna 7. keskkooli ühes klassis on juba mitme õppeaasta viimasel nädalal välja jaotatud küsitluslehed.* Alguse sai see 3 klassis**. Aasta aastalt on ankeet muutunud põhjalikumaks, puudutades peale vaba aja harrastuste ja loetud raamatute veel suhteid vanemate ja õpetajatega, hinnanguid koolilelule jms. Huvitav on jälgida, kuidas mõne aasta jooksul on teisenenud noorte mõttemaailm.

Sotsioloogina annan endale aru, et Tallinna 7. keskkool inglise keele erikoolina ei esinda vabariigi keskmist õppeasutust. Seetõttu kajastab kogutud materjal koolielu, laste ja vanemate suhteid mõningase nihkega positiivses suunas. Ent ka selline andmestik tohiks pakkuda laiemat huvi, kuna esile tulevad kodu ja kooli kõige üldisemad probleemid.

VABA AEG

Inimese kohta räägib kõige enam see, millega ta tegeleb vabal ajal, millised on tema

* Kirjutise materjal pärineb ankeetidest, mida õpilased täitsid aastatel 1989 ja 1990, olles vastavalt 5. ja 6. klassis. Põhjalikuma analüüsi teeme lähitules viimastest küsitlustest.

** Vt «Nõukogude Õpetaja», 9. juuli 1988, nr 27.

lemmikharrastused. Noorte puhul on eriti oluline, et koolivälise aja sisustaksid vaimset ja kehalist olemist arendavad tegevused. A. H. Tammsaare on kirjutanud: «Niisama raisatud aeg, tegevusetus on kõige kurja juur, tühiste mõtete ja hukutavate himude lähtekoht.» Sel põhjusel on äärmiselt tähtis, et igal noorel oleks südame lähedane harrastus, mis tema vaba aja täielikult hõlmab. Ankeete lugedes tõesin, et mõni õpilastest jõuab osaleda «Leegajuses», õppida klaverimängu ja käia veel ujumas, samal ajal kui tema klassikaaslastel polnud hobiote reale midagi kirjutada. Viimaseid oli klassi peale ainult üks-kaks. Ei pea õigeks sedagi, et huvideväli on väga kitsas, ent õppimisele kulutatakse 5. klassis 4–5 tundi. Samal ajal suudab klassi üks paremaid õpilasi koduülesanded ära teha poole või kolmveerand tunni jooksul. Ilmselt oskavad koolivälises elus aktiivsemad noored oma aega ka ratsionaalsemalt kasutada. Isiklikult pean õigeks, et laps tegelgu nii paljude harrastustega kui tahab ja jõuab. Ega ta pärast 6–7 koolitundi kodus niikuinii üle 2 tunni õpperaamatute taga süvenenult istuda ei suuda.

Milliseid lemmikharrastusi ankeeti määriti? Esmalt kõikvõimalike asjade — mündid, margid, klepsud, postkaardid, looma-

pooldest negatiivse värvinguga, enamasti ühiskonnaga raskesti kohanevad. Lapseaie konformsus aga on lausa vajalik normaalse arengu eeldus. Niisiis on kõigil lastel konformsuse kujunemise alus olemas ja see pole üldse paha. Kas konformsus jääb normaalsesse piiridesse või kujuneb ülemääraseks, sõltub tõenäoliselt kasvatus-

autoritaarne kasvatusstiil soodustab kõige enam konformsuse kujunemist. Seda stiili iseloomustab ülemuse—alluva suhe lapsevanema ja lapse vahel. Nimetatud stiili väljendab vulgaarselt, kuid värvikalt fraas: «Lõuad pidada ja edasi teenida!» Lapses kasvatatakse tingimusteta allumist käsule ja vanemate kehtestatud reeglitele. Vastuvaidlemist ei sallita: käsk on vanem kui meie, kord peab olema. Käsu täitmata jätmise toob kaasa karistuse. Sama tagajärg on enamasti ka igasugusel omaalgatusel. Niiviisi kujuneb sõnakuulelik laps, kes on harjunud alluma ja käituma nagu peab.

Probleemid algavad murdeas, kui nooruk iseseisvuspüüde mõjul otsib kontakti eakaaslastega, kelle moodi ta siis ka

kõiges olla tahab. Kui ta enne allus täielikult vanematele, siis nüüd allub ta sama täielikult kambale. Ta tahab samsuguseid riideid nagu teistel, hindab sama muusikat nagu teised, suitsetab ja tarvitab alkoholi nagu teised. Isegi korralikust kodust pärit alaealine võib ülemäärase konformsuse tõttu sattuda kuritegevusse, kui kamp, kuhu ta kuulub, sellega tegeleb.

Kuidas kasvatada last, et ta ei muutuks ülemäärane konformseks? Sobivaim on demokraatlik kasvatusstiil, mida iseloomustab vanemate ja laste suhtlemine võrdsete partneritena. Lapsega arutatakse kõiki asju, last õhutatatakse ise probleemidele lahendust otsima, ise otsustama. Lapsel on õigus eksida. Last kiidetakse edu puhul ja lohutatakse ebaedu korral. Demokraatlik stiil arendab algatusvõimet, iseseisvust, juhiomadusi, mis on kõik vastandid konformsusele.

Demokraatliku stiiliga peab kaasnema tugev eetiline kasvatus, mis tagab, et aktiivne ja algatusvõimeline laps ei kasutaks oma võimeid teiste inimeste ja ühiskonna vastu, vaid nende heaks.

«Niisama raisatud aeg, tegevusetus on kõige kurja juur, tühiste mõtete ja hukutavate himude lähtekoht.»
(A. H. T.)

Laps tegelgu nii paljude harrastustega, kui tahab ja jõuab.

Kas konformsus jääb normaalsesse piiridesse või kujuneb ülemääraseks, sõltub kasvatus-

Autoritaarne kasvatusstiil kujundab sõnakuuleliku lapse, kes on harjunud alluma ja käituma nagu peab.

Demokraatlik stiil arendab algatusvõimet, iseseisvust, juhiomadusi, mis on kõik vastandid konformsusele.

kujulised küünlad jms — kogumine. Kunstiharrastustest oli võistlustants, lugemine, klaveri- ja viiulimäng, laulukoor, keramika, joonistamine; spordialadest jalgrattasõit, korv- ja võrkpall, tennis, ujumine, suusatamine, sulgpall. Üks poiss jookseb iga päev 3 km ja nii juba neljandat aastat. Lisandub veel hoolitsemine loomade eest, akvaristika ja bioloogiaring. Paljudel lastel on mitu huviala. Näiteks laulmine, joonistamine, viiulimäng või sulgpall, joonistamine, tantsimine jne. Kas pole neil lastel huvitav elada! Noortele tavatatakse pidevalt korjata, et õppimine, see on teie esmane töö. Ometi olen veendunud, et laia silmaringi ja aktiivse elulaadi kujundamisel on õppimisega võrreldes sama tähtis mitmekesine ja sisukas vaba aeg.

Otsides seda õiget, proovitakse noores eas oma võimeid mitmel alal. Küsitletud õpilaste hulgas võis seda tendentsi täheldada küllaltki vähestel. Umbes 3/4 lastest on oma praeguse hobiga tegelnud 3—5 aastat ja rohkemgi. Ollakse 8 aastat muusikakoolis viiulit õppinud, 5 aastaga tennis oma vanusegrupis vabariigi tippu tõusnud, 5 aasta jooksul koos «Leegajuse» või «Ellerheinaga» palju linnu ja riike läbi sõitnud jms.

Rännanud on need lapsed tõesti palju. Peaaegu kõik suuremad Eesti linnad olid ankeetides märgitud. Ka Nõukogude Liit on risti-põiki läbi sõidetud. Käidud on Armeenias, Gruusias, Leedus, Lätis, suurlinnades nagu Leningrad ja Moskva jm. Välismaale pole saanud ainult kolmandik klassist. Kõige tihedamini külastati muidugi Soomet ja Rootsit. Reisimine on üks olulisi vahendeid silmaringi laiendamiseks. Sportimine ja kunstikollektiivides osalemine pakub selleks suurepäraseid võimalusi.

Aja kasutamise struktuur on küsitletutel järgmine. Enamus noortest pühendab kodus õppimisele kuni 2 tundi päevas. Ainult paar last märkisid selleks 6. klassis 2—4 tundi. Ja nimelt just need lapsed ei osanud ankeeti kirjutada ühtki oma vaba aja lemmikharrastust. Kooli minekule ja koolist tulekule kulub enamikul kuni 1 tund, ainult paaril üle 1,5 tunni ja ühel lapsel kuni 4 tundi. Viimasel juhul kolis perekond elama maale, ent noor polnud nõus oma koolist loobuma. Treeningute igapäevane koormus on keskmiselt 2 tundi. Mis aga mõneti muretsema paneb, on TV vaatamise sagedus ja kestus. Ainult 3 last jälgivad saateid üksnes pool tundi päevas, enamik istub TV ees igal õhtul 2—3 tundi ja 4 vastanut isegi 4—5 tundi. Kas seda pole liiga palju? Arvestades õpilaste pingelist ajajaotust võib arvata, et nende kodus olles on televiisor kogu aeg lahti. Ent mis süvenemisest õppematerjali saab sellisel juhul juttu olla. Teiseks, kas lapsevanemad ikka teavad, kui kahjulik on ter-

visele teleri, eriti värviteleri pikaajaline jälgimine. Televiisoritoas ei tohiks isegi magada ja pärast aparadi väljalülitamist tuleks tuba vähemalt 10 minutit tuulutada.

Milliste saadete vastu noored huvi tunnevad? Sporti sügavamalt kiindunud vaatavad eelkõige saateid «Sport. Sport. Sport» ja «Spordiprisma». Mitu õpilast nimetab end poliitikahuviliseks. Nemad jälgivad pidevalt «Aktuaalset Kaamerat» ja «Vaatevinklit», üks õpilane «Vremjat». Lastesaadetest märgiti ainult «Miljon miksi» ja «MM-muna». Ent olid ju vastajateks 6. klassi õpilased, kes hakkavad lasteprogrammidest üle kasvama. Eesti TV saadetest tõsteti veel esile «Lugusid loodusest», meelelahutussaateid «Reklaamklubi», «Tugrikujaht», «Tutti frutti». Väga palju on vaatajaid «Politseikroonikal». Soome TV kanalilt otsitakse eelkõige põnevus- ja detektiivfilme, eriti meeldisid sarjafilmid «Tagasi Eedenisse», «Mõrv sai teoks», «Dünastia», «Dallas» jt. Kindlasti aga püütakse vaadata kõiki sarifilmi «Vaimud ja kummitused» osasid, ehkki tunnistatakse, et nähtud jubedad ja õudsed stseenid ei lase pärast magama jääda.

TEATER, NÄITUSED, LUGEMINE

Kunstiteoreetikud kinnitavad, et kunstilembus parandab inimest, lihvib tema käitumist, tundeelu ja mõttemaailma, täiustab kogu olemust. Arvude keeles seda täpselt hinnata muidugi ei suudeta. Küll on aga paljud sotsioloogilised uurimused tõestanud, et toimekat elulaadi iseloomustab alati ka sügav kunstihuvi. Siit lähtub põhjendus, miks kunsti mõjuväljas viibimist vajab kindlasti iga noor.

Allpool teeme juttu teatris ja näitustel käimisest ning raamatute-ajakirjanduse lugemisest. Olin üllatunud, et muidu nii aktiivsetest õpilastest natuke vähem kui kolmandik polnud eelmise aasta jooksul üldse teatris käinud. Selles tõigas arvan peegelduvat Eesti teatrielu üldise probleemi — elanikkonna teatrihuvi on teravenenud sotsiaalse olukorra tõttu järsult vähenenud. Kui ei lähe ema-isa enam teatrisse, ei lähe sinna ka lapsed. 11—12aastasega omal algatusel teatrisse ei satuta.

Kuna teatrisse minnake eelkõige koos vanematega, oli ootuspärane, et lasteetendusi kirjutati ankeetidesse suhteliselt harva («Tom Sawyer», «Lobasuu ja Pingviin» jt). Kõrvuti rohkem meelelahutuslike etendustega («Cosi fan tutte», «Viiuldaja katusel» jt) nimetati tihti balletti («Romeo ja Julia», «Giselle» jt) ning ooperilavastusi («Traviata» jt). Kahest viimasest lavakunstizhanrist huvitumist on teadlased pidanud sügava teatrikiindumuse tunnuseks. TA Ajaloo Instituudi sotsioloogid on teinud mitu Eesti töötajaskonna ankeetküsitlust, mille tulemuste rööbitamine õpi-

Toimekat elulaadi iseloomustab sügav kunstihuvi.

Enamik lastest jälgib TV saateid 2—3 tundi, mõned isegi 4—5 tundi päevas.

laste ankeediga võiks pakkuda viimaste kohta mõningat lisainformatsiooni. Nii näiteks viitas täiskasvanute ankeet balletist ja ooperist huvitunute suhteliselt väikesele osakaalule, vastavalt 49% ja 35% vastanutest (võrdle: draamaetendused — 82%, operett, muusikal — 81%). Kõrvutus viitab küsitlused õpilaste emadeisade keskmisest kõrgemale lavakunstihuvile.

Näitustel ei käi klassis ainult mõned. Enamik klassist on vaadanud Kunstihoo-nes kevad- ja sügisnäitusi ning Ajaloo-muuseumis väga populaarseid väljapanekuid «Kolmevärviline Eesti», «Öhurün-nak» jt. Näitusekülastuste kõrgetes arvudes on suurim teene siiski õpetajate nõudmistel.

Analüüsid ankeetandmeid meeldinud raamatute kohta oli põhjust teinekord pead raputada. Kuidas on võimalik, et 6. klassis on mõnes ankeedis viimase aasta enim meeldinud raamatuna kirjutatud üksnes «Aatomiku juhtumused» või «Peremees ja sulane». Kas ei peegeldu selles eelkõige vähene huvi raamatute vastu üldse? On neidki, kes märkisid ainult kohustuslikku kirjandust, nagu «Meelis» või «Kadri», lisades seejuures vabanduseks: «Midagi muud ei tulnud meelde!» Nende faktide mõju leevendas asjaolu, et vägagi paljudes ankeetides oli vastamiseks jäetud 5 rida tihedalt täis kirjutatud.

5. klassis kordusid kõige tihedamini J. Verne'i, A. Dumas'i, R. Stevensoni, M. Reidi jt teosed sarjast «Seiklusjutte maalt ja merelt». 6. klassis lisandus neile «Põneviku» ja «Mirabilia» märgi all ilmunud raamatud «Kummitused kloostri», «Salapärane juhtum Styles'is», «Mäng söiduplaaniga» jt. Mitu last nentisid, et on A. Dumas'i 2osalise seiklusromaanini «Krahv Monte-Cristo» juba 3—4(!) korda läbi lugenud.

Algkooliga võrreldes on endiselt populaarsed A. Lindgreni «Röövlitütar Ronja» ja «Bullerby lapsed» ning M. Twaini «Tom Sawyer». 6. klassis nimetati isegi muinasjuturaamatuid — Fr. R. Kreutzwal-di «Eesti rahva ennemuistsed jutud», vendade Grimmide «Muinasjutte» jms. Eht mäletan ka iseennast ja oma sõpru külaltiltki kaua muinasjutte lugevat. Tüdrukud on jõudnud Charlotte Brontë sentimentaal-se romaanini «Jane Eyre». Teatud määral oli ootamatu näha nimekirjas «Huvitavat psühholoogiat» ja E. A. Poe novellide kogumikku. Vastuste hulgas leidsin ka tõsi-sema kaaluga romaane, nagu A. H. Tammsaare «Tõde ja õigus», E. Vilde «Kuidas Anija mehed Tallinnas käisid» jm, mille

süvakihte taipaksid noored paremini vahest mõne aasta pärast.

Ankeedi abil tahtsin veel teada saada, kas 12—13aastased poisid-tüdrukud ka luulet on lugenud, kas oskavad nimetada mõne luuletaja nime. Loomulikult ei oodanud lastelt erilist luulehuvi, sest ka Eesti töötajaskonnast loeb luulet eriti aktiivselt üksnes 0,4%, kusjuures «mõnel määral» 29%. Ent kolmandik klassist vastas küsi-mustele jaatavalt (!). Järgmine valik teeks au täiskasvanulegi — Hando Runnel, Betti Alver, Lydia Koidula, Juhan Liiv, Anna Haava, Marie Under jt. Ja veel — ükski nimi polnud valesti kirjutatud ega eesni-med segamini aetud.

Enamik ankeetides esile tõstetud raama-tutest kuulub noorsookirjanduse kullafon-di. Muinasjuttude ja seikluskirjanduse lu-gemise etapp tuleb teatud vanuses kindlas-ti läbida. Sedalaadi raamatud valmista-vad ette pinnast järgmistele astmetele, kus jõutakse sügavamale, filosoofilise sisuga teoste mõistmiseni.

Pärisin lastelt ka ajakirjade-ajalehtede lugemist. 5. klassis oli peamiseks lugemis-lektüüriks «Säde» ja «Pioneer». 6. klassis on huvidering tunduvalt laienenud. «Meie Meelt» loeb kolmandik klassist, veel vähem on neid, kes pidevalt jälgib «Lastelehte». Ilmselt hakatakse 12. eluaastal neist aja-lehtedest tasapisi üle kasvama. Kõige suu-rem huviliste arv on «Põhjanaanil» ja «Noorusel». «Päevalehe» juurde suunajaks on arvatavasti olnud eesti keele õpetaja, kes korraldas tundides ajaleheartiklite lu-gemise ja arutelu.

«Sädeme» kohta laususid noored nii mõnegi kriitikasõna. Muidugi nuriseti nime üle, kui noorteleht oli veel «Säde». Ka praeguse nimega ei olda rahul. Ollakse veendunud, et veel üks nimemuutmine tuleks ette võtta. Või mida arvata sellisest hinnangust: «Säde» on täiskasvanute poolt kirjutatud leht lastele! Tegelikult erineb «Meie Meel» endisest «Sädemest» tublisti — nii mahult kui ka sisult, mistõttu ajalehe loetavus on praeguseks tublisti suurenenud.

Ka selle küsimustebloki juures oli va-ruks üllatus. Nimelt loeb kolmandik õpi-lastest «Spordilehte», üksnes natuke väik-sem on «Kehakultuuri» jälgijate arv. Ho-bide nimekirja aluseks võttes on küsit-latud õpilased tublid sportlased.

VANEMAD JA LAPSED

Lapsepõlvkodu määrab suuresti lapse ise-loomu, võimete arengu, isegi selle, milline on tulevikus noore enda perekonna atmo-sfäär. Perekonnaõpetuses soovitatakse nei-udele: abikaasat valides jälgi, kuidas sinu väljavalitu oma emaga käitub, kas pole nende perekonnas tavaks tihti tülitseta, samuti kontrolli tähelepanelikult, kuidas

Lapsepõlvkodu
käitumismall
kandub
üle noorte
perekonnaellu.

* TA Ajaloo Instituudi sotsioloogid töö-tavad nüüd TA Filosoofia, Sotsioloogia ja Õiguse Instituudis.

noormees suhtub väikelastesse jpm. Põhjendati nõuannet töigaga, et lapsepõlve kodu käitumismall kandub üle noore oma perekonnaellu.

Ajakirjanduses kirjutatakse muretsevalt, et paljud lapsed on vanemate tähelepanuta jäetud. Analüüsis jõutakse lausa ootamatutele seostele: meie noore luule olevat pessimistlik ja häädalav ning seda põhjustel, et kirjandusse on astunud põlvkond, keda ema-isa on nende väikelapseas hoolitusse jätnud. Veel väidetakse, et lapsevanemad teevad suure vea sellega, et pakudes küll lastele hea hariduse, suhteliselt palju taskuraha, välismaiseid asju jms, jätvavad nad ometi rahuldumata noorte suurima vajaduse — olla koos ema-isaga, tunda nende mõistmist ja tähelepanu.

Mida kirjutasiid küsitletud noored oma perekonnast? Iseloomustamaks kodust õhkkonda valis enamik neist 15 pakutud sõnast välja järgmised: hoolitsev, usaldav, abistav, soe, toetav ja avameelne. Sellise kirjelduse järgi võib rääkida noori mõistvast ja toetavast suhtumisest. Ainult üksikud vastajad kasutasid sõnu «ükskõikne» või «ebaõiglane» või «riiakas». Näide ükskõiksest suhtumisest: «Vanemad ei pööra mingit tähelepanu sellele, mida loen või TVst vaatan. Ainuke asi, mis neid huvitab, on hinded!» Arvan, et noorel on vanemate ükskõikset suhtumist isegi raskem taluda kui atmosfääri, mida iseloomustatakse sõnadepaariga «riiakas-abistav» või «karm-abistav». Ent ei tahaks neile faktidele siinkohal liiga palju tähelepanu pöörata, kuna valdavalt jääb mulje last toetavatest ja tema eest hoolitsevatest vanematest.

Kui palju aega saavad lapsed oma vanematega koos olla? Ema edestus on siinkohal ootuspärane. Temaga ollakse koos päeva jooksul keskmiselt 5—6 tundi. Ent on küllaltki palju perekondi, kus emaga on võimalik koos olla kogu tundideväline aeg. Ka isad näitavad end heast küljest, ehkki nende puhul on ajahulk tagasihoidlikum — kümme last kirjutasid 1—2 tundi, teine kümme 5—8 tundi ja rohkemgi. Ülejäänud laste vastused mahtusid nende kahe piiri vahele.

Ühised ettevõtmised on kõige erinevama sisuga. Osa neist on praktilise eesmärgiga — käiakse maal ja suvilas ehitamas või peenraid kaevamas. Üheskoos minnakse ka kultuuriüritustele — kinno, muuseumidesse, eriti sageli käiakse terve perega teatris ja kontsertidel. Tihti märgiti ankeetides spordiga seotud harrastusi, nagu matkamine, metsas käimine, jalutamine. Üks noormees kirjutas, et treenib iga päev koos isaga. Veel mõned väljavõtted ankeetidest: «Istume õhtuti söögilaua ääres ja ajame niisama juttu.» «Käisime lõbustuspargis,

tuttavate juures külas, kohvikus», «Sel suvel käisime koos isa-emaga reisimas». Taolisi ettevõtmisi oli ühel lapsel tema väljenduse kohaselt «sada korda kuus», seevastu teises äärmusrühmas, kuhu kuuluvad samuti üksikud, vastatakse: «Nelja kuu jooksul käisime üks kord jalutamas. Muud ei oskagi öelda.» Keskmiselt on perekonnas ühiseid ettevõtmisi 4—5 korda kuus.

Kodust atmosfääri aitab sügavamalt iseloomustada see, mil määral emale-isale räägitakse päevajuhtumistest ja usaldatakse isikliku elu mured-rõõmud. Koolisündmustest annavad vanematele ülevaate peaaegu kõik õpilased. Tõrge tekib isikliku laadi küsimuste puhul. Mõni noor ei pühenda vanemaid üldse oma siseellu, ülejäänud klass jaguneb kahte võrdsesse gruppi — pool klassist usaldab väga tihti emale-isale oma kõige salajasemad mõtted, teine pool teeb seda üksnes vahete vahel.

Vihjavad need andmed sellele, et küsitletud õpilased on jõudnud murdeikka, mil ollakse täiskasvanute suhtes küllaltki tõrjuvad ja kriitilised. Selle näiteks üks ütlus: «Emaga-isaga pole millestki rääkida. Nad ei tea ju midagi noorte elust ja probleemidest.» Usalduslik vahetõrge vanema ja lapse vahel on väärtus, mille saavutamiseks tasub kasvatuspüholoogide sõnutsi lapse esimesel 5—6 eluaastal palju vaeva näha. Sel juhul elatakse murdeiga kergemini üle ja laps vastab vanema usalduslikkusele omapoolse sõprusega. Ilmselt on küsitletud õpilaste emadest-isadest vähemalt pooled taoliselt käitunud. Peab ju noorel olema oma vanematega sügav hingeline kontakt, kui ta on nõus neile avama oma isikliku elu saladused.

Eelnevalt täheldasime, et on juhtumeid, kus vanemad annavad lastele suure taskuraha, selle asemel, et leida rohkem aega otseseks suhtlemiseks. Kuigi meie küsitletute perekondades on enamasti heatahtlik õhkkond, võib liigne raha ka siin last rikkuda. Kui suur summa õpilastele nädalas raiskamiseks antakse? Ilmnevad erinevad materiaalsed võimalused ja lahknevused põhimõtetes. Näiteks on lapsi, kes saavad nädalas üksnes 1 rubla, teised 10 ja isegi rohkem. Ent põhiliselt on taskuraha suurus siiski mõistlikkuse piirides — keskmiselt 3—5 rubla. Selle raha kulutavad õpilased enamasti maiustuste peale. Laste väitmist mööda ostavad nad päevas ükskaks pingviinjäästist ja teinekord nädala jooksul veel hamburgeri. Ega siin millegi muu peale raha üle jäägi!*

Vanemate tasakaalukas käitumine tuleb

* Tuletan lugejale meelde, et küsitlus toimus 1990. aasta maikuu. Sel ajal polnud hinnad veel nii rabavalt kõrged, kui on praegu.

Kodust õhustikku aitab iseloomustada see, mil määral räägitakse emale-isale päevajuhtumistest ja usaldatakse neile isikliku elu rõõmud-mured.

Liigne raha rikub last.

Mida suuremaks laps kasvab, seda enam tõuseb esile isa roll.

esile laste suunamisel kõige erinevates valdkondades. Näiteks küsides, mil määral vanemad kontrollivad ja suunavad TV jälgimist. Üksnes kolmandikus ankeetides leidsin otseseid keelamisjuhtusid. Niisiis jäetakse lastele nende tegemistes suhteliselt vaba valik. Tundub, et isegi soovitusi, mida on jaganud enamik emadestisadest, ei esitata otseselt, vaid rohkem vihjete vormis. Vanemad on soovitanud mitte vaadata ödus- ja hirmufilme, selliseid nagu «Vaimud ja kummitused», «Victory» jt. Ka seksfilmid on sattunud keelatud hulka. Ent võib ka selliselt juhtuda: «Vanemad ei ole mind kunagi keelanud vaadata seksfilme. Nüüd on uudishimu rahuldatud ja enam ei tunne ma mingit huvi sedalaadi filmide vastu.» On ju ammu teada fakt, et mida rohkem keelata, seda suuremaks kasvab kiusatus keelatud teha.

Mida vanemad on soovitanud TVst vaadata? Telekooli saadet «Kunstiajalugu», teatrietendust «Koera süda» jt, «Aktuaalset Kaamerat», Urmas Oti «Teletutvust», saadet luuletaja Marie Underist, eesti filme «Kevade», «Suvi» jms. Ka Dracula ödusfilmid olid soovitatute hulgas. Põhjenduseks arvan asjaolu, et need kuuluvad väärtfilmide klassikasse, millega võiks tuttav olla iga haritud inimene.

Noorte iseseisvumisest ja perekonnast sõltuvuse vähenemisest rääkisid vastused küsimusele: «Kes Sulle tavaliselt soovitab lugemislektüüri?» 5. klassis tehti valik lähitudes eelkõige ema ja isa, vähemal määral sõprade ja õpetajate ettepanekutest. 6. klassis, s.o ühe aasta jooksul on olukord täielikult muutunud. Ainult üksikud nimetavad nõuandjatena lapsevanemaid või sõpru, ka õpetaja roll on vähenenud. Nüüd otsustatakse enamus juhtudel ise, millist raamatut lugeda ja millist kõrvale jätta. Vanemate soovitusi tõlgendatakse rohkem käsuna ja tungimisena isikliku tahte valdkonda. Teinekord jääb mulje, et vanemate tagasihoidlikkuse võib tingida fakt, et neil puudub ülevaade murdeale sobivast kirjandusest.

Ent osa vanematest püüab siiski sekkuda noorte otsustustesse, seda küll natuke teises vormis. Seoses sellega ärgitasid kaks fakti esitama vastulauseid. Ühes ankeedis väideti: «Ema ei luba mul üht ja sedasama raamatut mitu korda lugeda.» Ent loevad ju täiskasvanudki meeldinud raamatuid korduvalt. Laste juures on aga täiesti tavaline, et näiteks paari nädala jooksul süvenetakse ainult ühte raamatusse. Osa vanemaid nimetavad selliseid teoseid «lauraraamatuteks». Ühel tuttavalt 13aastaselt neil oli algklassides selleks Pipi lood, eelmisel aastal luges ta «Korvpalliromaani» lausa narmendama, sellel aastal tabas sama saatus «Krahv Monte-Cristot».

Teine mõtlemapanev väide oli: «Vanemad keelavad mul raamatut pooleli jätta. Aga kuidas ma saan igavat raamatut lõpuni lugeda!» Ilmselt võib vanemate arva-

tes noorel niiviisi kujuneda pinnapealne suhtumine raamatusse ja selle kaudu teistessegi eluvaldkondadesse. Ent elus tuleb kõige väärtuslikumaks asjaks hinnata aega. Seda ei tohi kulutada tühist, teisejärguliste raamatute lugemisele. Muidugi võib tõrget tekitada ka väärtkirjandus, seda juba maitsete erinevuse tõttu. Sellelgi põhjusel jäägu igapäevasele temale valikuõigus!

Meeste üle nii abikaasa kui ka isa rollis on nurisetud ajakirjanduses üpriski palju. Nad ei kasvatavat ega suunavat lapsi, ei tegelevat nendega. Ent ankeedivastustes ütlevad lapsed, kes toetuvad perekonna nõuannetele, et isa soovitab lugemismaterjali sama tihti kui emagi. Tundub, et mida suuremaks laps kasvab, seda enam tõuseb esile isa roll. On mõistetav, et väikelapsega tegeleb rohkem ema, ta on emotsionaalsem ja koolieelses eas vajab laps eelkõige hingelist tuge, hellust ja õrnusi. Selle perioodi möödudes hakkavad esile tulema isa väärtused. Seda eelkõige noore vaimu maailma kujundajana, poliitika ja spordi vallas informatsiooni jagajana.

Palusin lapsi kirjutada sellestki, kust nad lugemiseks raamatuid saavad. Meeles olid seejuures elanikkonna uurimuse andmed, kus 45aastane vastaja, meenutades oma lapsepõlvkodu, kirjutas: «Meie kodus olid ainult mõned naisteajakirja numbrid ja kalendrid. Esimese raamatu sain alles kooliraamatukogust.» Uuritud klassi õpilastest vastas aga enamik: «Lähem kodus raamaturiiuli juurde ja valin sealt raamatust vastavalt oma tujule.» Oli ka neid õpilasi, kellele ei piisanud kodukogust, kes otsisid lisa kooliraamatukogust ja sõpradelt. Lapsepõlves raamatukogus käimise harjumuse kujunemist tuleks pidada kirjandushuvi laiendamisel oluliseks teguriks.

Siinkohal on sobiv koht tema järjekordne võrdlus töötajaskonna ankeediga. Klassi lastel oli kõigil kodus perekonna raamatukogu, töötajaskonnast aga igal kolmandal (32%). Viimane arv on äärmiselt hea näitaja iseloomustamiseks Eesti elanikkonna suurt kultuurihuvi. Ent nagu ilmneb, on Tallinna 7. keskkooli lapsevanemad keskmisest tunduvalt suuremad raamatute ostjad.

Peale vaba aja veetmise ja perekonnale antud hinnangute kirjutasid noored nii mõndagi huvitavat õpetajate-treenerite ja koolielu kohta üldse. 11—12aastase ettepanekud olid teinekord mõtlemapanevadki. Näiteks järgmine soovitus: vene õppekeelega koolides peaks eesti keel olema tunniplaanis iga päev, seda juba 1. klassis. Üeldule lisati veidi irooniliselt, arvestades iseenda inglise keele õppimise kogemusi: «Kui alates 7. klassist veel mõnda ainet õpetatakse täielikult eesti keeles, näiteks geograafiat, siis ometi peab see «üliraske» keel lõpuks selgeks saama!» Koolielu muud-rõõmud on kirjutise II osa üks põhi-teemasid.

Süvapsühholoogia ja kasvatus

JUHAN SÖERD, psühholoogiakandidaat

SÜVAPSÜHHOLOGIA ISIKSUSEST

Süvapsühholoogia kohaselt on isiksuse dünaamiline, energiasüsteem, mis koosneb kolmest allsüsteemist, milleks on *tema*, *mina* ja *ülmina*. *Tema* ehk *id* on sünnipärane, instinktiivne ja alateadvuslik isiksuse alus, psüühilise energia allikas, mis lähtub naudinguprintsiibist ja seksuaalsusest. Alateadvuses toimivad *id*'i peab süvapsühholoogia kõige olulisemaks isiksuse komponendiks. *Id* on tungide ja tõrjunge kogum, mis toimib lõbutunde põhimõttel ja vajab vahetut rahuldust. See isiksuse komponent eksisteerib juba lapse sündides. *Id* on see piirkond, kus valitsevad väljatõrjutud alateadvuslikud instinktid.

Ego ehk *mina* on seevastu teadlik ellusuhtumine, tegutsemine reaalsuse printsiibi alusel, on vahendaja *id*'i püüdluste ja maailma vajaduste ning ühiskondlike nõuete vahel. *Ego* toimib suuremas osas teadvuse tasemel. Õppimine, mälu ja loogiline mõtlemine on *ego* tegevused, mille abil arutletakse, lahendatakse tekkivaid probleeme ja tullakse iga olukorraga toime. *Ego* teeb järeldusi, võtab arvesse ümbritsevat tegelikkust ja püüab sobitada *id*'i vahetule rahuldusele püüdlavaid soove sotsiaalsete normide ja tegelikkuse vahekordadega. *Ego* tegutseb eriti siis, kui *id*'ist tulevad ohtlikud impulsid ohustavad isiksuse vaimset tasakaalu. Siis valib ta minakaitsevahendeid, arvestab olukorrast tulenevaid piiranguid ja püüab vältida suuri pettumusi. *Ego* alistab *id*'i lõbupüüdlused oma reaalsusepüüdlustele.

Freud on võrrelnud *ego* ja *id*'i suhteid ratsaniku ja hobuse suhetega. Ratsanik peab hobust ohjeldama ja suunama, muidu võib ta hukkuda, kuid edasi suudab ta liikuda siiski vaid hobuse energia arvel.

Superego ehk *ülmina* kujutab endast moraalselt tsensuuri, mis on isiksuse lahutamatu element. *Superego* toimib teadvuse kõikidel tasemetel, kuid on paljuski eelteadvuslik, etteaimav. *Ego* tegevus areneb *superego* abil. *Superego* on *tsensor*, mis kontrollib tungide jõudmist teadvusesse ja juhib moraalselt käitumist. *Ego* arvestab *superego* nõudeid ja püüab sobitada neid ümbruse nõuetega.

Isiksuse *superego* tekib traditsiooniliste väärtuste ja ühiskondlike ideaalide oman-

damisel lapsepõlvest alates, tekib väärtushinnangute põhjal, mida laps saab oma vanematelt, kasvatajatelt ja keskkonnast. Laps õpib juba varakult omaks võtma vanemate käsitusi heast ja halvast, lubatust ja keelatust. Selle tõttu hakkavad moodustuma kõlblusstandardid. Laps hakkab aru saama, millal hoida end tagasi ja tunda süütunnet, kui *id*'ist kerkivad esile ahvatlevad impulsid. Sisemised käitumismõtted kujunevad lapsel ajapikku, ta õpib vajaduste rahuldamisest edasi lükkama ja suunama lubatud viisidele. Esialgu on laps sõnakuulelik, kui esineb otsene väline kontroll, näiteks vanemad jälgivad tema käitumist. Kui aga lapsel kujunevad sisemised normid, areneb tema isiksuse *superego*, siis ta käitub sõnakuulelikult ka otsese kontrolli puududes.

On ilmne, et *superego* kujunemine oleb suuresti kasvatuses. Liiga range kasvatus võib kujundada nii nõudliku *superego*, et see ei luba ka kõige väiksemate naudingusoovide realiseerimist ja nõuab äärmist kasinust. Selline inimene on ahistatud ja võib kergesti vaimsest tasakaalust välja minna. Tuleb silmas pidada, et Freud hoiatas *libiido* blokeerimise eest, mis võib tekitada neuroose. Teisalt aga võib põhimõttelase kasvatus, kus puuduvad kindlad normid ja reeglid, viia äärmiselt nõrga *superego* kujunemisele, mistõttu nooruk satub raskustesse ühiskonna nõuete täitmisel (8). Võime täie kindlusega ütelda, et kasvatusel olulisi ülesandeid on lapses õige ja asjakohase *superego* kujundamine.

MINAKAITSEVÕTTED

Inimene kasutab mitmesuguseid vahendeid, et kaitsta oma mina, oma õrna sisemaailma ebasoovitavate välismõjude eest. Selleks kasutab ta minakaitsevõtteid, isiksuse kindlustamise erilist regulatiivsüsteemi, mis kõrvaldab või vähendab ängistust, mida tekitab võimalik (lähenev) konflikt või oht. Niisuguse kaitse ülesanne on tõkestada isiksust traumeerivaid elamusi. Kaitsta tuleb kõige selle eest, mis tekitab pinget ja viib vaimsest tasakaalust välja. Oma mina tuleb sageli kaitsta ka enese mõtete, tundmuste, soovide ja tungide eest. Minakaitsevõtted kasvasid algselt välja psühhonanalüüsi teooriast, kuid on levinud nüüd laiemale pinnale. Õpetajale ja kasvatajale on nende tundmine tähtis, et paremini

Liiga range kasvatus võib kujundada ülinõudliku superegoga ahistatud inimese. Põhimõttelase kasvatus võib viia äärmiselt nõrga superego kujunemisele, mistõttu inimene satub raskustesse ühiskonna nõuete täitmisel.

Freud on võrrelnud ego ja id'i suhteid ratsaniku ja hobuse suhetega. Ratsanik peab hobust ohjeldama ja suunama, kuid edasi liigub hobuse energia arvel.

Superego e ülimina on tsensor, mis kontrollib tungide jõudmist teadvusesse. Ta tekib väärtushinnangute põhjal, mida laps saab vanematelt, kasvatajatelt ja keskkonnast.

* Algus «Haridus» nr 6, 1991

Minakaitsevõtted on keskkonna mõjul omandatud käitumismallid.

ja sügavamalt mõista õpilaste käitumist. Minakaitsevõtted ei ole inimesel kaasa sündinud, vaid on keskkonna mõjul omandatud käitumismudelid, mis on suures osas alateadvuslikud. Ohu ja ebamugavuse olukorras võib olla kaitsemehhanismiks mis tahes reageerimisviis alates küünte närimisest kuni jooksupolka ümismiseni.

Sageli me otsime oma ebaõnnestumistele vabandavaid põhjusi ja asjalikke seletusi, mida me isegi tahaksime uskuda. Ratsionaliseerimine ehk mõistusepärastamine on kaitsevõte, mille abil juhuslikult tehtud rumalusi või ebaõnnestumisi püütakse mingil viisil seletada ja põhjendada. Näiteks kaaslase löömist võib poiss põhjendada selle ebaviisakuse ja väljakutsuva käitumisega. Õpetaja võib ennast rahustada: «Tegelikult on päris hea, et ma seda turismituusikut ei saanud, sest juulis on lõunas liiga palav!» Ratsionaliseerimisel toimivad kaks mehhanismi: «hapud viinamarjad» ja «magus sidrun». Nii seletab noormees, kes sai kenalt neiult korvi ja abiellus riika vanatüdrukuga, et ta ei tahtnudki seda eputist, tema naine on rikas ja hea.

Väljatõrjumine tähendab seda, et inimene unustab ära tema jaoks ebameeldivad, pinget ja rahutust tekitavad sündmused, olukorrad ja inimesed. Ta tõrjub need oma teadvusest välja. Niimoodi võib inimene ära unustada inetu teo, piinliku olukorra, ebameeldiva lubaduse jms. Seejuures pole selline unustamine tahtlik ega silmakirjalik. Väljatõrjumine toimub alateadvuslikult.

Projektsioon ehk ülekandmine on selline kaitsevahend, mille abil me püüame oma halbu jooni mõttes omistada teisele inimesele ja nendest joontest niiviisi näiliselt vabaneda. Projektsiooni põhimõte on «mitte mina, vaid need teised». Seetõttu võimegi sageli ägedalt kritiseerida iseene nõrkusi oma kaaslase juures. Rahuldumata seksuaaltungidega vanapiigale võib tunduda, et kõik teised inimesed käituvad amoraalselt.

Projektsiooni erivormiks on viha väljavalamine teisele objektile. Kui pahameelt ei ole võimalik välja valada tolele, kes selle esile kutsus, siis valime teise, kättesaadavama objekti. Tööl kritiseerida saanud ametnik valab kodus oma pahameele naisele ja lastele, tunnis õpetaja käest ägedalt noomida saanud poiss klobib vahetunnis oma kaaslase läbi.

Projektsiooniga on seotud identifitseerimine — enese mõtteline samastamine mõne isikuga, kelle sarnane soovitakse olla. Häbelik poiss võib end identifitseerida kamba ninahelega ja kujutleda, et temal on samasugune autoriteet. Töötaja võib end identifitseerida direktoriga, matkides kõneviisi ja püüdes olla tema sarnane.

Regressioon on arengus tagasimine. Sel puhul korratatakse varasema arengujärgu käitumisviise — nutt, ema hüüdmine, lapsekeele kasutamine, püksitegemine jne. Väikemees, kes nuttu tagasi hoides hüüab: «Sa saad veel mu suure venna käest!», saab hetkeks tagasi psüühilise tasakaalu. Ka täiskasvanu kasutab autoriteetide kaitset, näiteks ähvardades kõrgel ametikohal oleva sugulasega. Siin on tegemist omamoodi ema appihüüdmisega — regressiooniga.

Reaktiivne käitumine on sisuliselt löök vastassuunda — kui esialgne mõte ei ole mingil põhjusel vastuvõetav, sisendatakse endale vastupidist. Poiss, kes ei söanda endale tunnistada oma sümpaatiat tüdruku vastu ega oska seda väljendada, hakkab hoopis tüdrukut kiusama. Sageli kiitlevad oma voodivõitudega mehed, kes on seksuaalselt üsna saamatud.

Ka õilistamine ehk sublimatsioon on minakaitsevõte. Selle puhul muudetakse ebaväärikad käitumissoovid ühiskondlikult vastuvõetavateks, näiteks võimuiha ja agressiivsust saab realiseerida vangivalvuri, politsei või sõjaväelase tegevuses, kus karm distsipliin on seaduspärane. Allasurutud seksuaalsed või agressiivsed impulsid võivad leida rakendust sotsiaalselt vastuvõetaval kujul intensiivses sporditegemises, töös või kunstis.

HINNANGULIST

Soome psühholoog Anneli Vilkkö (8) on rõhutanud, et süvapsühholoogia töö psühholoogiateooriasse eelkõige alateadvuslike motiivide ja lapsepõlvkogemuste tähtsuse. Süvapsühholoogia edasiarendajad märkisid, et Freud rõhutas liialt tungide tähtsust ja isiksuse bioloogilist alust. Freudi teooriat on kritiseeritud ka selles, et too põhineb peamiselt kesk-klassist pärinevate naispatsientide ravimisest saadud tähelepanekutel ning pole seega sobiv terve psüühika seletamiseks, pealegi kõigis ühiskonnakihtides. Kriitikat on tehtud ka teooria teoreetiliste aluste suhtes: puudub põhjendatud selgitus selle kohta, miks lapse areng läheb mõnikord tagurpidi või jääb seisma teatud seksuaalsusetapile. Freudile järgnevad uurimused on rõhutanud, et vanemate kasvatusvõtted ning sotsiaalsete suhete tugevus ja ulatus on olulisemad kui väikelapse kogemused.

Uussüvapsühholoogid A. Adler, K. Horney, E. Fromm jt on rõhutanud kultuuri ja keskkonna mõju isiksuse kujunemisele. Alateadvusel ei ole nende arvates sellist tähtsust, nagu rõhutas Freud. Nende arvates on oluline probleemide teadlik lahendamine, *ego* tegevus. Neid uussüvapsühholooge, kes rõhutasid *ego* osa, on nimetatud *egopsühholoogideks*.

Süvapsühholoogia või psühholoogiateooriasse eelkõige alateadvuslike motiivide ja lapsepõlvkogemuste tähtsuse.

Freudile järgnevad uurimused on rõhutanud, et vanemate kasvatusvõtted ning sotsiaalsete suhete tugevus ja ulatus on olulisemad kui väikelapse kogemused.

Süvapsühholoogia on rohkem kui ükski teine psühholoogiavool mõjutanud kunsti ja kirjandust. Süvapsühholoogia mõjul said kujutatav kunst ja kirjanduslooming juurde uusi dimensioone — mainigem kas või niisuguseid tuntud kirjanikke nagu Thomas Mann ja Stefan Zweig. Oma teooria väljaarendamisel leidis Freud sümboleid juba antiikmütoloogias. Tema teooria järgi on võimu sümbooliteks sellised autoriteetkujundid nagu isa, kuningas jms. Mehelikud seksuaalsümbolid on terariistad, töövahendid, odad, aga ka madu. Naiselikud vasted on kõikvõimalikud õõnsad asjad nagu toosid, karbid, tuba, maja jms. See sümboolika on ülemaailmne ja esineb paljude kultuuride rahvuskirjanduses ja kunstis (8). Võib julgesti arvata, et nii kunsti- kui ka kirjandusõpetajad saavad süvapsühholoogiast olulisi pidepunkte teoste analüüsimiseks tunnis, kuid selleks peavad nad vastavat teooriat põhjalikult tundma.

Eesti pedagoogidest on süvapsühholoogiast kritiseerinud A. Elango juba 1933. a. Elango rõhutab, et psühhooanalüüsi väiteid ei saa tõestada nii nagu empiirilise psühholoogia omi. Ta märgib süvapsühholoogiateooria mõistete ebamäärasust ja seab kahtluse alla psühhooanalüüsi meetodi. Kokkuvõtlikult märgib ta: «Üldse on pilt, mille psühhooanalüüs meile inimese hingeelust pakub, palju lihtsam ja jämetoimelisem, kui me seda igapäevases elust tunneme. Jääb mulje, nagu oleksid psühhooanalüütikud oma tunnetised ammutanud koopaelanikke, mitte aga tänapäeva kultuurinimesi jälgides» (1).

Kriitiliste märkuste kõrval näitab A. Elango konkreetseid võimalusi süvapsühholoogia rakendamiseks kasvatuses. Tema arvates saab psühhooanalüüsi seisukohti pedagoogikas rakendada kas otsesel või kaudsel teel. Otsene rakendamine seisneb peamiselt psühhooanalüüsis, mille objektiks on enamasti raskestikasvatatavad ja neurootilised lapsed. Ka praegu võib täielikult nõustuda A. Elango arvamusega, et on vaid üksikuid õpetajaid ja kooliarste, kes psühhooanalüüsi suudaksid asjatundlikult teha. Tänapäeval on ilmunud aga uus jõud, kes selles valdkonnas tõsiselt arvesse tuleb — see on koolipsühholoogia. Kuid ka koolipsühholoog vajab süvapsühholoogia rakendamiseks ja psühhooanalüüsi tegemiseks erilist ettevalmistust. Kas ei peaks EHA koolipsühholoogidele vastavaid kursusi korraldama? Juba tollal hoiatas praegune eesti pedagoogikanestor psühhooanalüüsi asjatundmatu ja juhusliku siia-sinna katsetamise eest: parem on pedagoogilisest psühhooanalüüsist üldse hoiduda, kui selle kallal käperdada.

Süvapsühholoogia kaudne rakendamine on ulatuslikum ja olulisem — see seisneb freudismi kõikide seisukohtade kasu-

tamise kasvatustöös. A. Elango resümeerib selle valdkonna Genfi professori Pierre Bovet' sõnadega, mis on olulised iga õpetaja jaoks: 1. Laske lastel end välja elada, ärge sundige neid oma elamusi alateadvusesse tõrjuma. Lapse tungidele šabloonselt vastu astudes riskeeritakse lapse kogu areng brutaalselt seisma jätta ja talle teha rasket ülekohtu. 2. Armastage lapsi, sest laps peab õpetajat sageli oma vanemate asetäitjaks ja vajab neilt sama südamlikku suhtumist kui vanematelt (1).

Lõpuks jääb üle vaid vaikselt ohata — kui palju on kasarmusotsialismi rasked aastad sundinud meid kõiki alateadvusse peitma oma mõtteid, soove ja hirmukujutlusi!

Kirjandus

1. Elango A. Analüütilised voolud psühholoogias ja nende rakendamine pedagoogikas. — Kasvatus, 1933, nr 6, lk 241—254.
2. Jüriloo A., Vahing V. Psühhooanalüüsi loeng. — Vikerkaar, 1990, nr 2, lk 86—91, nr 5, lk 87—92, lk 82—89, nr 9, lk 75—78, nr 11, lk 73—80.
3. Mikkonen V., Posti P., Vuorinen R. Psykologian oppikirja. Helsinki, Otava, 1984.
4. Psühholoogia. Õpik pedagoogilistele instituutidele. Toim Smirnov A., Leontjev A., Rubinštein S., Teplov B. Tln, ERK, 1960.
5. Schenk-Danzinger L. Entwicklung — Sozialisation — Erziehung. Wien, Osterreichischer Bundesverlag, 1988.
6. Taba R. Mis teha, kui intellektuaalne takistus õpilase arenemist ja edasijõudmist pidurdab. — Kasvatus, 1933, nr 1, lk 26—31.
7. Tõnisson I. Psühhooanalüüsi viimsest arengust. — Vikerkaar, 1990, nr 11, lk 58—63.
8. Vilko A. Uuden lukion psykologia. Porvoo-Helsinki-Juva, Werner Söderström o/y, 1985.
9. Фрейд З. Психология бессознательного. М., Просвещение, 1990.
10. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. Минск, БСЭ, 1990.
11. Ярошевский М. Г. Зигмунд Фрейд — выдающийся исследователь психической жизни человека. В кн. Фрейд З. Психология бессознательного. М., Просвещение, 1990, с. 3—28.

Laske lastel end välja elada, ärge sundige neid oma elamusi alateadvusesse tõrjuma. Armastage lapsi.

Psühhooanalüüsi tuleks pedagoogikas rakendada eeskätt raskestikasvatatavate ja neurootiliste laste puhul.

1.—3. kl õpilaste keelelisest arengust

ENE KULDERKNUP, Tallinna 9. keskkooli vanemõpetaja

1. ja 2. klassi tulemuste võrdlev analüüs näitas, et aasta jooksul oli mõttesujuvuse areng märkimisväärne.



Igklassiõpilaste keelelise arengu jälgimisel huvitas meid ühelt poolt lugemis- ja õigekirjaoskus, teisalt verbaalseist võimeist sõna- ja mõttesujuvus. Klass, kelle emakeele arengut jälgima hakkasin, alustas õppetööd 1987. aastal. Klassis oli nii 6- kui ka 7aastasi lapsi. Selles klassis alustati esimese võõrkeelena saksa keele õpetamist 2. klassi II poolaastast, vene keelt hakati õppima 3. klassis. Seetõttu oli nendel lastel kahel esimesel õpiaastal emakeele-tunde rohkem — 10 tundi nädalas.

1. klassi sügisel fikseerisin õpilaste emakeele algtaseme. Verbaalsete võimete kõrval tegin kindlaks ka selle, kes lastest oskas lugeda, kes mitte. Lugemisoskuse arengut jälgisin 1. ja 2. klassi sügisel ja kevadel ning 3. klassi kevadel. 1., 2. ja 3. klassi lõpus kontrollisin ka õpilaste õigekirjaoskust.

Järgnevalt analüüsin õpilaste keelelist arengut testide kaupa.

Sõnasujuvuse all mõistame võimet opereerida sõnadega, näiteks leida teatava hääliku/tähga algavaid sõnu. Palusime õpilastel nimetada *s-i* ja *a-ga* algavaid sõnu, aega oli selleks 1 minut. 6aastastega leidsime algul ühiselt mõned *e-ga* algavad sõnad, et toiming lastele arusaadav oleks.

Sõnade arvu kasv on olnud küllalt oluline 1. ja 2. klassis, 2. ja 3. klassi vahe enam nii suur ei ole (vaata tabel 1). Õpilasiti on aga sõnadega opereerimise võimes märgatavaid erinevusi. Kui 1. klassi sügisel ütles üks poiss 2 minuti jooksul vaid 6 sõna, siis üks tüdruk jõudis sama aja jooksul öelda 21 eri sõna. Ka 2. ja 3. klassis säilis laste miinimum- ja maksimumnäitude vahel oluline erinevus.

Tabel 1
s-i ja *a-ga* algavate sõnade piirnäidud ja keskmised

Klass	<i>s-i</i> ja <i>a-ga</i> algavaid sõnu kokku		
	min	keskmine	max
1. kl sügisel	6	9,5	21
1. kl kevadel	8	13,4	20
2. kl kevadel	11	19,3	30
3. kl kevadel	12	21,2	30

Mõttesujuvust väljendab sõnade või väljendite hulk, mida teatav teema esile

kutsub. Õpilastele anti ülesanne kirjeldada koera ja vihma, kusjuures aega ei piiratud. 6aastastega tehti sama eelnevalt läbi kassi näitel. 1. klassi sügisel ja kevadisi tulemusi analüüsid selgus, et aasta jooksul oli mõttesujuvuse areng märkimisväärne: kevadel oli väljendeid keskmiselt 14 võrra rohkem. Ka 2. klassi tulemused olid oluliselt paremad 1. klassi kevadistega võrreldes (vt tabel 2).

See test näitas iga lapse mõttesujuvuse arengut, kuid näitas ka, kui suured võivad olla erinevused õpilaste vahel. 1. klassis suutis üks laps koera ja vihma kohta leida 29, teine vaid 5 väljendit. Ka 2. klassis säilis väljendite hulgas viiekordne vahe.

Lugemisoskuse kontrollile või mõõtmisele on tekkinud viimasel ajal vastuseis. On toodud ka mõned näited, kuidas sellise kontrolliga on traumeeritud lapsi ja nende vanemaid. Siiski usun, et iga õpetaja teeb 1. klassi sügisel endale selgeks, kas kooli tulnud laps tunneb tähti, veerib või juba loeb. Ka õpilase arengut on vaja jälgida, et teda abistada ja suunata. See eeldab aga tulemuste fikseerimist eri etappidel. Õpilased, kelle emakeele arengut oleme 3 aasta jooksul huviga jälginud, ei tea, et nende lugemiskiirust on mõõdetud. Arvan, et palju oleneb sellest, kuidas kontrolli korraldada. 1. ja 2. klassis tulid lapsed ise küsima, millal nad mulle lugeda võiksid. Eesmärgiks pole kunagi olnud ainult kiire lugemine. Tähelepanu on pööratud nii ilmekusele kui ka loetu mõistmisele. Tulemuste ülesmärkimisel arvestasin 1 minuti jooksul loetud tähemärkide arvu, lugemisel tehtud vigu ja loetust arusaamist (esitasin kolm küsimust). Nii on laste lugemisoskuse arengut jälgitud 1. ja 2. klassi kevadel ja sügisel ning 3. klassi kevadel. Lugemistekstid on kõigil kordadel olnud erinevad, vastavalt vanusele on muutunud palade pikkus ja raskusaste.

1. klassi sügisel lugesid lapsed pala «Hea nõu» (1, lk 69). Neli õpilast luges 1 minutis 300 tähemärki, neli nõrgemat tulemust oli aga 17, 20, 35 ja 40 tähemärki. Nii suurte lugemisoskuse erinevustega alustasid lapsed õppimist 1. klassis. Sama klassi kevadel lugesid lapsed pala «Ettenägelik unenägi» (2, lk 9). 1. klassi lõpuks oli iga lapse lugemisoskus paranenud. Siinkohal mõned näited sügiseste ja kevadiste tulemuste kohta (tähemärke minutis): 300, 412; 300, 380;

Koera ja vihma iseloomustavate väljendite piirnidud ja keskmised

Klass	Ühe sõnaga			Kahe või enama sõnaga			Kokku		
	min	keskmine	max	min	keskmine	max	min	keskmine	max
1. kl sügisel	3	4,1	12	2	6,7	17	5	10,7	29
1. kl kevadel	5	9,0	18	15,9	24	11	24,9	42	
2. kl kevadel	4	9,4	23	8	24,3	42	12	34,2	65

20, 60; 17, 65; 40, 120. Klassi tase oli väga ebaühtlane. Lugemisvigu oli aga vähe: 1. klassi sügisel kolmel ja 1. klassi kevadel seitsmel õpilasel üks viga. Küsimustele teksti kohta oskasid vastata peaaegu kõik.

2. klassi sügisel lugesid lapsed «Rähni trummi» (5, lk 116 ja 117) ja kevadel «Õngitsemas» (3, lk 16 ja 17). 2. klassis lugemiskiiruse kasv arvnäitajates kõigil lastel enam nii suur ei ole, kuid samas tempos edasimineku pole kõigil enam ka võimalik. Nendel, kes on jõudnud 500 tähemärgini minutis, aeglustub see kindlasti. Need, kellel lugemine veel hästi ei läinud, hakkasid 2. klassi lõpuks ladusamini lugema. Kuigi lapsed, kes 1. klassi tulles lugeda peaaegu ei osanud, pole jõudnud 2. klassi lõpuks sellele tasemele, millelt osa lapsi 1. klassis alustas. Näiteks toon lugemisoskuse arengu nendel, kes kooli tulles oskasid lugeda (tähemärke minutis): 300, 412, 430, 550; 300, 350, 500, 550. Need lapsed, kes kooli tulles lugeda ei osanud, on ka 2. klassi lõpuks jõudnud rahuldava tasemeni: 20, 60, 170, 200; 35, 83, 225, 252.

3. klassis loeti pala «Arateenimata önn» (4, lk 69 ja 70). Tabelist 3 vaadates näeme, et 1. klassis on lugemisoskus oluliselt arenenud, 2. klassi sügisese tulemusi iseloomustab aga laialivalgusus, s.o lugemistase on väga ebaühtlane. Arvata on, et 1. klassi lõpetanud lapsed suvel eriti lugenud polnud ning mõndagi on ununenud. 2. klassi kevadeks on lugemistase õpitöö tulemusena ühtlustunud, lugemisoskus on paranenud. 1. ja 2. klassi kevadised tulemused näitavad olulist statistilist vahet. 3. klassis lugemisoskuse areng jätkub igal lapsel tema võimete kohaselt. Neljal õpilasel on aga jäänudki lugemisoskus teistega võrreldes nõrgemaks.

Õigekirjaoskus on üks väga olulisi keelelise arengu näitajaid. 1. klassi lõpus tegin lüüsnäidise etteütluks:

Marel on ilus seen. Leib on laual. Rein laulab. Poisil on tore auto.

Veatuid töid oli 8, 1–2 veaga 7, 3–6 veaga 3 tööd; 7–10 viga oli 5 õpilasel (kõik need õpilased, kes ei osanud veel

Tabel 3

1.–3. klassi õpilaste lugemiskiiruse (tm/min) piirnidud ja keskmised

Klass	Lugemiskiirus		
	min	keskmine	max
1. kl sügisel	17	126,5	300
1. kl kevadel	60	216,8	412
2. kl sügisel	150	347,9	550
2. kl kevadel	150	363,1	550
3. kl kevadel	172	407,5	617

õieti lugeda). Kõige rohkem eksiti sulghääliku ja täishääliku pikkuse kirjutamisel, 3. pöörde lõpuga eksis 5 last.

2. klassi lõpu etteütluks tekst oli keskmisest raskem, et oleks võimalik õpilaste oskusi paremini diferentseerida, arvestades ka keelevaistu:

Kalle kinnas kukkus pehmesse lumme. Kaldal kasvavad suured tammed. Luule hakkab vennaga palli mängima. Lühka ratas kuuri seina äärde! Lind nokib nobedasti teri. Tüdrukud lähevad lehti riisuma. Kajakad püüavad merest kalu.

Veatuid töid oli 6, 1–2 viga oli 8 õpilasel, 3–6 9 õpilasel, kolmel oli 10 viga ja 1 laps tegi 13 viga. Häälikuühendi õigekirjutamisel tehti kõige rohkem vigu.

3. klassi kevadel tegin uuesti 2. klassi kevadel korraldatud etteütluks, et jälgida õigekirjaoskuse arengut. 3. klassis oli veatuid töid 13, 1–2 viga oli 8, 3–5 viga 5 õpilasel, 8 veaga oli 1 töö. Endiselt tehti kõige rohkem nn vältevigu.

Kui 2. klassis oli keskmiselt 3,7 viga, siis 3. klassis oli vaid 1,7 viga, seega on õigekirjas märgata oluline edasimineku.

Nelja testi tulemuste vahel fikseeriti olulisi korrelatiivseid seoseid. Kõrged seosed on lugemis- ja õigekirjaoskuse vahel: reeglina mõjutab hea lugemisoskus positiivselt ka õigekirja. Muidugi on ka erandeid, selles klassis üks õpilane. Veel näitab analüüs, et neil, kes kooli-uusikuna ei osanud lugeda või kelle lugemisoskus arenes väga vaevaliselt ning

Hea lugemisoskus mõjutab positiivselt õigekirja.

Kirjandusolümpiaad 1991

LUULE EPNER, TÜ eesti keele ja kirjanduse kateedri dotsent
ARNE MERILAI, TÜ kirjanduse ja rahvaluule kateedri vanemõpetaja

Kirjandusolümpiaad 1991. a oli keskendatud Eduard Vilde loomingule. Põhjust selleks andis E. Vilde 125. sünniaastapäev 1990. a. Valikut mõjutas ka soov avardada õpilaste Vilde-tundmist ning aidata ületada stereotüüpseid ettekujutusi — pakub ju suure klassiku looming tänase päeva vaateveerult mõndagi huvitavat ja avastuslikku. Esimeses voorus kirjutasi õpilased uurimuse, valides teema olümpiaadikomisjoni pakutute seast. Paremad tööd saadeti linnadest ja maakondadest vabariiklikule komisjonile, kus otsustati, keda kutsuda lõppvoo, mis toimus 28. märtsil Tartus.

*

Nooremas rühmas (9.—10. kl) saabus komisjonile ainult 25 uurimust: märgatavalt vähem kui eelmistel olümpiaadidel. Komisjon pidas võimalikuks lõppvoo kutsuda 20 töö autorid (olümpiaadijuhendis ette nähtud 25 asemel). Komisjoni soovitatud 26 teemast eelistasid nooremad õpilased järgmisi: «Võrdlus «Mäeküla piimamehes» («Mahtra sõjas»)» (5 tööd), «Lapsed E. Vilde loomingus», «Ameerika E. Vilde teostes», «E. Vilde teatrist» (igal teemal 3 tööd). Tuleb märkida, et populaarse teema «Lapsed E. Vilde

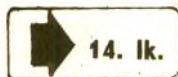
loomingus» käsitlemine ebaõnnestus täiesti. Kõik selleteemalised tööd olid ümberjutustavad (vahel vaid paari teose põhjal) ning päädisid triviaalsete järeldustega: rõhutati vaeste ja rikaste vastuolusid ning Vilde hoiakut alamrahva kaitsjana. Illustratiivsus ning uudse lähenemisenurga puudumine sulgesid tee lõppvoo. Ühe kõrvalejäänud töö autor püüdis, vastupidi, Vildele oponeerida, kaitses kirglikult Ameerikat ja ameeriklasi kirjniku (tema arvates) täiesti põhjendamatu kriitika eest, kuid paraku eksis sel teel kirjanikust hoopis kaugele.

Seekordsel olümpiaadil õnnestusid noorematel õpilastel enam referatiivset laadi kui interpreteerivad tööd. Paremad uurimused paistsid silma põhjaliku materjalitundmise ning rohke sekundaarkirjanduse kasutamise poolest, seejuures osati teemat loogiliselt arendada, materjali veenvalt kommenteerida ning pädevate üldistusteni jõuda. Siiski on ka arenguruumi. Vahel kalduti liialdama võoraste seisukohtade tsiteerimisega, kuna kommenteeriv ja analüüsiv osa jäi hõredaks. Teema piiritlemine on küll vajalik, kuid mõned lüngad teemaarenduses mõjusid ometi häirivalt, kui näiteks Vilde ja teatri suhteid vaagides «Side» ja selle lavatee hoopis

pole veel 3. klassiski keskmise tasemeni jõudnud, on ka õigekirjaoskus endiselt teistest nõrgem. Hetkel võib sedagi öelda, et need õpilased, kellel on parem emakeele tase, tulevad ka võorkeeltes nii lugemise kui kirjutamisega paremini toime.

Kirjandus

1. Eisen L. Aabits. Tln, Valgus, 1974, 144 lk.
2. Eisen L., Hiie E. Lugemik-õpik I klassile. 5. tr. Tln, Valgus, 1982, 208 lk.
3. Hiie E., Moks L. Lugemik-õpik II klassile. 2. tr I osa. Tln, Valgus, 1977, 136 lk.
4. Hiie E., Jõgisalu H. Emakeele lugemik III klassile. Tln, Valgus, 1971, 16 lk.
5. Kivi L., Roosleht M. Emakeel II klassile. 2. osa. Tln, Valgus, 1987, 129 lk.



ekraane ja magnetahvleid, sealhulgas koordinaatvõrguga magnetahvleid. Koolides käies küll pole näinud, et igal pool magnetahvlid olemas oleksid, aga ju siis on õpetajal mugavam oma tööd nendeta korraldada. Terve virn on kande-raame jne.

On ka eksootilisemat kaupa: näiteks keemiakabinettide elektrivarustuse komplektid, kombineeritud töölaud Tokmakist, meteoroloogiliste vaatluste onnid, toakasvuhooned, ühekohalised laud koolieelikutele jm. Vana hinnaga võib saada koolivorme. Aga paberikaupa ei jätku, samuti nagu nõusid. Tundub siiski, et hoolas ostja, kes aeg-ajalt kauplusel ja ladudel silma peal hoiab, üsna suure osa vajaminevat kaupa kätte saab.

Juttu ajas ja uudistamas käis
VIIVI EKSTA

kõrvale jäeti või mõnd lavastust ainult ühe juhuslikult valitud retsensiooni põhjal kirjeldati. Võrdluse-uurimustes innustuti mõnikord ülemäära ning arvati võrdluste hulka ka metafoorid ning isegi tavalisi *nagu*-kõrvallauseid. Puudu jäi kujundi funktsioonide avamisest teoses, mistõttu need tööd kippusid omandama peamiselt lingvistilist iseloomu.

Tundub, et just nooremad õpilased vajavad enam õpetaja abi teemakohase kirjanduse leidmiseks. Piirdumine paari käsitlusega, mis sageli vananenud seisukohti sisaldavad, annab õpilasele Vilde loomingust deformeerunud pildi, mida omal jõul alati korrigeerida ei osata. Rohkem tähelepanu tuleks pöörata vormistamise korrektsusele, eriti viitetechnika puhul. Õpetajatele võiks siin abiks olla ka TÜ kirjandusosalaste tööde koostamise juhend, mida suuremates raamatukogudes lugeda saab.

Esimese voozu parimad tööd nooremas rühmas kirjutasid Merri Mikker Pärnu 4. kk (õp Mari Raidmets) ja Aare Pilv Viljandi 4. kk (õp Aili Kiin). Esile tuleb tõsta veel Sigrid Randa Pärnu 1. kk (õp Elga Raadik), Anu Soometsa Paide 1. kk (õp Ülle Rohtla), Katre Rešetnikovat Pärnu 1. kk (õp Vaike Kesküla), Anu Univeri Viljandi 4. kk (õp Alli Pilv).

Lõppvoozus tuli õpilastel lahendada 12 ülesannet. Pooltes neist kontrolliti E. Vilde elu- ja loominguloo tundmist. 1. ülesanne nõudis vigade parandamist ja lünkade täitmist E. Vilde elukäigu ülevaates. Teistes ülesannetes tuli leida 15 Vilde teost segipaisatud pealkirjadest (näiteks «Musta mantliga Casanova», «Päike ei paista külmale maale» jms) ja määrata nende žanr, tsitaatide järgi ära tunda teoseid ja tegelasi, teada Vilde näidendite tähtsamaid lavastajaid ning osatäitjaid, vastata küsimusele, millal ja millega pälvis E. Vilde rahva seas nalja-Vilde nimetuse. Sedalaadi ülesannetega tulid õpilased hästi toime. Siiski uskus kaks õpilast, et Vilde on kirjutanud «Saaremaa onupoja», üks õpilane jättis parandamata pealkirja «Kui Haanja mehed Tallinnas käisid» ja teine «Taastamata ime». Parima E. Vilde elu ja loomingu tundjana 1. ülesande lahendamisel tõsteti esile Anu Soomets. Rohkem raskusi valmistas tsitaadi järgi teose äratundmine. Kuigi ülesannete koostamisel piirduti Vilde enamtuntud ja käsitletud teostega, leidis siiski paar õpilast, kellele ükski tsitaat ei tulnud tuttav ette.

Ebakindlamad olid õpilased siis, kui läks vaja kirjandus- ja kultuuriloo avaramat tundmist, n-ö taustteadmisi. Üsna üldine puudus on nõrk protsessitunnetus, raskused teoste sidumisel sot-

siaalse ja kultuurikontekstiga. Võrdlemisi raskeks osutus seetõttu ülesanne, kus tuli Sanderi repliigist lähtudes iseloomustada «Pisuhänna» loomisaja kirjanduselu. Üks õpilane paigutas «Pisuhänna» Eesti Vabariigi aega ning jäi punktita. Kõige kindlamalt vastas sellele küsimusele Aare Pilv.

Tõlgenduslikud ülesanded keskendusid tegelaskujude analüüsile, mis selles vanuses peaks kõigiti jõukohane olema. Õpilastel tuli põhjendada, miks laseb kirjanik Väljaotsa Jaani «külmale maale» saata, kuigi Jaan oli juba ausat elu alustanud; iseloomustada kaheksat tegelast erinevatest teostest tabavate epiteetidega; kirjutada «Mäeküla piimamehe» Mari monoloog, milles ta põhjendab oma mõisaminekut. Küllap on niisugune lähenemisviis õpilastele koolitundidestki tuttav — vastati küllaltki kindlalt. Hästi õnnestus ümberkehastumine Mariks. Parim «Mari» — Sigrid Rand — avas tegelase käitumisajendite keerukuse ning kirjutas monoloogi ka üsna teoselähedases stiilis.

Kaks suurema punktikaaluga ülesannet nõudsid kokkuvõtlike üldistuste tegemist. 6. ülesandes tuli põhjendada nõustumist (või mittenõustumist) Herbert Salu mõttekäiguga, mis päädib väitega: «Üks meie kirjanduse silmapaistvaid inimõiguste eest võitlejaid oli Vilde.» Oma seisukohta tuli toetada asjakohaste näidetega Vilde loomingust. Ülesanded, mille lahendamisel on tarvis üldistusvõimet, oskust keskenduda mõnele probleemile, arutluskäigu loogilisust, on varasematelgi olümpiaadidel taseme erinevused kõige selgemalt esile toonud, ja nii ka seekord. Paljud kaldusid tsitaadiga etteantud mõttearendusest kõrvale, kirjutades Vilde loominguprobleemidest üldse, tema eeskujudest, Vilde kriitikalhusest või muust, mis inimõigustesse palju ei puutu. Ka näited kippusid siis olema juhuslikku laadi. Ootuspärast rõhuasetust ajaloolise triloogia problemaatikale tuli suhteliselt harva ette. Kõige veenvamalt arutles Vildest ja inimõigustest Katrin Kurik Paide 3. kk.

Viimases, 12. ülesandes paluti õpilastel end kujutleda emakeeleõpetajaks ning põhjendada, miks Vilde loomingus käsitlus peab või ei pea kuuluma kooli kirjandusprogrammi. Samuti tuli valida üks E. Vilde teos, millele peaks pöörama põhitähelepanu. Vastus tuli sõnastada viie teesina. Vilde-käsitluse vajalikkuses ei kahelnud keegi. Argumentatsioon pidanuks välja tooma E. Vilde loomingu kirjandusloolise tähtsuse, miks mitte ka tähenduse praegusajale. Sellegi ülesande puhul tuli ette laialivalguvust ning olulise ja ebaolulise võrdväärsena esitamist. Teesides pandi mõnikord kokku väga

erineva kaaluga, vahel küsitava väärtusega ning lausa ekslikud väited. Arvati sedagi, et Vildet peaks koolis käsitlema seepärast, et ta töötas välja komöödižanri ja võttis kasutusele mõiste «föļeton»(?). Mõni põhjendus piirdus ühekahe teose väärtuste eritlemisega, laiema üldistuse ni jõudmata. Arutluse loogilisuse ja hea üldistusoskusega paistis silma **Aare Pilv**.

Mõnevõrra üllatavalt pakuti koolis käsitlemiseks kõige sagedamini romaani «Külmale maale», populaarne oli ka «Mahtra sõda». Kunstiväärtuslikke teoseid Vilde hilisemast loomingust («Mäeküla piimamees», «Pisuhänd») soovisid kooliprogrammi vähesed. Raske on otsustada, kas on tegemist siira huviga meie kriitilise realismi tippteoste vastu või ehk mõnel puhul ka õpilasliku konformismiga, orienteerumisega arvatavalt «õigele» seisukohale. Valikut võis mõjutada nähtavasti ka praegune käsitluspraktika ning Vilde-lugemuse ulatus. Teatav ühekülgus E. Vilde loomingu väärtustamisel ning kriitilise realismi ülevõimendamise, mis mõnedestki vastustest välja paistsid, peaksid igatahes mõtlemissinet andma.

Noorem rühmas osales lõppvoorus 16 õpilast. Paremad olid:

1. **Katrin Kurik**, Paide 3. kk (õp Mare Tommingas) 112 p
2. **Aare Pilv**, Viljandi 4. kk (õp Aili Kiin) 110 p
3. **Sigrid Rand**, Pärnu 1. kk (õp Elga Raadik) 101 p
4. **Merike Kukk**, Kadrina kk (õp Ene Talisaar) 100 p
5. **Anu Univer**, Viljandi 4. kk (õp Alli Pilv) 97 p
6. **Kirsti Jõesalu**, Tihemetsa 9kl kool (õp Aita Matson) 93,5 p.

7.—8. kohta jaganud **Anu Soomets** Paidest ja **Tuuliki Väisanen** Kadrinast kogusid 92,5 p, edasi jäi punktisumma 70—80 punkti piiresse. Nõrgim vastaja sai 59,9 p.

*

Vanemas rühmas saabus komisjonile 63 uurimistööd, II voo ru võistlema kutsuti 36 õpilast. Kõige iseseisvamalt ja kindlakäelisemalt, ulatuslikku allikmaterjali kasutades, lahendas oma teema «E. Vilde ajalooline triloogia kriitikas» **Liina Lindström** Ülenurmelt (õp Piibe Leiger). Esiletõstmist väärivad **Karin Karja** Tartu 8. kk (õp Ene Veenpere), **Ivar Põllu** Pärnu 4. kk (õp Mari Raidmets), **Reelika Raadik** Pärnu 1. kk (õp Vaike Kesküla), **Andrus Org** Ülenurmelt (õp Viive Peiker), **Aarne Seppel** Tallinna 20. kk (juhendaja märkimata), **Liisi Sang** Tallinna 7. kk (õp Aino Niinemäe) ja **Marve Randlepp** Kohtla-Järve 1. kk (õp Marge Guljavin).

15 parima Vilde-uuri ja seast pääses lõppvoorus 15 parima hulka 7 õpilast, kuid mitte esikoht.

Eelisteemadest võib nimetada järgmisi: «Võrdlus «Mäeküla piimamehes» / «Maht-ra sõjas»» (10 tööd), «Friedebert Tuglas Eduard Vildest (1909—1947)» (8), «Eduard Vilde ja Juhan Liiv» (6), «Naistegelased ja E. Vilde autoripositsioon» (5), «E. Vilde teatrist» (5), «E. Vilde «Tabamata ime» lavastused» (4), «Etnograafiline aines E. Vilde ajaloolises triloogias» (4), «E. Vilde oma loomingu hindajana» (4), «E. Vilde «Pisuhänna» stiil» (3). Järgmiste teemade käsitlejaid ei leidunud: «E. Vilde ja «Noor-Eesti», «E. Vilde parodistina», «E. Vilde teoste puändid», «E. Vilde interjööri kujundajana», «Minevik oleviku kujutamise võttena E. Vilde loomingus», «E. Vilde teoste ekraniseeritud», «Lapsed E. Vilde loomingus», «Aadlidaamid E. Vilde loomingus».

Edasisaamise aluseks oli nõue, et töö peab põhinema õpilase iseseisval analüüsil ning jõudma omapoolsete üldistusteni. Töö tuli läbimõeldult liigendada, vältides seejuures kirjandi ülesehitust. Endastmõistetavalt tuli kasutada ammendavalt sekundaarmaterjali. Lõppvooru saanute tööd neile nõuetele üldjoontes vastasidki. Teemad olid enamasti lahendatud korrektset, arutluskäik oli veenev ja üsna kõrgel üldistusastmel. Puudusena tuleks märkida, et alati ei jätkunud terve töö ulatuses analüütilist jõudu, nii et mõtteerksad lõigud vaheldusid väheütle-vate tekstiosadega. Nähtavasti ei toetutud igakord kindlamale uurimisplaanile, mis võimaldas teemaarenduses lünki ja nende täitmist kirjutamisel juhuslikuma materjaliga. Sagedasti liialdati emotsionaalsusega. Tihti oli ülesehitus põhjendamatu — sissejuhatus ja kokkuvõte on küll alati vältimatud, kuid keskne loogiline liigendatus, mis tööst enesest selgesti välja paistab, jääb väheveenvaks. Juhtus sedagi, et õpilased jätsid teema sissejuhatuses piiritlemata, mistõttu võeti enda peale üle jõu käiv ülesanne. On loomulik, et E. Vilde ja Juhan Liivi suhteid nende täies ulatuses ei jõua ükski õpilane läbi töötada, mistõttu oleks olnud mõistlik täpsustada, mis perioodile või aspektile keskendutakse. Õpilastööl nõutavas mahus ja sügavuses ei suuda keegi ammendavalt käsitleda kõiki E. Vilde naistegelasi, kõnelemata veel autori suhtumise iseloomustamisest neisse.

Vaieldavusi võis põhjustada materjali valik. Näiteks kui Tuglase hinnanguid Vildele vaadeldi ainult aastaist 1945—1947, kui toetuti ainult Herbert Salu ajaloolise triloogia käsitlusele ja puudus Tuglas, kui «Pisuhänna» stiili vaatluse

juures oli peamiseks autoriteetseks allikaks 1956. a «Eesti kirjanduse ajalugu» jms. Tihti kohtas lausa ekslikke või nüüdseks vähemasti vananenud väiteid kooliõpikutest või mujalt. Huvitav on näiteks seegi, et naistegelaste vaatluse puhul unustati sootuks ära naise emantsipatsiooni probleem, mis Vilde ajal oli väga tähtis, nüüd aga ilmselt ei meenu kellelegi. Sobivas vahekorras ei olnud alati referatiivsuse ja tsitaatide ning iseseisva analüüsi suhe, kuigi tuleb tunnistada, et tänu rohkele sekundaarmaterjalile E. Vilde kohta võis õpilastel tekkida raskusi isiklike seisukohtade kujundamisel ning rohkesti kiusatusi toetuda olemasolevatele autoriteetsetele tekstidele. Õigustada aga ei saa näpatud või viitamata tsitaate, samuti on soovivat võimaluse korral vähegi vältida kaude tsiteerimist (Juhan Peeglit Max Laossoni kaudu, Villem Altoad Endel Nirgi kaudu jms!). Kui uurimistöö sisusse ei olegi õpetajal võimalik alati õigust sekkuda, siis seda enam tuleks juhendada vormistamist — näiteks viitetehnika puhul (kui «Keele ja Kirjanduse» oma osutub raskeks, siis kasutatagu näiteks «Vikerkaare» viitamissüsteemi, peasi et oleks ühtlane ja korrektne).

Teises voorus osales 33 õpilast. Neil tuli lahendada 12 ülesannet E. Vilde elu ja loomingu kohta. Maksimaalseks tulemuseks oleks olnud 135 punkti, sellest ligikaudu 2/3 võis saada iseseisvat arutlust eeldavate ülesannete eest, 1/3 faktiteadmiste eest. Küsimused olid rasked ja maksimaalset tulemust koostajad ei oodanudki (seda ei ole kunagi juhtunudki), kuid õpilaste teadmistega võis igati rahule jääda — terve lahendajaskonna peale ei esinenud ühtegi vastust, mida ei teatud.

Võitja kogus 106,5 punkti, viimaseks jäänu üle poole vähem — 47, 25 punkti. Esimese kümne hulka jõuda puht faktiliste teadmiste najal oleks olnud võimatu, nii et lisaks õpitud teadmistele otsustas esimeste kohtade saatuse iseseisva analüüsi oskus. Parimad lahendajad:

1. Epp Saluveer Nuija kk (õp Viu Lepik) 106,5 p
2. Andrus Org Ülenurme kk (õp Viive Peiker) 104,5 p
3. Reelika Raadik Pärnu 1. kk (õp Vaike Kesküla) 96 p
4. Gristel Ramlar Tallinna 20. kk (õp Ene Liivaste) 95 p
5. Jana Kopa Tartu 8. kk (õp Ene Veenpere) 93 p
6. Liina Lindström Ülenurme kk (õp Piibe Leiger) 91 p
7. Ave Pisa Viljandi 4. kk (õp Aili Kiin) 86,5 p
8. Kristel Uibo Tallinna 21 kk (õp Anne

Kauba) 86 p

9. Karin Karja Tartu 8. kk (õp Ene Veenpere) 85,25 p

10. Kaia Kastepõld Viljandi 4. kk (õp Milvi Alp) 83,5 p

11. kohale tulnud Siiri Heinsaar Jõgeva 2. kk oli eelmisest 3 punkti nõrgem, ülejäänute summa langes juba 70 punkti piiresse (11 õpilast) ja allapoole seda (samuti 11 õpilast).

Puht faktiteadmistest küsiti E. Vilde jutustuse järgi loodud ooperit, ajalehti, kus Vilde töötas, ja nende toimetajaid. Krüptogrammist tuli leida E. Vilde teoste pealkirju, tundma pidi kirjandusteadlasi, kes on Vildest kirjutanud raamatu, ning E. Vilde ja Tartu Ülikooli suhet. Teoste lähemast tundmisest andsid ülevaate küsimused tegelaste «passinimede» ja portreede äratundmise kohta ajaloolisest triloogiast. Kes teadis rohkem, kes vähem, kuid üldiselt olid vastused päris ammen-davad ja probleeme ei olnud.

Omaette seisis 9. ülesanne stilistiliste kujundite kohta «Mahtra sõja» rehepeksustseenist. Päris eeskujulik on õpilaste metafooritundmine, ka isikustamine ei tekita loomulikult raskusi. Pisut üllatab, et alati ei tuntud ära võrdlust, eriti kui puudusid võrdlussõnad. Vähem tunkakse metonüümiat, pakkudes selle asemel epiteete, mida polnud küsitud. Ei teagi, miks, sest loogilisel suhtel rajanev metonüümia peaks olema kergeminigi äratuntav kui metafoor. Kuigi eelnevalt sai eraldi tähelepanu juhitud, et gradatsioon võib väga hästi esineda ka proosatekstis ja mitte ainult rahvalaulus, ei tuntud enamatel juhtudel seda kujundit ära: «Pikad laisad varjud roomavad üle põranda, ronivad seinu mööda üles, tõstavad oma hiiglapäid sarikateni»; «Väljas ulub sügisene tuul, nagu tahtes kogu maailma valu ja viletsust ühises vägevas nutulaulus, ilma ääreni kostvas suures ahastuskisas kuuldavale tuua.» Siiski oli ülesande parim lahendaja Kristel Uibo, kes gradatsiooni ei tundnud, kuid Ave Pisa, kes tundis, jäi teiseks. Samuti ei taibatud ka seda, et üks väljend võib tihti mitut kujundit esindada, mis oleks lahendajale punkti juurde toonud, kuigi koostamisel seda põhimõtet ei rakendatud.

4 ülesannet nõudsid iseseisva interpreteerimisoskuse tõendamist, argumentide formuleerimist teesidena. 1. ülesandes tuli esitada oma arvamus Johannes Aaviku ja Jaan Oksa kriitiliste tsitaatide kohta «Pisuhänna» ja «Prohvet Maltsveti» üle, teha kindlaks nende pädevus tänapäeval. Parimini arutlesid Reelika Raadik ja Liina Kulu Tartu 3. kk. Sarnane oli ka 7. ülesanne, kuid juba E. Nirgi tsitaadiga, millele samuti paluti kommentaari, mis eeldas psühholoogilise romaani arenguloo

Kuidas õpetada lapsi, kes segistavad tähti

AINO DÜNA Tartu 1. EIK õpetaja-logopeed, vanemõpetaja

Kirjutama-lugema õppimise alg-etapil segistab osa õpilasi tähti. Sagedamini vahetatakse ära b-d; p-t; b-d-p-t; g-b-d; k-p-t; g-b-d-k-p-t; m-n; ä-õ-ö-ü jne. **Häälikud**,

mida nende tähtedega märgitakse, on artikuleerimisviisilt ja kõlalt lähedased. Ka tähed, millega neid häälikuid märgitakse, on kirjapildilt (ka trükipildilt) sarnased (b-d; g-d; m-n; ä, ö, õ). Selliste vigade esinemine näitab, et:

□ õpilasel puudub seos hääliku ja tähe vahel (hääldab «pinal», aga kirjutab «tinal», s.t hääldab p, aga kirjutab samal ajal t — eristab häälikut, kuid puudub seos hääliku ja tähe vahel);

□ õpilane ei erista kõlalt ja artikuleerimisviisilt (sulghäälikud, nasaalid jne) lähedasi häälikuid (hääldab «loeb», kui aga küsida, milline häälik kuulub selle sõna lõpus, siis vastab: d, s.t ei erista b-häälikut d-häälikust);

□ õpilane ei diferentseeri kirjapildilt sarnaseid tähti (b-d, d-g, m-n, ä-õ-ö jne): hääldab «loeb», ütleb, et sõna lõpus on b-häälik, aga kirjutab d-tähe.

Põhjusteks, miks lapsel ei kujune hääliku ja tähe vaheline seos, on sellistel juhtudel foneemitaju hälbep (ei diferentseeri artikuleerimisviisilt ja kõlalt lähedasi häälikuid) ning ruumitaju hälbep e akalkuulia

(ei erista kirjapildilt sarnaseid tähti). **Foneemi- ja ruumitaju hälvete esinemine näitab, et tegemist on arengupuudelise (alakõne) lapsega**, kellel tuleb koolis kirjutama ja lugema õppimisel raskusi. Kui õpilane teeb tähtede vahetamise vigu, tuleb need korrigeerida ning luua häälikute ja neile vastavate tähtede vahel kindlad seosed.

Lapse arengu liikumapanevaks jõuks on tema käsi, käeline tegevus, peenmotoorika arendamine. Samal ajal tuleb arendada ka lapse nägemis-, kuulmis- ja rütmitaju ning kõne- ja suhtlemisoskust.

Käesolevas artiklis käsitleme kirjeldatud tähevahetamisvigade korrigeerimist.

Lähtume artikuleerimisviisilt ja kõlalt lähedaste häälikute erinevast artikuleerimiskohast, s.t õpetame õpilasi peegli ees neid häälikuid teadlikult hääldama ja seome siis häälikud neile vastavate tähtedega, analüüsides üksikasjalikult nende kirjapilti. Sellega loome teadlikult seose hääliku artikuleerimis- (hääldamis-), akustiliste (kõlaliste) ja sellele häälikule vastava tähe optiliste omaduste vahel.

Toon näite, kuidas korrigeerida tähtede b-d vahetamist. Töö käik on järgmine:

1. etapp. Lähtume paremini säilinud häälikust (b või d), näiteks d, ja kinnistame

tundmist Eestis. Võimalusi mõtisklemiseks oli palju, parima tulemuse saavutasid **Andrus Org** ja **Gristel Ramler**. 6. ülesandes tuli näidata, kuidas E. Vilde kajastab oma loomingus balti parunite positsioonide minetamist Eesti ühiskonna arengu taustal, ja seda omalt poolt põhjendada nii ajalugu, teoseid endid kui ka karaktereid arvestades. Mõisnikud (Rüdiger von Heidegg, Ulrich von Kremer, Alarich von Woltershausen) ja probleem tunti küll ära, kuid palju esines ebaoloogilist järjestust, sobimatuid põhjendusi ja segadust mõisnike nimedega. Oli ka leidlikke lahendusi, kus von Heidegg asendati mõne teise paruniga ajaloolisest triloogiast (von Riesenthal jm), mis on täiesti võimalik. Tublimad olid **Reelika Raadik**, **Siiri Heinsaar** ja **Liina Lindström**.

12. ülesanne nõudis kokkuvõtet E. Vilde loomingu tähtsusest, eeldatavalt järgmistes punktides: E. Vilde kui realismi tooja ja rakendaja eesti kirjanduses, kui kriitilise realismi juhtiv autor, kui ajaloolise ja sotsiaalse romaani viljeleja, kui näitekirjanik, kui väljapaistev koomikaviljeleja, kui eesti ajakirjanduse

arendaja, kui väljapaistev avaliku elu tegelane, kui sügavalt rahvalik autor. See toodigi esile, kuid mitte alati kõige selgemalt väljendatuna — esines enesekordamist, kõrvalise ületähtsustamist olulise kahjuks, kodukootud tarkusi. Jäi mulje, et uurimistööle ja analüüsile ei järgnenud sünteesivat osa: päris ammen-davad ja julgemad kokkuvõtted puudusid. Teiselt poolt torkas silma teeside formuleerimise ebakindlus, mis keskkooliõpetajate puhul on pisut ootamatu. Ilmselt peegeldab see arutleva kirjandi õpetuse positsioonide taandumist praegusest kooliõpetusest, sest selle metoodika tuumaks on just teeside koostamise õpetamine arutluskäigu tarbeks. Sellesse nähtusesse ei pea tingimata negatiivselt suhtuma, küll aga teeb see ettevaatlikuks seni, kuni lõpu- ja sisseastumiseksamitel nõutakse veel arutlevat kirjandit. Häid sünteesijaid siiski jagus (**Marge Kari Põlva** kk, **Kaia Kastepõld**, **Maris Kuurberg** Jüri kk, **Andrus Org**, **Marve Randlepp** Kohtla-Järve 1. kk ja **Kristel Uiibo** Tallinna 21. kk), napilt oli teistest üle üldvõitja **Epp Saluveer** Nuija keskkoolist.

sesta. Toetudes nägemis- ja kinesteetilisele tajule, juhime peegli ees lapse tähelepanu d-hääliku hääldamiskohale (hääldame keeletipuga, keeletipp vastu ülemisi igemeid) ja analüüsimise siis üksikasjalikult sellele häälikule vastava d-tähe kirjapilti (kirjutame a-tähe moodi, kriips on ülalt pikem), luues seose hääliku ja tähe vahel. Kui lapsed õpivad alles suuri trükitähti, siis pöörame tähelepanu sellele, et suurel trüki D-tähel on ka keele kuju (◡). Seejärel hääldame peegli ees, analüüsimise ja kirjutame sõnu d-hääliku ja -tähega, kuid väldime sõnades b-, p-, t-häälikut ja -tähte: öde, sada, rida, udar, muda jne. Opetame reeglit: «Kui kedagi või midagi on palju, siis kirjutame sõna lõppu d»: munad, linad, kanad, kivid, kalad, sead, õunad jne. Seejärel õpetame reeglit: «Kui sõna kohta saame küsida *mida teevad?*, kirjutame selle sõna lõppu d»: munevad, lamavad, loevad, veavad, laulavad jne. Koostame ja kirjutame nende sõnadega lihtsaid lauseid, kus ei esine b, p, t ja iga häälik kirjutatakse ühekordse tähega, s.t enne kirjutamist ja sõna kirjutamise ajal sooritatakse ainult häälikuanalüüs — määratakse sõnas häälimise abil häälikute järjekord. Sõnad ja laused esitame piltidena. Harjutuste sooritamisel (sõnade ja lausete kirjutamisel) juhime pidevalt õpilaste tähelepanu d-hääliku artikuleerimiskohale (hääldame keeletipuga) ja d-tähe kirjapildile (kirjutame a-tähe moodi, ainult kriips on ülalt pikem), kujundades seose d-hääliku ja -tähe vahel, d-tähe omapära selgemaks esiletoomiseks võib õpilane seda kirjutada värviliselt (nt rohelistega). Sellel etapil teeme 4—5 harjutust.

2. etapp. Läheme üle b-häälikule, jättes d-häälikuga sõnad mõneks ajaks kõrvale. Toetudes jällegi nägemis- ja kinesteetilisele tajule, juhime peegli ees lapse tähelepanu b-hääliku artikuleerimiskohale (hääldame huultega) ja analüüsimise üksikasjalikult b-tähe kirjapilti (kirjutame l-tähe moodi, konks või paun paremal all), luues seose b-hääliku ja -tähe vahel. Kui lapsed õpivad alles suuri trükitähti, siis juhime tähelepanu sellele, et suurel trüki B-tähel on ka ülahuule kuju (◡). Seejärel hääldame peegli ees, analüüsimise ja kirjutame sõnu b-hääliku ja -tähega, kuid väldime sõnades d-, t-, p-häälikut ja -tähte: uba, saba, riba, hõbe jne. Opetame reeglit: «Kui sõna kohta saab küsida *mida teeb?*, siis kirjutame selle sõna lõpu b»: muneb, lamab, loeb, veab, laulab jne. Koostame ja kirjutame nende sõnadega lihtsaid lauseid, kus ei esine d-, t-, p-tähte ning iga häälik kirjutatakse ühekordse tähega. Sõnad ja laused esitame piltidena. Kirjutamisel pöörame pidevalt tähelepanu b-hääliku artikuleerimiskohale (hääldame huultega) ja b-tähe kirjapildi iseärasustele, s.t loome seose b-hääliku ja -tähe vahel. b-tähe iseärasuste rõhutamiseks võib ka selle märkida kirjas värviliselt (nt pruuniga). Ka siin teeme 5—6 harjutust.

3. etapp. b-d diferentseerimine. Kõigepealt tuletame peegli ees meelde mõlema hääliku (b, d) erinevat hääldamiskohta ja võrdleme kirjapilte (tähti) — trüki- ja kirjatähti. Siin võib kasutada järgmisi harjutusi:

- piltidena esitatud sõnade rühmitamine b- ja d-tähe alla: saba, sada, riba, rida, hõbe, öde, uba, udar; muneb, munad, lamab, kalad, loeb, kivid, veab, kured, laulab, kanad; munevad, lamab, lamavad, loeb, loevad, veab, veavad, laulab, laulavad jne;

- samade sõnade kirjutamine kahte tulpa b- ja d-tähe alla;

- lihtsate lausete koostamine ja kirjutamine nende sõnadega;

- lünkharjutused (lünkadesse kirjutatakse kas b- või d-täht);

- ärakiri trükitekstist.

Harjutuste sooritamisel toetuvad õpilased b- või d-hääliku erinevale artikuleerimiskohale ning neile vastavate tähtede erinevale kirjapildile (b-häälikut hääldame keeletipuga ja märgime l-tähe moodi, d-häälikut hääldame keeletipuga ja märgime a-tähe moodi). b- ja d-tähe kirjapildi erinevuste rõhutamiseks kirjutame sõnades d-tähe roheline ja b-tähe pruuni värvipliatsiga. Sellel etapil teeme 6 harjutust.

Samal viisil korregeerime ka teiste tähtede vahetamist: enne töötame ühe hääliku ja tähega (nt t), siis teise hääliku ja tähega (nt p) ning lõpuks diferentseerime mõlemat häälikut ja tähte (p-t). Toetume jällegi neile vastavate häälikute erinevale artikuleerimiskohale ja analüüsimise nende tähtede kirjapilti. Näiteks:

1. etapp. t-häälik ja -täht.

t-häälikut hääldame keelega (keeletipp ja keeleselja esiosa on vastu ülemisi hambaid). t-täht on tugev: ta tõstab kangi õlgadele. Opetame reeglit: «Sõna algul kirjutame t».

2. etapp. p-häälik ja -täht.

p-häälikut hääldame huultega. p-täht on tugev: ta tõstab konksu või seljakoti selga. Opetame reeglit: «Sõna algul kirjutame p».

3. etapp. p-t diferentseerimine.

Tuletame peegli ees meelde mõlema hääliku (p, t) erinevat hääldamiskohta ja võrdleme nende tähtede kirjapilte — trüki- ja kirjatähti. Kinnistame reeglit: «Sõna algul kirjutame p, t».

Seejärel diferentseerime b-p häälikut ja tähte.

b- ja p-häälikut hääldame huultega. Tugev

Koduloo õppekava 1.—4. klassile

TIIT RUMMO, MALLE RUTE, AINO VALGMA

Seletuseks

Koduloo õppekava sisuliseks teljeks on laps — kodu — kodukoht — kodumaa.

Koduloolise ainevaliku põhimõtted on elulähedus, lapse loomulik huvi ja tegutsemisvalmidus.

Koduloo õpetamise peamine meetod on vaatlus, mistõttu on kodulugu kandnud algsest ka vaateõpetuse nimetust. Kuna õpetuse sisu hõlmab kodust lähtuvalt nii kodupaiga kui kogu Eestimaa aja lugu, looduse lugu ja kultuuri lugu, mida integreeritult käsitletakse, on ta õpetamise viisilt ühendõpetus.

Käesoleva õppekava ülesehitusel on silmas peetud, et kogu elusa alus on loodus. Selletõttu juhatab õppekava last oma elukeskkonna tundmaõppimisele aastaegade rütmis.

Vaatlus eeldab praktilist tutvumist looduse ja inimese eluga õppekäikudel metsades, aasadel, veekogude ja vaatamisväärsuste juures, teenindusasutustes, tootmisettevõtetes ja muuseumides. Õppekäikudel ja mitmekesises iseseisvas huvitegevuses peituvad võimalused kõige loomupärasemal viisil leida rakendust laste erinevatele huvidele ja võimetele, ergutada eakohasele eneseteostusele ja enesearendamisele. Huvitudes ümbrusest, panevad nad proovile oma tähelepanu, tarkuse ja leidlikkuse.

Kodulooline vaateõpetus õpetab kõrvuti tarkustega märkama ümbruse ilu, värve, vorme, rütme ja harmooniat, koondab tähelepanu lapse ümber toimuvale elule. Selle tunnetamise kaudu on tee avatud lapse kõiki tegevusi väärtustavale tundekasvatusele, mis peaks kujunema koduloo üheks põhisihiks. Kogu kodulooõpetus peab teritama lapse meeli ja arendama kõiki tema vaimseid võimeid — vaatlus- ja

kujutusvõimet, tähelepanu, mälu, fantaasiat, mõtlemist, tundeid ja väljendusvõimet.

Olaloodud põhimõtetest lähtuvalt sisaldab koduloo ainering järgmist: kool, kodu, perekond, pere-elu, loodus, kalender, kodukoht, kodumaa, majandus, kokku võttes inimese elamiskultuur looduses, ajas ja ruumis. Kogu ainering põimub kõlblus- ja tundekasvatusega.

Koduloo õpetus on lapsele sobivaim üleminek koduelust kooliellu. Koolis on see algõpetuse südamik, mis ühendab kodulooga kõrvuti õpetatavaid aineid ja loob silla kogu järgnevale õpetusele koolis.

Koduloo õppematerjali pole võimalik esitada nii linna- kui maalastele võrdselt. Õpik saaks anda vaid miinimumi — mida peaks linnalaps teadma maaelust ja maalaps linnaelust. Omaenda koduümbruse oludest teavad lapsed ise tihti rohkem, kui õpik võimaldab pakkuda. Koduloo tarbeks tuleb hakata koostama peale (või enne) üle-eestilise õpiku järk-järgult ka õppematerjale kõigi maakondade, linnade ja valdade kohta. Loodetavasti ilmuvad need õpetajate, teadlaste ja praktikute koostöös. See kõik võtab muidugi aastaid, esialgses õpikus saaks tuua vaid võimalikult palju näiteid erinevatelt Eesti kodudest, maakohadest ja linnadest. Seni on võimalik kasutada rohket materjali Eestimaa eluolu kohta enne ja nüüd ilmunud raamatutes ja ajakirjades. Tuleb vaid teadvustada, et kodulugu on eelkõige konkreetse paikkonna kodude lugu, mistõttu on sealsamas ka õpetamise aine rikkaim varasalv.

Käesoleva õppekava autorid ei pea õigeaks anda õpetajatele ette kohustuslikku temaatilist tunnijaootust ega käsitletavate mõistete ja objektide loetelu. Viimased valib õpetaja lapse eluringist ja lähiümbrusest vastavuses kohalike oludega. Seetõttu piiraks siinses

p-täht tõstab konksu või seljakoti selga. Nõrga b-tähe konks või seljakott on paremal pool maas. Kinnistame reegleid: 1) «Sõna algul kirjutame p»; 2) «Kui sõna kohta saab küsida *mida teeb?*, siis kirjutame selle sõna lõppu b».

Edasi diferentseerime d-t häälikut ja -tähte. d-häälikut hääldame keeletipuga, keeletipp vastu ülemisi igemeid. t-häälikut hääldame keelega, keeletipp ja keeleselja esiosa on vastu ülemisi hambaid. Tugev t-täht tõstab kangi õlgadele. Nõrga d-tähe seljakott on vasakul pool maas. Kinnistame reegleid: 1) «Sõna algul kirjutame t»; 2) «Kui kedagi või midagi on palju, siis kirjutame sõna lõppu d»; 3) Kui sõna kohta saame küsida *mida tee-*

vad?, siis kirjutame selle sõna lõppu d».

Lõpuks diferentseerime kogu häälikute ja tähtede gruppi b-d-p-t, toetudes nende häälikute erinevale hääldamiskohale ja võrreldes nende tähtede kirjalpilte. Kinnistame kõiki õpitud reegleid.

Tähtede ja häälikute vahetamise vead tuleb korrigeerida õigeaegselt, s.t häälikanalüüsi õpetamise ajal, mil kujundatakse kindlad seosed iga hääliku ja sellele vastava tähe vahel, enne kui asutakse foneemanalüüsi (häälikupikkuste) õpetamisele.

Kirjandus

Düna A. Kirjutamisvaeguse kõrvaldamise üks meetod. — Nõukogude Kool, 1968, nr 8, lk 592—593.

õppekavas teemade detailne esitamine õpetaja loovat ainekäsitlelust. Oodatakse, et koduloo õppekava kasutavad õpetajad teeksid oma kogemustele ja tingimustele vastavad tunnikavad ise ning tutvustaksid endale sobinud kavasid ka teistele õpetajatele, kes võiksid neist ideid leida ja tunnikavasid enda tarbeks kohandada. Niisiis — väga oodatakse praktiseerivalt õpetajailt mõtteid ja koostööd, mis aitaksid luua erinevatele tingimustele vastavaid koduloo õppekavasid. Siinse õppekava on arvestatud kahele nädalatunnile ehk 64 tunnile igas õppeaastas.

1. klass

MEIE KOOL

Koolitee. Jalgrajad, külatänav, maantee, tänavad. Koolitee pikkus. Liiklus kooliteel.

Minu klass. Uued tuttavad. Õpetaja, kooliõed ja -vennad.

Käitumine. Tervitamine, vabandamine, tänamine. Pahandus. Kaebamine. Sõnakuulmine. Hea eeskuju.

Koolilapse päev. Hommik kodus. Koolis. Lõuna. Kodused koolitööd. Vaba aeg: mängud õues ja toas. Kodused toimetused. Õhtu kodus.

Koolilapse nädal. Tunniplaan. Koglipäevad ja puhkepäevad. Õppeained ja harrastused.

MINU KODU

Minu ja mu vanemate sünnikodu, isamaja, kodutalu.

Perekond. Pered on erinevad. Väikepere: ema, isa ja lapsed; ema ja lapsed; isa ja lapsed. Suurpere: vanaema, vanaisa, ema, isa, tädi, onu, lapsed.

Pere-elu. Pere hooled. Ühised kodutööd. Vanema abi nooremale ja noorema abi vanemale. Muinaslood ja muinasjutud. Pere talitused. Täiskasvanute talitused. Tuli. Soojus. Tuleohutus. Tuletõrje. Laste kodused talitused. Pere suvine elu. Pere tähtpäevade tähistamine.

Kodumaja sees ja ees. Ruumid, nende sisustus ja otstarve. Koduõu ja elu koduõuel. Loomad, lilled, puud ja põõsad. Allikad, ojad, kraavid, tiigid. Looduslikud ja tehiskivid — paas, raudkivi, tellis, betoon. Koduõue kord. Koduloomad, toaloomad ja -taimed, nende eest hoolitsemine. Oma loom.

SÜGIS

Puud sügisel. Leht- ja okaspuud. Marjul ja seenel. Loomade elu sügisel. Sügis pere-elus. Aed.

Pere toidulaud. Leib. Piim. Liha. Kala. Puu- ja köögiviljad, kartul. Hoidised.

Kauplus. Toidukaubad. Müüja ja ostja. Kokkuvõtteid ja raiskamine. Ausus.

Söögilauas. Kodus, külas, koolis. Lauakattimine ja -kombed. Peolaud ja käitumine peolauas.

Jõulud. Jõulude ettevalmistamine kodus ja koolis. Jõulurõõmu valmistamine: kingitused,

jõulukardid, jõulupuud, jõuluvana. Jõulud kodus ja koolis, jõuluõhtu kirikus. Jõulud koolis. Jõululaulud.

Näärud. Vana-aasta õhtu kodus. Aastavahetus. Kalender. 12 kuud, aastaajad. Kell. Õö ja päev.

TALV

Lumi. Jää. Pakane ja sula. Lindude toidu- ja koduõuel. Jäljed lumel. Laste talverõõmud. Vastlad. Talv pere elus. Koduköök. Käsitööd. Pereõhtud. Videviku vestetunnid.

KEVAD

Loodus ärkab. Päike, muld, vesi ja õhk. Kevadine koduõu. Pere kevadised tööd. Looduses olemine. Linnud ja lilled — kevadekuulutajad. Kevadpühad. Emadepäev. Laste tänu emale, ema rõõmud ja mured. Pere tähelepanu emale.

Suve ootel. Kooliaasta lõpeb. Töö kiidab tegijat. Pere puhkus.

2. klass

MEIE KOOL

Koolimaja asukoht. Kaugus kodunt. Lühem ja pikem koolitee.

Liiklus: jalakäija ja jalgrattur liikluses. Eksimine, tee küsimine ja juhatamine.

Koolilapse päev ja nädal. Päevakava. Õõpäev ja kellaajad. Koolinädal. Õppeained. Virkus, laiskus, hooletus. Äpardused. Koolirõõm.

Sõbrad ja mängukaaslased. Mina ja mängukaaslased. Sõprus. Sõnapidamine. Petmine. Kiusamine. Tüli ja leppimine. Mäng ja mängureeglid. Mängud õues ja toas. Aus mäng.

KÜLA

Külamaastik: hooned, õued, aiad, põllud, niidud, metsasalud, veekogud, teed. Külapiilt nüüd ja vanasti. Minu, minu vanemate, vanavanemate ja esivanemate kodu.

SÜGIS

Sügisilmad. Päike, tuul, udu, vihm, pilvitus. Sügisvärvid, -hääled, -lõhnad. Loodus valmistub talveks. Sügis — viljade valmistamiseks aeg. Sügis koduaias, põllul, niidul. Saagikoristus. Vilja teekond. Leivaviljast leivani enne ja nüüd. Tuule- ja vesiveski. Austus leiva vastu. Toidu kokkuvõtteid.

Pere-elu. Talitused aias, laudas ja mujal maja ümbruses. Talvevarud. Hoiustamine. Kodused talitused. Minu ja teiste pere liikmete ülesanded kodus. Toiduvalmistamine. Pere lauas. Pere õhtud. Muinaslood ja muinasjutud. Köök. Tuli. Vesi. Kööginõud ja -riistad. Köögitehnika. Olmetehnika ohutu käsitsemine. Õnnetused ja esmaabi. Kiirabi.

Mardipäev ja kadripäev.

Lapsed peres. Õe või venna sünn. Katsikud.

Nimepanek. Ristsed. Nimed meie perekonnas enne ja nüüd. Pere ootab last. Lapse areng enne ja pärast sündimist. Pereliikmete hoolitsus imiku ja väikelapse eest. Lapse kasvamine ja arenemine. Lapse keha, kehaosad. Nägemine, kuulmine, haistmine, maitsmine, kompimine.

Kehaline areng. Luud, lihased. Kehalised tegevused. Mäng, sport ja töö. Rüht.

Invaliid. Abi, hoolitsus, kaitse.

Laste haigused. Onnetused. Polikliinik, haigla. Haige laps kodus ja haiglas. Arst ja õde. Apteek, apteeker. Tervise eest hoolitsemine. Puhtus on tervis. Puhtus ja kord.

Jõulud. Jõulu-aeg kodus. Jõulud külas nüüd ja vanasti. Peeru- ja küünlavalgus. Tuli kui rituaal — valgus, soojus, ühendus. Uusaasta.

TALV

Talv looduses. Talveilmad. Termomeeter. Vesi, aur, lumi ja jää. Koduküla talve-maastik. Talvevärvid, -hääled, -lõhnad. Linnud ja loomad. Kalender. Kuud, aasta-ajad, aasta. Noor-, täis- ja vana kuu. Ööpäev. Rahvatarkused.

Koduküla elu. Talvised tööd ja toimetused nüüd ja vanasti. Koduloomade eest hoolitsemine. Villast, puidust ja nahast tarbe-esemeni. Loodusvarad kui tarbematerjalid. Pereõhtud. Kodused meisterdamised. Käsitöö. Naabritel külas. Külaelu sündmused ja kombestik. Rahvarõivad. Pulmad. Matused. Naabritevaheline abi, ühistegevused. Talgud. Talvine tähtpäev: Eesti Vabariigi aastapäev. Eesti lipp ja vapp, muud rahvussümbolid.

KEVAD

Kevadine külamaastik. Kevadilmad. Kevadvärvid, -hääled, -lõhnad. Kevad aedades, põldudel, niitudel ja veekogude ääres. Kevadised tööd aedades ja põldudel. Kevadised matkad ja mängud looduses. Hoolitsus looduse eest.

Kevadised tähtpäevad pere ja küla elus. Munadepühad, emadepäev. Sõprus ja hellus, hoolitsus, üllatuste valmistamine.

Suve ootel. Kooliaasta lõpeb. Mai — lehekuu. Maituli.

3. k l a s s

MEIE KOOL

Koolimaja asukoht maastikul. Ilmakaared. Kompass. Tähelepanekud kooliteel. Piltplaan kodust koolini.

Kooliümbruse plaan: kooliõu ja mängu-väljakud.

Kooliruumid: klassid, saal, võimla, raamatukogu jne. Koolimaja plaan.

Liiklus. Käitumine teel ja ühissõidukis.

Oma klass ja teised klassid. Oma kool, kooli au.

Oma klassi, klassidevahelised ja ülekoolilised ettevõtmised.

Vastastikune usaldus ja koostöö. Vastutus ja kohusetunne. Hea ja rumal nali.

Koolielu vanasti.

Koolilapse päev ja nädal. Õppimine — lapse töö. Oma töönurk kodus. Õppevahendite hoidmine ja kasutamine. Õppeained. Koolilapse abilised: pere, kooli ja ühiskondlik raamatukogu, raadio, televisioon, ajakirjandus.

Vaba aeg. Huvid ja harrastused. Klubi, rahvamaja, kino, teater. Käitumine kaupluses, kinos, teatris jm.

KODUKÜLA JA NAABERKÜLAD

Elu kodukohas nüüd ja vanasti. Oma vald ja kihelkond, nende keskused. Postijaam. Kirik, kabel ja kalmistu. Mõis. Kõrts. Rahvapärimsusi.

Post, telefon, telegraaf.

Kodulinn, linna osad, linnaplaan. Liiklus vallas/linnas.

Koduümbruse maastik. Pinnavormid. Pinnas, kivimid. Kivi elulugu. Veekogud. Meri. Elu veekogus. Kalapüük, kalakasvatus.

SÜGIS

Pilved, loodus valmistub talveks. Ilma- ja loodusvaatlused. Sügisene tähistaevas. Kõõgiviljad, puuviljad, teraviljad, kartul.

Sügisene maaharimine. Sügiskünd. Põllutööriistad ja -masinad. Viljakuivati ja -veski. Leivatööstus. Pagar.

Pere-elu. Meie sugulased. Sugupõlvad ja suhted nende vahel. Pere tuttavad. Sugulaste ja tuttavate tööd ja ametid. Külas-käigud.

Peremajandus. Pere eelarve. Raha teenimine ja kasutamine. Toidu osa pere eelarves, päevamenüü. Toit ja tervis. Säätud ja laenud. Pank. Minu taskuraha. Raiskamine ja kokkuhoid. Valgus ja soojus. Maja küte. Ahi. Jäätmed ja nende kasutusvõimalused, sellega seostuv loodus-hoid.

Rahvakalender. Rahvatarkused. Ended. Ilmaennustamine. Muistendid ja vanasõnad. Mihkripäev, mardipäev, kadripäev, toomapäev jt rahvakalendri tähtpäevad. Pööripäevad.

Jõulude tähistamise komme. Näärde tähistamine kodupaigas.

TALV

Koduümbruse talvemaastik. Looduse talvehuhkus. Puu aastakasvud ja -rõngad. Metsaelu talvel. Elu lume all. Inimeste abi lindudele ja loomadele. Ulukid ja jaht. Metsapuud. Talvised tööd koduümbruses. Metsakasvatus ja metsaraie. Metsa kaitse. Metsavaht ja metsnik. Puu teekond metsast koduni. Saekaater (sae-

veski) ja puidutöökoda. Mets, metsapuud ja loomad rahvapärimestes. Taluhooned enne ja nüüd. Majaehitus. Seina-, põranda- ja katusematerjalid. Allikad ja kaevud. Veevärk. Talveröömud. Liuväli, suusarada, kelgumägi. Talvine rõivastus. Külmetushaigused, karastamine. Taevakehad. Maa, Kuu, Päike ja tähed: tegelikkus ja muinaslood.

KEVAD KODUÜMBRUSES

Kevadised ilmavaatlused. Pilved, sademed. Päikese teekond. Soojus ja valgus looduse ärkamisel. Elu niidul, metsaserval ja metsa all. Õitsevad lilled, puud ja pöösad. Rändlindude saabumine ja pesitsemine. Erinevad linnupesad. Putukate, lindude ja muude loomade elu kevadel. Kevadine maaharimine. Kevadkülv. Seemnete idanemine ja taimede tärkamine. Kevadised aiatööd. Rahvatarkusi.

Kevadised tähtpäevad. Kevadpühad, jüripäev, emadepäev. Nende tähistamine nüüd ja vanasti. Rahvapärimestes ja kombes.

Suve ootel. Kooliaasta lõpp. Suvi kodukohas. Suvised tööd ja rõõmud. Ravimtaimed ja nende kogumine. Suvistepühad. Jaanipäev, jaanituli kodukohas nüüd ja vanasti. Rahvaluule — rahvalaul, rahvatants ja rahvamängud. Külakiik.

4. klass

MEIE KOOL

Meie kool ja kodukoha teised koolid.

Koolipere: juhtkond, õpetajad ja teised töötajad; õpilased. Nende tööd ja kohustused.

Koolilapse töönael ja -aasta. Kooliaeg ja koolivaheajad. Õppimine ja harrastused. Huvirühmade tegevus. Ühistöö ja meelelahutused. Suhted klassis. Klassivaim. Ettevõtlikkus, abi ja ergutus. Laitus ja karistus. Tunnustus ja edu.

Klassiõhtud ja koolipeod. Koolitraditsioonid, tähtpäevade tähistamine. Õpilane kui kooli esindaja. Käitumine koolis ja väljaspool kooli.

KODUMAAKOND/-LINN. EESTIMAA

Asend. Eesti füüsiline ja halduskaart. Kaardimõõt, tingmärgid. Erinev pinnamood ja maastikud. Kodumaa keskus. Linnad ja alevid maakonnas, linnaelu. Maakonna/suurlinna kultuuri- ja majanduselu — tootmine ja teenindus. Loodusvarad.

Liiklus. Reisi- ja kaubaveod. Liiklusvahendid. Liiklusmärgid. Masinad — abi ja oht inimesele.

Maakond ja riik. Maakonna ja riigi valitsemine. Seadused ja nende kaitse. Politsei. Kohus. Minu isamaa. Riigipiir. Naaberriigid. Päritolu. Rahvus ja rahvuslikkus. Rahvastik. Riigikodanik. Hõimurahvad. Eesti — üks Baltimaadest.

Maakonnad nüüd ja vanasti. Ajaloo-

sündmused. Rahvapärimestes ja muistendid elust maakonnas. Rahvuslikud tähtpäevad ja riigipühad. Kodu, kodukohta ja kodumaa armastus. Kodus ja võõrsil. Truudus, reetmine.

Emakeel. Kirjakeel ja murdekeel.

SÜGIS

Loodus valmistub talveks. Sügisilmad. Ilma- ja loodusvaatlused. Päikesesoojus ja -valgus. Öö ja päeva pikkus, õhu temperatuur. Öökülm. Sügistunnused eluslooduses. Närtsimine, suremine, ületalve elamine. Viljad, seemned, juurikad, mugulad, sibulad jne. Muutused loomade elus. Ränded.

Kodukoha põllundus ja karjakasvatuse. Põllumajandussaaduste säilitamine ja töötlemine. Kaubandus. Kauplemine turul. Sügislaat. Isiklik ja riiklik kokkuvõtteid.

Pere-elu. Sügisene toidulaud. Pere valmistamine talveks: toit, rõivad. Peretööd: naiste- ja meestetööd, poiste- ja tüdrukute töö, ühistööd. Elukutsed ja ametid.

Rahvapärimestes, rahvatarkused. Muistendid ja muinasjutud pere-elust, tööst ja kommetest. Ennustused ja uskumused.

Pööripäevad. Aastaegade vaheldumine. Ilm, ilmastik, kliima (ilmastu). Pööripäevad ja kuud rahvakalendis. Looduse rütmid — ärkvelolek ja puhkus. Rahvapärimestes, rahvausundid. Ristiusk. Talvised pühad ja tähtpäevad.

TALV

Looduse talvepuhkus. Loomade elutegevus talvel metsas, niidul, veekogus. Taimed talvel. Talikülalised.

Kuidas valmistada tarbeesemed — pliiats, raamat, kapp, pluus, sukad, kingad, tass, nuga.

Pere-elu. Kodumajandus talvel. Tuli ja valgus nüüd ja vanasti. Elekter majapidamises, tööstuses ja põllumajanduses. Põlevkivi jt kütused (brikett, süsi, kütteõli). Päikese- ja tuuleenergia.

Pere talvine toidulaud.

Tervishoid. Süda, veresoonkond, närvid, nahk. Saunaskäimine. Veeprotseduurid. Karastamine. Talispordivahendid ja -rõivastus. Haigused, nende ärahoidmine, ravimine, ravimid. Õnnetused ja esmaabi.

Pereõhtud. Vanemate ja vanavanemate lood kodukoha elust-olust, kodumaast ja laia maailmast. Austus vanemate ja vanavanemate, eelmiste sugupõlvade vastu.

MAA — KOGU INIMKONNA KODU

Maakera. Gloobus. Maailma poliitiline kaart. Maailmajaod. Meie elame Euroopas. Maailma ja Euroopa tähtsamad riigid.

KEVAD

Ilma- ja loodusvaatlused. Koduümbruse vee-

kogud. Puhas vesi. Soo- ja rabamaastik — värvid, lõhnad ja vormid. Elu soos, rabas ja veekogus. Maaparandus. Loodusliku tasakaalu säilitamine. Veekogude, rabade, soode tähtsus majanduselus. Turba elulugu.

Rahvapärismi veekogudest, soodest ja rabadest.

Kevadised tähtpäevad ja pühad. Emadepäev. Ema — eluandja ja pere-elu edasikandja. Emaarmastus. Meie pere emad. Pere traditsioonid. Isa perekonnas. Mehelikkus ja naiselikkus.

Suve ootel. Maastikukujundus. Park maastikus. Kooli- ja koduümbruse õpperajad. Matkamine. Loodusvaatlused ja loodushoid matkal. Kodukoha kultuurimälestised. Vaarimed. Tähelepanuväärsed looduspaigad ja objektid maakonnas. Koduloomuuseum. Pildistamine matkal.

Suvepuhkus koolivaheajal. Pere suvepuhkus.

S A A T E K S

Avaldatava õppekava kinnitas Eesti Vabariigi Haridusministeerium **kateõppekavana**, niisiis ei saa see olla kõigile õpetajale **kohustuslik**, küll aga soojalt **soovitav** — kuni tulevikus ehk ilmuvad täiuslikumad.

Kuna käesolev õppekava tahab olla Eesti iseseisvusaastate koolitraditsiooni jätkajaks, lisame siia mõned väljavõtted Vabariigi algerioidi metoodilisest kirjandusest, mis praegusegi koduloo õpetuseks tunduvad sobivad olevat: (Jaan Rumma. Maateaduse õppeviis. Trt, 1920, lk 28—32).

«Kodukoht on esimene allikas, kust laps kõik oma esialgsed teadmised ammutab. Tundma õppides ümbrust, teda vaadeldes ja uurides, laiendab ja süvendab laps, ühtlasi vaimliselt arenedes, neid teadmisi ning omandab alused, millele rajaneb inimese tulevane ilmavaade. /.../

Juba kooli tultes on lapsel kodukohast olemas teatud hulk aimeid. /.../ Kooli ülesandeks jääb neid aimeid selgitada, laiendada ja sisemiselt sidudes ning ühendades, süsteemi viia. Laps peab harjuma mitte ainult nägema ja kuulma, vaid ka aru saama, mõistma ja tundma. /.../

Kodulool ei või olla kindlat õppekava, mis peensusteni välja töötatud, sest asjad ja nähtused, mis tulevad vaatlusele, on igas kohas isesugused ja ei paindu mingisuguse süsteemi ega loogilise plaani alla. Ainet õpetamiseks annavad asjad, mida lapsed on näinud või võivad näha ja tähele panna kodus, koolis, õues, väljal jne.

Igal koolil, igal maakonnal peab olema omapärane aine järjestus, mis tingitud kohalikkudest oludest ja loodusest. Kodulugu peab ju haarama ja tabama ainult neid nähtusi ja asju, mis ilmuvad selles maakohas, kus elab õpilane. Ainult põhimõtted jäävad ühiseks kõigile. Iseäranis

suur vahe on koduloo õpetuse vahel linnas ja maal. /.../

Koduloo õpetamisel ei pea tarvitama lapsed mingisugust õpperaamatut. Tunnid peavad kandma vaba kõnelemise jutustamise iseloomu, kus õpetaja ka ise silma ei paista. Õpetaja ei pea mitte ise niipalju jutustama, kui laskma seda teha õpilasi. Õpetaja kohuseks jääb laste tähelepanemist juhtida asjade ja nähtuste vaatlemisel ning avitada teha järeldusi ja kokkuvõtteid.

Mida kodusema laadi suudab õpetaja anda nende kõnelemise tundidele, seda enam leiab ta usaldust lastelt, seda suurem on ta mõju nende peale ning seda tugevama agarusega püüavad õpilased tungida asjasse. Esimesel astmel ei pea need kõnelemised, jutustamised kandma isegi süstemaatilist laadi. Tihti on just kasulik ja elustav, et tunnil annab ainet mõni juhuslik nähtus või asi. /.../ Muidugi ei tähenda see, et ainult juhusliste ainetega või nende ootamistega võiks aastate viisi töötada. Õpetajal peab juba aasta alguses olema kava läbi mõeldud, ette valmistatud, kuid sellest ei pea mitte orjalikult alati kinni peetama, mis soovimatu ja ebapedagoogilisi nähtusi välja kutsuks, nagu kevadel rääkida lumest, mis ammu läinud. /.../

Alguses peavad koduloo tunnid vabad olema kodustest töödest ja ülesannetest. Nad peavad olema lõbusad, elavad, et kaasa kiskuda ka kõige tuimemaid õpilasi. Seda on kerge saavutada, sest lapsed on siin ju isetegevad, uurijad. /.../ Alguses tuleb tähele panna ainult asju, fakte, kuna põhjused otsimine nähtuste vahel edaspidiseks jääb. /.../

Koduloo aine tuleb läbi võtta võimalikult näitlikult. Siin peavad kaasa aitama pildid, tabelid, mudelid, kivide, taimede kollektioonid jne. Kuid aluseks peaksid olema ekskursioonid, kui näitliku õpetuse põhi. /.../ Asjad ja nähtused, mida tegelikult võimalik ei ole õpilastele näidata või vaadelda, ei või tulla koduloos käsitlusele. Õpetaja peab loobuma kuivadest sholastilistest seletustest ja ettejutustamistest.

Tundma õppides ümbruskonda, süvenedes selle looduse mitmekesisusse, kasvab ja areneb lapsel lugupidamine kodumaa vastu, tekib ilutunne ja luulelend ning kõveneb isetegevus ja leidlikkus.»

Ökoloogia — õpetus «kodust»

ENNA KOPLIMAA, TPedI vanemõpetaja

Viimasel ajal on raske leida aja-lehte-ajakirja, milles ei kõneldaks loodushoiust, keskkonnakaitsest, ökoloogiaprobleemidest. Nii riigipiire mittetunnistavad happevihmad kui ka oma koduõues leegitsev kaevuvesi, üha õhemaks muutuv osoonikiht või aatomielektri jaama läheduses kasvav meetripikkuste lehtedega võilill — kõik need teevad meele ärevaks ja südame murelikuks. Eriti valus on tõdeda, et kõike seda põhjustab inimese enese otsene või kaudne tegevus. Täiskasvanuks on saanud laps, kelle bioloogiaõpinguid koolis saatis loosung mitte oodata looduselt armuande, vaid võtta, võtta, võtta... Ja alles nüüd on hakanud avanema «looduse krooni» silmad. Alles nüüd hakkab ta mõistma, et kõik need aastakümned on ta võtnud endalt.

Oma esimesed muljed, kogemused ning tähelepanekud elust saab laps kaasa kodust. Väikest maailmakodanikku huvitab kõik, mis teda ümbritseb. Ümbritseb teda aga loodus oma värvide, lõhnade, helide ja vaikusega. Koolieelikule jäävad hästi meelde konkreetsed isiklikud muljed: eredavärviline lõhnav lill, magus õun, lõngakeraga mängiv vallatu kassipoeg ja piksekärgatus palaval suvepäeval, kuid tal on raske näha kõiges selles ühtset tervikut, seoseid. Lasteaialapsel aitab kogunud kasvataja selgusele jõuda üksikute loodusobjektide ja nähtuste seostes. Nii algab ökoloogilise mõtlemisviisi aluste rajamine.

Käesoleval ajal on lasteaedadessegi jõudnud termin «ökoloogia». TPedI koolieelse kasvatus kateedri tehtud küsitlus näitas, et meie kasvatajate hulgas valitseb väike segadus selle termini lahtimõtestamisel. Osa kasvatajaid samastab ökoloogiakasvatuse looduskaitsega. Osa aga leiab, et ökoloogiakasvatuse võimalused puuduvad lasteaia üldse (5).

Mida tuleb ökoloogiakasvatuse all mõista lasteaia? Alustame terminist.

Mõiste *ökoloogia* koosneb kahest kreekaelsest sõnast *oikos* (kodu) ja *logos* (õpetus), *ökoloogia* on teadus, mis uurib suhteid elusorganismide ja elukeskkonna vahel. Ökoloogiakasvatus lasteaia algab seal, kus kasvataja, tutvustades lastele loodust, mitte ainult ei kirjelda taimede ja loomade välimust ja käitumist, vaid ühises arutluses leitakse põhjused, miks ühed või teised elusorganismid on sellised, nagu nad on, ning et nad just sellisena

saavad kõige paremini hakkama oma elukeskkonnas, s.o oma «kodus».

Üks loodusõpetuse eesmärke lasteaiaas on tutvustada loodust tema mitmekesisuses. See on ka ökoloogiakasvatuse õnnestumise tähtsaim tingimus. Lindude ja loomade (s.t imetajate) kõrval tuleks lastele kindlasti tutvustada limuseid, putukaid, konni, sisalikke ning teisi loomariigi esindajaid. Lapse jaoks on avastus, et väike roheline «uss» areneb ilusaks kirevaks liblikaks, et ka sipelgatel ja ämblikel on oma pesa, kus kasvavad nende järglased, kelle eest nad hoolt kannavad. Tähtis on, et laps tunnetaks elu olemasolu igal tasandil. Ning ükskõik kuhu ta ka ei läheks — metsa, niidule, veekogu äärde — igal pool ta leiab eest kellegi kodu. See seaduspärasus kehtib ka taimede kohta. Eks esimese kevadise sinilille leiab laps ikka salumetsast, nurmenuku niidult ja varskabja kraavipervelt. Et kaitsta elusorganisme, peame tagama ka nende elukeskkonna kaitse. Järelikult loodusele õige ökoloogilise lähenemisviisi ei ole võimalik ka nõuetekohane looduskaitse.

Võib arvata, et ökoloogia on eesti pedagoogikas «moodi läinud» viimasel aastakümnel. Kuid juba 1927. a Võrus ilmunud raamatus «Looduse õpetus algkoolis» käsitleb tuntud eesti pedagoog J. Käis mõistet *bioloogilis-ökoloogiline*. Tema looduskäsitluse aluseks on ökosüsteem. J. Käis ei piirdu üksikobjektide kuiva kirjeldusega, vaid näitab kõiki nähtusi üksteisest sõltuvana. Ökosüsteemi mõistet käsitleb õpetlane «*eluühiskonnana*». Looduse ökoloogiline käsitlusviis selgitab vahekordi elusolevuste kehaehituse ja eluviisi vahel, s.t käsitleb elusorganismide vahekorda ökoloogiliste teguritega — asupaik, toitumisviis, valgus, soojus. Ainult looduses valitsevate kindlate suhete ja seoste selgitamise abil saab luua tervikpildi meid ümbritsevast elukeskkonnast. Samas autor hoiatab, et neid seaduspärasusi ei tohi anda lapsele kui dogmasid, vaid tal peab jääma võimalus need ise tunnetuslikult avastada (4).

Aru saanud ökoloogiakasvatuse põhiprintsipiidest, selgub, et need on täiesti rakendatavad ka lasteaia loodusõpetuses. Kuidas seda paremini teha. Vastust oleme püüdnud leida viimastel aastatel TPedI koolieelse kasvatus kateedri korraldatud uuringutega. Oma uurimispanus on

ka koolieelse kasvatus eiala üliõpilastel (kursuse- ja diplomitööd). Meie ühiseks eesmärgiks on olnud töestada ökoloogiakasvatuse võimalikkust koolieelses eas ning leida selleks enam sobivaid metoodikavõtteid.

Kasvatajatelt laekunud ankeetide analüüs tõi esile küllaltki levinud arvamuse, et võimalused ökoloogiakasvatuseks on lasteaias minimaalsed. Püüdsime töestada vastupidist. Ka olemasolevate võimaluste ja vahendite oskusliku valiku ning otstarbeka kasutamise korral osutus täiesti võimalikuks lastele arusaadavas ja huvitavas vormis tutvustada loodust läbi ökoloogiliste seoste prisma.

Kui uusi teadmisi said lapsed põhiliselt loodusvaatlustel, õppekäikudel, kirjandusest, rahvaloomingust, loodusnurgas tehtud katsetes kogetust, siis teadmiste kinnistamisel etendas määravat osa mäng. Peale «ökoloogilist täiendust» sobis ja oli kasutusel enamik mänguliike.

Õppeaasta lõpul oli märgata katserühma laste tunduvat edasiminekut. Ühistes arutlustes looduses toimuva üle oskasid nad põhjendada oma arvamust. Küsimusele «Miks see nii on?» vastati põhjalikumalt kontrollrühma lastest, kes jäid sageli miks-küsimusele vastuse võlgu. Ja peamine — katserühma lastel tõsis märgatavalt huvi looduse vastu ning soov iseseisvalt jälgida ümbritsevas keskkonnas toimuvaid muutusi (5).

Käesoleval ajal on meie tähelepanu koondunud õpperadade osatähtsuse väljaselgitamisele lasteaias ökoloogiakasvatuses, sest just õpperada pakub häid võimalusi teoreetiliste teadmiste näitlikustamiseks vahetult looduses.

Looduse õpperada on kindla pikkusega, täies ulatuses looduses märgistatud, ettekavatsetud vaatluspunktidega ning kättesaadava informatsiooniga varustatud liikumistee, kust saadav teave tutvustab iga piirkonna kõige tavalisemat loodust. Õpperaja põhieesmärk on avada looduses liikujale päris tavaline maastik, mis pakuks nii informatsiooni kui ka emotsiooni (3). Seoste märkamiseks ja looduse terviklikkuse mõistmiseks pakuvad vaatlused õpperajal enam kui üksikute hajatult paiknevate objektide jälgimine. Iga järgneva vaatlusega avastavad lapsed enda jaoks midagi uut, sest muutused tuttava, juba omaseks saanud objekti kohta paistavad rohkem silma. Kindlate seoste nägemine konkreetses kohas loob aga eelduse nende märkamiseks ka mujal.

Milline võiks olla looduse õpperada lasteaias? Kasutame siinkohal tingivat kõneviisi ettekavatsetult, kuna tahame anda vaid mõned soovituselised neile, kes on otsustanud õpperaja kasuks. Loodus on niivõrd kordumatu oma mitmekesi-

suses, et «raudsed reeglid» vaid pildurdaksid kasvataja loovust kodukoha looduse tutvustamisel oma kasvandikele.

Lasteaia õpperaja pikkuseks võiks olla nooremale rühmale 0,8 km, keskmisele 1,5 km ja vanemale 2—2,5 km. Vaatluspunktide valikul lähtutakse kodukoha loodusest, kuid peatähelepanu tuleks pöörata sellele, et saaksime lastele tutvustada meie tähtsamaid elukooslusi — metsa, niitu, veekogu. Kui lasteaias lähedal asuvad sood, siis üks vaatluspunkt vanema rühma rajal võiks olla ka raba serval. Vaatluspunktideks sobivad sellisedki paigad, kus saame jälgida midagi eriti põnevat, näiteks kure- või sipelgapesa, võimast hiiepuud, koske vms. Kui lasteaias maa-alal puuduvad võimalused peenramaa rajamiseks, võime hooajalisi aiatöid ja köögiviljakasvatust tutvustada lastele õpperajal. Selleks oleme vaatluspunktideks valinud eriti korras koduaiad lasteasutuse lähemast ümbrusest, kus pererahva lahkkel loal ja kaasabil on võimalik tutvuda inimese tegevusega nii ilu- kui ka köögiviljaaia erinevatel aastaaegadel. Vajadusel saavad lapsed ka abistada pererahvast (kulu riisumine kevadel, kastmine suvel, saagi koristamine sügisel jms).

Vaatluspunktide vahekaugus ei tohiks olla eriti pikk, et lapsed ei väsiks liikudes ühe objekti juurest teise juurde.

Õpperada fikseeritakse skeemile, millele kantakse lasteaias asukoht, raja marsruut, nummerdatud vaatluspunktid. Liikumisteed erinevatele vanuserühmadele märgitakse eri värvidega. Skeemile lisatakse vaatluspunktide kirjeldus ning metoodiline juhend õpperaja läbimiseks erinevatele vanuserühmadele erinevatel aastaaegadel. Metoodiline juhend on mõeldud eeskätt algajale kasvatajale või kasvatus töö järjepidevuse huvides kasvatajate vahetuse puhul.

Hoolimata sellest, et igale vanuserühmale on planeeritud eri pikkusega rada, võib osa vaatluspunkte kattuda. Metoodilises juhendis kajastub, milliseid teemasid on soovitatav neis käsitleda eri vanuses lastega. Näiteks vaatluspunkt «Metsatukk». Nooremaid õpetatakse tundma puid (kask, kuusk jt), keskmise rühma lastega võrreldakse leht- ja okaspuid, vanemale rühmale aga avaneb siin võimalus kujundada mõistet «mets». Tutvustame taimi ja loomi, kelle koduks on meile juba tuttav metsatukk.

Ideaalne võimalus on õpperajal jälgida, kuidas toimuvad looduses aastaajalised muutused ning kuidas need mõjutavad taimede ja loomade elu. Seepärast ongi õpperaja läbimise minimaalne sagedus 4 korda aastas — sügisel, talvel, kevadel ja suvel. Kindlasti läbitakse rada sügisel

lehtede värvumise ja langemise aegu ning hilissügisel. Talvel oleneb kõik ilmasti-kust. Kui on pikk, soe, vihmane ja som-bune talv, piisab ühest korrast. Kui aga järsku läheb külmaks, lumi tuleb maha, puude oksad kattuvad härmatisega, siis pole mingit kahtlust, et nii kasvataja kui ka lapsed lähevad rõõmuga rajale.

Eriti palju muutub loodus kevadel. Sel ajal valib kasvataja ise optimaalse õppe-
raja läbimise sageduse ning teeb valiku, milliseid kevade tunnuseid on otstarbekam vaadelda rajal, milliseid tavapärastel ja-lutus- ja õppekäikudel. Tähtis on, et lastel püsiks huvi neile tuttavate objek-tide vastu. Liigne «tiirutamine» rajal võib muutuda lastele tüütavaks.

Kogu rajal toimuva õppetsükli jooksul võib vastavalt olukorrale vaatluspunkte ka vahele jätta või võtta ette objektide lühiajalisi vaatlusi. Näiteks olles veendu-nud, et kured on ära lennanud, peatume hilissügisel ja talvel pesa juures vaid hetkeks. Kevadel aga, kui tuttav kure-paar on koju tagasi jõudnud, planeeri-me seal pikema peatuse.

Oma töödes oleme tundnud huvi ka selle vastu, kuidas on vaatlused õppe-
rajal mõjutanud laste loodusteadmiste taset. Tulemused rõõmustavad. Mär-gatavalt paremini tunnevad katserühmade (s.o õpperajaga lasteaedade) lapsed puid ja rohttaimi. Teadmised kajastuvad ka laste joonistustes, kus abstraktse lille asemel on kujutatud õite ja lehte järgi tuntavad taimeliigid, looduse seisund eri aastaaegadel (nt mets hilissügisel) (1). Tõusnud on huvi lindude ja putukate vastu. Teatakse paremini eri linnuliike, nende elukorraldust. Näiteks sipelgate kohta väitis osa kontrollrühma lapsi, et nad pole neid enne üldse märganud ega sipelgapesa näinudki (2).

Kahtlemata on ökoloogiakasvatuse õn-
nestumise üks tingimusi energiline, loo-
va natuuriga, kodukoha loodust hästi
tundev ja armastav kasvataja, kes valib
ise endale kõige sobivamad vahendid,
meetodid ja võimalused eesmärkide saavu-
tamiseks. Nendele pedagoogidele, kes leia-
vad, et lasteaias puuduvad ökoloogiakas-
vatuse võimalused üldse, soovitame välju-
da rühmaruumi nelja seina vahelt. Loodus
ise pakub võimalusi rohkem kui küllaga.
Ökoloogiakasvatus ei nõua mingeid kardi-
naalselt uusi meetodeid. Peab vaid tunne-
tama piiri, kus tavaloodusõpetus läheb
üle kvalitatiivselt uuele, ökoloogilisele
tasandile. Lastele, kelle hinge on jäänud
teadmine, et kõikjal, kuhu ta ka ei läheks,
on kellegi kodu, pole vaja pidevalt meelde
tuletada, kuidas käituda looduses. Abs-
traktsete käskude ja keeldude asemel
juhhib tema tegevust sisemine vajadus
hoolitseda taimede ja loomade eest, kaits-
ta keskkonda, kus nad elavad. Ainult
nii suudame kasvatada kõrge ökokultu-
riga inimest, kes oskab hinnata oma
tegevuse võimalikke tagajärgi eri elu-
kooslustele, elukeskkonnale, kogu loodusele
tervikuna. Kui see õnnestub, võime öelda,
et ökoloogiakasvatus, millega alustasime
lasteaias, on kandnud vilja.

Kirjandus

1. Alunurm A. Pärnu maakonna Hädameeste valla Kabli Lastepäevakodu õpperada. Kursusetöö. Tln, 1991.
2. Arro A. Looduse õpperada kui öko-
loogilise kasvatuse vahend. Diplomitöö.
Tln, 1990.
3. Eilart J. Looduse õpperajad. Tln,
1986.
4. Käis J. Looduse õpetus algkoolis.
Võru, 1927.
5. Masing Ü. Ökoloogilise kasvatuse
võimalusi lasteaias. Lõputöö. Tln, 1989.

Laste kõne arendamise võimalusi

LUULE HERODES, EHA vanemmetoodik

Aastaid 0—7ni loetakse lapse elus
kõne tekkimise ja arenemise aktiivseks ajaks. Kooliminekuks peab laps valdama emakeelt, s.t omama piisavalt suurt sõnavara, rääkima grammatiliselt õigesti, olema võimeline suhtlema ja esitama oma mõtteid ka monoloogina. Kõik see on võimalik, kui laps kasvab aktiivses kõnekeskkonnas. Lapsed, kes lähevad kooli kodust ja kellega on piisavalt tegeldud, kohanevad koolis kergesti tänu oma hästi arenenud kõnele. Aga teised lapsed, kes käivad kodus ainult magamas, kelle vanematel pole aega ega tihti ka tahtmist oma väikestega juttu ajada, võivad kooli jõuda väga ebaühtlase kõne-
oskusega. Nende puhul oleneb kõik laste-

aiakasvatajatest, kuivõrd nad oskavad, tahavad ja suudavad lapse kõnet aren-
dada. On ju üldteada, et tänapäeva-
koolis jõuab edukalt õppida ainult are-
nenud kõnega laps. Allpool on mõned soovitusel, mida võiks lasteaias arvestada.

Hea psühhokliima

Kõige olulisem kõne arengus on laste-
aia hea psühhokliima. Laps peab terve
päeva tundma end vabana, täieõigusliku
pereliikmena, kes võib alati sõna sekka
öelda. Kõnesoodsa psühhokliima kujunda-
vad täiskasvanud omavaheliste suhete ja
suhtumisega lapsed. Kui laps tunneb, et
kasvataja teda lasteaeda ootab, teda ar-
mastab ja temaga arvestab, kui kasvataja
on lapsega sõbralik ja heatahtlik, on talle

huvitav kaaslane, kes teab palju põnevat ümbritsevast maailmast ja lahendab kõik mureküsimused, kellel jätkub naeratusi ja lahkeid sõnu kogu päevaks, siis on eeltingimused kõne arenguks loodud. Sellise kasvataja hoole all on laste suhted heasoovlikud. Pahandused ei paisu suureks tülikks ja lapsed õpivad kaaslastega arvestama (mitte valju häälega ainult oma õigusi nõudma). On ootuspärane, et sellise kasvatajaga elavad lapsed aktiivset ja sisukat elu: käiakse jalutamas, uudistatakse loodust, arutatakse, mida huvitavat nähti, joonistatakse muljete põhjal, mängitakse ja tehakse muud köitvat. Neid toiminguid saadab kõne.

Laps peab saama kõikjal ja kõigest rääkida. Psühholoogid arvavad, et kui laps ei saa oma tegutsemisprotsessi läbi rääkida, siis ei omanda ta ka töövõtteid. On normaalne, et joonistades, maalides, voolides ja meisterdades laps räägib oma tööst kas monoloogi või dialoogi vormis. Mida väiksem laps, seda suurem on tal vajadus oma tegudest kõnelda. Seepärast ei tuleks neid toiminguid teha mitte ainult laudade ääres, vaid ka põrandal ja lastel olgu võimalus ruumis ringi liikuda, uudistada kaaslaste töid, vestelda.

Loomulikult ei välista selline kõike-lubav kõnelemine viisakuskasvatust. Opetada ja harjutada tuleb söögilauas, jalutuskäikudel ja käeliste tegevuste läbi viimisel vaikset tooni. Kindlasti peavad lapsed harjuma kuulama täiskasvanu ja kaaslaste kõnet lõpuni, mitte sellele vahele segama. Opetada saab ennekõike eeskujuna, aga ka kirjanduse, õppe- ja situatsioonimängude abil. Situatsioonimängudes mängitakse tegeliku elu olukordi ja mängides õpivad lapsed nii viisakat käitumist kui ka viisakat kõnetooni. Arvan, et lasteaeadeadest peaks kaduma käetõstmine kui kõnesoovi märgu- anne, see jäägu koolikombeks. Kodus ei anna keegi käega märku, kui ta tahab midagi öelda, vaid kaaskõnelejat jälgides leiab pausikoha. Lasteaiale on loomupärasem kodu-, mitte koolimiljö. Suheldes terve päeva sõbralikus keskkonnas, arendab laps aktiivselt oma kõnet.

Ometi võib juhtuda, et suure rühma puhul jääb sellest väheks, seepärast peab kasvataja kui pedagoog teadlikult järele aitama kõne üht või teist külge.

Häädamine

Igasse rühma tuleb alati mõni hääduspuudega laps (ühe või teise hääliku ebapuhas häädamine või häädamata jätmine). Kasvataja esmane ülesanne on selliste lastega teha kõneorganite liikuvuse ja diktsiooni parandamise harjutusi. Soovitav on matkida loomade häälitsusi, teha puhumis- ja hingamisharjutusi,

keeleharjutusi, mängida kajamänge. Lubamatu on lapsega teha häädamisharjutusi kindlale häälkule, kui ta seda valesti hääldab. Nii tehes süvendame vale hääldust. Häid näpunäiteid häädamise parandamiseks leiab L. Rõugu raamatust «Kuidas teie laps kõneleb». Vajadusel tuleb laps logopeedi konsultatsioonile suunata.

Sõnavara

Pidevalt olgu kasvataja tähelepanu keskmes laste sõnavara. Uusi sõnu õpitakse ümbritseva elu vaatlustel, kus asjad mõjuvad vahetult ja neid tajutakse mitme meele abil. Lapsed on aktiivsed, kui vaatlus on huvitav ja kui osavõtjate arv on väike (3—6 last).

J. Käis soovib vaatlust juhtida kaavestlejana. Nt õuna vaatlusel: «Ühel õunapuul kooliaias on hoopis punased õunad...» (juhatakse tähelepanu õuna värvusele) või «...ma nägin turul koguni väikeisi õunu...» (tahetakse esile tõsta õunasortide suurust). (1, lk 21.)

J. Käis on öelnud: «Kõige vähem sobib vaatlusõpetuses (samuti kui vaatlusel) tavaline «arendav» küsimis-kostmis-meetod: see võtaks lastelt võimaluse iseiselt vaadelda, mõelda ja väljendada.» (1, lk 28.)

Sõnavara kinnistamiseks on soovitatav mängida sõnamänge. Mängude kõik on lihtne. Lapsed seisavad ringis, mängu juht (tavaliselt kasvataja) on ringi keskel ja viskab ringisoliijaile palli (3aastastele lastele võib palli asemel kasutada mõnda mänguasja, mis antakse lapse kätte). Palli saaja peab ütleva nõutud sõna ja viskama palli tagasi. Nt mäng omadussõnade kinnistamiseks. Kasvataja viskab lapsele palli ja ütleva: «Õun on...» Palli tagasi visates ütleva laps: «Ümmärgune.» Kasvataja viskab palli teisele lapsele: «Õun on...» Laps: «Punane.» Jne.

Mäng tegusõnade kinnistamiseks. K: «Autojuht...» L: «...juhivad autot.» K: «Majahoidja...» L: «...koristab hoovi.» K: «Majahoidja...» L: «...pühivad tänavat.» K: «Majahoidja...» L: «...roogib lund.» jne. Mäng elukutsete kinnistamiseks. K (küsiwa tooniga): «Teeb soengut?» L: «Juuksur.» K: «Müüb kaupa?» L: «Müüja.» K: «Mängib lastega?» L: «Kasvataja.» jne (4). Analoogiliselt võib kinnistada igasuguseid sõnu. Selline õppevorm on lastele huvitav ja lõbus. Jälgida, et mängu kestus oleks lühike (1—3 min) ja et eksijad ei langeks mängust välja. Igaüks peab ise meeles, kui ta eksis, või astub sammu ringist väljapoole, aga jätkab mängu. Võitjad on lapsed, kes ei eksinud ja neile plakustatakse. Võitja väljaselgitamine ei ole eesmärk. Sõnamänge võib mängida terve rühma, aga ka väiksema grupiga.

Sõnavara õpetamise ülesandeks on, et uued sõnad jõuaksid laste igapäevakõnesse. Et see toimuks lihtsalt ja lastepäraselt, on kasvatajal vaja luua lastele mitmekesiseid mänguvõimalusi. Kui ümbritsevat elu on tutvustatud elavalt

ja muljeterohkelt, on loomulik, et nähtu ja kuuldu kajastub laste mängus. Mängus leiavad aktiivset kasutamist ka uued õpitud sõnad. Igal mängul on oma sõnavara. Nt «Saunamäng». Nimisõnad: saun, viht, käterätt, pesu, pesemisvahendid jt; omadussõnad: kuum, tuline, kõrvetav, jahe, leige, libe, vahune jt; tegusõnad: pesema, küürima, hõõruma, vihtlema, loputama jt.

Mida sisukamad on laste mängud, seda paremini areneb kõne, muutub rikkamaks aktiivne sõnavara.

Grammatika

Grammatilise kõnega tuleb tegelema hakata juba söimeeas. See ei nõua kasvatajalt erilist pingutust, küll aga tähelepanu, järjekindlust ja heatahtlikkust. Soovitav on arvestada kahte tõiika.

■ Kasvataja grammatiliselt õige kõne olgu lastele eeskujuks.

■ On vaja parandada grammatilisi vigu. Täiskasvanu, kuuldud lapse kõnes viga, ütleb vaikselt, nagu möödaminnes, õige vormi. Kas laps arvestab seda või mitte, polegi oluline, tähtis on, et ta kuuleks õiget vormi. Lapse otsustada jääb, kas ta kordab õiget vormi või mitte, aga kuulma ta seda peab. Mitte mingil juhul ei tohi nõuda õige vormi kordamist, sellega me pidurdaksime kõnelemise soovi. Praktika on näidanud, et mida noorem on laps, seda tähelepanelikumalt kuulab ta parandusi, seda meelsamini ta õpib. Nii toimides väldime vigaste grammatikavormide kinnistumist ja laps omandab õige grammatika loomuliku suhtlemise käigus.

Vestlemine

Kõne areneb ainult kõneldes. Mängides ja toimetades kõnelevad lapsed meelsasti omaette, aga dialoogiks on vaja partnerit. Partneriks on mänguasi, kaaslased või kasvataja.

Vestluses on olulised lapse küsimused. Laps püüab küsimise abil oma maailmapilti täiendada. Esimesed küsimused tekiavad teise eluaasta lõpul, kolmanda algul. Need on algul keeleõppimise teenistuses: «Mis see on?» 3. eluaasta lõpul avastab laps ruumi, ilmuvad küsimused *kus? millal?* 4–5a laps hakkab tegema järeldusi ja kohe muutub küsimuste laad. Ilmuvad *miks? mispärast?* Algab küsimuste rahe: 5aastane küsib 30 küsimust tunnis. Algselt küsib laps uudishimu rahuldamiseks, aga kergesti muutub küsimine mänguks, mõttemänguks, eriti nn ahelküsimuste puhul (2).

Laste küsimustele vastamisel on pedagoogika ajaloo olnud kaks seisukohta.

1. Raskemad küsimused jätta vastamata või vastata muinasjutuga.

3. Laste kõikidele küsimustele anda tõetruud vastused.

Õige lahendus on ilmselt vahepeal. Küsimused, mis laps esitab ainult mängu pärast, võivad rahulikult jääda vastamata. Küsimustele, mis laps esitab uudishimu pärast, teadasaamise eesmärgil, tuleb tingimata vastata. Vastustes peame kohanema lapse arengutasemega. Küsimusele, millele laps võib ise vaatlusega vastuse leida, tuleb hoiduda sõnadega vastamast ja juhatada last ise tegelikkusest vastust leidma. Sõnalised vastused ununevad ruttu, kuid kaemused püsivad teadvuses kauem (2).

Uudishimu arendab last. Küsimuste abil oma uudishimu rahuldades õpib laps ise aktiivselt. Kasvatajad, jälgige, kui palju teilt lapsed küsivad ja kasutage ära see lapsele loomupärane õppimisviis. Hea kasvataja ei suru lastele peale oma vestlusteemat, vaid on aktiivne osaline laste vestlustes. Täiesti teadlikult tuleb jätta end sageli kuulaja rolli, kuigi pedagoogidele on see üldiselt raske ja nad eelistavad ise rääkida.

Kahjuks unustatakse tihti, et vestlusele on omased lühikesed repliigid, ja nõutakse lastelt pika lausega vastamist. Veel kord meeldetuletuseks — mehaaniline lause pikendamine moonutab lauseehitust ja pidurdab mõtlemist. Nii et dialoog olgu elav, lühikeste repliikidega loomulik suhtlemine.

Vestlus võib toimuda kas individuaalselt või 2–6 lapsega. Siis on kõikidel huvitav: lapsed saavad kõnelda piisavalt palju ja pausikohta oma repliigiks ei tule kaua oodata. Dialoogi aktiveerimiseks sobivad asjade, piltide, raamatute jm vaatlused.

Jutustamine

Jutustamisoskust arendada on kõige lihtsam, kui kasvataja leiab aega laste kauemaks ärakuulamiseks. Lapsed räägivad meelsasti oma kodust, mänguasjadest, sellest, mida nad on näinud, kui oleks ainult huvitatud kuulaja. Vaiksema ja sõnakehva lapsega tuleks ise juttu alustada, leida võimalusi huvitavaks mõttevahetuseks, siis on lootust, et laps hakkab usalduse võitnud kasvataja poole pöörduma ka oma jutuga.

Soovitav on õpetada lastele «jutumõtlemismängu». Grupis võiks olla 3–5 last. Eelmängus alustab kasvataja, öeldes ühe sõna, laps jätkab, lisades oma sõna või sõnad, teine jätkab jne.

Nt: K: «Ükskord...», 1.l: «Ükskord elas...», 2.l: «Ükskord elas suur karumõmm...», 3.l: «Ta oli...», 4.l: «Ta oli ilus karvane...», 5.l: «Ta oli ilus karvane ja kuri.» jne. Laps võib lisada ka ainult ühe sõna eelmisi kordamata, siis kordab kasvataja öeldud sõnade rea. Sellisest mängust tüdinevad lapsed kiiresti ja siis püstitatakse järgmine ülesanne: iga laps

räägib nii palju, kui ta soovib. See ongi päris «jutumõtlemismäng». Mõni räägib ühe, mõni mitu lauset, mõni lisab jutusse ainult üksiku sõna, aga koos mõeldakse välja päris oma jutt. Kasvataja peaks esitama jutu väljamõtlemise idee nii huvitavalt, et lapsed tahavad temaga kaasa mõelda. Kuuldes kasvatajalt korduvalt mõnd lugu või muinasjuttu, soovivad lapsed seda ise jutustada. Selleks anda lastele ka võimalus järgnevat silmas pidades.

Iga pala, mida laps soovib ümber jutustada, on temas tekitanud tundmusi. Last ei tohi oma parandustega ega küsimustega jutustamise ajal segada, sest «...see eksitab tähelepanu... ning äratatud tundmused ja mõttekäik kannatavad selle all.» (3, lk 149.) Õigem on vaikselt sõna või lausega aidata laps edasi, kui ta jutustamise järje on kaotanud.

Väikesed lapsed žestikuleerivad jutustades elavalt ja seda ei tohi keelata (3).

Kirjanduse esitamine

Kirjanduspalade esitamine, luuletuse õpetamine ja lavastused võiksid toimuda kogu rühmale korraga. Siis suudaks kasvataja olla maksimaalselt ilmekas ja anda lastele elamuse. Kasvataja teeb küll kõikidele ettepaneku koguneda, aga kui laps ei taha, jäägu talle õigus edasi mängida. Kirjanduspalade kuulamine ja lavastamine arendab laste kõne kõiki külgi ja see pärast on hädavajalik, et igas päevas oleks tilluke osa kunstilist sõna, kui mitte muuna, siis kas või ainult vana-sõna või kõnekäänuna, mida kasvataja sobivas kohas kasutab. Kirjanduspaladeks võivad olla tõsielulood lapse enese, loomade ja täiskasvanute elust või muinasjutud. Viimaste puhul jälgida, et need ei oleks liiga õudsed.

Lugemispalade valiku kõrval on oluline ka nende esitamine. Lasteaias tuleb jutustamist eelistada lugemisele, kuna see on elavam ja kontakt lastega on vahetum. Eesti pedagoogikateaduse üks suurkujusid C. H. Niggol on jutustamist pidanud lasteaias ainuvõimalikuks, kuna vabal elaval sõnal on suur mõju inimestele: «Siin mõjub vaim otseteel vaimu peale.» (3, lk 147.) Ta on rõhutanud: «Hea jutustaja on lastele suuremaks kasuks, kui seda arvatakse... Elukutseliste kasvatajate ettevalmistamisel peab jutustamise kunst iseäraliseks, iseseisvaks õppeaineks tõstetama.» (3, lk 147.)

C. H. Niggoli arvates tuleb jutustajal tähele panna järgmist:

□ «Jutustamine olgu täiesti vaba ettekandmine, mitte raamatust ettelugemine, ka mitte päheõpitud sõnade ja lausete kordamine.» (3, lk 147.) Jutustaja peab jutu mõtetesse ja tundmustesse sisse

elama ja jutustama nii, nagu «...sünniks kõik praegu tema silme ees, nagu oleks tema ise seal ka osavõtja ehk pealtvaataja.» (3, lk 147.)

□ Jutud olgu vaheldusrikkad (3).

□ Arvestada laste vanust ja arusaamist. Mida noorem laps, seda lühem jutt. Pikemat juttu on soovitatav osadeks jaotada ja need pealkirjastada. Pealkirjad oleksid jutu «kinnipidamispunktideks», aga mitte kõlblusõpetuse andmiseks: «...see peab iseenesest lihtsalt elavast jutustamisest välja voolama ja mõjuma.» (3, lk 148.)

□ Soovitav on, et jutud mõjuksid äratavalt lapse eluolule ja tal tekiks soov neid jutte mängida, ise jutustada või joonistada (3). Joonistamissoovi rahuldamiseks asetada põrandale suured odavad paberilehed ja rasvapliiatsid või guaššvärvid.

□ Lapsed armastavad kuulata üht ja sama juttu korduvalt. Jutustaja peab kordamise puhul tähele panema, et ta jutu sisu ei muudaks, muidu hakkavad lapsed kohe parandama ja vahele rääkima (3).

□ Jutustada lihtsas keeles. Mida väiksem kuulaja, seda lihtsamalt. Laused olgu lühikesed, selged ja õiged, esitus ilmekas, tempo mõdukas.

□ Soovitav on, «...et jutustaja näo-, käte- ja kehaliigutusi tarvitab, aga see peab ikka loomulikult viisil õiges vahekorras sündima.» (3, lk 149.)

□ «Kui ei taheta jutu mõju vähendada, ehk kogunisti kaotada, peab pärast jutustamist oma õpetusviisiliste küsimustega väga ettevaatlik olema.» Küsimustele vastamisega areneb lapse mõistus. «Aga juttude jutustamises ei olnudki mõistuse harimine peaasi. Inimesel on peale mõistuse tema sisemises elus veel paljugi olemas, mis tema inimlisele olule just põhjanev on ja varakult arendamist ja harimist nõuab, kui inimene mitte ühekülgseks, külmaks, kuivaks ja röömuta olevuseks ei taha saada ja jääda.» (3, lk 149.)

Kokkuvõtteks

Hea kõneoskusega õpihuvilised ja õppimisvõimelised lapsed saadame kooli siis, kui

□ loome lasteaias kõnesoodsa psühholiima,

□ võimaldame lapsele kogu päeva huvitavalt tegutseda,

□ lubame kõiki mängu ja toiminguid saata kõnega,

□ arendame kõne erinevaid külgi isikliku eeskujuga, suhtlemise, mängude ja kirjandusega.

Kirjandus

1. Eisen F. Valik Johannes Käisi töid. Tallinn, Valgus, 1989.
2. Elango A. Lapsepõlv ja iseloom. Tartu, Eesti Kirjanduse Selts, 1940.
3. Niggol C. H. Kasvatuse radadel. II jagu. Tallinna Eesti Kirjastuse Ühisus, 1921.
4. Rõuk L. Kuidas teie laps kõneleb. Tallinn, Valgus, 1967.
5. Бородин А. Методика развития речи детей. Москва, 1981.

Eesti Õpetajate Liit demokraatliku kooli ja õpetajaskonna huvide kaitsel

HARRI KELDER

Kuid elukalliduse kasv muutis üsna pea jällegi aktuaalseks õpetajate töö tasustamise. 1923. aastal tõstetigi mõnevõrra õpetajate palku, kuid kuna samal ajal suurendati ka kohustuslikku tunnikoormust, õpetajate aineeline olukord oluliselt ei paranenud.

Riigiteenistujate palku tõsteti 1927. aastal ja see tõstatas taas päevakorda ka õpetajate palgad. Vastava seaduse eelnõu ettevalmistamist ja õpetajaskonna ettepanekuid vaagiti õpetajate VIII üldkongressil (19.—21. 1927). Kuulati ära EÕLi juhatusel liikme J. Rummo sellekohane ettekanne ning vastuvõetud resolutsioonis nõuti EÕLi juhatusel õpetajaskonna esinduse aktiivset osalemist palgaseaduse väljatöötamisel.²³ Seda EÕLi juhatus ka tegi, saates ettepanekud Haridusministeeriumile ja Riigikogu vastavale komisjonile.

Avalike õppeasutuste ja õigustega erakoolide õppejõudude tasude seadus²⁴ võeti Riigikogus vastu 1928. aasta veebruaris. Võrreldes 1923. a. palgaseadusega tõusid palgad keskmiselt kolmandiku võrra. Nii oli olenevalt erialasest tööstaažist vastavat kutset omava seminarharidusega algkooliõpetaja kuupalk 90—130 krooni, kõrgharidusega keskkooliõpetajal 140—200 krooni. Palgale lisandus perekonna abiraha riigiteenijatele kehtestatud normide järgi. Petserimaal, Narva jõe tagustes valdades ning Vasknarva vallas asuvate eesti õppekeele koolide õpetajatele nähti ette 10protsendiline palgalisa. Suurenes aga ka kohustuslik tunnikoormus. See oli maa-alkkoolides 30, linna alkoolides 28 ning kesk-, kutse- ja täiendus-koolides 25 tundi nädalas. Üle selle normi antud tundide eest oli ette nähtud lisatasu.

Uus palgaseadus arvestas võimaluse piires õpetajaskonna taotlusi. Kuid aineeline kindlustatus kuulub ilmselt nende küsimuste hulka, mille seadusandlik reguleerimine vaevalt osapooli (s.o. palga maksjat ja saajat) täiel määral ja pikemaks ajaks rahuldab. Nii märgiti juba õpetajate IX üldkongressil (28.—30. detsembril 1929. a), et õpetajate palkade korrastamine on olnud «vilets järellonkimine elukalliduse tõusule, rahakursi langusele ja muude palgateenijate õiglase nõudmistele rahuldamisele. Ikka on kaua eel käinud lubadused palgaolusid rahuldavalt parandada, ja on sagedasti need täitmist leidnud alles siis, kui on töötused juba vananenud.»²⁵ Olukord komplitseeruski 1930. aastal, kui koolide koondamise tagajärjel jäi õpetajaid tööta. EÕL pöördus üleskutsega maa-konna liitude ja kohalike ühingute poole, et teenistuses olevad organiseerunud õpetajad ohverdaksid oma teenistusega jäänud ametikaaslaste heaks teatud osa oma palgast. Harju Maakoolide Õpetajate Liit

määras selleks otstarbeks kaks protsenti 1930/31. õppeaasta palgast.²⁶ 1930. aasta veebruaris pöördus EÕLi juhatus märgukirjaga riigivanema poole, milles märgiti Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi nõrka kontakti ja koostöövalmidust õpetajate organisatsioonidega, samuti meelevaldset ja põhjendamata tegutsemist koolide sulgemisel ning õpetajate vallandamisel.²⁷

1931. aastal kaotati lisatundide tasu, samuti palgalisa Petserimaal ja Narva-taguste valdade eesti koolide õpetajatele. 1932. aasta aprillis kehtestatud teeni-lusvahekordade korraldamise seadus (kehtis kuni 1. aprillini 1934. a) tabas õpetajaskonda üsna valusalt — vallandati 350 õpetajat.²⁸ 1933. aasta 1. augustist alandati maaõpetajate palka ühe astme võrra.

Kõik need valitsuse astunud sammud tekitasid õpetajaskonnas üsna äreva meeleolu. Selles olukorras otsustas EÕLi juhatus kohalike organisatsioonide kategoorilistele nõudmistele tuginedes kokku kutsuda õpetajate XI üldkongress. Kongress toimus 1933. aasta augustis ja oli põhiliselt pühendatud õpetajate palgaküsimustele. Eriti aktiivsed olid maaõpetajad, kes oma sõnavõttudes väljendasid rahulolematust kehtiva palgakorraldusega. Kaaluti ka streigi võimalust, kuid kongress seda ei toetanud. Vastuvõetud resolutsioonis nõudis kongress maaõpetajate palga alandamise dekreedid tühistamist ja palga maksmist endistel alustel.²⁹

Palgaküsimuses tekkinud pingeid mõnети maandas, õigemini juhtis kõrvale 1934. aasta koolireform, aga ka Õpetajate Koja asutamine 1936. aastal, kus õppejõudude tasude seaduse eelnõu arutusele võeti. Uus palgaseadus³⁰ kehtestati 1937. aasta detsembris. Loodetud palgatõusu see kaasa ei toonud. Säilis erinevus maa- ja linnaalkooli õpetajate palgas ning palgaprobleem jäi edasi nii EÕLi kui ka Õpetajate Koja juhatusel koosolekute päevakorda.

EÕLi tegevuse hinnatavaks tulemuseks oli õpetajate teenistusvahekordade korraldamine. Õpetajate tööle võtmise ja vallandamise korda, kutse omandamist ja teisi õiguslikku seisundit määratlevad õigusnormid sisaldasid mitmes eriseaduses (alkkoolide seadus, keskkoolide seadus, erakoolide seadus, seminaride seadus jne). Seetõttu tõstatas õpetajate VIII üldkongress 1927. aastal õppejõudude teenistusseaduse koostamise ja kehtestamise vajaduse. Eriti ei oldud rahul maa-alkkoolide õpetajate valimisega, mis kehtiva seadusandluse kohaselt kuulus vallavõimkondade kompetentsi, kes mitte alati korras kinni ei pidanud ja mõnigi kord subjektiivseid ning

²⁶ Kasvatus, 1930, nr 7, lk 353.

²⁷ Kasvatus, 1930, nr 2, lk 90.

²⁸ Kasvatus, 1932, nr 6, lk 287.

²⁹ Kasvatus, 1933, nr 6, lk 231.

³⁰ RT 1937, 101.

²³ Kasvatus, 1927, nr 10, lk 462—465.

²⁴ RT 1928, 22.

²⁵ Kasvatus, 1930, nr 3, lk 127.

ebakompetentseid otsuseid langetasid. Tuli ette isegi otsust seaduserikkumist altkäemaksu nõudmisena.³¹

Teenistusseaduse põhisätteid pidid saama keskseks arutlusobjektiks õpetajate IX üldkongressil. Et tagada kongressi viljakas töö ning õpetajaskonna arvamuste igakülgne arvestamine, pöördus E. Murdmaa EÕLi juhatuse ülesandel ajakirja «Kasvatus» veergudel kohalike organisatsioonide ja õpetajate poole probleemidega, millele teenistusseadus peab lahenduse tooma.³² Nendeks olid: õpetaja õiguslik seisund (kas riigi või omavalitsuse teenija), õpetajakutse omandamise kord, ametisse astumine, ametialane tegevus, ainealine tasu ja ametist vabastamine. Kohalikud organisatsioonid reageerisid aktiivselt ja ettepanekuid laekus arvukalt.

Õpetajate IX üldkongressi avades märkis EÕLi tollaegne esimees M. Välbe: «Meie esimesed kongressid olid pühendatud kooliküsimustele. . . Nüüd on aga meie koolil jalad enamvähem all; on aeg pöörata tähelepanu endile; on vajadus tõusnud õpetajate teenistusseaduse järele.»³³

Teenistusseaduse põhiseisukohtadest kõnelesid kongressil tuntud koolimehed J. Piiskar, J. Käis, P. Pöld, J. Lang, G. Reial, J. Uustalu jt.

Kongressil vastuvõetud resolutsioonidele tuginedes koostas EÕLi juhatuse liige A. Veidermaa eelnõu esialgse variandi, mis pärast üsna põhjalikku viimistlemist Haridusministeeriumis kõigile maakondlikele liitudele, ühingutele ja seltsidele ettepanekute tegemiseks välja saadeti. Seaduse eelnõu koos seletuskirjaga avaldati ka ajakirja «Kasvatus» 1930. aasta septembrikuu numbris. Ettepanekud töötas läbi EÕLi juhatuse ja seaduse eelnõu täiendatud ning parandatud kuju arutas ka õpetajate X üldkongress.

Õppejõudude teenistuse seaduse³⁴ võttis Riigikogu vastu 1931. aastal. Sellega oli koondatud kõik õpetajate teenistuslikud normid ühte õigusakti, mis mõningate muudatuste ja täiendustega kehtis kuni Eesti Vabariigi annekteerimiseni N Liidu poolt 1940 aastal. 1939. a lõpul ja 1940. a algul oli nii õpetajate Kojas kui ka EÕLi juhatuses küll arutusel uue teenistusseaduse eelnõu, kuid seaduseks seda enam vormida ei jõutud.

Kuigi õppejõudude teenistuse seaduses ei leidnud kajastamist kaugeltki mitte kõik õpetajate töösuhete korraldamise ettepanekud, lahendas see siiski mitmed seni õpetajaskonnas muret tekitavad probleemid. Nii jäi küll omavalitsuste ülalpeetavate koolide õpetajate valimine endiselt volikogude kompetentsi, kuid nende koosolekutest võisid nüüd sõnaõigusega osa võtta koolijuhataja ja kooli hoolekogu esindaja. Teenistusseadus nägi ette õpetajate reservi moodustamise. Koolide ja klasside koondamise või tunnikavade muutmise tagajärjel kohata jäänud määralised õpetajad (määralisteks loeti need kutsega õpetajad, kellel vähemalt 50% kohustuslikust nädalatundide normist) arvati reservi ja nad pidid saama endisest töökohast kolme kuu kestel endise palga, järgmise kolme kuu kestel poole sellest palgast. Seadusega määrati kindlaks õpetaja töö hindamise kord, osavõtt täiendus-

koolitusest ning nõuded teenistusvahetuse lõpetamise kohta. Täpsustati õpetajakutse omandamise kord ja pedagoogilise õppeasutuse lõpetanud õpetajaameti kandidaadi praktikaega pikendati ühelt aastalt kahele.

Seaduse hilisemad muudatused ja täiendused juba kitsendasid nii õpetajate kui omavalitsuste õigusi.

Eesti Vabariigis kehtinud õppejõudude teenistusseadus väärib tõsisemat tähelepanu ka praegu, kuna analoogilist õigusakti meil senini kehtestatud ei ole. Vajadus selle järele ei tohiks küll kahtlust äratada.

UUENDUSPEDAGOOGIKA KOOLIDE TÖÖPRAKTIKASSE

Iseseisva Eesti kooli ei saanud rajada vaid koolikorralduslike abinõudega. Sisuline koolitöö tuli vabastada vanast pärandist, korraldada see uuenduspedagoogika põhimõtetele ja vaimus. Seda tunnetas organiseerunud õpetajaskond täie selgusega.

Õpetajate üldkongressidel (neid toimus EÕLi algatusel ja organiseerimisel üldse 12) olid arutusel peaausjalikult eesti rahvuskooli arengu ning õpetajaskonna õigusliku ja ainelise seisukorra põhiküsimused. Hariduse sisu ja õpetamise meetodeid käsitati ainekongressidel ja -päevadel. Seal esinesid ettekannetega teadlased, õpikute autorid, koolinõunikud ja Haridusministeeriumi juhtivad töötajad. Ainekongressidel ja päevadel oli võimalus õpetajal ametikaaslastega vahetult suhelda, oma arvamusi välja öelda õppekavade ja õpikute kohta. Mis aga peamine — hoida ennast kursis sellega, mis on uut antud õppeaine ja selle õpetamise vallas nii kodu- kui ka välismaal, sest sagedasteks külalisteks kongressidel olid õpetajad ja haridustegelased välisriikidest, eriti Soomest.

Üldse toimus üleriigilisi ainekongresse ja päevi EÕLi korraldusel (alates 1936. aastast osales ka Õpetajate Koda) ligi nelikümmend. Kõige aktiivsemad olid matemaatika, füüsika ja kosmograafia õpetajad, kes 1939. aasta aprillis pidasid oma VII kongressi. Viimaseks sedalaadi üleriigiliseks ürituseks jäi 1939. aasta detsembril lõpul Tallinnas toimunud VI eesti keele õpetajate kongress. Kuivõrd eelmistel kongressidel olid emakeele õpetajad käsitletud lugema-õpetamist, kirjalike tööde korraldamist ning kirjanduse õpetamist, asetus seekord pearõhk keeleõpetusele. Antud teemal esinesid Haridusministeeriumi kooliosakonna direktor V. Alltoa («Päevaküsimusi eesti keele õpetamise alalt»), prof A. Saareste («Keele osa ja ülesandeid inimese vaimu arendamisel»), mag H. Rajamaa («Keeleõpetuse alused ning lähtekohad»). Oma arvamuse ja ettepanekud emakeele õpetamise täiustamiseks ütlesid ka J. Aavik, G. Reial, E. Nurm. Kongressil viibis ja tervitas osavõtjaid haridusminister P. Kogermann.³⁵

Üleriigilistel aineõpetajate kokkutulekul tehti tavaliselt ka asjalikke ettepanekuid Haridusministeeriumile kooliasjade paremaks korraldamiseks. Nii näiteks võttis III algkoolide käsitööõpetajate päev vastu mitu resolutsiooni, kus muuhulgas peeti vajalikuks tööõpetuse tundide arvu suurendamist, koolide paremat

³¹ Kasvatus, 1930, nr 4, lk 195.

³² Vt Kasvatus, 1929, nr 5, lk 193—194.

³³ Kasvatus, 1930, nr 1, lk 26.

³⁴ RT 1931, 59.

³⁵ Kasvatus, 1940, nr 1, lk 35—39. Prof Paul Kogermann oli haridusminister 1939. a oktoobrist kuni 1940. a juunini.

varustamist tööriistadega, õpetajatele tarvilike käsi-
raamatute kirjastamist ning regulaarset täienduskur-
suste korraldamist.³⁶

Kaalukas koht õpetajate täienduskoolituses uuendus-
pedagoogika vaimus kuulus piirkondlikele kasvatus-
teaduslikele ehk pedagoogilistele nädalate-
le ja päevadele, mille korraldamist EÖL alus-
tas 1920. aastate algupoolel ja mis eriti algkooli-
õpetajate seas kohe populaarseks said.

Esimene neist toimus 28. juulist—5. augustini 1922.
aastal, kus õpetajatele kõnelesid tol ajal populaarse
töökooli-teooriast ja -praktikast vastava ala asjatund-
jad Saksamaalt. Järgmise pedagoogilise nädala 1925.
aasta augustis sisustasid juba kohalikud koolimehed.
Emakeele, loodusloo ja maateaduse õpetamist töökooli
põhimõttele käsitlesid E. Martinson, J. Käis, M. Välbe
ja J. Kents.

Järgnevat aastail toimusid pedagoogilised nädalad
Eestimaa erinevais paigus: Kuressaare Saare- ja Hiiu-
maa õpetajatele (1926); Pärnus, Haapsalus ja Rakveres
(1927); Paides ja Valgas, edaspidi veel ka Narvas,
Viljandis ja Otepääl (1928). Nende organiseerimise
raskust kandisid EÖLi pedagoogilise toimikonna kõrval
kohalikud õpetajate seltsid ja ühingud, kes lisaks
sellele ka omi maakondlike õpetajate päevi korraldasid.

1930. aasta augustis toimus Tallinnas kasvatus-
teaduslik nädal, mis J. Käisi sõnusti oli sissejuhatus
uuele ajajärgule kooli uuendustöös. EÖLi pedagoogiline
toimikond alustas kooli uuendusliikumise juhtimist ja hak-
kas ühendama aktiivsemaid õpetajaid kooli uuendus-
rühma, kuhu oli 1939. aastaks koondunud üle 400
õpetaja.³⁷

Tallinnas toimunud kasvatus- ja teaduslikul nädalal
ja kooli uuenduse näitusel, millest osavõtjaid registreeriti
üle kolme tuhande, oli tähelepanu keskmes esma-
järgulised üldõpetuse teooria ja praktika, aga ka me-
todilised otsingud õpilaste isetegevuse, omaalgatuse
ja omavalitsuse arendamiseks. Kuulati 14 üldloengut.
Esinesid J. Käis, J. Estam, J. Roos, J. Grünthal,
samuti pedagoogikateadlased välismaalt. Praktikumid
toimusid üheksa töөрühmas. Nende hulgast pakkus
osavõtjatele kõige suuremat huvi üldõpetuse töөрühm,
eriti seal korraldatud näidistundide tõttu. Samal ajal
korraldati ka kooli uuenduse näitus, mis võttis enda
alla kaks korrust Tallinna Tütarlaste Kommertsgüm-
naasiumi hoones ja mida külastas ligi 4000 õpetajat
ja asjahuvilist.³⁸

1936. aasta augustis toimusid EÖLi korraldusel
kooli uuenduspäevad Tartus enam kui 500 osavõtjaga,
valdavalt algkooliõpetajad. Nelja päeva jooksul kuulati
ettekandeid kooli uuenduse aktuaalsetest päevaküsimus-
test. Esinesid A. Koort, J. Estam, J. Käis, K. Praakli,
koolinõunik M. Raud; samuti Soome haridusnõunik
A. Salmela, kes andis ülevaate kooli uuendusliikumise-
st Soomes.³⁹

1937. aasta detsembris korraldas EÖL taas pedagoogi-
lised päevad Tallinnas, millest samuti üle 500 õpetaja
ja koolitegelase osa võttis. Ettekannetega esinesid
V. Altoa, J. Käis, A. Elango, A. Roos, J. Parijõgi jt.
1938. aasta augustis toimus kooli uuendusnädal Saare-
maal.

1920. aastate teisel poolel hakkas EÖL korraldama
õpetajatele ka suviseid täienduskursusi. Esimesed neist
olid majapidamise ja aiatöö kursused Läänemaa
Õpetajate Seminari juures 1926. aastal. Järgmistel
aastatel toimusid eesti keele ja koduloo kursused
Viljandis, Valgas ja Rakveres, maateaduse ja
joonistamise kursused Võrus, üldõpetuse kursused
Viljandis ja Tartus.

Alates 1930. aastast aetud täienduskursuste korral-
damise peaaraskus kohalikele õpetajate seltsidele ja
ühingutele koostöös maakondade koolivalitsustega.
Kahtlemata oli see majanduslikult otstarbekam ja kur-
susel viibivatele õpetajatele vastuvõetavam. Ei tohi
unustada, et tol ajal oli õpetajate osavõtt täiendus-
kursustest vabatahtlik, enamasti tuli seda teha omal
kulul, ainsaks hüvituseks 50 protsendiline hinnaalan-
dus raudteel sõiduks kursuste toimumise paika ja
tagasi.

Kuna kohalikud täienduskursused olid valdavalt
lühiajalised, tekkis vajadus süstemaarsema täiendus-
koolituse järele. Seda silmas pidades organiseeriski
EÖL teadusliku sekretäri J. Käisi juhatusel uue-
laadilised täienduskursused Tartus. Kursuste kestuseks
kavandati kolm aastat. Kahenädalasele õppeperioo-
dile lisandusid täiendavad iseseisva töö ülesanded.
Igal osavõtjal tuli teha kaks uurimistööd — kasva-
tusspühholoogia ja rühmatöö alalt. Õpingud kavandati
lõpetada katsetega. Esimene õppesessioon toimus 1.—
13. augustil 1938. aastal. Osavõtjad, keda oli kokku
650 õpetajat, jagunesid viide töөрühma: humanitaar-
rühmas korraldasid tööd K. Mihkla ja H. Rajamaa,
reaalrühmas — E. Kilksen ja J. Lang, algõpetuse
rühmas J. Käis ja V. Ordlik, käsitöö rühmas — L. Päril,
S. Alamäe, H. Vammus ja H. Petersoo, inglise keele
rühmas — J. Estam ja J. Silvet. Lisaks sellele oli
soovijail võimalik õppida soome keelt ja kuulata
loenguid psühholoogiast.⁴⁰

Töö jätkus 1939. aasta augustis samades töö-
rühmades. Üldloengutega esinesid kursustele ka
Haridusministeeriumi kooliosakonna direktor V. Altoa
ja peainspektor M. Raud. Täienduskoolituse uudne
vorm õigustas ennast igati ja võimaldas kursuste
juhatajal J. Käisil tõdeda, et Tartu kursused on
välja arenemas suveülikooliks. Astuti samme ka selleks,
et kursuste lõpetajad saaksid sooritada eksamid Tartu
Ülikooli juures.⁴¹

Kavad aga ei realiseerunud. Kursuslased kogune-
sid Tartusse küll ka 1940. aasta augustis, kuid
kursuste sisuks polnud enam uuenduspedagoogika,
vaid peaausjalikult marksismi-leninismi alused, nõukogu-
de koolikorralduse ja pedagoogika põhimõtted. Tartu
täienduskursuste materjalid avaldas J. Käis kogumikus
«Loenguid ja kokkuvõtteid» I (1939) ja II (1940).

EÖLi kogemusi arvestades oleks ehk mõttekas
ka praegu kaaluda täienduskoolituse deentraliseeri-
mist, sest maakondade haridusorganid peaksid looda-
vate õpetajate seltside ning liitude aktiivsel kaas-
abil ning toetusel sellega toime tulema. Ilmselt
võimaldaks see nappide rahaliste vahendite ots-
tarbekamat kasutamist, samuti kergendaks kursustel
viibivate naisõpetajate kodu- ja perekonna muresid.
Õleriigilised täienduskursused tuleks aga seostada
kõrgema kvalifikatsioonijärgu omandamisega.

Märkimisväärne oli EÖLi kirjastamistege-
vus. Aastail 1919—1940 anti välja EÖLi häälekandjana
kasvatus- ja teaduslikku ajakirja «Kasvatus», mille esimene
number ilmus III õpetajate üldkongressiks. Ajakirja
toimetasid A. Roos 1919.—1921. a. J. Annuson
1921. a. jaan.—1921. a. aug ja E. Murdmaa 1921.
a. augustist kuni ajakirja sulgemiseni 1940. aastal.
Ajakirja veegudel jõudis lugejani eesrindlik peda-
googiline mõte, peaausjalikult Eesti oma autorite sulest.
Erilist tähelepanu pöörati uuenduspedagoogikale. Sel-
leks oli ajakirjas kooli uuendusnurk. Toodi ära
kirjanduse ülevaateid ja arvustusi, organisatsioonide
teateid, vahendati ka kooli uuenduseid välismaalt, samuti

³⁶ Eesti Kool, 1937, nr 4, lk 254.

³⁷ Eesti Kool, 1939, nr 6, lk 362.

³⁸ Kasvatus, 1930, nr 10, lk 457—474.

³⁹ Eesti Kool, 1936, nr 7, lk 388—389.

⁴⁰ Eesti Kool, 1938, nr 7, lk 507.

⁴¹ Kasvatus, 1939, nr 6/7, lk 289.

Carl Robert Jakobson pedagoogina

FERDINAND EISEN, filosoofiakandidaat, dotsent

Carl Robert Jakobsoni aeg oli Eesti rahvusliku liikumise tõusu ja ühtlasi läheneva languse aeg. Päärisorjusest pool sajandit tagasi vabanenud maarahvas siples algul teo-, siis rendiorjuse kammitsais, rügas mõisnike omavoli ja loodusega heideldes peremehe seisundi poole omal maalapil. Ärgati sajandite painest; maarahvas hakkas jõudma oma rahvusliku eneseteadvuse tunnetamiseni. Selle suure muutumise mõjutegurid olid maarahvas endas käärivad jõud, nende mitte alati just ühesuunalised püüdlused, ajalooline võõrvõim — baltisakslus — ning sajandi lõpukümnetel aktiivseks muutunud vene keskväimu ambitsioonid.

C. R. Jakobson on sündinud 26. juulil 1841 Tartus. Tema isa Adam oli pärit Võrumaalt Haanjast, kus Adami isa Jakob Torba oli olnud külakoolmeister. Jakob Torba suri varakult, mille järel lesk koos lastega siirdus Tartusse. Poeg Adam pandi rätsepa-ametis õppima. Auväärse käsitöölisena võttis Adam Torba endale uue, antvärgile sobivama perekonnanime — Jakobson, mis on tuletatud isa Jakobi nimest. Ilmselt tüdinenud rätsepa-ametist, astus Adam Jakobson ülikooli teenistusse, jätkates oma hariduse täiendamist ja süvenedes eriti muusikaõpingutesse. 1844. aastal siirdus ta Torma köstriks ja kihelkonnakooli õpetajaks. Seal möödus Carl Roberti lapsepõlv. Kasvades üles metsarikkas maakohas, kiindus Jakobson



ametlike teateid, seadusi ja määrusi.

EÕLi kirjastamisel õpetajate lugemislauale ilmunud pedagoogilistest väljaannetest märkigem J. Käisi toimetatud «Uusi teid algõpetuses» I—IV jagu, «Pedagoogiline aastaraamat» I—III, samuti mitmeid tõlkeraamatuid. Üldse jõudis sel teel lugejateni 26 nimetust pedagoogilisi väljaandeid.

EÕL kandis hoolt ka noorsoo lugemisvara eest. 1925. aasta detsembris hakkas EÕL välja andma noorsooajakirja «Noorusmaa», mis aga majanduslike raskuste tõttu lõpetas ilmumise 1928. aastal. Seejärel anti aastail 1929—1933 välja «Noorusmaa almanakke», ühtekokku 7 numbrit. EÕLi noorsookirjanduse toimikonna töö tulemusena jõudis lugejani ka hulk populaarseid noorsooraamatuid, sealhulgas Jack Londoni, A. Conan Doyle'i, C. Dickens'i aga ka J. Parijõe ja J. Jaiki loomingut.

Ulatuslikuma kirjastustegevuse lõpetas EÕL 1933. aastal, andes selle üle liidu poolt ellu kutsutud ja

loodusesse; sealt pärineb tema sügav looduse nägemus, mis kajastub ka koolilugemikes ja mis viis teda täismeheas Vändra metsa endale eluaset rajama. C. R. Jakobsoni isa, tuntud seltskonnategelane, asutas Tormas ühe esimese Eesti pasunakoorigest, oli vennastekoguduse lugija. Ema Elise, kes oli pärit Eesti—Läti piirialalt ja kelle soontes voolas arvatavasti ka läti ja vene verd, tõi saksastununa perekonda kodukeeleks saksa keele.

Saanud isa juures algõpetust ja õppinud kohalikus kihelkonnakoolis, astus Carl Robert 16aastaselt Valga (Cimze) seminari. See rüütellikuks nimetatud Liivimaa kihelkonnakoolmeistrite seminar oli asutatud 1839. aastal Wolmaris (Valmieras) sealse kirikuõpetaja Ferdinand Walteri algatusel ja Liivimaa rüütelkonna toetusel. 1849. aastal toodi seminar üle Valka, algul üüriruumides, aga alates 1855. aastast selleks otstarbeks ehitatud seminarihoonesse. Siin möödusid ka C. R. Jakobsoni õpinguaastad. Seminari juhatajaks oli kutsutud lätlane Jānis Cimze (Zimse), kes oli varem Wolmari kihelkonnakooli õpetaja. Eelnevalt saadeti ta rüütelkonna toetusel Saksamaale uue seminari juhataja ametiks vajalikku ettevalmistust saama. Cimze õppis

kaks aastat Halle lähedal Weissenfelsi seminaris, mida juhatas nimekas saksa pedagoog dr W. Harnisch. Õppetöö toimus seal põhiliselt suure šveitslase H. Pestalozzi ideede vaimus. Lõpetanud 1838. aasta

1922. aastal tegevust alustanud kirjastus- ja koolivartevete ühingule «Töökool».

* * *

Eelpool kirjapandu ei pretendeeri EÕLi tegevuse ammendavale ülevaatele, sest käsitletud on vaid vahetult kooli ja õpetajaga seonduvat. Vaadeldud ei ole näiteks EÕLi rahvusvahelisi sidemeid. Märkigem vaid, et EÕL oli alates 1929. aastast Rahvusvahelise Õpetajate Liidu Föderatsiooni (Föderation Internationale des associations d'Instituteurs — FIAI) liige ja võttis 1930. aastate teisel poolel aktiivselt osa selle organisatsiooni tööst. Huvipakkuv võiks olla EÕLi koostöö naabermaade, eriti Soome õpetajate organisatsioonidega, mille kulminatsiooniks said Eesti—Soome koolikongressid 1935., 1937., 1939. aastal. Määratlemata on EÕLi asend toonasel poliitilisel maastikul. Need ja veel muudki aspektid EÕLi tegevusest nõuavad aga täiendavaid uuringuid ja eraldi käsitlust.

edukalt seminari ja toetudes selle juhataja soovituskirjale, rändas Cimze suvel Saksamaal, Sveitsis, Austrias ja Põhja-Itaalias, külastades sealseid kuulsamaid seminare ja koole. 1838. a sügisest kuni järgneva suveni kuulas ta Berliini Ülikoolis filosoofia ja pedagoogika ajaloo loenguid ning õppis matemaatikat ja didaktikat Berliini seminari direktori Fr. Diesterwegi juures, täiendades end ühtlasi muusikas prof. L. Erki juhendamisel. 1839. a suvel tuli Cimze Wolmari tagasi, olles saanud tulevaseks kutseks hea koolituse.

Seega ulatub C. R. Jakobsoni pedagoogiline ettevalmistus tolle aja eesrindlikumate pedagoogiliste ideede lähtete — H. Pestalozzi ja Fr. Diesterwegi — juurde. Cimze seminari kasvandikud said hea ettevalmistuse didaktikas, metoodikas ning muusikas. J. Cimze sisendas oma õpilastesse aatelist suhtumist õpetajakutsesse. Selle päris ka noor Jakobson.

Pärast Valga seminari lõpetamist asus Jakobson 1859. aastal isa järglasena tööle Torma kihelkonnas kõstrina ja kihelkonnakooli õpetajana. Töötanud kaks aastat Tormas, pidi ta sealt lahkuma konfliktitõttu kohaliku mõisniku ja kirikueesistuja V. Liphardtiga. Seejärel töötas Jakobson kaks aastat õpetajana Jamburgis saksa kolonistide koolis ja siirdus siis Peterburi. Peterburis teenis ta kodukooliõpetajana ja andis tunde Kelleri eragümnaasiumis. Täiendanud oma haridust, õiendas ta Peterburi Ülikooli juures gümnaasiumi ülemõpetaja kutseeksami saksa keele ja kirjanduse alal.

Peterburis ühines C. R. Jakobson eesti patriootide ringiga, mille eesotsas oli maalikunstnik Johann Köler. Siitpeale liitus ta kindlalt eesti rahvusliku liikumise radikaalse tiivaga ja kujunes üheks selle tunnustatud juhiks.

Peterburis alustas Jakobson viljakat tööd koolikirjanikuna; ühtlasi hakkas ta kaastööd tegema «Eesti Postimehele», piisutades eriti Eesti viletsaid kooliolusid. Peterburist pidas ta tihedat kirjavahetust ärkamisaja tegelastega kodumaal. Külastades tihti Eestit, osales Jakobson aktiivselt ärkamisliikumise ettevõtmistes, võitluses talurahva olukorra parandamise eest,

pidas 1868.—1870. aastal «Vanemuise» Seltsis suurt tähelepanu äratanud kolm isamaakõnet.

1871. aasta suvel siirdus Jakobson Tallinna, kus jätkas koolikirjanduse loomist ja aktiivset publitsistlikku tegevust; seal ootas ta ajalehe asutamise luba, mis aga lähematel aastatel ei saabunudki. Ta tegi 1871. aastal koos Kärkna pasunakooriga reisi Soome, kust sai eeskuju andvat ergutust oma võitleja-püüdlustele. Võrreldes Soomes nähtud kodumaa oludega, mõistis Jakobson teravalt hukka ajaloolise ülekohtu, mis baltisakslased on eestlastele teinud. Napilt kaks aastat teenis ta leiba Vana- ja Uue-Vändra valla kirjutajana. Ostnud Uue-Vändras Kurgja talu, asus ta sinna pärast abiellumist 1874. aastal elama. Sealt käis ta Viljandis toimetamas oma ajalehte «Sakala», mille väljaandmiseks oli 1877. aastal lõpuks loa saanud ja mis kujunes rahvusliku ärkamisliikumise radikaalse tiiva tribüüniks. Kurgja sai Jakobsoni eluasemeks ja ka murelapseks kuni tema jäädava lahkumiseni 19. märtsil 1882. Sinna perekonnakalmistule on ta ka maetud. Tema hauale on püstitatud J. Koorti loodud mälestussammas.

C. R. Jakobson oli ere, mitmekülgne ja vastuoluline isiksus, radikaalne poliitik ja rahvusliku ärkamisliikumise silmapaistev ideoloog. Jakobson jätkas Fr. R. Faehlmanni ja Fr. R. Kreutzwaldi ilmalikku-valgustuslikku suunda, kuid oma vaadete kujunemises on ta saanud tugevaid impulsse J. Kölerilt ja tema ringkonnalt. Aga kõigepealt on Jakobsoni mõjutanud oma rahva hädad. Maarahvas võitles pealetikkuva näljahuga, ägas mõisnike omavoli all. Seda ajastut märgistavad ülestõus Mahtras, meeletehete viidud talupoegade väljarändamine, palvekirjade saatmine kõrgemale poole. Jakobson läks võitluses oma eelkäijatest palju kaugemale nii rahva viletsuse ja hädade julge paljastajana kui ka, ning seda kõigepealt, organisatori ja teoinimesena. Jakobson oli isikupärane enesekindel natuur, keda mõnedki tema kaasaegsed süüdistasid auahuses ja tülinorimiseski. Oma jagu tõtt selles oli, seda on tunnistanud ka C. R. Jakobsoni hilisemad uurijad.

Meie maa kooliajalukku on C. R. Jakobson läinud kui kõige järjekindlam ja leppimatam võitleja talu-



Perekonnarahula Kurgjal ENDEL KALMETI foto

rahvakooli eest möödunud sajandil. Oma isalt sai ta küll esimest kooliharidust ja isa kõrvalt ka esimesi pedagoogilisi kogemusi, kuid hernhuutlikku vagatsemist ja saksastunud vaimu ei võtnud ta kodunt kaasa, pigem vastupidiseks kujunes tema nägemus tõsielust. C. R. Jakobson ilmutas end ägedaloomulise rahvalgustajana-pedagoogina, seda juba oma esimeses töökohas Tormas, aga ka artiklites, kõnedes ja koolilugemikes.

Põhilise pedagoogilise ettevalmistuse sai C. R. Jakobson J. Cimze seminaris Valgas, hiljem täiendas ta end Peterburis, valmistudes gümnaasiumi ülemõpetaja kutseeksami. Cimze seminarist pärinevad Jakobsoni sellised pedagoogilised põhitööd, nagu õpetada last mõistmisega (mõistusega) lugema, minna õpetamises lähemalt kaugemale, lihtsamalt keerulisemale ja tuntult tundmatule, mida ta rakendas oma lugemikes.

Ajal, mil noor Jakobson koolmeistrina ellu astus, oli eesti rahvakoolide arv jõudsalt kasvamas; koolivõrk oli sajandi teiseks pooleks põhiliselt välja kujunenud, eriti Lõuna-Eestis. Levinud kirjaoskuse tõttu jõudis eestikeelne ajakirjandus juba rahva hulka. Kool ja trükisõna olid omandamas tähtsat kohta maarahva elus. Maal oli kujunemas õhuke eestlastest haritlaskonna kiht, mis koosnes peamiselt kihelkonna- ja vallakoolide õpetajatest.

Juba oma publitsistliku tegevuse alguses tõi Jakobson avalikkuse ette talurahvakoolide viletsa majandusliku seisukorra (koolimajade armetus, õppevahendite puudus, kooliõpetajate madalad palgad). Rahva rohete hädade ja murede hulgast, mille üle ta eales oma südant valutanud, olid koolimured temale hinge lähedasemad ja pakilisemad. «Sakala» väljaandjana võimaldas ta selle lehekülgedel sageli ruumi talurahvakooli kaitseks. Moodustasid ju suure osa kirjaoskajatest ja tellijatest koolmeistrid (3, lk 293—294). «Sakalas» ilmus sõnumeid, kus teatati uuendusmeelsete koolmeistrite tagakiusamisest kohalike mõisnike ja sakslastest kirikuõpetajate poolt. Jakobson pidas plaani luua koolmeistritele oma ülemaaline selts. Selle mõttega esines ta juba Viljandis 1868. aasta juunis peetud kooliõpetajate järjekordsel konverentsil (6, lk 44). Kuid ta ei saanud võimudelt luba. Kuna päevakorral oli juba Eesti Kirjameeste Seltsi asutamine, siis liitus Jakobson selle ettevõtmisega. Seltsi asutajate hulgas olid rahvakoolide õpetajad ülekaalus.

Rahvakooli olukorra parandamiseks pidas Jakobson vajalikuks vabastada see mõisnike ja sakslastest kirikuõpetajate eestkoste alt. Oli ju 1866. aasta vallakogukonna seadusega antud vallavalitsustele õigus kaasa rääkida kooliõpetajate valimisel ja kooli majandusliku külje korraldamisel, kuid tegelikult otsustasid kooliküsimused ikkagi pastor ja mõisnikust kiriku-eestseisja. «Sakalas» pahandatakse, et kuigi kihelkonna koolivalitsuses on küll peale mõisniku-võõrmündri ja kirikhärra ka kihelkonna kooliõpetaja ja kihelkonna koolivanem, otsustavad asju ikkagi kaks esimest. Nemed keelavad Jakobsoni lugemise raamatute kasutamise, vallandavad õpetajaid, kes neile ei meeldi, küsimata teistelt liikmetelt («Sakala», 1881, nr 14). Jakobson nõudis koolide juhtimise vabastamist mõisnikest ja kirikhärradest koosneva koolivalitsuse alt. Ta alustas «Sakalas» kihutustööd, et viia rahvakoolid

seniselt valitsemiskorralt üle ülevenemaalise haridusministeeriumi alluvusse («Sakala», 1880, nr 6). Nii lootis Jakobson ja lootsid samuti senise korraga rahulolematud õpetajad ja vallavanemad tuua koolikorraldusse vabamat vaimu, valmistada lapsi paremini ette eluks ja tööks. Kuid mõne aja pärast järgnenud venestamine nurjas need lootused.

Nii viletsad kui koolid ka olid, kutsus Jakobson talurahvast üles oma lapsi ikkagi kooli saatma. Talurahva hulgas esines vastuseisu laste koolitamisele. Selle põhjustas ühelt poolt vanemate suur vaesus, teisalt ei näinud viletsuses siplev talupoeg juba abiliseks arvesse tuleva lapse koolisaatmises mingit otsest kasu; liiati kui kohustuslikus leeriõpetuses hiljem sedasama kuulutati, mis külakoolis kolme talvega jõuti pähe tuupida. Jakobson astus välja nn koolitrahvide vastu, millega lapsi kooli saatma sunniti ja mis tabasid raskelt kehvuses virelevaid peresid. Ta nõudis, et koolid paremaks muudetaks. «Rahvale tuleb nõuda õiget kooli ja seda tuleb ka rahvale endale selgeks teha. Aga praegu õpetatakse koolis ainult natuke lugemist, tuubitakse piiblitlugusid ja katekismust, mida nagunii kuulutatatakse leeris ja igapäev kirikuski,» pahandas Jakobson (2, lk 91).

Ühtaegu rahvakoolide majandusliku olukorra ja õigusliku seisundi parandamise nõuetega omistas Jakobson väga suurt tähtsust koolide töö sisulise parandamise vajadusele — õppekavade laiendamisele ja meetodika põhjalikule muutmisele. Kõigepealt tuleb lapsi õpetada mõistusega lugema, rõhutas ta. Aga selleks ei kõlba testament, testamendi lugemisel on täiskasvanutelegi vaja seletusi anda. Lisaks usuõpetusele pidas ta tingimata vajalikuks anda lastele koolis peale lugemise ja rehkendamise õpetust ka loomadest, maailma maadest ning sündinud asjadest (ajaloost) (2, lk 63—66). Hiljem pöördus Jakobson ajalehes «Sakala» korduvalt koolide õppekavade täiendamise juurde, nõudes tõelisi teadmisi andvat rahvakooli, kus lastele õpetatakse geograafiat, looduslugu, käsitööd, aga ka võimlemist (vt nt «Sakala». Lisa, 1878, nr 6, 7). Ta kinnitas, et vargus ja patt ning muud pahed signevad rahva rumalusest, sellest, et ei ole häid koole; vaja on hädasti paremaid küla- ja kihelkonnakoole, kuhu maarahvas saadaks oma lapsi õppima. Nii astus C. R. Jakobson vaidlusse mõisnike ja kirikhärradega ilmaliku hariduse osatähtsuse tõstmise eest koolis, õhutas ühtlasi maarahvast täisväärtuslikku haridust nõudema.

Oma näidendis «Artur ja Anna» laseb Jakobson arukal külakoolmeistril Torbal öelda nende meeste kohta, kelle kätte olid pandud rahvakooliasjad ning rahva vaimu harimine ja kes koolmeistrile kõik tema tegevuse ja talituse ette määrasid, et neist «üks näeb loodusteaduse alamas õpetusjärgus ju materialismust, viimsepäeva tähti; seal teine sündinud asjade õpetuses eestulevate mässamiste idusid. Nõnda ei jää meie rahvakoolmeistritele õpetuse poolest midagi muud järele kui piiblitlood ja katekismust» (1, lk 213). Selles näidendis kajastub ka konflikt, mis Jakobsonil endal tekkis Tormas mõisnik von Liphardtiga. Piitsutada saavad seisuslike eelarvamuste küüsis olev mõisnik ja oma rahvast lahkulöönud saksastunud mõisavalitseja, nende arusaamine talurahvakoolist.

Koolitöö parandamise eesmärgil pöördus Jakobson

«Sakala» lisalehtede vahendusel ka koolmeistrite endi poole. Seal ilmus seeria artikleid (küll autori nimeta), kus manitsetakse koolmeistreid ennast edasi harima. Rõhutatakse, et siin ilmas kõik areneb, ka välises looduses ei ole kuskil seismist, seepärast peab ka kooliõpetaja otsima uusi teid. Kõigepealt peab õpetaja õppima oma koolis, õppima tundma lapse loomulikke andeid, et kujundada tema hinge. Kinnitatakse, et õppimine on koolmeistri elu, et õppimise põld on otsatu. Kirjutistes soovitatakse laste kasvatamise ja koolitamise kohta lugeda Eesti Kirjameeste Seltsi aastaraamatutest. Hoolega tuleb õpetajal harida end maakeeles, samuti täiendada loodusloos, geograafias, matemaatikas; tehtagu end tuttavaks kogu eestikeelse kirjavaraga! Õpetaja peab oskama ka üht mänguriista mängida («Sakala» lisalehed, 1880, nr 13, 15, 17, 18).

C. R. Jakobsoni hariduspoliitilistes töekspidamistes on tähtis koht tema suhtumises tütarlastele koolihariduse andmisse. Kolmetalvelise koolikohustuse kehtestamine 19. sajandi teisel poolel hõlmas ka tütarlapsi. Kihelkonnakoolid olid aga üldreeglina poistekoolid. Tütarlastele peeti küllaldaseks hädapärast lugemisoskust ja katekismuse tundmist, mida andsid koduõpetus ja vallakool. Hiljem lisandusid neile oskustele ka kirjutamine ja rehendamine, kui need ained vallakooli tulid. Mõisnikud ja kirikhärrad kartsid avada kihelkonnakoole tütarlastele: arvati, et tütarlapsed lähevad siis «preiiks», võõrduvad oma seisusest ning seisusekohasest tööst, kipuvad linna õmblejannadeks, kardeti hullematki. Seda hirmu jagasid ka mõned talupojad. «Sakala» avaldas seeria kirjutisi, ilmselt toimetaja enda sulest, nagu «Meie tütarlaste kasvatamine», «Meie tütarlaste koolitamisest» («Sakala», 1878, nr 3, 4, 5; 1879, nr 8; 1881, nr 2), kus rõhutatakse haritud ema tähendust perekonnale ja kogu rahva tulevikuks. «Kes seda ei mõista,» kirjutab «Sakala», «see ei mõista meie rahva vajadusi.» «Sakala» pidas vajalikuks «ülemate tütarlaste koolide» asutamist, kus ka majatalitust ja näputööd õpetatakse, kus tütarlapsi kasvatatakse truuduses oma emakeele ja austuses oma emade rahvarõivaste vastu. Ajaleht soovitas viia tütarlapsi seltskonda, et võimaldada noortele tutvumist ka väljaspool kõrtsi. Manitsetakse noori neide mitte «albi linna moe järgi end riidesse panema, vaid neile olgu eeskujuks vanad emade poolt kasutatavad värvid» («Sakala», 1881, nr 2, 56). Sedalaadi ettepanekutele ja sõnumitele, mis puudutasid tütarlaste koolitamist, andis Jakobson «Sakalas» ikka ruumi.

Tütarlastekoolide asutamisele hakati 1870. aastate teisel poolel juba üldisemalt tähelepanu pöörama. 1874. aastal tuli ka kõrgemalt poolt soovitus tütarlastele erineva õppeplaani kihelkonnakoole asutada. Kuid tegelikult läks selliste koolide loomine visalt: selle vastu olid kihelkonnakonventides harilikult mõisnikud, kuid ka talupoegadest saadikud lasksid end sageli hirmutada, et koolitatud tütarlapsed võõrduvad maaelust, lähevad võib-olla koguni raisku. Sellest siis Jakobsoni ja tema «Sakala» kõvahäälnelne väljaastumine tütarlaste koolitamise kaitseks. Tema sulest ilmus 1880. aastal tütarlaste kihelkonnakoolidele määratud lugemik «Helmed».

Võideldes täisväärtusliku emakeelse kooli eest, astus C. R. Jakobson ühtlasi välja eestlaste saksas-

tamise vastu. 19. sajandi teisel poolel jõudsid baltisaksa rüütelkond, literaadid ja kirikuvürstid ühe oma unarusse jäetud missiooni — siinsete põhirahvuste, eestlaste ja lätlaste saksastamise vajaduse — äratundmisele. Teravat hukkamõistu selliste püüdluste vastu avaldas Jakobson juba oma kirjades Peterburist «Eesti Postimehele» («Eesti Postimees», 1870, nr 25), samuti oma isamaakõnedes, eriti teises isamaakõnes (1, lk 318—319) ning hiljem sõnavõttudes «Sakala» veergudel.

Saksastamise kolleteks püüti muuta ka koolid, ennekoike kihelkonnakoolid. Juba 1860. aastate keskel oli paljudes kihelkonnakoolides saksa keel õppekeelena sisse viidud, aga 1870. aastate algul viidi kihelkonnakoolid üldiselt üle saksa õppekeelele. Eriti agarad olid selles Liivimaa kooliametid. Eesti keel tõrjuti välja ka õppeainena. Paljudes kihelkonnakoolides ei tohtinud õpilased isegi vahetunnis omavahel emakeeles rääkida; selle eest karistati kohustusega kanda kaelas häbistavat silti. «Sakalas» märgitakse ära hulga kihelkonnakoole Liivimaal, nagu Rannu, Rõngu, Tarvastu, Põltsamaa, Kodavere, kus selline häbiväärne kord oli kehtestatud. Linnades asunud elementaar- ja kreiskoolid olid muidugi saksa keelsed: neis õppis ka eestlasi, enamuses kadakaslastest tõusikute lapsed. Rüütelkonna ülevõltpidamisel olevates seminarides püüti tulevasi koolmeistreid kasvatada saksameelsuse austamise vaimus, hoida neist eemale eesti rahvusliku liikumise tuuli. Kuid need püüdlused ei andnud sageli soovitud tulemusi; seminaridesse tungis rahvusliku liikumise vaimu. Lõpetanutes sirgus silmapaistvaid eesti rahvusliku liikumise ja kultuuritegelasi, nagu F. Kuhlbars, J. Pärn, J. Kunder, R. Kallas Tartu Elementaarkooli Õpetajate Seminarist, C. R. Jakobson, J. Eglon, J. Kapp, J. Erlemann Valga (Cimze) seminarist jt. Konflikte rahvuslikult meelestatud kasvandike ja seminari juhtide vahel on tekkinud ka Kuuda seminaris. C. R. Jakobson oli üks emakeelse kõrgema astme kooli — Aleksandrikooli — mõtte eestvedajaid.

Võitluses saksastamise vastu ning balti aadli ja kirikuringkonna ülemvõimust vabanemise eest püüdis Jakobson toetuda vene üldsusele ja valitsusele kui liitlasele. Sellele suunas teda Peterburi patriootide ring eesotsas J. Köleriga. Siiski ei suutnud Jakobson tsaarivalitsuse suurriikliku poliitikat läbi näha ega selle edasisi samme aimata. Venestamise kõrgajal oli Jakobson juba haus ja me võime praegu tema võimaliku hoiaku kohta sel perioodil ainult oletusi teha. Algava venestuse teravik oli suunatud esialgu küll baltisaksluse ja Balti erikorra vastu, kuid kaugemad tagajärjed eestlastele selgusid hiljem — ühtede isandate asemele tulid teised.

(Järgneb.)

Teeme ise pille

KALLE TAMRA, Viljandi Muusikakooli direktor

Paljudel pillidel ei ole veel välja kujunenud eestikeelset nime. Midagi erakordset selles ei ole, kuna mänguriistad ise on üksnes vähestele ette sattunud. Loodame selle probleemi Eesti Keele ja Kirjanduse Instituudi abiga juba sügiseks lahendada. Töenäoliselt mõne pilli nime polegi mõtet maakeelseks muuta, aga kirjaviisis peame ikkagi kokkuleppele jõudma. Seepärast võetagu artiklis kasutatud nimetusi kui ajutisi.


MARAKAS

it — maracas

sks — *Maracas, Rumbakugeln*

ingl — *maracas, cuban rattles*



Marakate taolisi pille on kasutanud pea kõik rahvad ehk küll välise kuju, valmistamiseks kasutatava materjali, samuti nimetuse poolest võivad nad tunduda eri mänguriistadena. Seekord võtame aluseks indiaani päritoluga Ladina-Ameerika maraka, mis jõudis Euroopasse kuuba (tantsu)orkestrite vahendusel. Selle lihtsa pilliga mängiti peamiselt ostinaatseid, samas üsna keerulisi, teravalt sünkopeeritud rütme. Viimasel ajal kuuleme marakate sahistamist sagedamini (kaheksandike) mootorikana: $\frac{4}{4}$ .

Kuuba marakad valmistati algselt kuivanud kookospähkli koorest, mille sisse pandi veidike peeneid kivikesi või oliiviseemneid. Vars aitas pilli paremini käes hoida ja rütme valitseda. Kahe marakaga tantsuliselt liikuv rütmilöömine on omaette vaatamäng. Küllap seegi on andnud tõuke mänguriista võrdlemisi laiale levikule.

Tööstuslikult toodetud kerajad (vt joonis 1), muna-2 või pirnikujulised 3 marakad on valmistatud puidust, plastist 3 või metallist 4. Sisemusse on «vangistatud» hernerid, haavlid, plastterakesed. Lähimoot on 5—15 sentimeetrit. Viimasel ajal poes müügil olnud marakad on väiksematele õpilastele liiga rängad. Nendega keerulisemaid rütme välja lüüa, liiati veel pikema aja jooksul, on lausa vägitöö. Joonisel on toodud küll ainult neli erinevat mudelit, aga iga meisterdaja võib omalt poolt välja pakkuda temale meeldiva või tehnoloogiliselt paremini lahendatava vormi. Mis parata, mõnikord tuleb heast ideest loobuda ja ainuvõimaliku lahenduse dikteerib olemasolev materjal või ka tööriistade valik. Fantaasiast pakitsevad leiutajad arvestagu siiski sellega, et marakale jääks temale kõige iseloomulikum — võimalikult õhuke kest ja selles pisikesed asjakesed (kirsikivid, kivikesed, haavlid või muud). Aga kui palju on pilli kaunistamise võimalusi. Isegi tööstuslikud marakad näevad välja kui pühadunud. See ei tähenda, et peaksime kogu toodangu kirjuks võõpama. Kas on veel midagi ilusamat ja kunstipärasemat kui puidu muster.

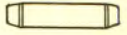
Iseäralikult mõjub naturaalne puit kui kogu komplekt on ühest puidust valmistatud.

TUBO

it — *tubo, sonoro, chocallo*

sks — *Tubo, Schüttelrohr*

ingl — *tubo, chaker, chocallo*



Tubo annab peaaegu samasuguse kõla kui marakas, kuid seda pilli on õpilastel märksa kergem mängida, meisterdamisest rääkimata. Ladina-Ameerika (Brasiilia) päritoluga tubo kujutab endast enamasti 5—8 sentimeetri jämedust, sõlmede kohalt parajaks saetud bambusejuppi, mille ühte otsa tehtud augu kaudu poetatakse tüve sisemusse väikseid kivikesi või merikarbikesi. Kaasaegsed tubod tehakse sageli bambustubo sarnased 5. Materjalina kasutatakse ikka puitu või ka selle asendajaid — plasti, metalli 6 ja 7. Toru sisse puistatakse sedasama, mis marakasegi. Ka tubo meisterdamisel on võimalik anda fantaasiale vabadust. Igasugune õhema seinaga toru või karbi sarnane ese võib osutada materjaliks, mis ise oma välimusega kordumatu vormi annab. Kui tüdrukud köögikapi inventeerimiseks emalt loa saavad, võivad nad sealt üsna eriskummalise välimusega «tubosid» leida. Vahest isegi koos vajaliku «sisuga». Kui õige prooviks, kuidas kõlavad kohviod mõnes resoneerivas (kohvi)topsis.

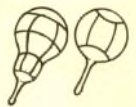
Tubot mängitakse mõlema käega otstest hoides. Kui tahame saada sujuvamat rütmi, tõstame pilli kõrgemale (ka visuaalne efekt on oluline) ja teeme kätega horisontaalseid (ette-taha) liigutusi. Rinna kohal vertikaalselt (üles-alla) lüües saame joonistada teravamaid rütme.

KABASA

it — *cabaza*

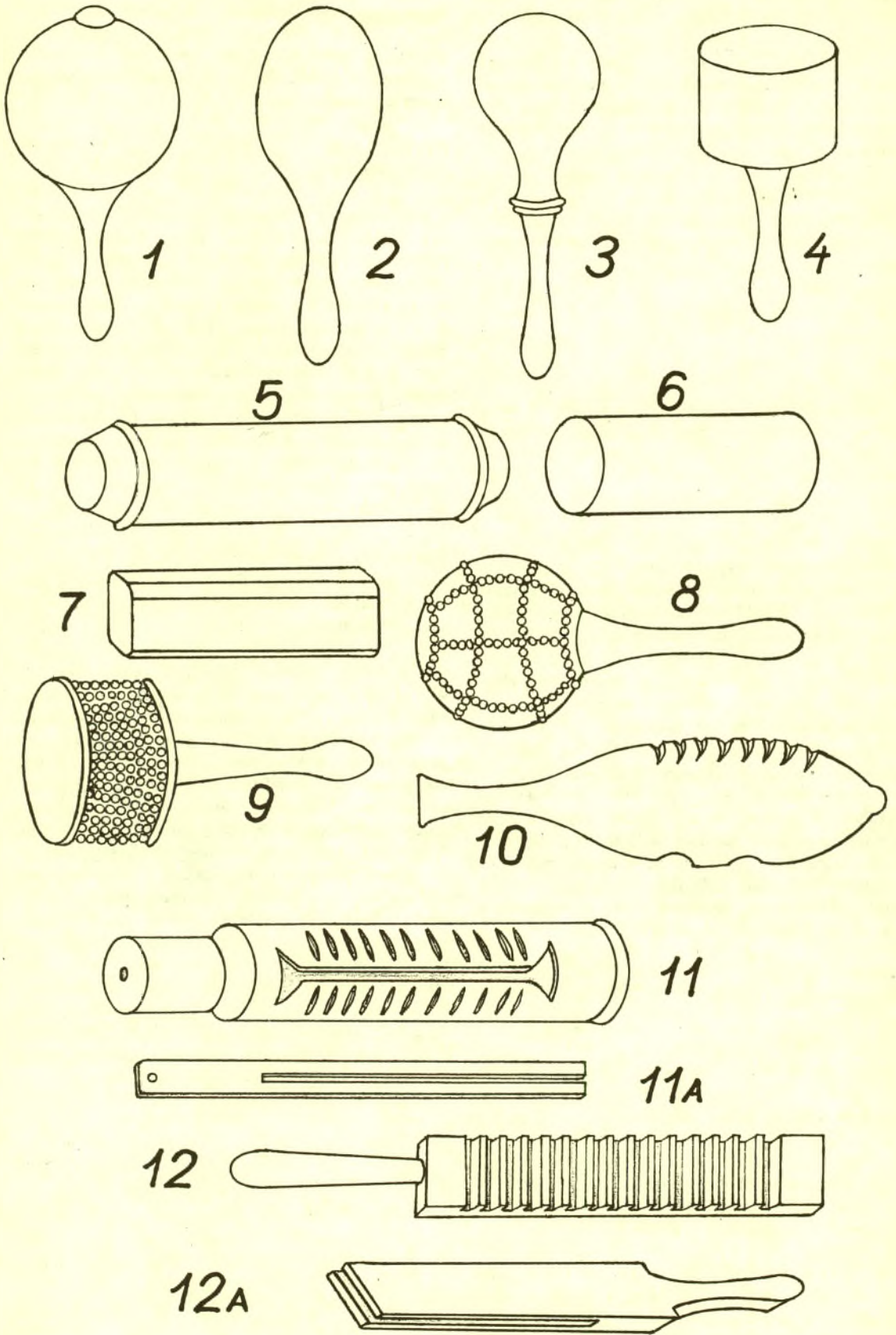
sks — *Cabaza*

ingl — *cabasa (cabaza)*



Selle kauni pilli meisterdamisel peaksid küll tüdrukud appi tulema. Väliskuju poolest meenutab kabasa ehitud marakat. Erinevus on vaid selles, et heli ei teki õnsuses, vaid välispinnal.

Ladina-Ameerikast pärinev kabasa valmistati kõrvitsale sarnanevast köögiviljast. Sellest siis portugali keelne nimi *kabaca* — pudelkõrvits! Samast viljast tehti ka marakaid, kuid kabasa jaoks valiti tunduvalt suurema läbimõõduga (umbes 20 cm) «kahepealine» eksemplar. Kui vatatud vili tühjendati. Tugevuse suurendamiseks kinnitati sissepoole mõned toed, paigaldati käepide. Resonaatorina mõjuva kesta ümber punuti pärlivõrk nii, et see vabalt ümber kere libiseda võis. Sellest see pehme sahin tekibki. Mängimisel hoitakse pilli parema käega käepidemest, vasaku käe peopesaga haarates pannakse pannakse helmevõrk sahisedes liikuma. Kabasat kasutati brasiilia an-



samblikes väga sageli.

Analoogselt eelmiste pillidega kasutatakse ka kabasa valmistamisel käepärasemaid, meie kultuuri paremini sobivaid materjale. Paraku meisterdamine sellega raskeneb. Eesti oludes võime kere teha puidust, paljukihihileks kleebitud paberist, plastist, plekist või otsime mingi sobiva kujuga eseme. Kui käepide kinnitatud, punume oma aja ära elanud või kõige odavamatest poest ostetud helmeist võrgu 8.

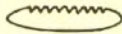
Tööstuslikult on valmistatud üsna erineva suurusega silindrilise kerega kabasasid, mis ka taloogides kannavad nimetust «cabasa Affuche». Võib-olla selline vorm on meisterdajatele vastu võetavam.

GUIRO

it — *guiro*

sks — *Guiro*

ingl — *guiro, gourd*



Järjekordselt on tegemist pilliga, millele eesti keelset vastet kasutusel pole. Pole midagi imestada. Ei tea, kas Eestimaal pillegi enam kui paar tükki leidub. Tasub siis selle pärast nime otsida. Guiro ise pidi tõlkes tähendama kurki, kõrvitsat.

Guiro olla indiaani päritoluga kõikjal Ladina-Ameerikas laialt levinud kraapepill. Algupärane guiro tehti kuni 60 cm pikkusest seest tükeldatud ja kuivatatud pudelkõrvitsast, mille ühele küljele lõigati tihedalt sälgud, teisele augud. Ühe «sälgu-trepi» pulgakeseaga mõlemas suunas libistades saadigi vajalik heli. Väljaspool Ladina-Ameerikat on guiro kasutatud rütmipillina peamiselt levimusmuusika koosseisudes.

Hilisemal ajal on tehtud guiro (joon 10) mitmesugusest materjalist (sarv, puit, metall, plast), mille omadustest või töötlemise iseärasustest lähtudes on pillile antud vajalik kuju: sarvest — nagu sarv ikka; puidust — kurgi või torpeedo vorm; metallist — tsepelini, silindri kuju.

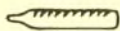
Guirole kõlaliselt lähedased on *sapo cubana* (kuuba kärnkonn), *reco-reco*, *quijada* (lõualuu), kraaplaud ja mitmed teised värvipillid.

REKO-REKO

it — *reco-reco*

sks — *Reco-reco*

ingl — *reco-reco*



Kuigi muusikutele kõige olulisemates keeltes kirjutatakse pilli nimi *cga*, võiksime eesti keeles kasutada *k* tähte. Seega reko-reko.

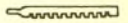
Reko-reko on tekkinud maades, kus kasvab bambus. Pill tehakse üsna jämedast ja umbes 40 cm pikkusest bambusetüvest. Tegelikult pikkuse dikteerib sõlmedevaheline kaugus. Bambusesõlm on iseenset käepidemeks. Teine ots jääb avatuks, see tähendab lõigatakse maha enne sõlme. Toru ühele küljele tehakse joonisel 11 kujutatud pilu, millest kahele poole lõigatakse tihedalt sälgud. Mängimiseks tehakse bambusest pilbas, mis on käepidemeni või umbes 2/3 ulatuses lõhki saetud 11a. Mängimine toimub nii nagu guiroga. Reko-reko hääli on mõnevõrra kuivem. Ladina-Ameerika

päritoluga muusikas esineb reko-reko kõige sagedamini rumbas, sambas, cha-cha-cha-s.

Kui meisterdajad leiavad mõne vana bambusest teivashüppeteiba, siis sellest oleks reko-rekot kõige lihtsam valmistada. Selle puudumisel tuleb kasutada jälle käepärast materjali — puitu, plasttoru. Ka metall ei ole reko-reko valmistamisel kõrvale jäänud.

KRAAPLAUD

sks — *Schrapstäbe*



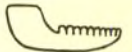
Kõrvalolev sümbol näitab, et tegemist on reko-reko või guiro sarnase pilliga. Sedagi leidub paljudel rahvastel. Joonisel 12 toodud kraaplaua võib teha näiteks saarepuidust. Mõõtmed võivad olla 2×4,5×35 cm, nn poognal 12a koos käepidemega 1,5×4,5×40. Kraaplaua mängides saame suurema kõlajõu, kui kasutame «topeltpoognat». See on samast puidust voolitud lauakene, mis peaaegu käepidemeni kaheks õhukeseks resoneerivaks pooleks on saetud. Selline lihtne abinõu töötab üle sälkude hüppelised resoneeriva helihargina. Eesti rahvamuusikas on sageli kasutatud üsna suuri kraaplaudu või isegi päris ehtsaid pesulaudu, viimasel ajal ka tööstuslikke.

QUIJADA

it — *quijada, mascella d'asino*

sks — *Quijada, (Kiefer)*

ingl — *jawbone*



Nii ilusalt kõlavad sõnad, et pane kas või tüdrukule nimeks. Ainult eesti keelde tõlgituna kaob selleks tahtmine. Quijada (lõualuu) tehakse suurte rohusööjate loomade (hobuse, muula, sagedamini eesli) alumisest lõualuust, milles kõige olulisemad on hambad. Heli tekitatakse kepikesega üle hammaste tõmmates või ka vastu quijadat koputades. Seegi ürgne pill on Ladina-Ameerikas võrdlemisi levinud. Ka quijadat on tänapäeva meistrid jäljendanud. Mitmesugusest materjalist on tehtud lõualuu stiliseeringuid. Kui kellelgi on tahtmist siiski ürgset lõualuud järgi teha, proovigu. Võib-olla sobib see töö tüdrukutele. Pole ju siin muud teha, kui lõualuu mitmest veest läbi keeta ja piinlikult puhastada. Kaua keedetud luu muutub üsna valgeks. Imitatsioonidel on tavaliselt luu tumedaks värvitud, hambad valgeks. Igatahes esmakasutajatel on menu kindlustatud.

Viimse meheni (kooliromaan)*

RAIMOND KAUGVER

11

Jürissoni surma põhjused jäidki saladuseks. Tema vanemad teatasid kooli, et poiss oli äkki raskesse kopsupõletikku jäänud ja ootamatult juba teisel ööl surnud. Tuttav arst kirjutas välja surmatunnistuse, asjas ei kahelnud keegi. «Viimse meheni» oskas suud pidada, see oli vältimatu. Kõigele aitas kaasa venelaste mälestusmärgi õhkulaskmine, see tekitas linnas nii suure kõmu ja ärevuse, et ühe koolipoisi surm selle kõrval hoopis tähelepanematuks jäi. Obeliski õhkamist koolipoiste süüks ei osanud keegi arvata, selle taga pidid kindlasti seisma täiskasvanud mehed, kust võisid koolipoisid lõhke-moona saada, relvadest rääkimata, sest üks valvuritest oli ju püstolikuulist elukardetavalt haavata saanud!

Järgnevatel päevadel patrulleerisid linnas sõjaväeosad, üldine meeleolu oli pinev, kardeti ei tea mida.

Kogu selle tohuvabohu sees ei äratanud Jürissoni matused mingit üldist tähelepanu. Matused ise olid korralikud, neist võttis osa kogu kool. Nad kõndisid pühniku aeglusega kõlava leinamarsi saatel, mida mängis kooli orkester, tühjast ausambakünkast mööda kalmistu poole. Rasmus, kes oma pärjaga üsna surnuvankri taga sammus, heitis tahtmatult pilgu sinna, kus veel mõned päevad tagasi oli seisnud punane obelisk. Tal oli korraga kurbusest hoolimata hirmus hea meel, et Jürissoni just niimoodi maeti — orkestri ja pärgade ja lilledega ja pika, pika leinarongiga.

Kas Jürisson ise näeb veel, et obelisk kadunud on? Hauataguse elu igavesed probleemid tulvasid esimest korda Rasmuses üles, ta ei osanud neile vastata, nagu seda veel keegi polnud osanud.

Noore inimese lein on teistsugune kui eluõhtule lähemal seisja oma, ta ei seosta seda veel omenda ajallikkusega ja talub kõike seetõttu kergemini. Rasmus tundis tühja küngast vaadates kõigest hoolimata võidurõõmu. Nad olid selle teoks teinud!

Matuserong liikus edasi, õpilased vaatasid nagu Rasmuski tühja küngast ja sosistasid omavahel. Ja korraga oli Rasmusel tulisel kahju, et ta ei saanud ette astuda ja valju häälega hüüda, et just seesama Jürisson, keda nad siin praegu matavad, oli üks neist, kellele tänu see küngas täna tühi on. Ta silmitses pärga, mida ta kandis, ja luges selle lindilt nelja lihtsat sõna, mille Katrini käed sinna olid tikkinud: «Sa jääd meie juurde». Kõik. Ei ühtki nime. Aga keegi ei võinud teada, et hoolikalt ümber kuuseokste seotud suur valge sõlm varjas endas nende kõigi ühist allkirja: «Viimse meheni».

Kalmistul ütles Rasmus oma klassi nimel lühikese jälelhüüde. Selles polnud midagi reetvat, need olid tavalised klassikaaslaste lausutatavad sõnad, ja vaevalt oskas keegi pöörata tähelepanu viimasele lausele,

millesse Rasmus pani selle sõnumi, mis oli kõige tähtsam: «Me tuleme tihti siia, sõber, ja jutustame sulle kõigest, mis meid ühendab...»

Jürissoni surma saladusest imbus siiski välja nii mõndagi, aga see sündis alles mitu kuud hiljem, siis, kui sellel enam mingit tähtsust polnud.

Obeliski saatus oli igatahes otsustatud. Ta pandi küll jälle üles, aga mõni päev hiljem oli ta taas kadunud, seekord nii vaikselt ja käratult, et inimesed tema haihtumist algul tähelegi ei pannud ja alles õhtu eel märkasid, et küngas on jälle tühi. Veel kord panid kangekaelsed bolševikud ta püsti, aga seegi ei aidanud — nüüd valati ta ühel tuulisel ööl petrooleumiga üle ja süüdati põlema, ning tuuleiilides maruliselt lõkendades põles ta mõne minutiga tuhaks. Kelle käed seal mängus olid, sellest polnud rühmitusel aimugi, keegi jõudis neist lihtsalt ette, see näitas, et linnas oli feisigi, kes eelistasid tegutsemist alustunud pealtvaatamisele.

Kolm oli kohtu seadus siingi, kolmas obelisk jäi viimaseks. Nüüd liivatati ausamba aluse koht üle ja tehti sinna teerada. Aga inimesed läksid ikkagi ausamba kohalt kõrvalt mööda, ja endist viisi ilmus sinna aeg-ajalt pärgi ning lillekimpe, mis küll alati võimude poolt kähku ära korjati.

Vabariigi kahekümne kolmandal aastapäeval avastasid inimesed linna rahvarohkemates kohtades hulganisti üleskleebitud plakateid, mis sisaldasid rahvuslikke üleskutseid, nende ülespanijaid ei tabatud, keegi ei teadnud, kes nad olid. Tõsi, riskanteid silmapilke esines, aga need lahenesid õnneks alati hästi. Kord öösel sattus Valmen vastamisi kahe militsionääriga, kui ta linna keskväljakul rühmituse viimast artiklit üles pani. Jahmatas oli mõlemapoolne, Valmen kogus end kõige kiiremini ja põgenes, ilma et talle järele jooksvad ja karjuvad korralvalvurid teda kätte oleksid saanud. Teisel korral pörkas Rasmus kokku paari venelasega, kui ta ausamba kohale pärga viis, need ei saanud üldse asjast aru, vahtisid rumala näoga pealt, kuidas Rasmus pärja maha pani ja ruttamata, kindlal sammul eemaldus.

Kõige ohtlikumaks muutus asi Lennartiga — tema naabrid olid kuulnud, et poisi toast kostab hilja õhtulgi kirjutusmasina klõbinat, ning tulid Lennarti vanematele meelitavalt tähendama, et küll neil on usin poeg, teeb koduski alati peaaegu iga päev tööd...

Lennarti isa oli asjast ammu teadlik, ta pomises endale midagi nina alla ega näidanud oma rahutust millegagi välja. Veel samal päeval tegi ta aga Lennartile selgeks, et midagi tuleb muuta, tema virkus hakkab juba üleaurust tähelepanu äratama. Mõistlikum oleks masin vähemalt ajutiselt kuhugi mujale viia. Lennart protesteeris, ta tahtis veel kolm-neli artiklit valmis kirjutada, isa jäi lõpuks kahevahel olles nõusse.

Aprillis tuli äkki teade, et Valmeni isa on arreteeritud. Valmen magas mitu ööd kord ühe, kord

* Algus H nr 7, 1990.

teise sõbra juures, kartes, et tedagi võidakse linnast kinni võtta. Milles seisib asi, ei teadnud keegi, Valmen ise pelgas kõige rohkem läinudsvivist kokkupõrget venelastega, kelle püstolid nüüd poiste käes olid. Ühtki tunnistajat polnud seal küll olnud, aga saladustel on imelik komme ikka ja ikka välja tulla, kui need ka kõige hoolikamalt hoitud tunduvad olevat. Igal juhul oli mõistlik esialgu ettevaatlik olla.

Isa pärast tundis Valmen Rasmuse arust imelikult vähe muret, tegemist oli ju ikkagi arreteerimisega, seni olid kõik, keda kinni võeti, jäljetult kadunud, keegi neist polnud enam koju tagasi tulnud. Kuidas võis poeg isa suhtes nii ükskõikne olla? Ükskõiksus see ju oli, milleks seda veel võiks nimetada?

Nende mõtetega tegi Rasmus ülekohtu, Valmen oli väga tõsiselt mures, aga nende perekonnas polnud iial kombeks olnud oma muresid teistele välja näidata.

Asi selgus seekord üsna varsti. Valmeni isa oli vintits peaga kohaliku täitevkomitee esimehega sõnelama läinud, ägedushoos esimehe välja visanud ja oma tigeada koera talle veel järele saatnud. Koer tegi esimehe püksid ribadeks, esimees laskis esimeses vihahoos vanamehe kinni võtta.

Valmeni ema, kes kõigest Valmenile aru andma tuli, vaatas etteheitvalt poega, kes tema jutu peale naerma pahvatas.

«Sa naerad veel,» ütles ta tõsiselt solvununa. «Jumal teab, mis isast saab, viivad Venemaale või lasevad koguni siinsamas maha.»

«Anna andeks,» ütles Valmen ja tõsines korrapealt. «Ega ma siis sellepärast...»

«Ma tulin talle pakki tooma,» seletas ema. «Ta on siin vanglas, vähemalt eile veel oli, esimees ise rääkis, tal on nüüd endalgi kole häbi, et ta niisuguse rumala tembu tegi. Käisin juba korra seal ära, aga täna ei ole see päev, täna pakke vastu ei võeta. Sa ehk võtad enda kätte, katsud ise homme ära viia...»

«Viin, viin,» lubas Valmen ja võttis emal õlgadest kinni. «Ära muretse, küll nad lasevad ta lahti. See pole ju mingi poliitiline kuritegu, see on lihtsalt ulakus, selle eest tehti vanasti ainult trahvi.»

«Paljugi, mis vanasti tehti. Nüüd pannakse vähemategi asjade eest aastateks sunnitööle...» kartis ema.

Nagu aeg näitas, polnud ta eksinud. Isa juurdlus kestis maikuu alguseni, siis teatati Valmenile, et isale mõisteti kaheksa aastat. Valmen taotles isaga kokku saamist, aga sellest öeldi lühidalt ja järsult ära. Oli teada, et vange viiakse tappi ainult öösi, Valmen tegi lapsikuna näiva otsuse igal ööl vangla lähedal valvata, et isa siiski veel enne Venemaale viimist näha. Ta puudus mitu päeva koolist, et ennast päeval välja magada, ja luuras öösel vahetpidamata vangla ümber. See kõik tundus olevat fantastiline ja utopiiline, aga imede aeg ei olnud nähtavasti veel ümber: kuuendal ööl avanesid vangla väravad ja välja toodi umbes kümnemeheline rühm, kus ta teiste hulgas tundis kohe ära ka oma isa. Vana Rajala oli üldiselt endine, ainult kõvasti habemesse kasvanud ja võib-olla pisut rohkem vimmas. Valmen seisib tänavanurgal, konvoeeritav rühm pidi üsna tema ligidalt mööda minema. Vangid marssisid sõiduteel, neid saatis neli valvurit, püssid laskevalmilt käes.

Valmen tundis, kuidas ta süda valusalt kokku kiskus. Seal viidi tema isa, tema ise seisis siin keset tänavat ega saanud mitte midagi teha. Ta lootis, et saab isale vähemalt kuidagi märku anda. Sellest poleks midagi välja tulnud, vangid vahtisid kõik enda ette maha ega pannud oma ümbrust tähelegi. Valvuritele näis aga, et too ilmselt uudishimulik poiss seisab liiga lähedal ja nad käsutasid Valmeni kõva häälega kaugemale, püssitorusid tema poole suunates. Vangid kergitasid kära kuuldes pead, ka Rajala heitis pilgu sinnapoole ja nii nende silmad viivuks kohtusidki. Valmen oleks tahtnud isale midagi hüüda, ei leidnud aga sõnu, pealegi polnud see arukas, teda ennast oleks võidud samuti kinni nabida. Nii vahtisidki nad mõne silmapilgu tött, siis möödus väike kolonn eemale taganenud Valmenist. Rajala ise ei hoolinud ettevaatusest, tal polnud enam midagi kaotada, ja Valmen kuulis selgesti, kuidas isa nagu enda ette valjusti ütles: «Ärge pead norgu laske. Nemand viivad, nemand toovad ka tagasi, küll te näete.»

«Jutud!» käratas konvoi ülem tigevalt. Otsekohe valitses jälle vaikus, ainult sammud tümpsisisid tuhmilt lumetunud sillutisel. Kuhu nad läksid, oli selge — raudteejaama. Valmeni esimene impulss oli neile järgneda, aga mõne sammu järel ta peatus ja loobus. Isaga rääkida oli võimatu, asjatu riski peale välja minna polnud mõtet. Ta seisib ja vaatas tummalt, kuidas teadmatusse suunduv kolonn ümber Laia tänava nurga keeras ja silmist kadus. Kramplikult enesevalitsusest hoolimata nuuksatas Valmen korra valjusti, pöördus siis ja hakkas koju minema. Kõik oli möödas, enam polnud millelegi loota.

Ta kõndis ja nuttis nüüd täiesti tagasihoidmatult. Suured pisarad voolasid põskedele, ta ei pühkinud neid ära, käed sügavale tasku surutud, ta ainult kõndis ja kõndis, kuni ees hakkas paistma tuttav maja.

Ta ei rääkinud sellest ööst kellelegi, Rasmuse küsimusele, kas tal õnnestus isa näha, vastas ta ainult lakooniliselt:

«Jah.» Rasmus silmitses tema kokkusurutud huuli ega hakanud rohkem küsimusi esitama. Pealtnäha oli Valmen endiselt asjalik ja napolisõnaline, ainult teda tähelepanelikult jälgides võis igaüks märgata, et tema ees oli täiskasvanud mees — oma napile kaheksateistkümnene eluaastale vaatamata.

Mõni aeg hiljem sattus ta öisel tänaval üksinda kõndivale sõdurile, hiilis talle seljatagant ligi ja virutas mehele raske raudtoruga pähe. Häält tegemata kokkuvarisenud keha lükkas ta rentsliise, võttis tema automaadi ja viis hõlma all koju. Temas küdes külm ja halastamatu kättemaksu.

Rasmus pörkas koolis veel kord kokku Kirilloviga. See sai alguse üsna juhuslikust seigast. Kirillov leidis ta ühel vahetunnil koridoris aknast välja vahtimas ja astus talle kindla sammuga juurde.

«Noh, Tombak,» ütles ta erakordselt lahkelt ja sõbralikult, «millal teie siis komnooreks astute?»

Tema küsimus tuli nii ootamatult, et Rasmusel sülg kurku läks ja teda tükiks ajaks lækastama pani. Kirillov ootas kannatlikult, kuni kõhahoop üle läks ja küsis siis uuesti:

«Noh, kuidas siis on — kas kirjutame avalduse valmis või?»

(Järgneb.)

KIVIMÄNG

Vahenditeks oli viis ümaramat kivikest, mis korraga pihku mahtusid.

Alustuseks laoti kivid maha. Võeti üks kivi ja visati üles. Sel ajal, kui kivi õhus oli, püüti maast uus pihku võtta. Seejärel püüti esimene kinni. Nii tehti seni, kuni kõik viis kivi olid peos.

Järgmises etapis hakati kive jälle ükshaaval maha panema. Edasi korjati kahekaupa jne.

Reegleid mõeldi pidevalt juurde. Mängu varieeriti ka kivide erineva asetusega maas.

SIGADE KATLASSE AJAMINE

Seda mängu mängiti karjamaal, siis kui lapsed lambakarjale vastu läksid, et oma pere lambad õhtul karjast koju tuua.

Vahenditeks olid puukepid ja -litrid. Mängu käigus püüdis igaüks oma «sea» auku («katlasse») ajada. Igal mängijal oli oma «katel».

Mängijaid võis olla piiramatul arvul.

TUULEMÄNGUASJAD

Tuulisele kohale vaia otsa pandi üles tiivik (maapinnaga paralleelselt). Iga tiiva otsa kinnitati väike purjekas. Tuul puhus purjedesse ja siis hakkas tiivik ringi keerutama. Mida tugevam oli tuul, seda kiiremini purjekad sõitsid.

HANEKITS

Hanekits valmistati hane rinnaluust. Selle külge kinnitati kõverad luud, mis meenutasid sarvi. Rinnaluu alla kinnitati kummi või nõõriga pulk. Mängimise ajal vajutati pulga ots «kitse» peapoolse otsa all oleva vahatüki külge kinni. Pinge alt vabanedes tõukas pulk «kitse» üle pea. See oli lastele lõbus vaatamäng.

Kogunud REET HOBUSTKOPPEL,
Liiva lastepäevakodu

HARIDUS

**ОБРАЗОВАНИЕ
ИЮЛЬ 1991****ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА
ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ****К. Вылли. Мировая педагогика и мы.**

Педагогика Эстонии как часть мировой педагогики. В основной части статьи автор знакомит с проведенными в 1982—87 гг. Европейским советом по культуре инновационными исследованиями по начальной школе.

А. Меэритс. Актуальные тенденции развития системы просвещения и образовательной политики в развитых странах. (Продолжение.)

В статье рассматриваются такие вопросы как руководство образованием; политика в области образования и ее устремления в некоторых развитых странах; место просвещения Эстонии в международном контексте.

Х. Кукемелк. Подготовка учителей в Швеции.
В статье рассказывается о системе подготовки учителей принятой в Швеции в 1988 г.**«Ээсти Коолитарве» сегодня и завтра.**

О проблемах и планах на будущее рассказывает генеральный директор производственного объединения «Ээсти Коолитарве» Удо Меристе.

А. Неэме, И. Эббер. Конформный акцентуированный ребенок в школе.

В статье приводятся основные признаки конформного типа. Почему из ребенка формируется конформист? Как воспитывать детей, чтобы они не становились излишне конформными? Рассказывается также о проблемах детей этого типа которые возникают у них в переходном возрасте.

В.-И. Лайдмяэ. Социологический портрет одного класса.

Статья написана на основе анкет учащихся одной из школ Таллинна 1989 и 1990 гг., когда они были учениками соответственно 5-го и 6-го классов. Полученный материал отражает школьную жизнь, увлечения детей взаимоотношения родителей и детей с некоторыми тенденциями в сторону улучшения, поскольку речь идет о школе с углубленным преподаванием английского языка.

Ю. Сыэрд. Глубинная психология и воспитание.

Статья касается таких вопросов как компоненты личности, приемы защиты «я», регрессия, реактивное поведение, сублимация.

Э. Кулдеркнуп. О языковом развитии учеников 1—3 классов.

Языковое развитие учащихся анализируется на основе различных тестов. Отдельно рассматриваются такие показатели как плавность речи, мысли, а также техника чтения.

Л. Эпнер, А. Мерилай. Олимпиада по литературе 1991.

В статье рассказывается об организации олимпиады по литературе, ее теме (Эд. Вильде и его творчество). Обзор сделан по младшей и старшей возрастным группам отдельно по каждому туру, называются имена победителей.

А. Дюна. Как учить детей, которые смешивают буквы.

В статье рассматриваются вопросы коррекции ошибок на смешение букв. Ошибки на смешение букв и звуков необходимо исправлять своевременно, а именно в период обучения звуковому анализу.

Т. Руммо, М. Руте, А. Валгма. Программа по краеведению для 1—4 классов.

В материале приводится содержательная основа программы, принципы отбора учебного материала по предмету, характеризуется основной метод обучения, а также сами программы для 1, 2, 3, 4 классов.

Э. Коплимаа. Экологическое образование начинается в семье.

Статья о создании основ экологического образа мышления. Что понимается под экологическим воспитанием в детском саду и как все это использовать в курсе природоведения в детском саду.

Л. Херодес. О возможностях развития речи детей.

Автор дает рекомендации по развитию речи детей в детском саду.

EDUCATION

JULY 1991

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN MINISTRY OF EDUCATION

K. Võlli. World Education and Estonia.

Estonian education as a part of world education. The Finnish report of the primary school innovation is introduced. The research was organized in 1982—1987 by the Council of Europe.

A. Meerits. System of Education and New Tendencies in the Developed Countries.

(Continued from Haridus No 6.)

Maintenance, guidance and aims of education in a number of developed countries. Educational policy. Estonia's place in the international educational situation.

H. Kukemelk. Teacher Training in Sweden.

The present teacher training system was introduced in Sweden in 1988. The first newly trained teachers will start working in 1992.

"Estonian School Equipment" Today and Tomorrow.

An interview with Mr Udo Meriste, General Director of the association 'Estonian School Equipment'. Interviewed by Viivi Eksta.

A. Neeme, I. Ebber. A Conformable Child at School.

The characteristic features of a conformable child. How to avoid over-submissiveness in children. Teenager problems of this type.

V.-I. Laidmäe. A Sociological Portrait of One Class.

A summary of the questionnaires carried out in 1989 and 1990 in the 5th and 6th forms respectively. School life, children's hobbies, children's and parents' relationships are reflected.

Ф. Эйзен. Карл Роберт Якобсон — педагог.

В статье рассказывается о К. Р. Якобсоне как умелом и целеустремленном деятеле просвещения, авторе учебников и статей по школьной проблематике. Более подробно автор останавливается на его педагогических воззрениях, борьбе за создание крестьянских школ, его просветительской деятельности.

К. Тамра. Мастерим сами музыкальные инструменты.

Директор музыкальной школы в Вильянди рассказывает как делаются т.н. музыкальные инструменты Орффа.

J. Sõerd. Psychoanalysis and Education.

Components of personality, means of self-defence, regression, reactional behaviour, sublimation.

E. Kulderknu. Linguistic Development of the Primary School Pupils. Analysis of the tests on fluency of speech, thought and reading skills.

L. Epner, A. Merilai. Contest of Essays 1991.

Analysis of the results of the contest for junior and senior groups separately. The best participants named.

A. Düna. Teaching Children Who Mix Up Letters. Recommendations on how and when to correct mistakes of mixing up letters.

T. Rummo, M. Rute, A. Valgma. Primary School Programme of Country Study.

Programmes for the 1st, 2nd, 3rd and 4th forms.

E. Koplismaa. Teaching Principles of Ecology.

Ecological way of thinking. Ecological education in the kindergarten. Importance of nature observation.

L. Herodes. Developing Children's Speech Habits.

Instruction on how to improve children's speaking skills in the kindergarten.

H. Kelder. Association of Estonian Teachers.

(Continued from Haridus No 6.)

F. Eisen. Carl Robert Jakobson as a Teacher.

Carl Robert Jakobson as a purposeful educator, author of textbooks and articles. His points of view, his struggle for the farm children's school, his enlightening activities.

K. Tamra. Let's Make Musical Instruments.

Instruction on how to make Carl Orff's percussion instruments.



Praegune koolimaja ehitati 1960. aastate algul õieti haigla-hooneks, aula ja võimla asuvad ilmselt operatsioonisaalideks kavandatud ruumides. Varem õpetati ehituserialasid Luisse tänava vabriku-tehasekoolis, siis ka santehnikuid ja kraana-juhte. 1950. aastail oli koolis Lorraga 130 õpilase ringis, 1960. aastail 400, nüüd juba üle 500. Aastas lõpetab keskharidusega 140—150 spetsialisti. Viimasel ajal on aga raskusi lõpetajale töökohtade leidmisega, majanduslikus segadikus lagunevad mitmed senised firmad ja neist õppima suunatudki enam ei tahta. Nii võib artikli pealkirja lõppu küsimärgi panna...

TIIT RUMMO tekst
TÖNU KALLE fotod



HARIDUS

Hind 1.30

Indeks 78189

PE $\frac{A}{18}$ 91,7

