

HARIDUS

MAI

5-1991



Käratsev lastetropp trügib sööklauksest sisse, osa peseb käsi, osa mitte, osa «vallutab» oma kohad jooksult. Sööklas on lärmakas, mõni leiab just siin õige koha naabrit nügida, keegi jätab toidu järele, keegi veeretab leivast kuulikesi, keegi saab nendega pihta... Õpetajatel ei jätku kõige jaoks silmi, tõtt öelda ollakse korraladusega sööklas harjutud ja leitud sellele objektiivne põhjuski — õpilasi on palju, söökla väike, söögivahetund lühike, pealegi mis söömis-kultuurist saab rääkida plekkkaussidest alumiiniumlusikate ja kõveraks keeratud kahvlitega söömisel. Teistsuguseid toidunõusid polevat aga võimalik muretseda, niikuinii lõhutakse ja rikutakse ära.

Eelolev lõik ei ole väljamõeldis, vaid peaks paljudele koolidele üsna tuttav ette tulema. Sellepärast pakuvadki ajakirja käesoleva numbriga kaante sisekülgedele fotod teistsugust mõttemalli, niisugust suhtumist, kus söömis[ja söökla]kultuur kuulub kooli kasvatustaoftluste tervikusse, on koolimiljöös üks (ja seejuures väga meeldiv) osa. Pildid on pärit meie fotoarhiivist, spetsiaalselt sööklate jäädvustamiseks ei ole Eestimaa ühest otsast teise (Perist Noarootsi) sõidetud. Häid ja eeskujuväärivaid koolisööklaid ei olegi nii vähe, seda võib öelda eriti maakoolide kohta, kuid toimetuse fotoreporter ei ole veel igale poole jõudnud ja ei oskagi igale poole minna, kui meid ei kutsuta.

■ Kõrvalolevad pildid on tehtud Peri koolis Põlvamaal. Sajandi algusest pärit koolimaja kapitaalselt ümber ehitades anti uus välimus ka sööklale. Sellest sai hubane ruum, mille kõõgipoolse seinamaalinguga õpetaja Riina Sarapuu. Süüakse korralikult kaetud laudade taga korralikest toidunõudest (ennäe, ei lõhutagi ära!), nooremate klasside õpetajad oma kasvandikega koos. Süües ei pea kiirustama, aega on antud 30 min. Kogu kool korraga sööklasse mõistagi ära ei mahu, sellepärast on söögivahetunde 2, eraldi noorematele ja vanematele õpilastele.



XLIX AASTAKÄIK

**TOIMETUSE
KOLLEEGIUM:**

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

29.03.1991.

Trükkimisele antud

6.05.1991.

Trükiarv 2400.

Fotoladu. Kiri školnaja.

Trükipoognaid 8,0.

Tingtrükipoognaid 6,24.

Arvestuspoognaid 8,3

Tellimise nr 1422.

Tellimishind aastaks —

rbl. 15.60,

6 kuuks — rbl 7.80,

3 kuuks — rbl 3.90.

Üksiknumbri hind rbl 1.30

HARIDUS

SILMARING JA VAATENURK

2 A.LIIMETS Õpitegevuse stiili uurimise taustsüsteem.

KOOL UUENDUSE TEEL

6 Koolijuhi ootused ja lootused.

9 T.TONSO Hullusärk MKW-2.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

12 Saksamaal teksil uus kooliseadus. (V.Eksta.)

14 V.RAJANGU Keelteõpe Saksamaal.

17 L.KIVI, M.ROOSLEHT Külalistena Soome harjutuskoolis.

JUHT. STIIL. MEETODID

22 V.MAKSIMOVA Koolijuhi isiksus, stiil ja meetodid.

KASVATUSTEEMADEL

24 A.NEEME, I.EBBER Sensitiivne aktsentueeritud isiksus.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

26 P.LEPPIK Õpetamisest seoses õppimisega.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

29 A.-R.VEELMAA Veel kord õpikust ja õpiku keelest.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

31 H.PUKK Mõnda Aleksis Kivi käsitluse kohta.

34 K.TERVE Harjutuste mitmekesisdamise võimalusi soome keele õpetamisel.

39 A.PÖDRA Noorele tööõpetuse õpetajale.

42 J.KIVISTIK Kooliaiaast ja aianduse õpetamisest.

KOOLIEELNE KASVATUS

43 M.METSIS Kas lõõme hingeella maalasteadeadele?

45 S.UNT Mängu osa õppimiseelduste kujunemisel.

KOOLIMUUSIKA

47 K.TAMRA Teeme ise pille.

MEIE TERVIS

51 I.PILV Esimene aasta terviseõpetust Eesti koolides.

TÄHTPÄEVI

53 J.KIILI Teadlane ja kultuuripoliitik Hans Kauri 85.

PUHKEVEERUD

56 R.KAUGVER Viimse meheni. (Järg.)

SOOVITAME

60 Pedagoogiline aastaraamat 1989 (Tartu 1991, 82 lk).

KROONIKA

61 Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut 1990.aastal.

KOGEMUSNÕU

63 Mesi ja mesilased. Metsakaitse nädal.

SISUKORD

5-1991



Õpitegevuse stiili uurimise taustüsteem

AIRI LIIMETS, TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri õpetaja

Käesolev artikkel on esimene õpitemgevuse stiili sarjas. Järgnevas pole asutud otsejoones asja kallale, s.t analüüsima ja selgetama õpitemgevuse stiili kui konkreetset nähtust, vaid on lähenetud sellele hoopis kaugemalt. Taolisel toimimisviisil on mitu põhjust. Kui tuua esile mõned neist, siis esiteks püüame sel moel vältida väärkujutelmade ning -arusaamade teket nähtusest mingi üksikaspekti võimaliku ületähtsustamise tõttu.

Sedalaadi väärarusaamad on kerged tekkima, kui kaotatakse silmist osa ja terviku seosed. Julgen arvata, et see on olnud ka üks peapõhjusi, miks kooliuuenduspuüded Eestis (kord koolistruktuuri, kord õppeplaani, kord midagi muud lappides, asutustel silte vahetades jne) ikka luhta jooksevad. Siinkohal leian olevat sobiva lasta J. G. Fichtel meenutada meile üht vana ja tuntud filosoofilist teadmist: igast osast leian ma terviku, kuna iga osa on vaid terviku läbi see, mis ta on; seeläbi on seda aga paratamatult (1). Siit võib järeldada, et mis tahes nähtuse võimalikult adekvaatsemaks mõistmiseks tuleb vaadelda seda tervikkontekstis. Vastasel korral võib juhtuda, et paratamatuid, olemuslikke tunnusjooni võetakse juhuslike pähe, ja vastupidi.

Iga uurimistööd

peaks alustama küsimusest terviku ja olemusliku kohta.

Teadusliku uurimistöö liikumist üldiselt üksikule, tervikult osale soovitatakse ka tänapäeva teaduse metodoloogias (vt 21). On välja toodud põhiliselt neli omavahel hierarhilistes suhetes olevat erineva abstraktsuse-konkretsuse määraga taset: 1) filosoofiline metodoloogia; 2) uurimistöö üldteaduslike printsiipide metodoloogia; 3) eriteaduslik metodoloogia ja 4) uurimistöö meetodika ja tehnika.

Üksnes nähtust tema tervikkikkuses ning olemuslike joonte paratamatuses peegeldav teooria suudab igapäevase praktilise tege-

vuse ees täita oma eeldatavat heuristilist ning prognostilist funktsiooni. Praeguseks on meil aga kujunenud olukord, kus pedagoogiline teooria ja praktika eksisteerivad inimeste teadvuses valdavalt lahus, omamata kokkupuutepunkte. Teooriasse suhtutakse parimal juhul heatahtlikult kui teatud seltskonna harrastatavasse mängu, mille tegeliku eluga suurt midagi pistmist pole. Tõeliselt tõsiselt võetavaks peetakse igapäevapraktikat ning abi loodetakse tulevat ja tõde leitavat just sealt.¹ Ei tohiks aga unustada I. Kanti lausutut: kogemus ütleb meile küll, mis seal on, aga ta ei ütle mitte, et see peab paratamatult olema nii ja mitte teisiti. Kogemus annab ainult üksiküldmused, mille kehitus võib tulevikus muutuda. Seepärast ei saa kogemus anda meile ka tõelisi tõdesid (4).

Küll võiks aga loota, et tõele lähemale jõuab teooria ja praktika vastastikku rikastav süntees, mis suudab peegeldada nähtust nii tema ontoloogilises kui funktsionalistlikus plaanis. See on teine põhjus, miks õpitemgevuse stiili mõistmiseks on asutud vaatlema kõigepealt tema uurimise filosoofilist, üld- ja eriteaduslikku taustüsteemi. Loomulikult saab sinne käsitus artiklile etteantud ruumipiiride tõttu olla vaid väga üldjooneline ning üksnes teatud suundumusi fikseerida.

Kui liikuda nimetatud taustüsteemis õpitemgevuse stiililt teda hõlmavate sisult järjest mahukamate mõistete suunas, jõuame inimese mõisteni, millest stiili seletamise huvides enam kaugemale minna pole mõtet.

Inimesekesksus, humaniseerimine on meie praegusaja hariduses (aga ka poliitikas, majanduses jm) kujunenud üheks põhiloozungiks. Nagu ikka loosungite puhul jääb selle sisu kirjutajate/kõnelejate poolt enamasti avamata eeldusel, et tähendus on kõigile teada. Seevastu filosoofias on inimene olnud ikka ja alati

¹ Pole võimatu, et usk teadusesse ja teooriasse on tänapäeval üldse kõikuma löönud. On lausa hämmastav tõdeda, et taolist lõhet teooria ja reaalsuse vahel täheldatakse meil isegi kirjandusteaduses (vt nt 6, lk 70), kus reaalsus ise on ju tegelikult juba peegeldus ja teooria omakorda peegeldatu peegeldus.



mõtlemisaineks. Tõsi küll, mõnel ajal vähem, mõnel rohkem.

Vähemalt 1970. aastate keskpaigast võib täheldada taas järjest süvenevat huvi inimeseprobleemi vastu. Kui jälgida liikumisi tänapäeva suundades (filosoofiline antropoloogia, aga ka hermeneutika, analüütiline filosoofia jne), siis on õigus-tatud rääkimine isegi nn antropoloogilistest pöördest filosoofias. Viimased olulisimad filosoofide kogunemised nii NSVL kui mujal maailmas on olnud seotud inimese teemaga (üleliiduline konverents veebruaris 1988 Moskvas teemal «Inimese kompleksse uurimise probleemid», XVIII ülemaailmne filosoofide kongress augustis 1988 Brightonis teemal «Inimese filosoofiline mõistmine»). Ilmselt pole inimese sügavama tunnetamise püüd meie kriisisundis ühiskonnale iseloomulik mitte juhuslikult, vaid tingitud reaalsest, olgu teadlikult või alateadlikult tajutud vajadusest. Maailmakongressil osalenud Hiina filosoofi Ru Xini sõnutsi on inimkonna praegusest seisundist ja järjest kuhjivatest raskustest võimeline väljapääsuteed leidma üksnes inimene ise, kuivõrd tema on süüdi tekkinud situatsioonis (16, lk 39). Siit siis ka inimese üha tungivam loomupärane vajadus määratleda oma olemust ja kohta maailmas. Ehkki inimene on kindlasti rohkem kui miski muu maailmas *Ding an sich, was bleibt uns unbekannt* (kui kõnelda I. Kanti keeles), pole siiski ka inimese tunnetamisel välistatud jõudmine tõeni, olemuslikuni.²

Tervikliku kujutluse loomist inimesest seostatakse meil eelkõige kompleksse lähenemisega. Juba siit saavad alguse aga ka raskused, sest nagu selgus eespool nimetatud üleliidulisel konverentsil, käsitavad eri teadlased kompleksset lähenemist üsna erinevalt. Ühed mõistavad selle all lihtsalt paljude alade spetsialistide asumist inimeseprobleemi teatud tahkude uurimisele, et siis ühiste jõupingutustega saadud teadmiste mehaanilise liitmise teel tõeni jõuda. Teiste jaoks tähistab kompleksne lähenemine mingi ühe teaduse raames selliste kontseptsioonide väljatöötamist, mis oleksid heuristilised paljudele teadustele. Kolmandad seostuvad tervikliku teadusliku inimesekontseptsiooni ühe ühtse inimteaduse arenguga (17, lk 46).

Võib aga öelda, et käesoleval ajal puudub meil nii ühtne teadus kui ka tervikpilt inimesest. Seepärast soovitabki S. Lomov

kõigepealt määratleda need fundamentaalsed probleemid, mida teatud süntees-teadmise loomiseks oleks esmajärjekorras vaja komplekselt uurida (14, lk 111). Selliste probleemidena nimetab ta antropogeneesi, inimese individuaalset arengut, motivatsiooni, võimeid, vajadusi, intellekti, suhtlemist, teadvust, tegevust ja kompleksi indiviid—individuaalsus—isikus (14, lk 111—122). V. Zintšenko, V. Lektorski ja V. Bibler seostavad inimese uurimise eelkõige teadvuse fenomeni kui kesksega (17, lk 49—55). P. Fedossejevi (17, lk 48) ja V. Tištšenko (18, lk 53) järgi peaks lähtealuseks saama inimese elutegevussüsteem kogu selle mitmekesisuses. Õigus on ilmselt nii ühtedel kui ka teistel. Kõik

sõltub autori inimkäsitusest, tema põhilisest vaatenurgast inimese olemusele.

S. Krohni järgi peaks inimkäsitus sisaldama ka kujutluse ideaalinimesest, s.t inimesest, keda loodetakse näha elavat tulevikus (5, lk 10). Enesele teatud pildi loomine kujuteldavast tulevikuinimesest on vajalik eriti nendes valdkondades, kus tegeldakse suuremal või vähemal määral inimese ja tema elu kujundamisega. Sel taustal muutub mõistetavamaks meie koolireformijate eksiolek sihtide seadmisel tulevikukoolile. Peale filosoofilise ja pedagoogilise inimkäsituse (mida meil ju pole) on selleks vaja veel vastavast inimkäsitusest tulenevat tervikkujutlust õppeprotsessi olemusest ja kulgemisest, hareduse sisu ülesehitusest jne.

Võib öelda, et seni on konkreetset inimest püütud meie koolis arvestada individualiseerimise raames. Teatavasti mõistetakse meil selle all sisuliselt eelkõige kohandumist õpilase tegevuse teatud tasemele. Kui nüüd küsida, kas taoline lähenemine lähtub ka inimese individuaalsetest iseärasustest (nagu seda väidavad individualiseerijad), siis peab küll ütleva, et paraku ei. Miks? Esiteks: individualiseerimise aluseks pole meil mitte inimene oma iseärasustega, vaid mingi tema tegevuse tulem (nt teadmiste hulk, oskuste tase jne), mis küll võib, kuid sugugi ei pruugi adekvaatselt peegeldada tegijat. Kui algpunktiks võetaks inimene, peaks individualiseerimine algama küsimusest inimese olemuse kohta. Teiseks: lähtutakse eeldusest, et õpilane on väliselt juhitud süsteem. Kui algpunktiks võetaks inimene, peaks individualiseerimine kesken-duma eelkõige püüdele suunata õpilast juhtima iseennast iseeneeks saamise teel.

²Lõppkokkuvõttes ei välista seda ka I. Kant, kelle ideid interpreteerides võiks öelda, et *Ding an sich* on siiski tunnetatav ja seda usu ning intuitsiooni teel.

Üldkokkuvõttes võib märgata, et individualiseerimise lähtealuste valikul on ilmselt määravaks osutunud meil aastaid valdav olnud üldine kujutus õppe-kasvatustrotsessist. Kritiseeritava juhul on tegemist objektse, teisel juhul subjektse lähenemisega õpilasele. (Erinevusi nende kahe suuna vahel on vaadelnud Jüri Orn artiklis «Õpilaste tundmaõppimine kui pedagoogiline probleem» (9).) Individualiseerimise aluste valikul oleks arvatavasti sobiv lähtuda inimese olemuse ja olemise dialektilise ühtsuse põhimõttest. Uhtlasi haakuks see selgelt ka S. Lomovi pakutud esmatähtsaks peetavate probleemidega sünteesteadmise loomisel inimesest.

Võti inimese olemuse, loomuse mõistmiseks peitub A. Asmolovi arvates süsteemse käsituse põhimõtetes, mille järgi mis tahes nähtuse tundmaõppimiseks tuleb arvestada selle kuuluvust laiematesse taustsüsteemidesse (11). Antud seoses on meil üheks ulatuslikumalt levinud käsituseks kujutus inimesest kui biosotsiaalsest olendist. Brightoni kongressil kuulutas aga K.-F. Wessel selle üldtunnustatud seisukoha vananenuks, leides, et kompleksne lähenemine inimesele peaks hulga selgemini peegelduma mõistes «biopsühhosotsiaalne ühtsus» (12, lk 11). Wesseli ettepanek võib osutada tähenduslikuks, seda eriti S. Grofi³ teadvuseuringute taustal. Inimest kui konkreetset indiviidi, kui terviklikku olemust tema üldiste ja üksiklike⁴, looduslike ja sotsiaalsete joonte ühtsuses määratleb I. Rezvitski arvates kõige paremini mõiste «individuaalsus»⁵ (15, lk 31). Sellele mõistele on omistatud üsna mitu tähendust. D. Leontjev on esile

toonud neli erinevat teaduskirjanduses praegu esinevat tähendust: 1) individuaalsus kui subjekti terviklikkus ja ühtsus; 2) individuaalsus kui spetsiifiliste individuaalsete iseärasuste kogum; 3) individuaalsete võimete arengu teatud tase (13, lk 22—23). Seega võib öelda, et

individuaalsuse mõiste abil leitakse olevat hea väljendada ühtaegu nii inimese olemust kui olemist.

Kui individuaalsust käsitada isiksuse olemise viisina, nagu teeb seda I. Rezvitski (15, lk 34), sisaldab see juba immanent-selt ka loetelus antud esimese, teise ja neljanda määratluse. On ju inimese maailmas olemise ainuvõimalik viis eksisteerida oma üldiste ja üksiklike joonte dünaamilise tervikuna. Siit ilmneb, et funktsionalistlik nähtuse käsitlus eeldab ontoloogilist või vähemalt on nõutav nende üheaegne toimimine.

Individuaalsuse kui nähtuse enda olemus on omakorda seotud indiviidi võimega olla tema ise, saada iseendaks (vene keeles väljendatuna sõnaga «самобытность») (15, lk 31). Individuaalsuse puhul on seega tegemist mitte millegi valmis olevaga, vaid kujuneva kvaliteediga. Individuaalsus dünaamilises plaanis, kujunemises, on iseloomustatav individualisatsiooni (s.o inimese maailmas olemise viisi) kaudu (15, lk 39). Individualisatsiooni-protsessis saab eristada staadiume, mida L. Sehhohtsova arvates võiks käsitleda kui teatud arengutaseme saavutanud individuaalsuse tüüpe (19, lk 42). Neid tüüpe iseloomustab: 1) eneseteadvuse, mina-kujutluse teke, enesest teadlik olek; 2) individuaalse tegevuse stiili kujunemine; 3) altruistliku käitumise kujunemine. Individualisatsiooni kui inimese looduslik-ajaloolise olemise seletamise printsiibiks võib pidada aga tegevust.

Individuaalsus teostubki tegevuse kaudu,

ütleb A. Asmolv (11, lk 6). Oleme analüüsinud tegevust kui filosoofilist kategooriat (7) ning jõudnud järgmise määratluseni: tegevus on inimese spetsiifiline olemise viis, aktiivne biokultuuriline protsess, mille sisuks on eesmärgipärane tasakaalu loomine isiksusesiseselt ning ümbritseva maailmaga.

Mis tuleneb kõigest eespool käsitletust pedagoogikale, eriti kui silmas pidada selle teaduse võimalikku panust tervikliku inimteaduse arengusse?

³ S. Grof oma raamatus «Beyond the brain: Birth, death a transcendence in psychotherapy» soovib inimfenomeni seletamisel lähtuda teesist, et inimene on ühtaegu materiaalne objekt ja piirideta teadvuseväli (2).

⁴ Erinevalt meil traditsioonilisest viisist on sõnaga «üksiklik» tõlgitud venekeelne «единичное», et ka eesti keeles esile tuua selle sisulist erinevust sõnast «отдельное», tõlkes «üksik». Eristama on sundinud A. Septulini vastavate dialektika-kategooriate käsitlus (20). Nimelt tahab Septulin eristada üksikul (отдельное) seda külge, mis väljendaks puht ainukordset (единичное).

⁵ Seda mõistet pole siin lähemalt vaadeldud. Olgu vaid märgitud, et filosoofilises plaanis on meil siiani individuaalsuse probleemi häbematumalt vähe käsitletud. Seda on tehtud ühenduses teiste nähtustega, kõige sagedamini tegevuse ja isiksusega.

Inimese olemuse ja olemise dialektilise ühtsuse teesile tuginev individualiseerimine

peaks 1) lähtuma inimesest endast, s.t tema individuaalsusest, mitte tegevuse nii- või naasugustest tulemitest; 2) toetama õpilase individualisatsiooniprotsessi ühiskonnas, s.t inimese iseendaks saamist; 3) kujundama isiksuse integraalseid (tervikut väljendavaid) karakteristikuid, eelkõige eneseteadvust ja õpitegevuse stiili kui individualisatsiooni olulisemaid staadiume.

Stiili mõistet käsitleme kesksena ja süsteemilooavana pedagoogika inimkäsituses.⁶

Stiili vaatleme metodoloogilises plaanis kui 1) inimese individuaalsuse, tegevuse loomuse väljendust; 2) individualisatsiooni seletamise printsiipi. Stiilile orienteeritud individualiseerimine eeldab ka õppekasvatusts protsessi sellekohast käsitust. On selge, et traditsiooniline objektne lähene mine õpilasele ei saa siin kõnessegi tulla.

Kui lähtuda H. Liimetsa õppeprotsessi käsitusest (8), siis võib öelda, et nii õpetamise kui ka kasvatamise ainsaks eesmärgiks tuleks pidada inimese arengu esilekutsumist, s.o teatud kvalitatiivsete muutuste esilekutsumist psüühilistes funktsioonides, võimetes, integraalsetes isiksuse karakteristikutes jne. Kui arvestada veel, et arengu suunamine toimub ühtaegu kasvatuse sotsiaalpedagoogilisel, organisatsioonilis-pedagoogilisel ja psühholoogilis-pedagoogilisel tasandil (8, lk 7—8), siis võiks Beatrix Vecsey kombel öelda, et haridus on kui elusuunamine.

Kirjandus

1. Fichte J. G. Die Bestimmung des Menschen. Über die Würde des Menschen. Leipzig, 1976.

⁶ Sirkka Hirsjärvi nägemust mööda võiksid antud käsituse lähteteesideks olla 1) inimese tervikkus; 2) inimene kui teistega vastastikustes mõjusuhetes elav olend; 3) inimene kui iseennast ja oma ümbrust uuriv-seletav olend; 4) inimene kui intentsionaalselt toimiv olend (3, lk 10—11). Lähemal vaatlemisel võib tõdeda, et stiili mõiste kui tegeva loomuse väljendus sisaldab juba immanentselt kõik Hirsjärvi loetletud tunnused.

2. Grof S. Beyond the brain: Birth, death and transcendence in psychotherapy. N.Y. 1985.

3. Hirsjärvi S. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylä, 1982.

4. Kant I. Kritik der reinen Vernunft. Leipzig, 1945.

5. Krohn S. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä, 1981.

6. Kõnelusi rahvuskirjandusest. Konverentsi «Rahvuskirjanduse mõiste ja kriteeriumid» materjale. 11. mai 1989. Tallinn, 1990.

7. Liimets A. Tegevus, õpitegevus ja õpitegevuse stiil kui üldine, eriline ja üksik. — Pedagoogikateaduselt koolile 1981—1985. Konverentsi materjalid. Õpilase isiksuse arengu determinatsiooni probleeme. Koost H. Liimets. Tallinn, 1987, lk 26—40.

8. Liimets H. Õppeprotsess ja isiksuse areng. — Algõpetuse aktuaalseid probleeme II. Kainiku kasvatav õpetamine. Tallinn, 1986, lk 4—11.

9. Orn J. Õpilaste tundmaõppimine kui pedagoogiline probleem. — Nõukogude Kool, 1983, nr 11, lk 21—23.

10. Vecsey B. Németh László műveltségfelfogása. — Pedagogiai Szemle, XXXIX, évfolyam, 11. szám, 1989, 1066—1072.

11. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. М., 1986.

12. Вессель К. Ф. Человек как биопсихосоциальное единство. — Диалог в Брайтоне: Человек в настоящем и будущем. М., 1989, с. 9—16.

13. Леонтьев Д. А. Грани проблемы индивидуальности. — Психологические проблемы индивидуальности. Выпуск третий. Л.-М., 1985, с. 17—23.

14. Ломов Б. Ф. О комплексном изучении человека. — Современная наука: познание человека. Отв. ред. И. Н. Смирнов. М., 1988, с. 110—122.

15. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество.: Проблема индивидуализации и ее соц.-философ. смысл. М., 1984.

16. Ру Ксин. Некоторые размышления о настоящем и будущем человечества. — Диалог в Брайтоне: Человек в настоящем и будущем. М., 1989, с. 31—42.

17. Собкин В. С., Филиппова Е. В. Перестройка — человек — науки о человеке. — Вопросы философии, 1988, № 7, с. 46—62.

18. Тищенко В. И. Грани человеческой индивидуальности и современная наука. — Псих. журнал, 1989, т. 10. № 3, с. 51—58.

19. Шеховцова Л. Ф. О процессе индивидуализации. — псих. проблемы индивидуальности. Выпуск третий. Л.-М., 1985, с. 40—43.

20. Шептулик А. П. Категории диалектики. М., 1971.

21. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М., 1978.

Koolijuhi ootused ja lootused

Möödunud aasta detsembris pani pead kokku rühm koolijuhte, kes Lasnamäel oma teadmisi täiendamas. Arutluse alla võeti koolijuhtide ootused ja lootused. Oma sõna ütlesid sekka AIN REINOP (Pärnjõe), JAANUS MÄGI (Taebla), URVE PAULMANN (Puka), VÄINO VAHA (Leisi), GUSTAV HALLER (Sõmerpalu), AIVAR PART (Laekvere), EVI MÄNNIK (Orissaare), SILVI MURULAUK (Pärnu 4kk), KAIDO KREINTAAL (Aaspere), RAIVO RAAM (Meremäe), VELLO KÜBAR (Vana-Vigala). Nagu näha, valdavalt maarahvas ja mehed. Sõna võttis ja jagas HETT dekaan MATTI PIIRIMAA. Üeldud mõtted panid kirja MERIKE KIIL ja AIME PIHEL.

A. Reinop. Kool oli ja jääb ideoloogia kandjaks, nimelt vabariigi ideoloogia kandjaks. Praegu on hariduse andmine vabam, rohkem valikuvõimalusi õpilase isikupära väljaarendamiseks. Küla lakkab olemast, kui kaob maakool. Koolile on vähe tähelepanu pööratud. Eesti Vabariigi ajal torkas kool silma valitud asukoha ja hoolitsetud välimuse poolest. Nüüd on see rohkem silma paistvate hoonete varjus. Kool peab olema kultuuri kandja, ümbruskonna kooskämimise koht.

M. Piirimaa. Oluliselt tuleb muuta suhtumist kooli. Kool peab muutuma last kujundavaks teljeks, mis tõmbab kaasa ka ühiskonna.

J. Mägi. Kooli kohustused piirduvad praegu piirkonna laste, ka hälvikute vastuvõtu, programminõuete tagamise, lastevanemate harimise, normaalseks õppetööks tingimuste loomise, andekate lastega tegelemisega. Kool võib praegu teatud määral programme ja plaane muuta, peaks olema ka õigus otsustada, kas hinnata poolaasta või trimestri kaupa? Samuti peaks tohtima saata puuetega last erikooli tema enda huvides. Praegu otsustab seda lapsevanem.

M. Piirimaa. Mida koolilt tahetakse? Ühiskond annab tellimuse koolitada töökaid inimesi. Kohustuste kõrval peavad koolil olema ka õigused, olulisim nendest — õigus ise tegutseda. Hariduskomitee andis koolile palju õigusi, kuid õigused nõuavad vastutust ja tööd.

U. Paulmann. Hariduskorraldus on praegu riigi poolt ette nähtud, olgu kool suur või väike, linnas või maal, eesti- või venekeelne. Maakond peaks kehtestama ühtsed nõudmised oma piirkonnas.

M. Piirimaa. Hariduskorralduse ühtsuse nõue üle Nõukogude Liidu — ühtsed plaanid, õpikud, ühtse mõttemalli järgi koolid — on mõttetu. Eri piirkondade hariduskorraldus peaks olema erinev, kuid nõuded vabariigis ühtsed. Õppeplaani otsustab praegusel kujul ja mahus ei ole veel keegi tõestanud. Ootused on realiseerumas, arvestatakse maakonna vajadusi.

V. Vaha. Kolmikliit: kool, majandus, võim. Majandus on nullis, võim on selline, nagu ta on, kool on üksinda. Palju oleneb vallavanemast, majandijuhist. Enamikus paikades toetatakse koole. Tulevik on tume, kuid hullemaks ei tohiks minna. Riigi garantiid on vaja, paraku praegune valitsus ei toeta haridust. Kool peab olema hariduse andja, muud mured jäägu riigi kanda.

M. Piirimaa. Koostöö kooli, võimu ja majanduse vahel on hädavajalik. Kahjuks olukord halveneb: võimu veel ei ole, majandust enam ei ole, kool peab olema. Võim jääb sõnakõlksuks, kui taga pole majandust. Praegu oleneb kooli majandusolukord direktori suhetest majandiga. Kui minnakse üle taludele, siis läheb hulk aega enne, kui vallad muutuvad tugevaks. Kolmikliitu peame õigeaks, kuid ootused täituvad üha vähem. Ei oska ette näha, mis tuleb kahe aasta pärast. Koolijuhtidel on raskem, valusam, sest Eesti Vabariik ootab koolilt rohkem.

V. Kübar. Põhikoolid peaksid olema valla all. Praegu veel ei ole, kuid sinneriigi asi liigub. Kooli olgu riikliku tellimuse täitja, vald hoolitsegu koolimaja eest, riik seisku hariduse eest. Seos regioon ja kool ei toimi.

M. Piirimaa. Seos toimib, kui on olemas ühes plaanis võim, majandus ja kool. Rakveres alustati regioonide moodustamist 2 aastat tagasi, kinnitati haridusnõunik, kes kureeris kolmikliitu. Regionaalne lähenemine on vajalik, elu paneb ise asjad paika. Mingil määral on ootused täitumas. Kui kolmikliit realiseerub, siis läheb ka koolijuhil kergemaks.

G. Haller. Koolisüsteem muutub paindlikumaks. Praegu on rangelt reglementeeritud õppeainete nomenklatuur, õpetundide arv, koosseisud, klasside täituvus.

A. Part. Kohalik kool otsustab klasside täituvuse, teatud õppeainete õpetamisel (näiteks 4 õpilasele keele õpetamise).

M. Piirimaa. Lisakoosseise võib saada, kui on raha. Esimesed positiivsed nihked vastavad koolijuhtide ootustele.



TONU KALLE foto

**MATTI
PIIRIMAA**

H. Põllu. Kas haridusnõunik või inspektor, nimi ei ole oluline. Mina kui noor direktor vajan asjalikku ja tarka nõunikku. Seni oli nõunik ühe aine spetsialist. Tema ametisse määramisel tuleks küsida koolijuhtide arvamust, et vältida juhusliku inimese sattumist sellele kohale. Õpetajad suhtuvad praegu nõunikku tõrjuvalt. Nõu andku ikka vilunud, kogemustega õpetaja.

E. Männik. Minu kolmest kursusekaaslasest kutsuti kaks nõunikuks — need, kes ei saanud koolis hakkama. Kõige tähtsam on kompetentsus.

M. Piirimaa. Nõunikuks sobib inimene, kes on olnud aastaid koolidirektor. Nõunik peab olema asjatundja kõigis kooliküsimustes. Pärnu rajoon rakendab ainenõunikke, mida mina isiklikult ei pea õigeks. Lasnamäe 6. kursuse lõpetajad saavad haridusnõuniku kvalifikatsiooni. Ei ole õige neid kohe ametisse panna, las töötavad enne koolis, näitavad end. Koolijuhtide ootused nõuniku suhtes ei ole täitunud.

J. Mägi. Haruharidus realiseerub rohkem linnakoolides. Probleemiks on see maakoolides, kus iga klassi üks komplekt. Linnades valitakse valdavalt humanitaarharu. Puudust tuntakse õppematerjalidest, reaalainete õpetajatest. Haruhariduse idee väärrib kiitust, aga elluviimine on poolel teel. Selles suhtes tuleks maakoolide taotlused läbi vaadata, anda õpetajad ja raha.

M. Piirimaa pakub idee koostada maakoolis teistsugune õppeplaani. Kui ühe aine spetsialist puudub, siis tehtagu plaan teisele õppeainele ümber. Reaalharu on raskem, sest oleme tapnud poiste huvi

teadlaste koostatud liiga raskete õpikutega.

S. Murulauk. Õpilased segavad ära mõiste humanitaarharu ja keeled.

M. Piirimaa. Keeleõpetust peaks koolis rohkem olema. Haruharidus on vajalik, soovid täitumas, kuid on vaja paindlikumat lahendust.

U. Paulmann. Suhted koolis olenevad mikrokliimast. Kõige olulisem on õpetaja ja õpilase suhe. Õpetaja peab vastutama oma töö eest. Praegu on koolis palju selliseid inimesi, kes sinna ei sobi. Vähe on südamega õpetajaid, rohkesti tunniandjaid. Kui õpetaja peab muret tundma koha säilitamise pärast, siis suhted paranevad. Majandusliku olukorra paranemine tervendab ka kooli õhkkonda.

M. Piirimaa. Inimsuhted koolis ei ole asi iseeneses, vaid olulisemate protsesside peegeldus. Õpetajad on tigenad, mornid, sest ühiskonna pingesuhted kanduvad kooli. Õpetaja ja õpilase suhtlemine toimub peamiselt ülalt alla. Vastupidist kohtab vähe. Oleme elanud totalitaariis ja pole harjunud suhtlemisega samal tasandil: õpetaja keskel, õpilased ümber ringi. Pealegi raskendab suhtlemist koolis personaalse ruumi vähesus. Püüame oma mikrotasandil arvestada pingeseisundiga.

V. Vaha. Meie kool on kesksooline, sest ei arvesta sooliste iseärasustega. Koolis peab olema riigikaitseõpetus, poistel võimalus püsse paugutada, rohkem meesõpetajaid. Meeldiv oli lugeda Laupa kooli meespead: kasvatagem poistes mehelikkust ja tüdrukutes naiselikkust. Kuidas mehi kooli saada? Tüdrukute-poiste klassid on kooli siseasi, kuid väikestes koolides ei saa neid teha.

V. Kübar. Poiste ja tüdrukute klasside puhul on oht, et poistes hakkab lakkama matslikkus. Segaklassid distsiplineerivad rohkem poisse. Tüdrukute klassi on hea minna.

E. Männik. Tüdrukute klassis pole tüdrukutel kellegi ees koketeerida.

M. Piirimaa. Poisid on arengus maas, segaklassis tunnevad nad end allasurututena. Poisteklassis õppimine vabastab sellest kompleksist. Kõik sõltub klassijuhatajast. Poiste klassijuhataja ei peagi olema mees. Naisterahvas oma hoiakuga, hoolitsetud välimusega mõjutab iseenesest poisse olema tagasihoidlikumad.

Riigikaitsest. Lähtume sellest, et mees võtab relva, kaitseb naist, kodu, lapsi. Relva hoidmine annab talle enesekindlust.

Eestimaa kooli suhtes olen optimistlik, sest üllatavalt palju on noori meesdirektoreid. Ootused ja lootused on tõusu suunas, sest Pedagoogilises Instituudis on tulevaste direktorite rühmas ainult mehed. Kooli demokraatiseerimine soodustab meeste tagasitulemist kooli.

V. Kübar. Migratsiooniprobleem on terav. Siin elavaid teistest rahvustest inimesi tuleks lähendada meie rahvuskultuurile, selleks lõpetada vene koolides õppetöö Vene NFSV programmide järgi ja kehtestada eesti koolidega ühtsed programmid. Teine migratsioon puudutab Eesti oma rahvast, nimelt sisemigratsioon. Kui iga regioon talitab omamoodi, võivad tekkida probleemid üleminekul ühest regioonist teise. Regionaalne hariduspoliitika tuleb lähendada nii, et laps ei jääks hariduse omandamisel millestki ilma.

M. Piirimaa. Migratsioonil kui stalinismi tagajärjel on kaks teravat otsa. Kõju tagasi minna ei taheta, samas kardetakse eesti rahvaga ühte sulada. Vene koolidest ei tule eestimeelseid inimesi, peaksime püüdma neid endi hulka sulatada.

K. Kreintaal. Sotsiaalse võrdsuse loosung on asendunud sotsiaalse õigluse loosungiga. Aga niikaua, kui haridus on väärtustamata, ei saa rääkida ka sotsiaalsest õiglusest.

M. Piirimaa. Tuleb selgeks teha, mida see mõiste endas kätkeb. On vaja ümber mõtestada sotsiaalse võrdsuse sisu: see tähendab kõikide võrdset õigust reaalseerida oma huvid, võimed, vajadused. Tulemus sõltub asjaosalisest endast. Meilt on võetud kohustus õpilasi klassist klassi vedada, kõikidele kolmed välja panna.

A. Reinop. Sovetiseerimine hakkab ka eestlastele omaseks saama.

M. Piirimaa. Sotsiaalse võrdsuse idee on praegu koolis olemas.

A. Reinop. Majandusmured on suured, vajadused ei ole kaetud. Turumajandusele üleminek teeb murelikuks. Kas haridus

on konkurentsivõimeline, kui kooperatiividel on suur juurdehindlus.

M. Piirimaa. Kõikides ühiskondades on haridus võrreldes tööstuse ja äriaga tagaplaanil. Teame, et tööstus ei saa areneda haritud inimesteta. Kooli majandamine on alati tülikas olnud. Plaanimajandust enam ei ole, turumajandust veel ei ole, mitte-tootmissfäär rabeleb rasketes oludes. Eesti Vabariigi praegune poliitika ei ole haridusega kultuurilembene. Koolile soovitatakse ise raha teenida.

V. Kübar. Kooli funktsioon on hariduse andmine, mitte rahateenimine.

M. Piirimaa. Meie ootused kooli varustuse paranemise osas ei ole end õigustanud.

R. Raam. Rajooni hariduskonverentsidest olen vähe osa võtnud. Need peaksid toimuma regiooniti ja andma kindlamad suunad, mida hariduselt oodatakse. Siiani on need olnud jutuajamise kohaks. Peame ju kaasa haarama ka teisi asutusi.

M. Piirimaa. Meie ühiskonnas valitseb näiv demokraatia. Hariduskonverents on kujunenud auru väljalaskmise kohaks. Tegelikult peaks see olema kõige kõrgem tasand haridusküsimuste otsustamisel. Puudub reaalne võimalus otsuseid ellu viia.

V. Kübar. Kas on mõtet rääkida haridusest kui iseväärtusest? Meile on selge, et haridusel peab väärtus olema, eriti väikerahvuse ja tema kultuuri säilitamiseks ning edasiviimiseks. Haridus kui väärtus peab kujundama heaolu ja rikkust.

M. Piirimaa. Haridusest kui väärtusest on vähe räägitud, veelgi vähem on selle heaks tehtud. Praegu on inimese esmatarbed taandunud rahale, altkäekaubandusele. See on väärtustunud arusaam maailmast. On soovitatav korraldada ekskursioone, turismireise, matku keele ja hariduse täiendamiseks. Rahvusliku püsime tingimuseks on haridus kui väärtus. Kui ühiskond on terve, siis ka haridus on töö. Eesti rahvas ei tohi harimatuks muutuda, on vaja jätkata selgitustöö tegemist kooli piirkonnas. Mida saab teha kool? Kool saab last tundma õppida. Kõik õpetavad, kuid me ei tea, kas praeguste õppeplaanide ainete jaotus ja tundide arv on ainuõiged. Keegi pole seda tõestanud.

*

Vahepeal on tublisti vett ajamerre voolanud, maakera poliitiline kaartki muutunud. Meie hariduselu pole paigal tammunud, on loodud Eesti Koolijuhtide Ühendus. EV Valitsusele ja Ülemnõukogule esitati haridusseaduse projekt, kergitati koolirahva palku. Sellegipoolest jäävad vestlusringis avaldatud mõtted, arvamused ja ettepanekud veel kauaks aktuaalseks.

Hullusärk MKIII-2

TÖNU TÖNSO, TPedI aspirant

Füüsiline hullusärk, milles putukas üles kasvab, tingib otseselt ka vaimse hullusärgi, mis määrab tema käitumiskujundi.
N. WIENER

Kujutage ette olukorda, et saite auto, kuid auto juhtimisest ei tea midagi. Maksate raha ära ja lähete kursustele. Kursustel öeldakse, et load te saate, aga juhtima õpite trammi, sest autot ja bensiini pole; aga see-eest sõidab tramm aeglasemalt ja mööda rööpaid, ning kuna teil eratrammi muretseda nagunii ei õnnestu, ei hakka te tulevikus oma kesise juhtimisoskusega ka teisi ohustama. Nii tottras olukorras küsib normaalne inimene raha tagasi. Paraku tekib tõepoolest veidi kafkalik tunne, kui lugeda seda, kuidas meie matemaatikaõpikud õpetavad kasutama taskuarvutit.

Baasarvutiks on taskuarvuti kasutamise õppimisel võetud «Электроника MKIII-2», mida hakati tootma 1982. a. Kohe algas ka kiidutrummide pöörin. See arvuti pida-vat olema töökindel, odav ja lapsesõbralik. Vooruste hulka loeti isegi arvuti suured mõõtmed (suuremad numbrid ja klahvid) ning see, et ta töötab ainult statsionaarselt klassides, kuhu on paigaldatud 42V pingega toitevõrk.

Kiidulaul polnud paikapidav üheski punktis ja need ülistatud voodused, mis koolikalkulaatorile omistati, osutusid pigem puudusteks.

Umbes samal ajal jõudsid jaemüüki ka esimesed vedelkristallidel töötavad lihtsad insenerarvutid (MK-51). Need ei vajanud statsionaarset klassi ega spetsiaalset toitevõrku, töökindluselt olid aga oluliselt paremad tabloodes valgusdioode ja lahendustorusid kasutavatest taskuarvutitest. MK-51 väärus tõesti taskuarvuti nime — erinevalt MKIII-2st, mis on tüüpiline lauakalkulaator. Paraku hakati koolidele peale suruma arvutit MKIII-2, kasutades selleks administratiivset jõudu.

MKIII-2 töötati välja NSVL Haridusministeeriumi tellimisel Kiievis tootmiskoondises «Kristall». Kardan, et selle «tellimusega» oli nii nagu enamiku analoogsetega — spetsiaalselt n.ö kõrgemalt poolt ette tellitud. Kuna tehased pidid saama neid viletsaid lauakalkulaatoreid rahumeeli edasi toota, tuli leida ostja, kellele saaks seismajäeva kauba kaela määrada. Selleks osutus Haridusministeerium¹, kes on alati aidanud teised

ministeeriumid hädast välja ning võtnud vastu nende praagi, kusjuures, nagu me teame, koolide ostetu garantiiremondi alla ei käi.

Mul ei ole küll statistilisi andmeid, kuid tundub, et lauaarvutit MKIII-2 kasutatakse väga vähestes kohtades. Tean neist ainult TPedId ja seal on «trammi» tutvustamine matemaatikaüliõpilastele vist ka vajalik. (Toimetusel ei õnnestunud TPedIs pildistamiseks MKIII-2 leida.)

Koolides MKIII-2 enamasti seisavad; kasutatakse oma või šeffide raha eest ostetud taskuarvuteid. Paraku on kasutatavad mudelid kooliti väga erinevad. Suhteliselt laia leviku on saanud MK-51, mis on üsna hea taskukalkulaator keskkooli jaoks, aga tal on üks suur puudus — väga vilets lüliti. Seepärast soovitaksin praegu keskkoolis kasutada vene mudelitest MK-71.

Nüüd siis sellest, kuidas õpetatakse trammiga autojuhtimist meie õpikutes. Alustame 8. klassi õpikust (1, lk 38). Natuke asja tundval inimesel om isegi lõbus lugeda. Autorid tituleerivad MKIII-d järjekindlalt taskuarvutiks; kommenteerivad iseennast, näiteks nii: «Siin ja edaspidi mõeldakse arvuti all ikka taskuarvutit.»

Nad oskavad segi ajada isegi algoritmi ja programmi mõisted, osundan: «Programmeeritavate arvutitega saab arvutada automaatselt. Selleks tuleb arvutisse sisestada ülesande lahendamise eeskiri: — programm.» Andke andeks, seni on ülesande lahendamise eeskiri olnud ikka algoritm. Programm on algoritmi esitus arvutile arusaadava käskude järjendina.

Omapärane on moetermini «sõrmis» kasutamine. Tsiteerin: «Tabloost allpool on arvuti juhtimise lülitid ja nupud (klahvid). Neid nimetame edaspidi «sõrmisteks.» Lüliteid, millega lülitatakse arvuti tööle või muudetakse arvuti töörežiimi (näit kraadid-radiaanid mõnel mudelil), ei ole küll kunagi nimetatud sõrmisteks. (ÕSi andmetel on sõrmis ümmargune või ruudukujuline klahv.)

¹ Sotsialismimajanduse tüüpvõte — tuletagem meelde, kuidas kõlbatutest raketiveokitest tehti südi trummitagumise abil meie põllumehele suurtraktorid.

Lauaarvutit MKIII-2 kasutatakse suhteliselt vähe.

Paraku mulle ei meeldi sõna «sõrmis» lauskasutamine meie õpikutes. Tulemus kõlab veidi peenutsevalt. Sõna «klahv» oma slaavi- ja germaanipärase varjundiga ei ole siiski nii ränka karistust ära teeninud. Neid termineid võiks kasutada enam-vähem kordamööda.

Nüüd arvutusskeemidest. Kõigepealt skeemi vormistamisest. Tsiteerin õpikut: «Peale numbri- ja komasõrmise kirjutame arvutusskeemides kõik sõrmevajutused kastikesse*». Täрни kommenteeritakse: «Vihikusse ja tahvlile kirjutades võib kastikeste asemel kasutada ka ringe või ovaale» (1, lk 41). Tsiteerin ka sama klassi matemaatika metoodilist juhendit (2, lk 23): «Arvutusskeemide tahvlile ja vihikusse kirjutamisel on mõistlik kastikestele eelistada ringikesi (ovaale), näiteks

MKIII-2 on liiga erinev üldlevinud taskuarvuteist, et teda kasutada õpetamise standardina.

$$2 \text{ (ring) } 3 \text{ (ring) } ."$$

Täiesti õige jutt. Kastikeste joonistamine pole sugugi mõistlik, sest nii tõmbame neli joont ühe asemele ja raiskame üsna tüütule tegevusele (aga seda arvutusskeemide kirjapanek paraku on) liiga palju aega. Miks on siis õpikus kastikesed? Teadagi miks — trükikoda... Aga selle paarilaulelise kometi võiks ju õpikus ära jätta ja kirjutada nii nagu metoodilises juhendis.

Mulle tundub, et õpiku autorid liialdavad veidi arvutusskeemidega, s.o ennekoike nende hulgaga. Väidan, et need skeemid on vajalikud, aga mõistlikul määral. Tsiteerin metoodilist juhendit: «Nagu kogemused näitavad, on oluline skeemid koostada esialgu kõigile ülesannetele ning alles edaspidi võib sellest nõudest õpetaja äranägemisel mõnel juhul loobuda.» Leian, et pole mõtet vormistada eraldi arvutusskeeme kümnekonna praktiliselt identse arvutustejada jaoks (erinevad ainult arvude poolest), sel juhul piisab ühest-kahest skeemist. Arvutusskeemide koostamise oskus pidi ju olema heaks baasiks edasisele programmeerijate õpetamisele. Olen tegelnud mõned aastad programmeerijate õpetamisega ning tean, et rutiinne ja vähearendav töö on programmeerija surm.

Nüüd konkreetsetest teemadest ja ülesannetest. 8. klassi teema «Liitmine ja lahutamine taskuarvutil» juures on väga meelde jääv ülesanne 112. Siin tuleb arvutada

- arvude 1 kuni 20 summa;
- arvude 30 kuni 40 summa;
- arvude 1 kuni 100 summa.

No tore, siin on vist see koht, kus võiks rääkida noorest koolipoisist Carl Gaussist. Aga ei, autorid mõtleavad tõsiselt, et lapsed peaksid kõik sada arvu

kalkulaatoril kokku liitma. Metoodiline juhend isegi sõnab: «Ülesandes ei pruugi kõigilt nõuda arvutusskeeme.» Huvitav, kuidas määratleda nende isikute hulka, kellelt nõuda absoluutse täpsusega arvude 1 kuni 100 liitmise skeemi?

Omapärane on standardkujuliste arvude käsitlus. Arve, mis on absoluutväärtuselt ühest väiksemad, vaadeldakse standardkujuliste arvude üldkäsitlusest eraldi. Põhjuseks on MKIII-2 üks iseärasus — tehte tulemusena võib selline arv olla ainult standardkujuline. Aga selle pärast poleks küll mõtet neid arve traditsioonilise standardkujulise arvu käsitlusest välja visata. Võiks lihtsalt ära seletada negatiivse astendaja ja standardkuju mõisted ning vajaduse korral teha seda kaks korda, s.o mõlemas paralleelses variandis (nii taskuarvuti kasutamisega kui ka ilma).

Üldse ei ole ma rahul astendamise õpetamisega taskuarvutil. Astendamine taandatakse võrdsete tegurite korrutamisele, tuuakse ära skeem 3·3·3·3·3 arvutamiseks:

$$3 \text{ (x) } = = = =$$

Paraku on see skeem omane mõnele üksikule arvutile (MKIII-2-le kahjuks ka). Suurele hulgale kasutatavatest arvutitest see skeem ei sobi, näiteks analoogiline skeem arvutil MK-71 oleks

$$3 \text{ (x) (x) } = = = =$$

Mõistlik oleks muidugi õpetada last kasutama astendamissõrmist x^y , aga seda meie autorid ei tee, nemad eelistavad ka ruutu arvutada korrutisena — aitäh,

et mainivad siiski ära klahvide F ja x^z kasutamisega variandi.

Jagamise õpetamisel tegeldakse nagu ikka ja alati «trammi õpetamisega». Ületäite režiimi (tekib näiteks nulliga jagamisel) tähiseks arvutil MKIII-2 on miinusmärkide rida. Sellest räägitakse, aga E tähest, mis tekib normaalsete kalkulaatorite ekraanidel selle avantüüri tulemusena, ei räägita.

Kuna MKIII-2 ei tunne tehete järjekorda, kõneldaksegi mitmetehteliste ülesannete lahendamisel ainult sellistest taskuarvutitest. Oleks tunduvalt mõistlikum, kui käsitletakse paralleelselt üht tehete järjekorda tundvat (näit MK-71) ja üht mittetundvat (näit MK-51) arvutit. Normaalne oleks seda teha, jaotades näiteks õpiku ühe leheosa pooleks, vasakul oleks arvutusskeem ühe arvutitüübi, paremal

Rutiinsete harjutus-ülesannetega ei maksa liialdada.

teise jaoks. Metoodilises juhendis välja-
mõeldud pseudosõrmiseid $[K_j]$ ja $[L_i]$

(kirjutada üles või sisestada i-s arv)
pean mõttetuks formaliseerimisega liial-
damiseks.

Ruutjuure leidmisest arvutil. Oleks väga
hea, kui mainitaks, et suurel osal arvu-
teist (erinevalt MKIII-2st) ruutjuuremärk
eelnevat funktsioonisõrmist ei eelda.
Aga mida pole, seda pole.

9. klassi teema «Trigonomeetrilised
funktsioonid taskuarvutil» on veidi pare-
mini kirjutatud kui eelmise klassi teemad
(arvestatakse erinevate arvutitüüpide
kasutamist koolis), ainult vormistatud
ebaõnnestunult. Siiski leidsin ka sealt
küsitavuse. Autorid dotseerivad, et «Tri-
gonomeetriliste funktsioonide väärtused
leiame arvutilt nelja kohaga peale koma,
s.o tabelite täpsusega.» Huvitav miks?
Kas arvutit kasutatakse ainult Bradise
tabelite asendamiseks?

Sama klassi teema «Astmed ja juured
taskuarvutil» esitab kõigepealt 18 arvutus-
skeemi kordamiseks. Minu MK-71-l näiteks
on suured erinevused kümnel juhul
kaheksateistkümnest. Välismaiste arvu-
tite korral on neid erinevusi veel rohkem.
Ka on mõttetu klahvide $[3AN]$ ja

$[MN]$ õpetamine nüüd, mil uuemad
vene kalkulaatoridki ei kasuta enam
neid lühendeid. Normaalne oleks, kui

klahvide $[M^+]$ $[M^-]$ $[MC]$ ja $[MR]$ tähen-
dused selgitataks ära ka eesti kooli-
poisile ja et seda teeks just õpik.

On tore, et metoodiline juhend 9.
klassile need asjad õpetaja jaoks ära sele-
tab, aga seda võiks teha kohe õpikus.

Üldse on selle teema kohased metoodi-
lised juhendid ja TÜ rotaprindivälja-
anded veidi paremad kui õpikud. Me-
toodilistes juhendites on palju sellist,
mille koht peaks olema just õpikus.

Metoodilistes juhendites 8. klassile on
siiski veel üks küsitavus. Juhendid eel-
davad, et iga õpetaja kasutaks pidevalt
ühete tsentraliseeritult valmis tehtud
lühimikute komplekti. Ma ei tea, kuidas
teised õpetajad, aga mina küll ei ole
suutnud ühtegi sellist «kõigilemõeldud
konservi» oma õpilastele pakkuda. Ikka
tahaks midagi natuke teistmoodi teha.

Nüüd üldhinnangust. Minu arvates on
8. klassi matemaatikaõpiku taskuarvuti
osa täielikult ebaõnnestunud, metoodi-
line juhend sellele peaaegu ebaõnnestu-
nud. Muutmist nõuaksid ka 9. klassi ja
11. klassi vastavad käsitlused. Aga mil-
lises suunas? Näiteks järgmises.

Visata ära hullusärk MKIII-2. See ta-
kistab arengut. Selle asemel käsitleda
kaasaegseid taskuarvuteid. Kõigepealt
tuleks teha kiirküsitlus matemaatika-
õpetajate seas selle kohta, milliseid tasku-
arvuteid momendil koolides kasutatakse.
Seejärel tuleb otsustada, millised NLiidu
ja lääne päritolu kalkulaatorid tuleb
võtta matemaatika õpikute järgmises
väljalaskes käsitluse aluseks.

Õpik peaks sisaldama rõõpselt esitatud
erinevate arvutite käsitlusi (rahvusvahe-
liselt kokkulepitud klahvitähistega ja
venepärase tähistusega; tehete järjekorda
arvestavad ja mittearvestavad jne). Õpikus
peaksid olema esindatud ka mõned keeru-
lisemad arvutusskeemid, näiteks ruut-
võrrandi lahendamiseks, II järku determi-
nantide arvutamiseks ja nende abil
lineaarvõrrandsüsteemi lahendamiseks.
Senine seletav-repeteeriv käsitluslaad
peaks asenduma heuristilis-arendavaga.
Eeskujuks selleks on olemas — leidub
küllalt asjalikke populaarseid käsitlusi
(5; 7).

Suurt MKIII-2 ei ole vaja. Vaja oleks
veel suuremat «taskuarvutit». Vaja oleks
suurt demonstratsiooniarvutit matemaat-
tikaklassi. Läänes selliseid õppevahendeid
toodetakse, see ei tohiks olla eriti keeru-
line. Suur töötav mudel annab lüümi-
kuile ja slaididele alati silmad ette.

Lõpetuseks tsiteeriks veel kord N. Wie-
nerit: «Andke inimesele, mis inimlik, ja
arvutusmasinale, mis masinlik.» Kas ei ole
paljud meie hädad tingitud selle lihtsa
tõe eiramisest? Oleme harjunud elavaid
inimesi õpetama (s.t kasutama) kui masi-
naid. Aga Wiener ütles, et see, mida
kasutatakse masina osana, ongi tegelikult
masina osa.

Kirjandus

1. Afanasjev J., Lepmann T., Telgmaa A., Undusk A. Matemaatika VII klassile. Tln, «Valgus», 1984, 312 lk.
2. Afanasjev J. Metoodiline juhend VII klassi matemaatikas. I osa. Taskuarvutid ja ligikaudne arvutamine. Tln, Eesti NSV Haridusministeerium, 1985, 68 lk.
3. Prinitis O., Telgmaa A., Velsker K. Matemaatika VII klassile. Tln, «Valgus», 1985, 312 lk.
4. Prinitis O., Telgmaa A., Velsker K. Matemaatika õpetamisest VIII klassis. Tln, Eesti NSV Haridusministeerium, 1986, 184 lk.
5. Romanovskis T. Taskuarvutist nii ja teisiti. Tln, «Valgus», 1987, 120 lk.
6. Wiener N. Inimolendite inimlik kasutamine. Kübernetika ja ühiskond. Tln, «Loomingu» raamatukogu, 1969, 160 lk.
7. Гильде В., Альтрихтер З. С микрокалькулятором в руках. Москва, Мир, 1987, 216 с.

**Mida
tuleks
muuta
taskuarvuti
õpetamisel!**

Saksamaal teoksil uus kooliseadus

Märtsi keskel oli toimetuse külaliseks Magdeburgi ülikooli professor pedagogikadoktor KLAUS ALTERMANN, kes stažeeris E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilises Instituudis. Professor Altermanni esmamuljed Eestist pärinevad juba 1969. aastast, siis viibis ta Tallinnas ja Otepääl Saksa DV kahevõistlejate koondive liikmena. 1985. a Leningradis Herzeni nim Pedagoogilises Instituudis stažeerides tutvus ta akadeemik Heino Liimetsaga, kelle uurimistemaatika suurt huvi pakkus. Nii juhtuski, et Klaus Altermanni rohkem Tallinnas kui Leningradis kohata võis. Tema uurimistemaatika — sportlaste elutegevuse süsteem ja sotsiaalne keskkond — kasvas välja H. Liimetsa pakutud ideedest. Alates 1985. aastast on ta igal aastal vähemalt korra olnud Tallinnas.

Mis on järjekordse Eesti külastuse eesmärk?

Enamik Saksa teadlasi on orienteeritud Läänemaade (USA, Inglismaa, endine Saksamaa Liitvabariik) eeskujudele. Pean vajalikuks hoida tegusaid sidemeid ka meist ida pool asuvate maadega. Isiklikult olen arvamisel, et kontaktid Eesti teadlaste ja üliõpilastega on mulle andnud väga positiivseid kogemusi ja minu eesmärk on neid suhteid edasi arendada.

Kui täpsem olla, on plaanis Magdeburgis korraldada ulatuslikum õpilasküsitlus H. Liimetsa juhendamisel valminud küsimustiku «Pingist pinki» alusel. Sama küsitlust kavatakse korraldada Tallinnas ja Helsingis, et selgitada eri riikide noorte inimeste elueesmärki, õppimishoiakuid, elu sisu üldse. Selline rahvusvaheline uurimus annaks huvitavaid ja vajalikke võrdlusandmeid.

Kas öeldust võib aru saada nii, et akadeemik H. Liimets on Saksamaal sedavõrd arvestatav teadlane, et isegi pärast surma peetakse vajalikuks jätkata tema tööd?

Üldiselt jah, kuigi on teadlasi, kes ei jaga tema seisukohti, aga seegi on enesestmõistetav.

On ühisuurimuse ettevalmistamine Teie ainus Tallinnas viibimise põhjus?

Tallinnas olen leidnud tõelist huvi Waldorf-pedagoogika (sakslased ei kasuta terminit «Steineri-pedagoogika», K. Altermanni tekstis aktsepteerime tema termineid) vastu. Põhimõtteline küsimus on selles, kas näha Waldorf-pedagoogikas alternatiivi riiklikule või mitte. Sellest sõltub,



kas anda üliõpilastele alternatiivseid pedagoogikateadmisi. (Kaaskõneleja ise on seisukohal, et Waldorf-pedagoogika, samuti nagu Montessori- ja Freinet'-pedagoogika puhul ei ole tegemist alternatiivse pedagoogikaga, vaid pedagoogikasuunaga).

Magdeburgi ülikooli õppekavas on 1. õppeaastat Waldorf-pedagoogika seminar, kuhu üliõpilased registreeruvad vabatahtlikult. Seminaril osaleb üle 50 üliõpilase, soovijaid oleks olnud märksa rohkem, huvi pedagoogika alternatiivsete suundade vastu on suur. Nimekiri tuli sulgeda, et koosseis liiga suureks ei paisuks.

Alternatiivkoolid on endise Ida-Saksamaa jaoks uus nähtus. Teoksil oleva uue kooliseaduse alusel hakkab riik neid toetama. Magdeburgis juba töötab üks Waldorf-kool. Üliõpilastele on positiivne kogemus see, et riiklik kõrgkool on avatud uutele suundadele.

Missuguseid muudatusi on viimasaja poliitilised sündmused toonud Saksamaa kõrgkooliellu?

See problemaatika on nii lai, et võiks rääkida terve päeva. Lähtudes Magdeburgi ülikoolist võib öelda, et kogu pedagoogikahariduse sisu on viimase kahe aasta jooksul põhjalikult muutunud, täielikult uuenenud. Kohustuslikke kursusi on kolm: kasvatuse ajalugu, üldpedagoogika ja didaktika. Loengumeetodid endisel kujul ei õigusta, seetõttu on märksa vähenenud õppetöö passiivsete vormide (nt loengute) ja suurenenud aktiivsete vormide (seminarid, rollimängud jmt) osa. (Seega hüvasti mugav äraolemine loengutel ja kampsunite kudumine! Näi-

teks prof Altermanni seminarid näevad välja nagu õppetunnid koolis, kus üliõpilased on õpetajate ja õpilaste osas ning vaidlevad omavahel probleemid selgeks). Loomulikult ei toimunud niisugused muutused üleöö, nendega on tegeledud viimased 4 aastat. Varasem õpetöö sisu üliõpilasi ei rahuldanud ega olnud piisavalt huvitav. Praegu koostavad üliõpilased endale ise individuaalplaani, I kursusel küll õppejõudude soovitude alusel. Erikursusi on 18, sealhulgas ettevalmistus kallakuga koolide (nt matemaatika, sport jne) jaoks, pedagoogika põhialused, Waldorf-pedagoogika, pedagoogiline antropoloogia (juba 3 aastat), fašistlik kasvatus Saksamaal (sellega seoses räägitakse ka rahvapedagoogikast), perekonnakasvatus, noorsooprobleemid jne. Noore inimese maailmavaatele peab andma korraliku filosoofilise aluse. Varem tehti seda Marxi ja Engelsi õpetuse põhjal, nüüd peaks rõhu asetama Kantile, Shopenhauerile jt.

Ka kõrgkoolide struktuuris on olulisi muutusi. Sektsioonide (meie mõistes osakondade) baasil moodustuvad instituudid. Nii näiteks on Magdeburgi ülikoolis pedagoogika, psühholoogia, defektoloogia, sotsiaalteaduste (mitte enam marksismi!), ajaloo, filoloogia, võõrkeelte ja spordiinstituut. Asja tuum on selles, et õppetöö kõrgkoolis ühendatakse teadustööga.

Ülikooli juhtkonda enam ei määrata, vaid valitakse. Juba 1990. a valisime direktori ja dekaanid, kusjuures varem nendel kohtadel olnud valiti konkursi korras tagasi küll, Lääne-Saksamaalt ei tulnud nimetamisväärselt uusi jõude, palgaolud on väga erinevad (endise Ida-Saksamaa kahjuks).

Suur muudatus on seegi, et õpetajate koolituses minnakse 5aastaselt õppeajalt üle 4aastasele. See on oikumeeniline standard. Alates käesolevast aastast otsivad lõpetajad endale töökohta ise. Kuna tänavau on palju lõpetajaid, prognoositakse, et 17% neist vist erialast tööd ei leia. Kui tööga ei kindlustata, tulevikus tõenäoliselt õpetajaks õppijate arv väheneb.

Kuidas kajastuvad muudatused pedagoogikateaduses?

Väga raske küsimus. Endisel Ida-Saksamaal oli eeskujuks NL Pedagoogika Akadeemia struktuur ja töösuunad. Nüüd Pedagoogika Akadeemiat enam ei ole. Pedagoogikauuringuid korraldatakse vastavalt nõudmisele ja iga uuring peab olema ka praktika jaoks oluline.

Igal kõrgkoolil on oma uurimis-suunad. Magdeburgi ülikoolis näiteks kasvatusprobleematika (sh fašistlik kasvatus), kutseorientatsiooni ja sotsialiseerimise küsimused.

Saksamaal (nii nagu Eestiski) on teoksil uus kooliseadus. Võib-olla tutvustaksite lühidalt selle põhimõtteid.

Kooliseadus on alles diskuteerimise järgus. Üldpõhimõte on selles, et iga liidumaa saaks oma kooliseaduse, s.t ta võib millegi poolest erineda ülesaksamaalisest.

Sisse viiakse 3astmeline koolisüsteem:

1. algkool (*Grundschule*) 1.—4. klassini;
2. kaheharuline põhikool e sekundaarkool (*Hauptschule*), — üldharu lõpetatakse 9. klassiga (seega 5.—9. kl) ja reaalaru, 10. klassiga (seega 5.—10. kl);
3. gümnaasium (*Gymnasium*) 5.—12. klassini.

Mille poolest uus süsteem endisest erineb? Hariduse saamine on rohkem diferentseeritud. Võimekamad ja vähemvõimekamad võivad valida endale sobiva haru edasiõppimiseks. Näiteks vähemvõimekas saab lõpetada juba 9 aastaga, võimekam valib gümnaasiumi. Seejuures tupikukooli ei ole, üleminekuvõimalused jäävad.

Kooliseadus näeb ette erikoolid puuetega lastele, aga ka vastupidi — andekatele lastele erivõimete väljaarendamiseks. Täiesti uus säte on alternatiivkoolide lubamine, kusjuures neile nähakse ette riiklik finantseerimine.

Seaduses on selgelt fikseeritud õpetaja õigused ja kohustused. Õpetaja peab õpetama ja kasvatama isiklikust vastutusest lähtudes. Sisuliselt tähendab see, et iga õpetaja on küllaltki vaba oma töös, võib realiseerida oma eesmärgid, propageerida oma vaateid. (Iseküsimus, kui väga kõik õpetajad selleks valmis on. On ju mugavam töötada paljukirjutud eeskirjade järgi ja veeretada vastutus tulemuste eest nende koostajate kaela.)

Direktor vastutab kõige koolis toimuva eest, kuid suuremate sisuliste otsuste tegemiseks peab tal olema nn koolikonverentsi nõusolek. Koolikonverentside korraldamise säte on uues kooliseaduses sees ja see tähendab, et suund võetakse demokraatlikumate juhtimisvormide toetamisele. Koolikonverentsidel võtavad kooliasjade otsustamisest osa õpetajate, õpilaste ja lastevanemate esindajad (meie mõistes üldsus). Konverentside pädevusse kuuluvad igasugused probleemid. Kui tulemuslikult neid lahendatakse, sõltub inimestest enestest.

*

Meie vabariigis on kasvatus ja hariduse mõistete tõlgendamisel tekkinud ülekantud tähenduses *muna* ja *kana* sündroom, ühed peavad ühte teisest tulenevaks, teised vastupidi. Ei saanud jagu kiusatusest küsida prof Altermannilt, kuidas tema nende mõistete hierarhiat näeb. Vastuseks joonistas ta skeemi, mille tipuks kasvatus, sellest hargnevad haridus ja kõik muud kasvatusvormid. Tähendab, ka tema jaoks on kõikehõlmav üldmõiste KASVATUS.

Kirja pani VIIVI EKSTA

Keelteõpe Saksamaal

VÄINO RAJANGU, TTÜ kõrgkooliökonomika laboratooriumi teaduslik juhendaja

Saksamaal nagu meilgi algab lapse emakeeleõpetus kodus, hiljem lisandub õpe koolieelses lasteasutuses ja siis koolis. Esimese võõrkeele õppimine algab tavaliselt 5. klassis ja enamasti valitakse inglise keel, Prantsusmaaga piirnevatel aladel ka prantsuse keel. Statistika näitab, et olenevalt kooli tüübist õpib 95—99% lastest inglise keelt, tänu aktiivsetele rahvusvahelistele suhetele, ingliskeelsele arvutustehnikale ja muudele põhjustele. Teaduskonverentsidel räägitakse nii saksa kui ka inglise keelt ja seda peetakse täiesti normaalseks. Mingit tõlget tavaliselt ei kasutata. Saksamaal töötades tuli mul kohata ka inimesi, kes küsisid, miks me Eestis üldse saksa keelt õpime, kui inglise keelega saab kõik ära korraldada, saksa teadlasedki kirjutavat suure osa oma publikatsioonidest inglise keeles. Samal ajal väitsid teised, et saksa keelel, tänu Saksamaa ühendamisele, on ees suur tulevik ja tema tähtsus maailmas tõuseb. Arvutustehnika areneb edasi ja siis pole tähtis, mis keeles arvutiga suheldakse, ning saksa keele roll maailmas kasvab. Need kaks seisukohta näitavad, kui erinevad võivad olla inimeste vaated keelekõhvimustes. Mida rohkem keeli inimene valdab, seda paremini pääseb ta ligi eri rahvuste ja maailma kultuurile, mõistab paremini ka eri rahvuste omapära.

Eestimaal areneb rahvuskeelne õpetus, kultuuriseltsid asutavad pühapäevakoole, on avatud juudi põhikool jne. Rahvuskoolide teke aitab kahtlemata inimesi liita, säilitada ja edasi arendada oma rahvustraditsioone.

Saksamaal saab kooliharidust põhiliselt saksa keeles. Seda põhjendatakse asjaoluga, et siis elavad noored paremini sisse saksa kultuurikeskkonda ja rahvuskonfliktid jäävad ära. On ka üksikuid rahvuskooli, näiteks läti kool, kuid nende koguarv on väike. Rahvuskoolis on õppetöö korraldatud nii rahvuskeeles kui ka saksa keeles, kusjuures keelte vahetamine on enam-vähem võrdne. Ühel aastal loetakse pooli aineid rahvuskeeles ja ülejäänuid saksa keeles. Järgmisel aastal keel vahetub. Nii on näiteks ühel aastal füüsika rahvuskeeles, teisel saksa keeles. Niisugune keelte vaheldumine annab mõlema keele hea oskuse.

Saksamaal on rohkest kinniseid sõjaväe maa-alasid. Sõjaväelinnakutes asuvad vastava maa koolid (USA, Inglismaa, Prantsusmaa, NSV Liidu), saatkondade juures on veel mitmesuguseid koole.

Teisi rahvusi on Saksamaal mõnes piirkonnas suhteliselt palju, arenev tööstus on tinginud türklaste, itaallaste, kreeklaste, jugoslaavlaste ja paljude muude sisserände. Nii ei ole nendes piirkondades haruldased klassid, kus näiteks 25 lapsest ainult 7—8 on sakslased, ülejäänud aga eri rahvustest, sealhulgas märkimisväärse osa moodustavad neegrid.

Saksamaal on eri rahvuste kohta käiv koondnimetus välismaalane (*Ausländer*). See termin ei ava alati sisu. Näiteks teisest rahvusest lapsed, kes on sündinud Saksamaal (mõnel olid juba vanemad sündinud Saksamaal), on täielikult sisse elanud saksa kultuurikeskkonda. Samas on aga teiste rahvuste esindajaid, kes alles tulid Saksamaale tööle või õppima ning saksa keelt ja kultuuri veel ei tunne. See on analoogne meil kasutatava terminiga «venekeelne elanikkond». (Üks osa venekeelsest elanikkonnast räägib ju ka eesti keelt.)

Saksamaa Haridus- ja Teadusministeeriumi väljaantavast statistika aastaraamatust saab ülevaate välismaalaste õppimise kohta Saksamaa õppeasutustes. Nii õppis 1988. aastal üldhariduskoolides Euroopa, Aafrika, Ameerika, Aasia ja Austraalia noori kokku 737 207, s.o 11% vastavate õppeasutuste õpilaste koguarvust. Suurim välismaalaste osakaal on põhikoolis (*Hauptschule* 5.—9. kl). Välismaalaste laste keeleoskus ei ole kõige parem ja seetõttu valitakse põhikool, mitte aga gümnaasium või reaalkool, kus on rõhuasetus keeleõppel. Välismaalaste Saksamaal sündinud põlvkonna saksa keele oskus on üldiselt hea ja nende noorte haridustee valikul keel enam probleemi ei tekita. Kutsekoolides on välismaalaste osakaal 6,3% õppijate arvust, 1 470 700 üliõpilasest on 86 800 välismaalased. Üldine statistika ei anna siin terviklikku pilti, sest liidumaades olukord erineb. Näiteks Nordrhein-Westphaleni liidumaa üldhariduskoolides õpib 252 200 välismaalast. Baden-Württembergi liidumaal 6400 ning Bremeni liidumaal 9100 välismaalast.

Piirkondades, kus on arvukalt mõne rahvuse esindajaid, korraldab vastava riigi saatkond oma keele õpetamise. Näiteks Maini-äärse Frankfurdi lähedal oli mul võimalus külastada kooli, kus türklastele koolilastele õpetati eraldi türgi keelt. Selleks on tunniplaanis kindel aeg ette nähtud. Jutuajamisest professor Richard Meieriga selgus, et niisugust rahvuskeele õpetamist korraldatakse lisaks türgi

Miks vajame saksa keelt!
Tänu Saksamaa ühendamisele saksa keele tähtsus maailmas tõuseb.

Saksamaal on välismaalaste keeleõpetus korraldatud läbimõeldult.

keelele veel kreeka, hispaania, portugali ja itaalia keeles. Riigi saatkond leiab õpetaja ja ka tasustab osaliselt või ter- vikuna tema töö koolis. Teine osa nende õpetajate palgast tasustatakse mõ- nel liidumaal riiklikest vahenditest. Võör- keeleõpetajate tasustamise erinev kord on ka tõelise föderalse riigi üks näide. Võörkeele õpetamise tasustamist liidumaa vahenditest põhjendatakse asjaoluga, et siis on noorel teoreetiline võimalus kodu- maale tagasi minna. Uuringud näitavad, et kodumaale naaseb väga eri põhjustel kuni üks kolmandik välismaalastest.

Jutuajamisest saksa kolleegidega selgus, et Luxemburgis on koolikorraldus keele seisukohalt huvitavalt lahendatud. Algul toimub kogu õppetöö saksa keeles, mõne aasta pärast minnakse üle prantsuse keelele. Selle tulemusena valdavad noo- red perfektelt nii saksa kui ka prantsuse keelt.

Saksamaal algab teise võörkeele õpetus 7. klassist. Selleks valitakse kas prantsuse, ladina või vene keel. Gümnaasiumi esi- mese astme 9. klassis on võimalik valida ka kolmas võörkeel.

Inglise ja prantsuse keele õpetamisel on suureks abiks õpilaste ja üliõpilaste vahetussõidud vastavat keelt kõneleva- tesse riikidesse. Tavaliselt elatakse pere- des ning suhtlemine eakaaslastega aitab oluliselt kaasa keele omandamisele.

Külastades Bensheimis kooli, kus ühe katuse all on gümnaasium, reaalkool ja põhikool, oli võimalik analüüsida ka õpetajate koosseisu. Kõik õpetajad anna- vad tavaliselt kahte ainet, üks on põhi- aine, teine täiendav. Alljärgnevalt mõned arvud, mis puudutavad keeleõpetust. Põhi- ainenäena oli saksa keel märgitud 26, inglise keel 16, prantsuse keel 4, ladina keel 3 õpetajal. Täiendava ainenäena oli saksa keel 6, inglise 9, prantsuse 7, ladina 1, vene 3 ja kreeka keel 1 õpetajal. Ainuüksi seegi loetelu näitab vene keele vähest levikut, kusjuures ükski õpetaja ei märgi vene keelt põhiainenäena. Eks siin ole ka omad aja- loolised põhjused, miks vene keelele Saksa- maal nii vähe tähelepanu pööratakse. N Liidu suhteline isoleeritus pole tingi- nud vene keele oskuse praktilist vajadust. Vene keele olukord Saksamaal on ana- loogne meie võörkeeleõpetusega lähimine- vikus. Meie noored ei olnud huvitatud võörkeele õppimisest, sest puudus prakti- line vajadus. Nüüd, mil meil on välis- maaga suhtlemine avardunud, on ka ini- meste suhtumine võörkeelde muutunud. Võib arvata, et Saksamaal hakkab huvi vene keele vastu kasvama, sest sakslaste kontaktid N Liiduga tihenevad.

Eri linnades ringi liikudes ei kohta täna veel N Liiduga seonduvat. Näiteks rek- laamivad turismifirmad kõikvõimalikke

reise paljudesse maadesse, kuid mitte N Liitu. Stuttgardis ei õnnestunud ühes reisibüroos broneerida piletit N Liitu, samal ajal polnud teistesse maadesse piletite ostmine ja broneerimine mingi probleem.

Raamatupoodides venekeelset kirjandust ja N Liidu reisikaarte näha ei õnnest- tunud. Ühes raamatupoos oli küll Saksa- maal väljaantud saksakeelne album Mosk- va kohta. Statistika alusel võib ütelda, et Saksamaa (ilma Ida-Saksamaata) majan- dussidemed N Liiduga on tagasihoid- likud. Ent huvi N Liidu ja vene keele vastu kasvab, suured teened on selles kahtlemata M. Gorbatšovil ja N Liidu välispoliitikal. Viimastel kuudel esinesid Saksamaal baleriinid Moskvast, tsirkuse- trupp N Liidust. Televisioonist võib päevauudistest iga päev näha midagi N Liidu kohta. Jutuajamisest sakslastega selgus, et nad orienteeruvad suhteliselt hästi N Liidu poliitikas, nimetavad Gor- batšovi oma sõbraks, kuid neil on vähe informatsiooni igapäevase elu kohta. Kee- lesituatsioonist liiduvabariikides ei teata suurt midagi. Üllatusega võeti vastu teade, et haridust Eestis antakse eesti keeles. Väga oluline oleks meie keelseadus tõl- kida võörkeelde ja eraldi brošüürina välja anda. Huvi nende probleemide vastu on suur. Saksamaal tunnistasid Ida- Euroopa uurijad, et nad teavad meil toi- muvast põhiliselt vene keele vahendusel. Oli meeldiv kuulda, et käesoleva artikli autori mõnda kirjutist oli venekeelsest keskajakirjandusest kasutatud, kuid olu- line on see, et me ise inglise, saksa ja teistes keeltes materjali regulaarselt aval- daksime ning et see oleks ka kõigile soovijaile kättesaadav. Tallinn on N Liidu linnadega võrreldes lääneriikide turistide arvu poolest kolmandal kohal ja seda po- sitsiooni tuleks meil kasutada informat- siooni levitamisel. Võörkeeles tuleks välja anda ka Eesti Ülemnõukogu ja valitsuse tähtsamad otsused. Maailmas kulutatakse tohutud summad reklaamile, ka meie pea- me siin toimuva levikuks kõikvõimalikke infokanaleid kasutama. Saksamaa poliiti- kud Baltikumi küsimuses sõna ei võta. Meie peame aga info levikuga saavutama olukorra, kus neil ei ole Baltikumi küsi- musest võimalik vaikides mööda minna.

Tuleb märkida, et lisaks keeltele õpe- tatakse võörkeeles veel ajalugu, ühiskonna- õpetust, kutsevalikut, religiooni, kunsti, muusikat, sporti, bioloogiat, maateadust ja matemaatikat. See loetelu näitab keele- õpetajate laia haaret. Kõrgkoolides on viimastel aastatel avatud ka liiteriasid, näiteks võörkeel ja majandus Frankfurdi ülikoolis. Selline eriala on kavas avada ka Bielefeldi ja Paderborni ülikoolis. (Kindlast ka mujal, kuid allkirjutanul

Saksamaal tuntakse huvi Eesti vastu, kuid meie ise ei hoolitse tõese info andmise eest.

Keeleõpet soodustavad õppurite vahetussõidud teistesse riikidesse.

Vene keel on Saksamaal vähe vajatav — sellest ka tagasihoidlik huvi.

Saksamaal õpetatakse võörkeeltes ka ajalugu, ühiskonnaõpetust, kutsevalikut, religiooni, kunsti, muusikat, sporti, bioloogiat, maateadust ja matemaatikat.

**Keeltekursusi
korraldavad ka
rahvaülikoolid.**

puudub vastav informatsioon.) Jutuajamisest professor Peter Dobiasega Paderbornist selgus õppetöö mahu jaotuvus võõrkeele ja majanduse erialal — 40% on keeleteaduskonna ja 60% majandusteaduskonna kanda. Lisaks keelele õpitakse ka selle maa kultuuri tundma. Üks aasta õppetööd koos praktikaga toimub vastavat keelt kõneleval maal. Tulemuseks on keele perfektne valdamine, majanduse omapära ja sealsete probleemide tundmine. Kõik see kokku tagab eduka töötamise oma tulevase ametikohal.

Uute liiterialade peale peaks ka Eestis mõtlema. On vaja analüüsida, missugune on Eestis võõrfiloloogide reaalne tööpõld, missugustes eluvaldkondades nad töötavad, missugused on rahvamajanduse soovid ja vajadused. See võimaldaks laiendada võõrfiloloogide ettevalmistust ja nende sihipärasemat kasutamist. Rahvusvaheliste kontaktide puhul on väga oluline võõrkeele, iseäranis erialase võõrkeele, valdamine.

Saksa kõrgkoolide kõikide erialade üliõpilased saavad teatud aeg välismaal õppida. Enne välismaale õppima siirdumist tehakse vastav keel selgeks. Näiteks Kasseli ülikoolis on võimalik enne vahetusprogrammi realiseerimist õppida araabia, kreeka, rootsi, poola, prantsuse, ladina, portugali, inglise, jaapani, itaalia, vene, türgi ja hiina keelt.

**Saksa
kõrgkoolide
üliõpilased
saavad
ajutiselt
välismaal
õppida, kuid
kutsutakse ka
külalis-
professoreid.**

Saksamaa kõrgkoolide ja teiste õppeasutuste omapära on see, et neil puudub eelarves raha õppejõudude ja üliõpilaste (õpilaste) välisvahetuseks. Vahetused toimuvad organisatsioonide kaudu või siis taotletakse ministriumilt vajanev summa. Sellest hoolimata kasutatakse Saksamaa ülikoolides sageli külalisprofessoreid, keda kutsutakse kohale kas pooleks või terveks aastaks. Nii kutsutakse ka Ameerikast teadlasi, kes saksa keelt ei oska ja kes loevad kursuse inglise keeles. Ka saksa professorid kasutavad oma loengukursuse kirjanduse loetus palju ingliskeelseid väljaandeid. Näiteks on Bielefeldi ülikoolis planeerimise kursuse õppeprogrammi kirjanduse nimistus 99 nimeust, millest 14 on inglise keeles; haridusökonoomika kursuse programmi nimistus on 25 väljaandest 8 ingliskeelsed. Ingliskeelsed on mitmesuguste rahvusvaheliste organisatsioonide avaldatud materjalid ning Ameerikas ja Inglismaal väljaantud monograafiad.

Kõrgkoolide raamatukogudes on saksa keelse kirjanduse kõrval väga arvukalt ka ingliskeelset. Venekeelset kirjandust on väga vähe. Näiteks Paderborni ülikooli raamatukogus oli venekeelsetest ajakirjadest «Плановое хозяйство», «Экономические науки», «Вопросы экономики».

Saksa Rahvusvahelises Pedagoogika Instituudis (Maini-äärses Frankfurdis) olid olemas kõik venekeelsed N Liidus väljaantavad haridusalased keskajakirjad. Samal ajal ei õnnestunud Berliinis Max Planki Haridusuuringute Instituudis kohata ühtki venekeelset väljaannet.

Saksamaal on levinud õppeasutused rahvaülikoolid. Taolistes õppeasutustes korraldatakse väga palju mitmesuguseid keeltekursusi. Keeleõpetus on jaotatud mitmele aastale. Algul on üldine keeleõpetus (kuni 4 aastat), millele järgneb keeleõpetuse spetsialiseerumine kaubandusele, tehnikale ja mitmesugustele teistele kitsamatele aladele.

Seoses Euroopa ühinemisega 1. jaanuarist 1993 tekib võimalus vabalt valida töökohta eri riikides ja see toob kaasa ka konkreetse töökohta tarvis keeleõppe (näiteks keeleõpe automehaanikutele). Keeltekursused lõpevad eksamiga, mida sooritatakse Tööstus- ja Kaubanduspalati juures. Eksam annab keele valdamise garantii ja tööandjad arvestavad sellega. Võimalik keelte valik rahvaülikoolis on väga avar. Nii näiteks on Bielefeldi rahvaülikoolis võimalik õppida inglise, prantsuse, hispaania, portugali, itaalia, poola, kreeka, taani, rootsi, norra, türgi, araabia, jaapani, hiina ja muidugi saksa keelt kui võõrkeelt.

Võib märkida, et Saksamaal on keeltega seotud probleemid lahendatud lähedes nende ajaloolistest traditsioonidest. See, mis seal on hästi korraldatud, ei pruugi mõnes teises riigis sugugi laabuda. Samal ajal annab Saksamaa kogemuse tundmaõppimine parema, avarama võimaluse hinnata Eestimaal toimuvat. Just tänu saksa keele õppimise läbimõeldud süsteemile saavutatakse, et Saksamaale asunud välismaalased elavad sisse saksa kultuurikeskkonda ja see väldib paljude arusaamatuste teket.

Külastena Soome harjutuskoolis

LILIAN KIVI, MILVI ROOSLEHT, PTUI koolieelse kasvatuse ja algõpetuse sektori teadurid

Soome algõpetus on 9aastase põhikooli kuus esimest aastat või nagu nad ise nimetavad — põhikooli alaaste, millele järgnevad klassid — 7., 8. ja 9. — moodustavad ülaastme. 6aastases algkoolis on omakorda teatud määral eriasendis kaks esimest kooliaastat, ühisnimega *alkuopetus*, mida meie oleme hakanud nimetama esiõpetuseks.

Kogu Soome kooli algõpetus, iseäranis aga esiõpetus on korraldatud ja kujundatud lapse rahuliku arengu tsooniks. Tundub, et sealsele koolielule on üldse omane rahuliku arengu põhimõte. Et see nii on, saime tunda ka ise.

Meil oli võimalus viibida mitu täiskoolipäeva järjest ühes harjutuskoolina töötavas 6klassilises algkoolis. Juba selle tõttu, et koolis viibib pidevalt üliõpilasi-praktikante koos õppejõudude ja külastetega, võis eeldada rahuliku koolielu teatud häiritust. Seda me aga ei kohanud ja imelikul kombel olime ka ise õhtuks märksa vähem väsinud kui sama palju aega nõudnud tundide vaatlemise järel omakeelses koolis. Ju vist kaasati meidki sellesse rahuliku elu kulgu ja saime tõestuse selle kohta, kui tähtis on elukorralduse laad koolis.

See koolimaja ei ole suur, avar ega uhke. Akendeta koridorid on üsna kitsad ning neid ahendavad veelgi laste ülerõivaste nagid ja välisjalatsite read mõlemas seinas. Vahetusjalatseid seal ei kanta, kõik lapsed lippavad sokkides, sageli valgetes. Poiste ja tüdrukute lemmikriietuseks on pikad püksid ja kirev džemper. Sama ilusad ja puhtad nagu kooli ruumid tundusid olevat ka suhted: ei kärkimist, keelamist, korralekutsumist, tormamist, ei näinud me ka ringiratast jalutamist, keegi ei jäänud kellelegi ette, keegi ei seganud teist. Kõigil oli ruumi ja vaba voli istuda maas, jätkata tunnis alustatud käsitööd, näidata (muide, ilmse uhkusega) enda tehtut, lugeda raamatut vmt.

Selles koolis osatakse hinnata õpilaste loomingut. Joonistusi ja igasugustes tehnikates taieseid eksponeeritakse klassides ja korridorides, vaba seinapinda oli raske leida.

Klassides olid ühekohalised töölaud, mida igaks tunniks asetati just nii, nagu töö vajab. Tahvlipinda oli palju, nii ees- kui külgseinale, olid grafoprojektorid, aga ka oma raamatuvaru riiulil, palju toalilli, vaibakesi ning kiiktoolgi.

Sarnasus kodutoaga oli tunduvalt suurem kui meie klassides. Lapsed olid vabad, huvilised, vastamisel püsti ei tõusnud, küll nägime lapse laua kõrvale kükitava täiskasvanut, et üheskoos ja ühel kõrgusel midagi arutada, seletada või pärida. Seegi oli üks suhtlusviise, aga mitte valdav. Üldse näis, et lapsed tundsid end koolis hästi ja vabalt. Seda oli märgata ka praktikantide puhul, kuigi nende tööd jälgis õppejõud ja antud juhul ka meie. Sellele, et üliõpilane end õpetajaks harjutadeski hästi ja vabalt tunda võiks, oli juba ette mõeldud. Mitme aasta vältel annavad praktikandid tunde kahekesi korraga. Koos valmistatakse ette, jaotatakse tööloigud, mida üks teeb ja teine veidi kõrvaletõmbunult vaatab, et vajadusel olla nii abiks kui nõuandjaks. Rühma- ja liitklassitöö (selles koolis on lisaks kahele paralleelklassile ka veel kolm liitklassi (1.+2., 3.+4., 5.+6.) tehakse ühiselt, s.t juhendades eri rühmi. Paaride moodustamisel saavad üliõpilased ise kaasa rääkida, kuigi õppejõudki soovitusi annavad. Nagu noored ise ütlesid, on selline õlatunne praktikat alustades eriti oluline ja annab kindlust, veidi hiljem aga toetab töö loomingulisust, sest kaks pead on kaks pead, nagu nad ise üsna meie vanasõna moodi ütlesid. Selles praktikarühmas, kellega meie kohtusime, oli 16 noort inimest, pooled neist noormehed, ja see ei ole neil erandlik. Oma tunni kavandavad praktikandid etteantud tabelina (vt lk 19), mitte etteantud mudeli järgi. Nõu peetakse klassi põhiõpetajaga ja vajadusel võidakse pöörduda õppejõu poole. Tunni väliselt elatakse klassiga ühist elu. Nägime praktikante osalemas kõiges — klassis laste vormitud piparkoogiplaate õpetajatetoa praehaju küpsema viimas, lastele meie mõistes kultuurhommikul esinemas, lastega koos klassiüritustel, õues lumesõjas — ega me kõike tabada suutnudki.

Seoses selle kooliga tahaks aga pöörata tähelepanu veel ühele asjale, mis tulevaste õpetajate praktikakoha mõttes ei olegi nii tähtsusetu, nagu esmalt võib näida. Selles majas, nagu meie nägime, harjub noor inimene pidama loomulikuks ka üldse mitte lahedaid koolielu tingimusi. Suhteliselt kitsastest korridoridest juba juttu oli. Seal, kuhu suubuvad klassidevahelised koridorid, on siiski ka üks avaram ruumiosa, mille servas paikneb kahe korruse vaheline trepp. Edasi jääb välisukseni vaid kümmekond sammu.

Soome klasside sarnasus kodutoaga on märksa suurem kui meil. Lapsed tunnevad end koolis hästi ja vabalt.

Kogu Soome kooli algõpetus, iseäranis aga esiõpetus on korraldatud lapse rahuliku arengu tsooniks.

Soomes saime tõestuse selle kohta, kui tähtis on elukorralduse laad koolis.

Algklassi-õpetajateks õpivad ka noormehed.

Tunniväliselt elatakse klassiga ühist elu.

Sellesse ossa annab päeavalgust ka kõrge aken. Ruumi (sobiks fuajeeks nimetada) keskosa tõuseb läbi mõlema korruse nii, et teisele korrusele moodustub piirdega ääreala nagu rõdu, kus saab liikuda ja kust pääseb klassidesse. *Pikkujõulu* üritustel (juhtusime sinna just kuu enne jõulupühi, mil hakati kaunistama ruume) täitis lisarõdu ülesannet ka korrustevaheline trepp. Just sealsamas, veidi eemal välisuksest, trepi kõrval, kees elav koolielu. Kui tarvis, mahtusid sinna kõik õpilased: alla, rõdule ja trepile kogunema ühiseks mõttehetkeks, kuulama-vaatama kaasõpilaste, praktikantide või lastevanemate esinemist. Samas toimusid õhtupoolikul ettevõtmised klassiti, ka koos vanematega. Siis seati avara ruumiosa ühte otsa tooliread ja kedagi ei seganud, et väljasttulijad panid samas nagisse oma rõivad, sättisid ritta oma jalatsid ja siirdusid trepist üles või trepi tagant sinna, kuhu vaja. Ühest 5. ja 6. klassi jõulueelsest ettevõtmisest võtsime osa. See algas ühe vanaema loetud luuletusega, jätkus laste esinemise ja ühislauludega, jõuluvanaga (üks praktikantidest), kes jagas kingitusi ka vanematega kaasas olevatele väikestele õdedele-vendadele, ühismängudega — 6. klassi neiud-noormehed, kes tegelikult tundusid meie eakaaslastest märksa loomulikumad ja lapselikumad, viisid peaaegu väevõimul mängima oma isasid-emasid — ning lõppes laste ja vanemate küpsetiste ja mahla jookide maitsmisega.

Selles koolis õppis lapsi paras jagu: iga numbriga klasse oli kaks ja liitklassid peale selle, igas klassis 20—25 last. Nagu õpetajad ütlesid, olevat klassides linnakooli kohta lapsi vähe, ent klassiruumi peavad neil mahtuma ka praktikantide rühmad nii, et poleks piiratud õpetaja, eriti aga noore õpetajaks harjutaja ruumiline tegevusväli. Rühmatöö ja kaks õpetajat korruga tunnis ei tule samuti toime liiga kitsal pinnal. Töö rühmaes ja mitme õpetaja üheaegne kohalolek näib aega Soome koolides ka väljaspool harjutuskooli tavaline olevat, laps pidavat juba esimese klassi esimestel nädalatel sellega harjuma, et õpilased jaotuvad väiksemateks rühmadeks ja iga niisuguse jaoks leidub ruumis ka täiskasvanu. Seda aktsepteerib ja loeb loomulikuks Soome Haridusministeeriumi koolivalitsuse keskne dokument «Peruskoulun oppimäärä ja oppisuunitelmä».

Õppekirjandust antakse Soomes välja selle kasutaja vajadustest lähtudes. Õpikud näiteks on eraldi õpilastele ja õpetajatele. Alklassiõpiku õpetajavariant on tavaliselt formaadilt õpilase omast suurem ja algab metoodilise sissejuhatusega ainsesse. Siis esitab lehekülj-leheküljelt veidi vähendatult õpikulehekülje ja selle juurde kuuluvad juhised. Viimased annavad nõu, aga ei kohusta. Teame, et Soomes kasutatakse paralleelseid õppekirjanduse komplekte eri kirjustustelt. Maakonnal, koolil või ka õpetajal on võimalik valida pakutavate hulgast sobiv. Nii kasutati meie külastatud harjutuskoolis noorte õpetajate ettevalmistamise mitmekesisuse huvides igas paralleelklassis eri komplekti. (Valiku võimalused, eriti 1. ja 2. klassi emakeeleõpetuse tarvis, on aga veelgi laiemad. Näiteks õnnestus meil kaasa tuua neli eri komplekti ja oleme veendunud, et mitte kõiki.)

Meie tingimustes kerkiks kohe küsimus, kuidas siis kindlustatakse ühesugune tase, kui igas klassis võib töötada eri viisi. Selle olukorra lahendavad Haridusministeeriumi nn *curriculum*-tüüpi materjalid (kõige üldisemalt on see meie mõistes õppeaineti õpetamise eesmärged seadev ja õppeprogrammi sisaldav kogu), mida maakonnad ja koolid võivad täiendada. Kõik õpikute koostajad lähtuvad nimelt sellest dokumendist. See materjal peaks kuuluma iga õpetaja töölauale kui iga-päevatöö kavandamise alus. (Paraku pidavat sealgi leiduma õpetajaid, kes lähtuvad vaid juhustest õpiku õpetajavariandis.) Alkooliõpetajate ettevalmistamisel oma töö kavandamiseks on see aga igal juhul alusmaterjal. Praktilise töö hõlbustamiseks antakse sedagi välja nii tervikuna kui üksikute ainete kaupa.

Võtamegi vaatluse alla ühe põhikooli emakeeleprogrammi ja õppekava sisaldava raamatukese («Peruskoulun äitikielen oppimäärä ja oppisuunitelmä»).

See õpetaja tööd juhendav materjal määratleb eelkõige emakeele kui õppeaine olemuse, vaadates seda *oskuste* (vastuvõtvate oskuste: lugemine ja kuulamine, ning tootvate oskuste: suuline ja kirjalik väljendus), *teadmiste* (teadmised keelekasutusest, tähendus- ja struktuuriüksustest) ja *kunsti* (sellega rikkalik ja mitmekülgne tutvumine) aspektist.

Määratletakse emakeele erilise asend kooliõpetuses (emakeel on nii kõigi õpingute alus, õpetuse vahend kui ka õppimise objekt). Oluliseks peetakse aktiivset ja mitmekülgset harjutamist, eneseväljendusvõimalusi, rikkalikku tutvumist kirjandusega. Juhitakse tähelepanu seostele, eriti võõrkeeltega, aga ka teiste kunsti- ja orienteerumisainetega (kodulugu, loodus- ja maateadus, ajalugu jt) ning sellele, et õpetuses tuleb pakkuda võimalusi kõikide emakeele kasutusoskuste harjutamiseks.

Osutatakse emakeeleõpetusse hästi sobivale diferentseerimisele, ent selleski dokumendis avaldatakse õpetajale usaldust, märkides, et lõpliku tööviisi otsustab siiski otstarbekohasus konkreetses olukorras.

Õpetajatele ja õpilastele. Maakond, kool või õpetaja valib sobiva õpikuvariandi.

Õpikud on eraldi õpetajatele ja õpilastele. Maakond, kool või õpetaja valib sobiva õpikuvariandi.

Sageli võtavad lapsevanemad kooli üritustest osa.

6. klassi neiud-noormehed tunduvad meie eakaaslastest märksa loomulikumad ja lapselikumad.

Töö rühmades ja mitme õpetaja üheaegne kohalolek näib Soome koolides tavaline olevat.


Õpikud on eraldi õpetajatele ja õpilastele. Maakond, kool või õpetaja valib sobiva õpikuvariandi.

		min	05	10	15	20	25	30	35	40	45
Praktikant KAI SALMI	Töövorm										
PETRI VAINIKKA	Õpetaja esitus		■			■	■				
Juhendaja	Küsitlus										
MAIJA LARMOLA	Ühisharjutamine		■								
Klass ja ruum 2.b.	Üksitöö							■	■	■	■
	Rühmatöö			■	■						
Kuupäev kell 27.11.90 12—13	Õpilase esitus			■	■						
	Muu, mis?										
Aine, antud teema ja õpik Emakeel, liitsõnad											
Taotlused nummerdatult 1. Liitsõnade kinnistamine. 2. Rühmatöös konstruktiivselt toimimine. 3. Vaikne aktiivne töötamine.											

TUNNI KÄIK JÄRGUTI


Aeg Eesm nr-d	Toimuv, sisu, üldöpe jm ning õpitu kontroll	Vahendid
05	1. Väljalangemismäng liitsõnade tundmisega	
10	1. Tahvlipiltide (jooniste) abil vaadeldakse, kuidas sõnade tähendus muutub kahe sõna ühendamisel liitsõnaks.	tahvel, sõnalipikud
15	1. Õpilased koguvad rühmades keeleuurijatena 2. ülestähendustest liitsõnu ja kirjutavad tahvlile (4—5liikmelised rühmad). Pähkel puretakse otsustumängu abil.	tahvel
20	— X —	
25	— X —	
30	1. Õpilased loevad lugemikest pala «Õnne päevakangelastele» lk 58—59 ja otsivad palast paberilehtede liitsõnad; paberilehed kogutakse kokku (õpitu kontroll).	aabitsajärgne lugemik paberilehed
35	Hindamisel peetakse silmas õpilaste lugemisoskust ja kiirust.	
40	— X —	
45	— X —	

Tahvlijoonis




silmä (silm)

+




lasi (klaas)

=

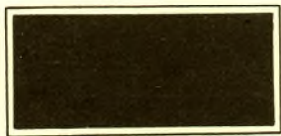


silmälasit (prillid)




helmi (helses)

+



tavlu (tahvel, pilt, maal)

=



helmitavlu (arvelaud) jne

Emakeeleõpikus peetakse oluliseks aktiivset ja mitmekülget harjutamist, eneseväljendusvõimalusi, seoseid teiste ainetega.

Emakeel peab andma ainet mina-käsituse, inimese-käsituse ja maailma-käsituse kujunemiseks. Peetakse silmas, et emakeel peab aren-
dama oskusi, ent igati virgutama ka soovi
rääkida ja kirjutada, kuulata ja lugeda.
Avardades õpilase kogemuspäire, peab
just emakeel andma ainet mina-käsituse,
inimese-käsituse ja maailma-käsituse kujunemiseks, impulsse isiklikeks kunstiharrastusteks ning väljenduse rikastamise ja täpsustamise kaudu emakeeleoskust arendama.

Andnud kooli emakeeleõpetuse käsituse, esitab dokument emakeeleõpetuse üldtaotlused ja õppesisu valiku alused, läh-
tudes põhikooli tervikeesmärkidest.

Vaatleme põhiliselt esiõpetuse osa, kuna oleme ka ise selle astme õpikute ja meetodikaküsimustega aastaid tegelnud.

Mida siis ootab kool näiteks 8aastaselt lapselt? (Soomes algab kool praegu veel 7aastaselt, kuigi valmistatakse vastu võtma neid 6aastasi, kelle vanemad seda soovivad, ning sellega seoses ka vaadeldavasse juhendmaterjali muudatusi tegema.)

Kui me näiteks asuksime tööle 2. klassis, saaksime pärast emakeeleõpetuse koha määratlust, millest juba eelpool juttu oli, teada järgmist.

Emakeeleõpetuse üldtaotlused põhinevad põhikooli tervikeesmärkidel, põhikoolis käinu peab

- oskama kuulata, vaadelda ja lugeda aktiivselt, valivalt ja hindamisvõimeliselt,
- oskama kõnelda ja kirjutada vabalt ja vajadusele vastavalt (eesmärgipäraselt),
- tundma mitmekülgset emakeele kasutamist ja ehitust,
- julgema väljendada oma seisukohti ja tundeid,
- innustuma keele eri väljendusvormidest ja hindama oma keeleoskuse arenemist ning sõnakunsti,
- saama aru keele ja kirjanduse tähendusest üksikisikule ja rahvale.

Me võtame teadmiseks, et üldtaotlused on kaugemad eesmärgid, milleni küünib õpilane soodsates oludes. Siit näeme õpetuse suuna ja need taotlused on aluseks õppimisainese valikule. Konkreetse ainese valikul peame lähtuma sellest, et see

- toetaks keelekasutusoskuste arengut, f mõtlemissu arengut,
- individuaalsuse loomulikku kasvu.

Kuulamise ja suulise väljenduse harjutused on eriti olulised alammates, lugemis-
oskuse sihteadlik arendamine kõikides klassides. Nii keele kui kirjanduse õpetuse aines peab

- kogemusteringi arendama,
- kaasaelamisvõimalusi pakkuma,
- fantaasiat rikastama,
- mina-käsituse kujunemist toetama.

Edasi süüvime emakeeleõpetuse taotlustesse valdkonniti (keel, keeletundmine; kirjandus; oskused: kuulamine, lugemine, suuline ja kirjalik väljendus) — jälle algul valdkondade üldtaotlused juba üsna konkreetselt. Toogem näitena suulise väljenduse ja kuulamise. Õpetuse taotlusteks selles vallas on, et õpilane

- mõistaks kuulamise tähtsust suhtluses,

suudaks kuulata nii arvustades kui väärtustades,

- oskaks hääldada selgesti ja hoolikalt,
- oskaks kasutada loomulikku ühiskeelt,
- oskaks esitada oma mõtteid loomulikult ja viisakalt,
- julgeks rääkides väljendada arvamust ja tundeid,
- julgeks osaleda suulist väljendust eeldavates ülesannetes.

Seejärel esitatakse kesksed õppesisud klassiti ikka samas struktuuris: keel; kirjandus; oskused ning iga klassi puhul ka rõhuasetus:

1. klass. Eduelamused, positiivse õppimishoiaku arendamine.
2. klass. Väljendussoovi ja -rõõmu säilitamine.
3. klass. Eneseusalduse ja väljendussoovi säilitamine.
4. klass. Oskuste mitmekülgne kasutamine ja katsetamine, omaalgatuslik tegevus.
5. klass. Väljendussoovi säilitamine, omaalgatuslik tegutsemine.
6. klass. Harrastustele liituva väljenduse toetamine. Keelekasutusoskuse kinnistamine ülaastme õpingute jaoks.

Tutvunud eri klasside õppesisu täpsema määratlusega, tuleme tagasi teise klassi juurde, vaatleme seda nüüd veel kord kõikide klasside foonil.

Keel

Väljendusvara suurendamine ja kujutluste rikastamine. Lausetaju terviklik arendamine.

Kirjandus

Lugemissoovi ja -rõõmu säilimine. Sisaelav kuulamine ja lugemine; kuuldu/loetust jutustamine ja vestlemine ning selle läbimängimine.

Oskused

Keskendumine kuulamissituatsioonis, siselav kuulamine. Osalemine klassi/rühma ühistes väljendusharjutustes. Küsimine.

Lugemisoskuse kindlamaks muutumine ja arenemine iga õpilase eelduste kohaselt; tähelepanu loetust arusaamise harjutamisele.

Kirjutamisoskuse kindlamaks muutumine: suured ja väikesed kirjatähed. Kirjutamist iga õpilase eelduste alusel: sõnu, lauseid, tekste.

Oleme dokumendi läbi lugenud, tutvunud emakeeleõpetuse taotlustega. Asume nüüd konkreetse klassi õppeaastat kavandama. (Ikka sellesama dokumendi järgi.) Kõigepealt kordame peatüki sissejuhatust lugedes veel kord taotluste ja õppesisude valiku põhimõtteid ning seejärel teadvustame emakeele eri valdkondade kesksed taotlused põhikooli sõlmkohtades — algkooliosas seega 3. ja 6. klassis. Materjal muutub üha konkreetsemaks ning vastavat valdkonda sisse juhatades juhitakse meie tähelepanu näiteks keeleülesannete ja tekstide rühmitamisele, keelekasutussituatsioonidele, sobivatele seostele ning sellelegi, et keeletundmise õppimine peab algastmel olema elulähedane ja liituma võimalikult oskuste arenguga. Edasi võime nüüd mõelda juba tervikuna oma 2. klassis kavandatavale, pidades silmas, mida oodatakse 3. ja mida 6. klassi õpilaselt. Ühel ja samal lehe-

Aa

A SA-NAN A-LUS-SA

AU-TO
AAR-RE
AU-RIN-KO



AA-SI
AS-TUU
AP-PEL-SII-NI

A SA-NAN LO-PUS-SA

SO-MA
KIS-SA
SA-TAA



KOI-RA
POI-KA
SOIT-TAA

A SA-NAN KES-KEL-LÄ

PAL-LO
KAA-TUU
LAUK-KU



SAA-RI
KAU-NIS
KAAP-PI



A A AA
AA A AA
A AA A



AH-KE-RAS-TI A-LUS-TA AL-KA-EN.



**Leheküljed
Hilka Kajarto ja
Anneli Parviaise
õpetajale mõel-
dud käsiraamatust
aabitä juurde.**

küljel esitatuina on need nõuded võrreldavad üksikoskuse arengus. (Näiteks: 3. klassi õpilane suurendab väljendusvaru, 6. klassi õpilane suurendab ja täpsustab väljendusvaru; teab, et sõnu moodustatakse liitmise ja tuletamisega, või: 3. klassi õpilane oskab lugeda kergemaid tuntud asju käsitlevaid tekste peaaegu sujuvalt ja veatult, 6. klassi õpilane oskab lugeda oma eale sobivat ilu- ja teabekirjandust ladusalt ja veatult.)

Seejärel suunab õppekava üsna konkreetset, kuidas õpilasi juhendada, mida käsitleda, mida harjutada, kuidas seda teha nooremates või vanemates klassides, kuidas see klassiti peaks arenema jms.

Kui me nii mitmekülgset oleme läbi mõelnud oma töö eesmärgid, jõuame alles õppesisuni klassiti (oleme harjunud nime-tama õppeprogrammiks), mis käsitletavas dokumendis esitatakse juba tuttavas jaotuses: keel ja kirjandus: keeletundmine ... klassis; kirjandus ... klassis; keelekasutusoskused: kuulamine ... klassis; suuline väljendus ... klassis; lugemine ... klassis; kirjalik väljendus ... klassis.

Kõige eelneni taustal huvitab meid nüüd mitte ainult kavandatav 2. klassi programm, vaid ka eelnev, 1. klassi oma. Kui õpetasime sama klassi eelmisel õppeaastal, siis otsustamaks, kas tulime toime, kui aga peaksime 2. klassis alustama tööd veel võõraste lastega, siis selleks, et teada, millele kohe tähelepanu pöörata.

Kogu 2. klassi emakeeleprogramm mahub natuke enam kui paarile leheküljele (nii nagu teisteski klassides) eel-nimetatud kuues alajaotuses umbes võrd-selt. Esitame järgnevalt näitena ühe neist osadest.

Lugemine 2. klassis

Lugemisoskuse arendamine iga õpilase eelduste kohaselt; harjutusena häälega ja vaikne lugemine.

Loetu mõistmisele suunatud harjutamine, vastamine loetu kohta käivatele küsimustele (üksikasjad, lihtsad järeldused), tegutsemine kirjaliku juhise järgi, loetu jutustamine oma sõnadega, loetu võrdlemine tuttava tegelikkusega. Püütakse selle poole, et õpilased suudaksid

teise klassi kevadel vastata oma loetud, tavalisest asjust rääkiva teksti sisu kohta käivatele kergetele küsimustele suuliselt ja kirjalikult.

Võimalus iseseisvaks (oma valitud) lugemiseks õpilaste eelduste kohaselt.

Võimalus eneseväljenduseks loetu põhjal (jutustamine, improviseerimine, kirjeldamine, käpiknukuhudega esitamine vm).

Avaliku raamatukoguga tutvumine võimaluste olemasolul.

Väga vajalik oleks meile materjali viimane peatükk pealkirjaga «Eriküsimusi», mis sisaldab oskuste harjutamise juhisid 1. ja 2. klassis (alaosad: lähteolukorra kirjeldus, mis abistab lähtetaseme määramist koolitöö alguses, esitades 14 küsimust, millele õpetaja peaks iga lapse puhul püüdma vaatlustes vastust leida; kuulamine; suuline väljendus; lugemine; kirjalik väljendus), integratiooni silmaspidamist (alaosad: emakeelise integratsioon; emakeele ja võõrkeelse integratsioon; emakeele seosed teiste ainete ning läbivteemadega), üldõpetuse kasutamist, liitklassitööd, õpetuse kavandamist, emakeele valdkondade rõhutamist ja hindamist. Emakeelt hinnatakse, vaadeldes õpetusolukordi, lugemis- ja kuulamisülesannetele vastamist ning kõne- ja kirjutusharjutustega hakkama saamist. Selgitatakse mõlema emakeelehinde olemust ja kummaski peegelduvaid oskusi (ühes vastuvõtvaid, teises tootvaid oskusi). Konkreetseid määratlusi üht või teist hinet pälvivade oskuste kohta ei anta. Küll pööratakse tähelepanu hindamislahete erinevusele sõltuvalt oskuse kujunemise järgust.

Soome õpetajad kavandavad oma tööd järgmiseks õppeaastaks kevadel ning vaatavad veel kord üle ja korrigeerivad kavandatud õppetöö alguses, siis, kui iga laps on uue tööaasta lähtel, on valmis sellisena, nagu ta on. Ja igaüks neist ongi selle korrigeerimise mõõdupuu.

Kogu 2. klassi emakeeleprogramm mahub natuke enam kui paarile leheküljele.

Soome õpetajad kavandavad oma tööd järgmiseks õppeaastaks kevadel.

Koolijuhi isiksus, stiil ja meetodid

VALERIA MAKSIMOVA, Üleliidulise Juhtivate Töötajate ja Kutsehariduse Kvalifikatsiooni Tõstmise Instituudi juhtimise kateedri juhataja, pedagoogikadoktor, professor

Haridusjuhtide põhiosa moodustavad koolidirektorid, hariduskoondiste (osakondade, valitsuste) juhid ja nende asetäitjad. Nende kõigi tegevusest sõltuvad olulisel määral koolitöö tulemused.

Missugune on tänapäevane koolijuht, tema sotsiaalne ja kutsealane positsioon, juhtimise stiil ja meetodid? Need küsimused huvitavad mitte üksnes haridustöötajaid, vaid ka lapsevanemaid, laia üldsust, isegi õpilasi. Vastuse neile küsimustele võiks anda tegelikkusele vastav ettekujutus hariduse humaniseerimisest, juhtimise demokratiseerimisest üld- ja kutsekoolides.

Kahjuks pole neid protsesse küllaldaselt uuritud. Tavaliselt on pedagoogikateadlaste ja praktikute ning isegi haridusjuhtide tähelepanu keskmes eesrindlik kogemus. Seejuures puudub meil isegi eesrindliku pedagoogilise kogemuse teaduslik määratlus, puudulikud on selle tundmaõppimise üldistamise ja levitamise meetodid. Sellest on tingitud raskused demokraatlike juhtimismeetodite evitamisel ja administratiivsetest käsundusmeetoditest lahtitulemisel — totalitarism on sotsialistlikus ühiskonnas kindlalt juurdunud.

Hariduse demokratiseerimine ja humaniseerimine võib toimuda mitmes suunas:

- 1) **hariduse sisu** — suureneb variatiivsus, kasvavad valikuvõimalused (valida saab kooli tüüpi, õppeaineid), suureneb humanitaarteaduste osakaal, seega ka humanismi kasvatamise võimalused;

- 2) **pedagoogiline tehnoloogia** — öeldakse lahti autoritaarselt sisenduspedagoogikast, areneb koostööpedagoogika, õpilane muutub õpetuse ja kasvatusobjektiks;

- 3) **isikutevahelised suhted** (õpilane — õpilane, õpetaja — õpilane, koolijuht — õpetaja jne) arenevad endisest võrdsematel alustel, kuigi koolielus säilivad autoritaarsuse, diktaatorluse, jõuga allutamise ja karmuse retsidiivid;

- 4) **hariduse juhtimine** — arenevad kõigi tasandite kollektiivsed juhtimisorganid, suureneb tähelepanu pedagoogilisele protsessile ja selle lõpptulemusele — kooli lõpetanule.

On tekkinud uus termin «pedagoogiline juhtimine». See on integratiivne mõiste, väljendab õppeasutuse juhi pedagoogilise ja juhtimistegevuse ühendust, tähendab õpetajaskollektiivi ja selle kaudu kogu pedagoogilise protsessi juhtimist.

Pedagoogilise juhtimise olemus seisneb õpetajate kutsealase aktiivsuse reguleerimises ning sihipärase õppe- ja kasvatus-töö organiseerimises.

Pedagoogiline juhtimine kujutab endast sotsiaalse juhtimise varianti subjekt-subjekt tasandil. Juht on juhtimise subjekt, õpetaja või õpilane juhtimise objekt, kuid oma maailmavaate, hoiakute, motiivide, teadmiste ja oskustega ühtlasi ka tegevuse subjekt. Juht võib nende aktiivsust ja initsiatiivi reguleerida eri meetoditega (administratiivsed, sotsiaal-psühholoogilised, majanduslikud). Üleminekul turumajandusele omandavad esmatähtsuse tõenäoliselt majanduslikud. Administratiivsed on juba oma jõu kaotanud, sest nõuavad korralduste pimesi täitmist, jättes tegevuse sisemiselt motiveerimata. Kõige tõhusamateks hariduse, majanduse ja poliitika juhtimise demokraatlikul ümberkorraldamisel võivad osutada oskuslikult kasutatud sotsiaalsühholoogilised meetodid.

Sotsiaalsühholoogiliste meetodite hulka kuuluvad ergutused, huvi alluvate töö vastu, hoolitsus nende tervise ja olmetingimuste eest, initsiatiivi õiglane hindamine, abi innovatsiooniprotsessidele, toetus loovatele algatustele, kaitse ebaõiglaste süüdistuste vastu, isikutevaheliste ja ametialaste suhete reguleerimine, konfliktide ärahoidmine ja reguleerimine kollektiivis, kohustuste jaotamine vastavalt igaühe võimetele, eneseanalüüsiks ja adekvaatseks enesehinnanguks ajendamine, positiivsete emotsioonide stimuleerimine töökollektiivis jpm. Inimeste suhtes üksikõine direktor, kes mõtleb eelkõige oma isiklikele huvidele, ei suuda koolitöös edu saavutada.

Sotsiaalsühholoogilisi meetodeid rakendab edukalt see direktor, kes oma juhtimistegevust pidevalt analüüsib ja õigesti hindab. Eneseanalüüsi ja enesehinnangu oskust saab arendada testide ja ankeetide abil.

Näitena esitame ühe võimaliku ankeedivariandi juhtide ekspressküsitluseks.

1. *Milline on Teie juhtimisstiil?*

2. *Nimetage põhiline demokraatia tunnus oma suhetes kolleegidega?*

3. *Kuidas Te hoiate distantse suhetes kolleegidega?*

4. *Kas Te õpite tundma ühiskondlikku arvamust?*

5. *Missuguse hinnangu Te annate õpilaseomavalitsusele oma koolis?*

Edu saavutab juht, kes oma tegevust pidevalt analüüsib ja hindab.

Hariduse demokratiseerimine ja humaniseerimine peaks hõlmama nii hariduse sisu, pedagoogilise tehnoloogia, isikutevahelised suhted kui ka hariduse juhtimise.

6. Kas Teie arvates meie koolis on garantiid juhtkonna võimu kuritarvitamise vastu?

7. Missugused juhtimistegevuse funktsioonid tuleks kollektiivile üle anda?

8. Andke hinnang avalikustamise tasemele oma koolis.

9. Missuguseid isiksuseomadusi Te püüate endas muuta, et olla demokraatlikum?

10. Missugused juhtimismeetodid on Teie tegevuses ülekaalus?

Eri liiduvabariikide ja linnade kutsekoolide direktorite hulgas korraldatud küsitlus näitas nende enesehinnangutes vasturääkivusi. 50% hindas oma juhtimistiili demokraatlikuks ja 41,7% oma juhtimismeetodeid sotsiaalpsühholoogilisteks. Seejuures 41% küsitletud direktoritest ei taha anda kollektiivile mingeid juhtimisfunktsioone ja 30,5% ei pea vajalikuks muuta eneses midagi, et saada demokraatlikumaks. Demokraatliku juhtimistiili põhitunnustena nimetatakse kollegiaalseid otsuseid (38,9%), avalikustamist (36,1%), aga humaansust suhetes, õpetajatele iseseisvuse võimaldamist ja hinnangute objektiivsust nimetasid vaid üksikud. Need andmed räägivad ilmselt lahknevusest oma juhtimistiilile antud hinnangu ja selle reaalsete ilmingute vahel tegelikus töös.

Venemaa loodepiirkonna koolidirektorite juhtimiskogemuse tundmaõppimine aitas selgitada ebakohti pedagoogilise juhtimise demokratiseerimisel. Nimetame neist olulisemaid:

- paljudel direktoritel puudub kutsealane hoiak, vajaka jääb iseseisvusest ja initsiatiivist (nimetame selle rühma tinglikult «äraootajateks»);
- võimu kuritarvitatakse, domineerib administratiivne käsunduslik juhtimistiil («autoritaarid»);
- suhtlemiskultuur õpetajate ja õpilastega jätab soovida («kasvatamatud»);
- domineerib organisatoorne tegevus pedagoogilise protsessi kahjuks («administraatorid»);
- töös puudub süsteem, organisatoorsed oskused jäätavad soovida («anarhistid»).

Nimetatud puudused sunnivad mõtlema, kas olla koolijuht tähendab ametikohta või elukutset? Kas inimest tuleb juhiks õpetada või on see kaasasündinud omadus? Mille poolest erineb koolijuhi professionaalsus õpetaja omast?

On üldteada, et igast heast õpetajast ei saa kaugeltki head direktorit ega õppealajuhatajat, kuigi ainult heast õpetajast tuleb hea direktor. Koolijuhi kohustused on tänapäeval nii suured ja mitmetahulised, et vaid spetsiaalne eriharidus aitab tal nendega toime tulla. Seetõttu direktoriks olemise all ei tule mõelda niivõrd ametikohta, kuivõrd elukutset. Nüüdisjuht peab valdama sotsiaal-

pedagoogilist psühholoogiat, pedagoogikat, ainemetoodikaid, tundma ökonoomika, finantsmajandustegevuse, juhtimise teooria ja praktika ning arvutitehnika põhiluseid. Juht peab arendama endas isiksuseomadusi, mis aitavad teda kutsetöös. Tänapäeva koolijuhi mudelit võib kirjeldada kolme komponendi abil: pedagoog-psühholoog-mäenedžer.

Niisuguse juhi kujundamine kestab kaua, algab juba koolipingis, mil õpilane saab kollektiivi tegelikuks liidriks ning seega ka esimesed organisatoorsed ja kommunikatiivsed oskused. Õpilaste kaasamine kooli valitsemisse on omavalitsuse arendamise, tulevaste demokraatlike juhtide ettevalmistamise esimene aste. Niisuguste õpilaste valik ja nende orienteerimine juhikutsele aitab komplekteerida pedagoogikakõrgkoolides spetsiaalseid õpperühmi, kus antakse täisväärtuslik pedagoogilise juhtimise alane haridus. Niisuguste õpperühmade lõpetanutest võib moodustada juhtiva kaadri reservi, pärast paari-kolmeaastast koolipraktikat edutada neid vastavalt võimalustele ja vajadustele.

Noorte edutamise vastastele võin kinnitada, et märksa kergem on kasvatada noort koolijuhti-demokraati kui ümber kujundada kogenud autoritaarset koolijuhti, kes on veendunud oma eksimatuses, oma meetodite ja tööstiili õigsuses. Juba koolijuhtide väljaõpetamisel on neil tarvis luua hoiak pidevaks enesetäiendamiseks, oma kutsealase eneseteadvuse ümberhäälestamiseks. Täienduskursustel pörkume ühtelugu vajadusega saada jagu direktorite mõtteinertsusest, konservatiivsetest vaadetest, tahtmatusest lahti öelda väljakujunenud mugavatest tegevuse stereotüüpidest, oskamatusast ennast ja oma juhtimistiili analüüsida, anda sellele adekvaatne enesehinnang.

Tuntud on ka vastupidised juhtumid, mil loovalt mõtleb progressiivsete vaadetega direktor, kes on võimeline vastu võtma kompetentseid otsuseid, pörkub uutest tingimustes õpetajate, oma asetäitjate või juhtivtöötajate vastuseisule, kui ta tahab luua uut tüüpi kooli, evitada eesrindlikku pedagoogilist ja juhtimistehnoloogiat. Niisugune direktor vajab ise sotsiaalset kaitset, abi ja toetust. Seetõttu ühiskonna demokratiseerimise tingimustes on otstarbekas korraldada kvalifikatsiooni tõstmise kursusi kõigile rajooni/linna haridusjuhtidele korraga või kooli kogu pedagoogilisele kollektiivile, et välja töötada juhtimisalased ja pedagoogilised ühisprogrammid. Edu suudavad saavutada ainult mõttekaaslased, seepärast on väga vaja kujundada kogu hariduskaadri kutsealast eneseteadvust,

**Tänapäeval
aitab
juhikohusiustega
toime tulla
ainult
spetsiaalne
ettevalmistus.**

**Direktorite
hinnang oma
juhtimistiilile
ei lange
kokku
tegelikus
töös
ilmnevaga.**

**Juhi
kasvatamine
algab
juba
koolipingis.**

**Märksa
kergem on
kasvatada
noort
koolijuhti-
demokraati
kui ümber
kujundada
kogenud
autoritaarset
koolijuhti.**

**Tänapäeva
koolijuht on
pedagoog-
psühholoog-
mäenedžer
ühes
isikus.**

**Kutsealane
eneseteadvus
määrab
koolijuhi
enesetäiustamise
suunad ja teed,
aitab kaasa
individuaalsuse
väljakujunemisele.**

Sensitiivne aktsentueeritud isiksus

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

Sensitiivset aktsentueeritud isiksust iseloomustab 4 eredalt väljendunud omadust: 1) ülemäära suur tundlikkus ja vastuvõtlikkus muljetele; 2) kõikuv enesehinnang, mis sõltub enamasti ümbruskonna tunnistusest või tähelepanuta jätmisest, kriitikast rääkimata; 3) suurenenud vastutustunne mitte ainult enda, vaid ka oma lähedaste kõlbelse puhtuse eest; 4) saamatus eneserealisatsioonis.

Sensitiivsed lapsed on kuulekad, sõbralikud ning seetõttu võib nende ülitundlikkus kauaks märkamata jääda.

Lapsepõlves sensitiivsete lastega erilisi raskusi pole, sest nad on kuulekad, sõbralikud, nn kodused lapsed ning seetõttu võib kauaks märkamata jääda lapse ülitundlikkus. Sellised lapsed kardavad pimedust, üksi koju jäämist, kohviveski undamist, loomi, vööruid inimesi ja üldse kõike uut. Nad võõrastavad tormakaid ja kärarikkaid eakaaslasi, eelistades mänguseltsiliseks valida endast nooremaid. Ka mängud ise on vaiksed, vähese liikumisega.

Arguse pärast häbistamine, hurjutamine, selle üle naermine, pimedasse tuppa sulgemine — «kuni harjub» — ei muuda ülitundlikku last mitte julgemaks, vaid kahjustab niigi nõrka närvisüsteemi veelgi, pannes aluse neuroosidele ja foobiatele. Sõnu «kardad», «hirm», «argpüks»

ei tohiks üldse kasutada, sest selline hinnang toimib negatiivse sisendusena. Positiivse enesehinnangu kujundamiseks tuleks last kiita julguse eest igal põhjusel, kõikvõimalikel hetkedel, et tema mõtted tegeleksid millegi muuga, mis talle turvalisust ning eneseusaldust sisendab.

Kool kohutab neid kära, askelduste ja kaklustega vahetunnis. Kuid olles harjunud ühe klassiga, ei taha nad vahetada kollektiivi (see käib ka täiskasvanute kohta) isegi mitte siis, kui nad selles ebasoosinguusse on sattunud. Sellised õpilased õpivad tavaliselt püüdlult, kartes igasuguseid kontrole, katseid, eksameid. Klassi ees vastamist kardetakse kahel põhjusel: esiteks hirmust midagi valesti öelda ja sellega kaasõpilaste naeru alla sattuda; teiseks hirmust oma heade teadmiste tõttu klassi priimuste hulka arvuks saada ja seetõttu ebasoosinguusse langeda. Viimasest kartusest tulenevalt eelistavad sensitiivsed noored hoolimata oma headest vaimsetest võimetest ja töökuse tõttu ka suurtest teadmistest jääda «halli massi» hulka, vastates poole sellest, mida nad tõeliselt teavad. Nende kohta öeldakse sageli «ta teab küll, aga iga sõna lausa kisu talt välja.» Kui tark täiskasvanu kasutaks ennetavat heaks-

võimet korrigeerida oma vaateid ja tegevust.

Kutsealane eneseteadvus on pedagoogilise juhtimistegevuse reguleerimise sotsiaalsühholoogiline faktor. Seda iseloomustab kutse, oma tegevuse eesmärkide ja viiside teadlik valik, kutsealaste vajaduste ja huvide, domineerivate töömotiivide, arenguperspektiivide ja uute juhtimisülesannete teadvustamine. Kutsealane eneseteadvus on direktori eneseharimise regulaator, määrab enesetäiustamise suunad ja teed. Nii sünnib kutsealane minakontseptsioon, teisisõnu, juhi individuaalsus.

Seega sisaldab nüüdiskooli juhi mudel järgmisi komponente.

1. **Kutsealane kompetentsus** kui teadmiste ja oskuste süsteem, mis kindlustab ametikohustuste täitmise. Siia kuulub psühholoogilis-pedagoogiline, sotsiaalmajanduslik ja isiklik kompetentsus.

Viimane tähendab eneseanalüüsi ja enesehinnangu võimet, teadmisi enesest kui juhist.

2. **Kutsealane pedagoogiline suundus:** juhi orienteeritus lõpptulemusele (kooli lõpetajale); positiivsete kutsemotiivide domineerimine elutegevuse süsteemis, vastutustunne pedagoogilise ja õpilaskollektiivi eest; kodanikupositsioon noorte tuleviku kindlustamisel ühiskonnas.

3. **Kutsealane mobiilsus:** võime ümber korraldada oma tööstiili ja -meetodeid, omandada uusi tulemuslikumaid juhtimistegevuse mudeleid või uut kvalifikatsiooni.

Juhi väga kõrget professionaalsust tõendab võime prognoosida valitud juhtimisprogrammi tulemusi koolitöös. Selle aluseks on kaugele tulevikku vaatav eesmärgiseade, juhtimistiili, tegevusmeetodite ja -viiside paindlik vahetamine.

kiitu (sa suudad seda, sa tead palju paremini, kui ise arvad jms), kasvaks lapse eneseusaldus ning puberteedia raskused ei kulgeks nii valulikult kui madala eneseusalduse ja -hinnangu puhul.

Väga oluline on osata last kiita juba hommikul, sisendades talle igal sammul, et ta muutub iga päevaga ikka rahulikumaks, tarmukamaks, julgemaks.

Raske periood on eluaastad 16—19, mil suureneb veelgi muljete vastuvõtlikkus ja teravneb isikliku ebatäiuslikkuse tunne. Vanemate hoolitsusse suhtutakse kannatlikult, nende korraldustele allutakse isegi meeleldi. Puudub tavalistele noorukitele omane protest vanemate nõuannete suhtes. Omaste poolt tehtud etteheited, karistused kutsuvad esile pigem pisarad ja ahastuse kui protesti. Selles eas kujunevad võlatunne, vastutus; esitatakse nii endale kui ümbruskonnale, eriti aga oma lähedastele, kõrgendatud moraali ja eetika nõudeid. Vanemate omavahelises halvas läbisaamises süüdistatakse ennast, püütakse osa süüst enda kanda võtta. Kramplikult hoitakse kinni oma asjadest, harjumuspärastest riietest; kallid kingitused ja ilusad riided tekitavad kohmetust ning lisavad süü- ja võlatunnet vanemate ees. Arukad vanemad vahetavad sellise nooruki kasutamiskõlbmatuks muutunud garderoobi järk-järgult, lasevad noorel inimesel uute esemetega pikkamööda harjuda, ei püüa lapse riietusega — nii nagu teistel ja natuke parem — näidata OMA arusaama prestiižikusest.

Oma ebatäiuslikkuse tajumine süveneb puberteediaes, mil sensitiivsed noorukid vajavad eriti hüperkompensatsiooni. Nad otsivad eneseteostust mitte sealt, kus võiksid ilmnedada nende tugevad küljed, vaid sealt, kus nad eriti teravalt tunnevad oma puudusi. Tüdrukud püüavad näida lõbusatena, kohmakad ja tundlikud poisid tõmbavad ette sõltumatu maski, demonstreerivad energiat ja tahet. Kuid tarvitseb situatsioonil muutuda, nõudes neilt ootamatult julget otsustamist, ei jää vaprust enam jälgegi.

Kui täiskasvanul õnnestub luua noorukiga usalduslik kontakt ja ta tunneb vestluskaaslase sümpaatiat ning toetust, osavõtlikkust ja soovi vanema sõbrana aidata, võib vallanduda ohjeldamatu pisaratevool. Välise ülbuse ja vahvuse maski — mind see ei huvita, see on naljaasi — alt tuleb esile teine elu, mis on täis etteheiteid, peent tundlikkust ja enesesüüdistust.

Soov vabaneda kohmakusest ja tahtenõrkusest tõukab selliseid poisse tegelema jõuspordi aladega. See on suurepärane võimalus toetada noorukit selles ettevõtmises, soovitates talle maadlust, tõstmist, atleetvõimlemist. Kasvav jõud ja

paisuvad lihased soodustavad hea enesetunde ja -hinnangu kasvu.

Nad valivad sõpru, eelistades lähedast inimest suurele seltskonnale. Sageli leitakse mõistev sõber endast vanemate hulgas, sest omaealiste kambad kohutavad neid oma vabameelsuse, lärmakuse ja jõhkruusega. Tavaliselt ei ohusta sensitiivseid noorukeid alkohol, narkootikumid ega suitsetamine.

Täiskasvanuna säilib neil tihe side vanematega ja sõltuvus nendest. Isegi elukaaslase valikul saab otsustavaks vanemate seisukoht. Enamasti lasevad sensitiivsed noormehed end valida, kui aktiivset neidu ei leidu, võivad nad jääda üksikuks. Kergete suhete loomine, flirt ja hoolimatu suhtumine partnerisse pole neile iseloomulik. Tutvumist vastassugupoolega soodustavad ühised ettevõtmised, perekonna- või ühise ühise korraldatud tutvumis- ja suhtlemisgrupid, tutvumisõhtud.

Abikaasadena on nad teisi arvestavad, kõrgete moraaliprintsiipidega, ausad, kohusetundlikud. Neil pole kalduvust tühjast tüli tõsta, kuid kord tülli läinud, ei suuda nad kaua leppida. Kuna nende sotsiaalne aktiivsus on väike, tekivad konfliktid tihti just selle pinnal. Palju südamevalu jääks olemata, kui abikaasa oleks rahul sõbraliku, ausa ja kohusetundliku inimesega enda kõrval ega nõuaks talt «suuri tegusid», milleks sensitiivne isiksus nagunii võimeline pole.

Töötajatena on nad kohusetundlikud ja seetõttu võivad sattuda täitma ühiskondlike ülesandeid, mis neile üle jõu käivad. Enamasti on nad kollektiivis tähelepandamatud, nende tööpaik on alati pedantselt korras, esemed korrektselt paigutatud, kokku surutud, miniatuurised — nagu kardaksid nad palju ruumi raisata. Nende arvamust ei arvestata ja tihti ka ei küsita. Ülemuse juurde kutsutuna istuvad nad arglikult tooli esiservale, oodates hukkamõistu või mingit muud karistust. Töökoha koondamise tõttu satuvad need inimesed tõelistesse raskustesse, sest uute ametiasutuste uste kulutamine enda pakkumiseks käib neile üle jõu. Kui lisandub veel lähedaste süüdistus saamatuses, ei pea niigi nõrk närvisüsteem ülepingele vastu. Kahtlemata aitab kaaslase toetus, julgustus, kuid tingimata ka enesekasvatus, eneseregulatsioon ja psühhoteraapia, millele panevad aluse perekonna- või ühise ühise spetsialistid.

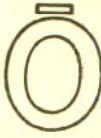
**Ennetav
heakskiit
aitab
tõsta
eneseusaldust
ja puberteedia
raskustest
vähem
valulikult
üle saada.**

**Sageli
leitakse
mõistev
sõber
endast
vanemate
hulgas,
täiskasvanutena
säilib
tihe side
vanematega.**

**Eneseteostust
otsitakse
sealt,
kus eriti
teravalt
tunnetatakse
oma puudust.**

Õpetamisest seoses õppimisega

PEEP LEPPIK, Helme Põllumajanduskooli üldainete õppealajuhataja



Õpetajale on koolis tihti probleemiks, et õpilased ei omanda esitatud õppematerjali vajalikul määral. Põhjused arvatakse enamasti väljaspool õpetajat olevat: õpilased on laisad või rumalad, programmid ja õpikud on halvasti koostatud, õppetöö korraldus jätab soovi jne. Küllap nii osaliselt ongi. Paljud õpetajad ei anna aga endale aru, et omandamine põhineb kindlatel psüühilistel protsessidel, milleni jõutakse õpetaja ja õpilase koostöös. Arukas õpetaja rajab oma tegevuse tunnis subjektist lähtuval õppimisprotsessile. Seega peaks õpetamine olema mingil määral õppimisprotsessi peegeldus.

Omandamine põhineb kindlatel psüühilistel protsessidel.

Materjal jääb meelde millegagi seoses.

On erinevaid õppimisteooriaid. Näiteks Enn Koemets loetleb neid neli (2, lk 13—22), Ants Kõverjalg kuus (9, lk 11—14) ja Regula D. Naef Sveitsist kolm (4, lk 42—48). Erinevused ei tohiks aga kedagi eksitada. E. Koemets märgib õigesti, et iga meetodi (liigi) puhul on pearõhk pandud eri asjadele (2, lk 23).

Praktikute tähelepanu tahaks juhtida eelkõige R. D. Naefi pakutud faktoriitele, mis mõjutavad omandamist ja millega peame seega õpetamisel arvestama.

Hästi püsivad meeles õpitud põhimõtted ja seaduspärasused.

1. Õppimisel on väga tähtis omandatava materjali liik. H. Maddoxi 100%-lise omandamise katsed näitasid, et 30 päeva pärast olid õpilastel peaaegu täielikult meeles õpitud põhimõtted ja seaduspärasused,

■ umbes 50% ulatuses olid meeles päheõpitud luuletused,

■ proosatekste suudeti meenutada vähem ja

■ mõttetuid silpe hoopis vähe (4, lk 50).

Täpsemal uurimisel selgus, et kahel viimasel juhul ununeb materjal esimestel päevadel pärast õppimist väga kiiresti.

Tundides võib sageli näha, et õpetaja on kinni teemas või isegi detailides. Ta ei söanda välja tuua üldisi seaduspärasusi. Teisiti väljendades — alati ei näe õpetaja puude tagant metsa (või ei pea vajalikuks seda õpilastele näidata). Tegelikult oleks õpetajal kasulik esimeses ainetunnis anda ülevaade uue aine struktuurist ja põhiprobleemidest. Pikemate teemade algul peaks see olema aga kohustuslik. Just üldistused ja ülevaated aitavad õpilastel hiljem ka konkreetset materjali paremini omandada.

2. Omandamiseks tuleb valida õige õppimismeetod. H. Maddox andis üliõpilastele kaks arvude rida, mis tuli pähe

õppida. Üks grupp tegi seda mehaaniliselt, teine püüdis leida mingit seaduspärasust. Kolme nädala pärast ei suutnud esimesest grupist ükski tudeng arvurida taastada, teises grupis tuli sellega toime aga 23% üliõpilasi (4, lk 51).

Tegemist on assotsiatiivse õppimise põhimõtetega — materjal jääb meelde millegagi seoses. Siia kuuluvad G. H. Boweri sõnade assotsiatsiooni katse ja E. Tulvingu semantilise ning episoodilise mälu teooria. Ka kõige lihtsam näitlikustamine tunnis teenib osaliselt sama eesmärki. Kui aga õpetaja nõuab ainult esitatud verbaalse materjali mehaanilist omandamist, on tegemist tema psühholoogiahariduse puudulikkuse või erakordse mugavusega.

Väga ilmekas oli A. Novomeiski uurimus üliõpilastega, kellele loeti ette katkend ajaloo (esemete ja tegevuste kirjeldustega). Ühele grupile anti ülesanne loetu hästi meelde jätta, aga teisele — loetud endale võimalikult piltlikult ette kujutada. Hiljem selgus, et just teisel juhul oli materjal paremini meelde jäänud (3, lk 92—93).

3. Õpiperioodide õige jaotus võib parandada omandamist. Toetugem siinkohal H. Ebbinghausi katsetele läinud sajandi lõpust. 12 mõtetu silbi päheõppimiseks oli vaja kohe 68 kordamist, aga 24 tunni möödudes tuli korrata veel seitse korda, et materjal täielikult peas oleks. Kui aga materjal jaotati kolmele päevale, õpiti see ära 38 kordamisega (30 kordamist vähem), 24 tundi hiljem piisas täielikuks meeldetuletuseks viiest kordamisest.

Eeltoodud on kinnitanud hilisemad uuringud. Selgus, et jaotatud õppimise eelised on seda suuremad, mida mahukam on materjal ja mida hiljem tuleb seda reprodutseerida (4, lk 51).

Mitu tuntud nüüdisaegset psühholoogi (R. Atkinson, D. Norman, K. Dudkin jt) on seisukohal, et omandamisel on määravad lühimälu perioodil toimuvad protsessid. R. Atkinson ja R. Shiffrin arvavad, et ümbrusest saadav info (ka tunnis) võetakse vastu ja töödeldakse esmalt mitmesuguste sensorsete (meeleorganite) süsteemide poolt. Edasi läheb see lühimälu (LM), kus säilib mõnd aega (mõnekümnest sekundist mõne tunni) olenevalt indiviidist ja infost. Pikemalt võib infot LMs hoida kordamise ja skaneerimise (uuriv vaatlemine) abil. Seejuures on elementide arv rangelt piiratud. Näiteks numbrite korral nn see enamiku inimeste puhul mitte üle 7—9. Info, mis

Esimeses ainetunnis ja pikemate teemade puhul on kasulik anda ülevaade uue aine struktuurist ja põhiprobleemidest

läheb LMst kaduma, pole enam ialgi taastatav (7, lk 29). Püsimällu (PM) jõudnud info säilib seal pikka aega tekkinud või aktiveeritud assotsiatsioonide (ühendused, liidud) tõttu.

LMi seisukohalt on olulised B. Murdocki jt katsed sõnade meeldejätmisel. Pärast 40 sõna esitamist kontrolliti kohe nende meeldejäämist. Ilmnes, et paremini olid jäänud meelde mõned esimesed (uudsuse efekt) ja 8—12 viimast sõna (hiljutisuse efekt). Kui aga kohe pärast sõnade kuulamist tuli katseisikutel lahendada üks aritmeetikaülesanne, ununesid ka viimased sõnad.

Katses 20 sõnaga olid tulemused analoogilised. Kui esitati üks sõna kahe sekundi jooksul, oli üldine meelespidamine ligi kaks korda parem kui sõna esitamisel igas sekundis (7, lk 33—35). Kui aga esitati meeldejätmiseks vaid viis sõna, jäid need katseisikutele meelde üle kahe korra (!) paremini kui 20 sõnast koosneva nimekirja viis esimest sõna (7, lk 51—52).

Kõike eeltoodut on seletatud LMi nn **vahepuhvri mahtuvusega**. Mingi nimekirja elemendid asuvad seal seni, kuni puhver täitub. Unustamine on seega teise sarnase info LMsse tuleku tagajärg. Opetamise seisukohalt on oluline teada, et püsimälusse jõuab see osa infost, mis on saanud pikemat aega olla LM vahepuhvris (7, lk 37).

Seega on psühholoogid näidanud, et inimese (arvestades individuaalseid iseärasusi) omandamisvõimel on oma selged piirid ja ainult õige strateegia tundmine võib meid aidata. Opetaja roll on nn LM perioodil erakordne. Kuid mitte ainult siis. Millised näevad eeltoodu valguses välja meie õppe- ja tunniplaanid? Lõpetada tuleks vaimset pinget nõudvate õppeainete õpetamine ühe nädalatunniga, ka nende ainete paaristunnid tuleks keelata jne.

4. Materjali liigendatus õppeperioodi piires on ka tähtis. Ingliskeelsetes maades on tuntud SQ3R (ehk SQRRR) meetod, mille töötas välja ameeriklane F. Robinson. Saksakeelsetes maades on see tuntud nn 5punkti meetodina (*5-Punkte-Methode*). Selle järgi peaks õpitava lugemine toimuma viie liigendatud astmena.

I. Üldine tutvumine loetava (õpitava) struktuuri ja eesmärkdega (*Survey*). Materjali lehitsemine ja siit-sealt lugemine.

II. Küsimuste esitamine (*Question*). F. Robinson esitas ühele lugema asuvale grupile eelnevalt 20 küsimust teksti kohta. Teine grupp sai vaid lugemistekstid. Pärast teksti lugemist esitati mõlemale grupile 40 küsimust. Rõhutamist väärrib, et esimene grupp vastas paremini ka 20-le uuele küsimusele (4, lk 34).

III. Lugemine (*Read*), mil püütakse

saada vastused esitatud küsimustele. Õpitav tekst nõuab lugejalt tööd.

IV. Meenutamine, loetu ülesütlemine (*Recite*). Sel ajal on vajalik märkmete tegemine. Kirjalik fikseerimine nõuab täpsust, sest mõttes meenutamisel võib loetu tunduda selgena. Märkusi tehakse mälu järgi kohe pärast peatüki lugemist.

V. Kogu materjali veelkordne kordamine (*Review*), mis toimub kohe pärast lugemise lõpetamist. Seejuures kasutatakse varem tehtud märkmeid (4, lk 31—39).

F. Robinson pakub kirjeldatud 5 punkti meetodit välja eelkõige üliõpilastele. Seda ei saa koolis otse kohustuslikuks teha. Aga mis segab õpetajat tundi sellele viiele astmele üles ehitamast? Opetamine toetuks sel juhul otse õppimisele endale (vanemas astmes eriti).

5. Meeleorganite osavõtt omandamisest. Mõned inimesed õpivad enam kõrvade, teised silmade abil (4, lk 52). Eesti pedagoogid on sellele asjaolule vähe tähelepanu pööranud.

Üks emotsionaalset laadi näide. Kui me 1990. aastal Helmes määrasime oma õpilaste kõrgema närvitegevuse eritüüpe, ilmnes, et kogu aeg ainult viitele õppinud ja samal aastal kooli kuldmedaliga lõpetanud õpilane sai lühiajalise nägemismälu katseeseriates kokku vaid kaks punkti viiest. Mitu tema kursusekaaslast, kes vaevaliselt olid koolis edasi jõudnud, said aga maksimaalse viis punkti (3, lk 134).

Juhan Sõerd, kes omal ajal psühholoogina põhjalikumalt keskastme õpilaste omandamiseseärasusi uuris, jõudis järeldusele, et kogu õpetus koolis on ülemäära orienteeritud teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilastele (5, lk 134). J. Sõerdi andmetel on samal ajal keskastes 40—45% esimese signaalsüsteemi ülekaaluga (infot välismaailmast saadakse eelkõige meeleorganitega) õpilasi. Helme kutsekeskkoolis oli selliseid õpilasi peaaegu pool (3, lk 134).

On tõenäoline, et süstemaatiline slaidide näitamine meie eksperimentaalgruppides (E) aitas just nendel õpilastel oma võimeid paremini kasutada. Seda näitas E- ja K-gruppide korrelatsioonimaatriksite võrdlus, kus E-gruppide aineteadmised püsimälus korreleerusid kõige rohkem õpilaste üldvõimetega. Kontrollgruppides (K) oli korrelatsioon samade näitajate vahel alles kolmandal kohal (3, lk 175—176).

6. Omandamise juures on raske üle hinnata motivatsiooni osa. Kergelt omandama selle, millest oleme ise huvitatud. Ka S. Freud pidas unustamise aluseks subjekti alateadlikku vastupanu õpitavale (4, lk 52).

Püsimälusse jõuab see osa infost, mis on saanud pikemat aega olla LM vahepuhvris.

Omandamisvõimel on piirid, aidata võib õige strateegia tundmine.

Kogu õpetus on ülemäära orienteeritud teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilastele.

Lõpetada tuleks vaimset pinget nõudvate õppeainete õpetamine ühe nädalatunniga, samuti nende ainete paaristunnid.

Andsime empiirilised hinnangud meie pikaajalise eksperimendi ajal näidatud üksikute slaidide mõjule. R. M. Gagné õppimise faasidest osutus nägemise mõju motivatsioonile 2.—3. kohal olevaks (3, lk 149—151). Pole siis imestada, et üle 90% vanema astme õpilastest Helmes soovis, et slaide näidataks igas tunnis.

Siinkohal tahaks täpsustada üht varem avaldatud seisukohta. Meie eksperimendis ei ilmnenud slaidide näitamise mõju E-gruppidele kohe. Tulemuste täpsel statistilisel töötlemisel selgus, et alles 6. tunnis võis osas rühmades märgata vastavat tendentsi (75% usaldusväärusega). Statistiliselt oluline erinevus (95% usaldusväärusega) ilmnes kohati alles 10. tunnis ja üldkokkuvõttes 15. tunnis (99% usaldusväärusega). Võib oletada, et motivatsioonilised muudatused toimuvad pikema aja jooksul.

Lihtsustada ei tohi ka õpetaja tegevuse mõju aine meeldivusele. 1988/89. õppeaastal õpetasime näiteks astronoomiat kutsekeskkooli 2. kursusele nii, et E-gruppides (N=53 õpilast) näitasime igas tunnis mõne teemakohase slaidi ja K-gruppides (N=44) kasutasime vaid traditsioonilisi õpetamismeetodeid. Kaheksanda tunni lõpus küsisime mõlema grupi õpilaste käest (vastused sulgudes),

kas pead astronoomiat

a) huvitavaks aineks? (E — 88,7%; K — 88,6%)

b) mitte eriti huvitavaks aineks? (E — 11,3%; K — 11,4%)

c) igavaks aineks? (E — 0%; K — 0%) (3, lk 124).

E- ja K-gruppides on õpilaste hinnangute kokkulangevus ilmne.

Kui palusime samas meelde tuletada kaheksa tunniga õpitud teemasid, polnud samuti olulist erinevust E- ja K-gruppide õpilaste tulemustes. Tehes seda aga uuesti kursuse lõpus (17. tunnis), ilmnes, et esimese kaheksa tunni teemasid suutsid E-gruppide õpilased meenutada ligi kaks korda (!) paremini kui K-gruppide õpilased (3, lk 202).

Õpetamispsühholoogia on keeruline asi. Oma pikaajalise eksperimendi ajal nägime, kuidas mõned täiesti usutavana tunduvad hüpoteesid ei leidnud tegelikkuses kinnitust.

7. Omandamist mõjutab õpitava materjali järjestus. Õigem on õppida erineva iseloomuga materjali vaheldumisi, sest sarnased materjalid järjest hakkavad üksteise omandamist segama. Tekib nn interferents (4, lk 52). Mõelgem siinkohal veel kord, millised on meie koolide tunniplaani. Kas need toetavad õppimist (õpetamist)?

Väga kasulik on pärast õppimist mõni aeg täiesti passiivne olla. Katse kahe


õpilasgrupiga näitas, et paremini omandati materjal siis, kui õpilased pärast õppimist magasid (4, lk 53). Kindlasti on paljud märganud, et hommikul on kerge õppida, kuid üllatusena täheldame mõni tund hiljem, et õpitu on ununenud. Kordame veel kord: unustamine on uue info juurdetuleku tagajärg.

Omandamine on alati seotud mäluiga. Paraku ei ole mälu arendamiseks erilisi võimalusi. Inglise uurija W. G. Sleight tegi omal ajal 12aastaste õpilastega sellekohase katse. Ta moodustas neli õpilaste gruppi, kelle mälu oli enne testiga kontrollitud. Peale tavalise koolitöö said grupid poole aasta jooksul ka lisaülesandeid. 1. grupp õppis iga päev pool tundi luuletusi pähe, 2. grupp sama aja jooksul proosatekste jutustama, 3. grupp ajaloo- ja geograafiaalaseid fakte pähe ja ainult 4. grupil ei olnud lisaülesannet. Poole aasta pärast testiti uuesti kõigi õpilaste mälu. Selgus, et esimesed kolm gruppi polnud neljandast üle. Küll võis aga täheldada esimese kolme grupi üleolekut kitsas valdkonnas. Nii jäid 1. grupi õpilastele paremini kui teistele meelde rütmilised tekstid (4, lk 54).

Peame arvestama, et tänapäeval on kooli vanem aste tugevasti diferentseerunud. Näiteks selgitasime 1980. aastate teisel poolel AS-testi 9. alatesti abil, et Helme kutsekeskkooli 3. kursuse õpilaste (N=213) lühimälu maht moodustab vaid 58% samaaegsete üldhariduskeskkooli õpilaste (N=82) lühimälu mahust (3, lk 133). On päris selge, et õppimisel ja õpetamisel tuleb selle asjaoluga tõsiselt arvestada.

Kas õppimisteooriate ja didaktika (õpetamisteooria) vahel on vastuolu? Kui, siis ehk filosoofilist laadi. Õppimine on oma eesmärkide poolest suhteliselt konkreetsem, õpetamine aga abstraktsem. Näiteks rõhutab Inge Unt didaktiliselt õigesti iga sisuelemendi omandamiseks spetsiifiliste meetodite vajadust. Ta peab võimalikuks 1) seletav-illustratiivset, 2) probleemset esitatavat, 3) reproduktiivset, 4) osaliselt otsingulist ehk heuristilist ning 5) uurimuslikku meetodit (6, lk 41). Õpetajad peaksid hästi teadma kõiki didaktika printsiipe.

Või võtkem R. M. Gagné õppimise faasid, millest meil viimasel ajal üha rohkem räägitakse (1, lk 28). Koolipraktikas võivad need kõik kergesti ähmasutada. Kui õpetaja ei tunne piisavalt õppimisteooriaid ja omandamispsühholoogiat, muutub didaktika kergesti deklaratiivseks ja õpetaja tegevus tunnis ei pruugi hoopiski toetada omandamisprotsessi.

 38. lk.

Õpetaja roll tunnis peaks olema pedagoogilis-psühholoogiline, ainult õpitava seletamiseks pole õpetajat klassi vaja.

Õigem on õppida erineva iseloomuga materjali vaheldumisi.

Väga kasulik on pärast õppimist mõni aeg täiesti passiivne.

Veel kord õpikust ja õpiku keelest

ALLAR-REINHOLD VEELMAA, Tallinna 47. kk õpetaja

Tee tarkuse varasalve juurde ... — seisab kirjas peaaegu iga õpiku alguslehekülgedel. Seal on öeldud ka, et õpik püüab meile sellel teel abimeheks olla. Tore. Eriti tore oleks veel siis, kui see tõepoolest nii oleks. Kõigepealt püstitan ühe hüpoteesi ja üritan seda tõestada.

Iga õpik peab olema keeleliselt nii koostatud, et õpilased oleksid võimelised öeldu sisust ise aru saama.

Esimesel pilgul triviaalne nõue ja mõnikordki tekib küsimus, kas sellest tasub üldse rääkida. Arvan, et tasub. Kuidas te suhtuksite sellesse, kui 7.kl ajalootunnis kasutatakse termineid, *okupatsioon, anneksioon, kontributsioon* jne. Tundub eba-reaalne ja küllap see nii ongi. Kui me kasutaksime matemaatikatunnis sama keerukustmuga terminoloogiat, võiksime kindlad olla selles, et oleme imetlenud oma ilukõne kunsti ja ei midagi muud.

Selge, et koolis õpetaja üldjuhul sellisel ei talita. Aga kuidas on lood meie õpikutes? Alustame näitega õpikust (2), mis on praegu kasutusel 7. klassis. Avades lehekülje 91, võime lugeda: «*Andes mõlemas seoses muutujale x mingi vabalt valitud ühe ja sama väärtuse, näiteks $0,1-3$ jt, näeme, et muutuja y väärtus lineaarfunktsiooni $y=1,5x+2$ puhul on alati kahe võrra suurem kui muutuja y vastav väärtus võrdelise seose $y=1,5x$ puhul.*»

Mida sellise lause kohta öelda? Kahjuks ei ole see lause veel selle õpiku kõige pikem ja keerulisem. Oleks tegu üksiku juhtumiga, poleks sellest mõtet rääkida. Paraku on lausemonstrumite kasutamine mõnele autorile eriti hingelähedane. Ilmselt loodetakse, et küll õpetaja autori öeldu tunnis dešifreerib. Ent julgen arvata, et paljud õpetajad selliseid õpikuid lihtsalt täismahus ei kasuta, kui üldse, siis ehk ainult ülesannete osa. Loogiline nõue on: õpik peab olema lastepäraselt kirjutatud.

Viimasel ajal räägitakse üsna sageli just õpiku keelelisest ülesehitusest. Nagu aru võib saada, tehakse sel teemal isegi kandidaadiväitekirju, kuid tegelik olukord ei ole märkimisväärselt muutunud. Milles oleks väljapääs?

Elkõige selles, et õpikut kirjutades peaks autor pidevalt silmas potentsiaalset lugejat. Enne kui õpik trükkii jõuab, tuleks see igakülgelt läbi uurida. Siin on meil veel palju kasutamata reserve. Päris

selge on, et praegustes keskastme õpikutes on sõnaline osa liialt suur. Vähe kasutatakse jooniseid, illustratsioonidest õpikus on üldse kohatu rääkida. Loomulik oleks, et kooliõpikud ilmuksid mitmevärvitrükkis ja normaalsel paberil. Praeguse õpiku kujunduse ja väljanägemise korral on raske midagi rääkida õpilaste esteetilisest kasvatamisest.

Julgen arvata, et õpiku autorid võiksid kasutada ka psühholoogi abi. Eeskätt oleks see vajalik selleks, et enam-vähem õigetes proportsioonides määrata aine mahtu. Matemaatika õpetamise meetoodika üks triviaalseid tõdesid ütleb, et ühetüübilisi ülesandeid peab olema üsna palju. Õpilaste võimekus on erinev ja kui me pole veel üht osa korralikult selgeks õpetanud, on mõttetu minna uue osa juurde. Ent ülesanded on tihti koostatud selliselt, et kõigepealt on ääretult lihtsad ja siis järgnevad kohe ülikeerulised, mille lahendamisega enamik õpilastest hakkama ei saa. Milleks nii?

Matemaatikaõpetajana julgeksin esimese osa lõpetuseks anda mõned soovitusel tulevaste õpikute autoritele.

■ Ärge loobuge matemaatilisest korrektsusest, kuid ärge unustage, et kirjutate õpiku LASTELE.

■ Õpiku kirjutate teie, kuid selle järgi õpetavad õpetajad. Seepärast oleks loogiline, et arvestaksite õpetajate märkusi ja parandusi.

■ Valminud õpiku rentsensentide hulka tuleks kaasata kindlasti psühholoog. Ei maksa karta, et kui arvamuseavaldajaid on palju, siis vusserdatakse kindlasti midagi ära.

Teine asi, millest ei saa rääkimata jätta, on õpiku usaldatavuse probleem. Usun, et enamik lugejaist on minuga ühel meelel, kui väidan, et õpik peab olema selline, kust õpilane vajaduse korral leiab vastuse tekkinud küsimusele ja seejuures võib saadud teavet 100% uskuda.

Õpikus, nagu igas teiseski trükiväljaandes, leidub vahel vigu. Enamik neist on trükivead (puudub üks sulgudest, on trükitud vale tehtemärk või mõni muu sümbol jne) ega ole kõneainet väärt. Seda juhul, kui järgmises väljaandes viga kõrvaldatakse. Tegijal juhtub mõndagi ja kust nimelt selline viga on alguse saanud, pole alati olulinegi. Rahutuks teeb aga ühe ja sama vea järjekindel liikumine väljaandest väljaandesse. 6. klassi 1983. a

Õpiku keel olgu õpilasele arusaadav.

Õpiku teave olgu täiesti usaldatav.

Õpik olgu lapsepärase.

väljaandes (1, lk 43 ül 199) on täpselt kaks ühesugust alaülesannet. Samuti on 1986. a väljaandes (2, lk 104). Mõlemas õpikus on ka väga kahtlane järeldus $5=4$ (peab olema $\hat{5}=\hat{4}$). Õpikus (6) leiame ül 186 ja 189 kaks ühesugust alaülesannet, täpselt samasuguse kordumise leiame neli aastat vanemast väljaandest (4). Mida sellest arvata? Ei vähemat ega rohkemat kui seda, et tegemist on sulaselge hooletusega. Selliseid vigu peab märkama. Täiesti vastuvõetamatu on mõnede õpetajate väide, et sellest pole midagi, kui vead on. Lastele ju meeldivat neid parandada. Mõelgem siiski selle üle.

Erilise kategooria vigadest moodustavad sisulised vead ja neid küll õpikus mitte mingil juhul olla ei tohiks. Selliste vigade poolest paistavad silma eriti keskkooliõpikud. Õpikutes (5) ja (8) esinevad ühed ja samad sisulised vead. Avades viimataimainitud õpikutes lk 62, tutvume **murdarvude ja ratsionaalarvude hulkadega. Autorid arvavad (vastupidisel juhul oleks kordustrükis viga parandatud), et hulk**

$$M = \left\{ \frac{m}{n} \mid m \in \mathbb{Z}, n \in \mathbb{Z}^+, n \neq 0; n \neq 1 \right\}$$

ongi **murdarvude hulk. Mina nii ei arva** ja minu õpilased samuti mitte. Kui näiteks $m=10$ ja $n=5$, saame jagatiseks arvu 2, mis murdarv ei ole. Selliselt esitatud hulga definitsioonis on veel teinegi ebatäpsus. Nimelt tingimus arvu n nulliga mittevõrdumise kohta sisaldub juba nõudes, et $n \in \mathbb{Z}^+$. Analooiliselt on defineeritud (liigsete tingimustega) ka ratsionaalarvude hulk Q .

Metoodilises juhendis (3) kirjutavad autorid lk 33 järgmist: «*Õpikus lk 62 on jäänud rõhutamata, et hulkades M ja Q esinev murd on taandatud murd.*» Mul on siiralt kahju, et metoodiline juhend on üksnes õpetajal. Kui ebatäpsust (et mitte öelda viga) märgati, tõsi küll, mitte täies mahus, **MIKS SEDA ÕPIKU KORDUSTRÜKIS EI PARANDATUD?**

Väga palju probleeme võib tekkida trigonomeetriateemade õpetamisel, kuna üsna pinnapealselt käsitletakse siin määramispiirkonna probleemi. Arvan, et piisab ühest näitest. Õpikutes (5) ja (8) lk 203 väidavad autorid: «Et iga a korral $\tan a = \frac{\sin a}{\cos a}$, siis ...» Tegelikult on

see väide jällegi ebakorrektn, sest $\tan 90^\circ$ pole ju määratud. Võib arvata, et tegemist on pisiasjaga. Ometi on matemaatika täppisteadus ja sellised möödalaskmised on ilmselt liiast. Võrdluseks võib tuua õppevahendi (9) kus lk 13 on esitatud kõik piirangud nurga a jaoks. Samasuguste probleemidega võib kokku puutuda trigonomeetriliste avaldiste lihtsustamise puhul, sest tulemuseks võime

saada avaldise, mis pole esialgsega samaväärne. Seda muidugi juhul, kui ignoreerime olemasolevaid kitsendusi.

Mõningatel juhtudel võime sattuda ka sofismide valdkonda. Õpikus (7, lk 4) defineeritakse vektori koordinaadid järgmiselt: «Vektori koordinaadid on selle suunatud lõigu lõpp-punkti koordinaatide vahed.» Momendiga põrustatakse kõik varasemad teadmised. Kuidas selline lause õpikusse sattus, on täiesti arusaamatu. Paratamatult tekib küsimus: kas matemaatikaõpikuid retsenseeritakse? Kui jah, siis selle töö kvaliteet eriti kõrge ei ole olnud.

Loogiliseks jätkuks on järgmine ülesanne, mis pärineb viimataimainitud õpiku kaante vahelt. *Kahest jahusordist, millest üks maksis 71 kopikat ja teine 46 kopikat kilogramm, valmistati 50 kilogrammi segu hinnaga 40 kop kilogramm. Mitu kilogrammi oli selles segus kummatki sorti jahu?*

Kokkuvõtteks võib öelda, et kahtlemata on suur saavutus, et kasutame originaalõpikuid. Peame olema tänulikud nendele inimestele, kes naeruväärse tasu eest on selle töö ära teinud. Samas ei saa märkimata jätta, et õpikute koostamine on koonduvad vaid teatava kitsa ringi inimeste kätte. Vaja oleks põhimõtteliselt uut stiili ja aine metoodilist esitamist. Uute õpikute puhul peaks olema lahendatud vähemalt neli olulist probleemi: **õpikute keeleline esitus, õpiku illustreerimine, aine esituse korrektsus ja ülesannete vastused.** Igati loogiline oleks ka, kui kõik uued õpikud valmiks ainult konkursi korras. Enam-vähem ühetasemeliste tööde olemasolul võiks välja anda kaks-kolm õpikut. Sel juhul on nii õpilastel kui ka õpetajatel võimalik valida erinevate õpikute vahel. Ka selles seisneb vabadus, mille poole pürgime.

Kirjandus

1. Etverk E., Telgmaa A., Undusk A. Matemaatika VI klassile. Tln, «Valgus», 1983.
2. Etverk E., Telgmaa A., Undusk A. Matemaatika VI klassile. Tln, «Valgus», 1986.
3. Matemaatika õpetamisest IX klassis. Metoodiline juhend. Tallinn, 1989.
4. Printits O., Velsker K. Matemaatika X klassile. Tln, «Valgus», 1983.
5. Printits O., Velsker K., Matemaatika X klassile. Tln, «Valgus», 1986.
6. Printits O., Velsker K., Matemaatika X klassile. Tln, «Valgus», 1987.
7. Printits O. Matemaatika XI klassile. Tln, «Valgus», 1988.
8. Printits O., Velsker K. Matemaatika X klassile. Tln, «Valgus», 1990.
9. Крамор В. С., Михайлов П. А. Тригонометрические функции. Москва, Просвещение, 1983.

Mõnda Aleksis Kivi käsitlemise kohta

HELGI PUKK, Nõo kk õpetaja

Traagilise saatusega soome kirjanik, kelle kohta kaasmaalane Eino Leino kirjutas: «Ta vaesusse suri ja nälga».

Eluloost

Aleksis Kivi (kodanikunimega Alexis Stenvall) sündis 10. oktoobril 1834 Helsingi lähedal Uusimaal Nurmijärve kihelkonnas külarätsepa peres neljanda pojana. Noorim lastest, õde Agnes, suri 13-aastasena. Perekonnas oli veel kasulaps, orb Albertti, ja tavaliselt isa kaks õpoissi — kokku seitse noormeest.

Kirjaniku isa, endassesulgunud külarätsep, oskas rootsi keelt ja käis mõisas õmblemas. Isana karm, muutus ta purjus-päi tavaliselt türanniks kogu pere suhtes. Ema südamlikkus, praktiline vaist ja soov näha noorimat poega haritud mehena andsid kehva tervisega poisile sageli elu jõudu.

Alghariduse sai Kivi isalt, 12aastasena õnnestus tal pääseda Helsingi linnakooli, kus karmides oludes õppis täiuslikult selgeks rootsi keele, kuid emakeeleõpingud jäid lünklikuks ja andsid kriitikutele võimaluse teda hiljem kirjanikuna rünnata. 1857—1865 oli Kivi Helsingi ülikooli keeleteaduskonna õpilaste nimekirjas, kuid aineiline kitsikus, suutmatust maksta kõrget õppemaksu ei lubanud sageli lõuguil käia, tuli iseseisvalt kirjandusse süveneda. Eriti paelusid Dante, Cervantes, Shakespeare, kelle looming on teda kirjanikuks vorminud.

Vanemad ja vennad ei suutnud Kivi kuigivõrd majanduslikult toetada, seepärast võttis ta aastaid vastu abi naabruses elavalt vanapreililt Charlotta Lönnqvistilt, kes hoolitses altruistlikult üksildase kirjaniku eest. Kivi on selle kohta ise öelnud, et pidi aastast aastasse (1864—1870) «elama seal, kuhu häda ajas koera». Ometi kirjutas ta just Vantaa jõe kaldal Fanjunkarsis suurema osa oma teostest.

1869. a suvel ootas Kivi kannatamatult «Seitsme venna» ilmumist. Ta oli sellele pannud kõik lootused: pääseda vaesusest, leida tunnustust. 1870. a kevadel tuli krahh: professor Ahlqvist kuulutas teosele surmaotsuse, süüdistades romaani kui «ilget soome rahva teotust, kui häbiplekki soome rahva kirjanduses». (3, lk 11.) See hävitas kirjaniku nii moraalselt kui kehaliselt. Raske vaimuhaigena toodi ta 1871. a kevadel Helsingisse ravile, kust 10 kuud enne surma kirjutati välja parandamatu vaimuhaigena. Järelejäanud elu möödus

armetu vallavaesena vend Albertti juures Tuusulas.

Kivi suri 31. detsembril 1872 ja maeti kohalikule Tuusula kalmistule, 1877. a püstitati hauale mälestusmärk, millel on tekst «Seitsmest vennast»: «Kogu meie kodumaa pilt, selle sõbralik emapale oli igaveseks surutud ta südame sügavusse». Helsingi kesklinnas Soome Rahvusteatri ees on Kivi mälestussammas (autor W. Aaltonen).

ÜLEVAADE LOOMINGUST

Aleksis Kivi pani aluse oma maa kunstiväärtuslikule kirjandusele eepikas, lüürikas ja draamatikas.

Esikteos on «Kalevala»-aineline tragöödia «Kullervo» (1864), sellele järgnevad külakomöödiad «Nõmme kingsepad» (1864) ja «Kihlus». Kokku on ta kirjutanud 8 näidendit.

Luuletused on ilmunud 1866. a kogus «Kanervala» ja hiljem (umbes 8) «Seitsmes vennas». Tuntuimad õngi kaks romaani «Orava laul» ja «Südame laul». Viimast lauldakse Eestis koorilauluna.

Kivi parim sõber Helsingi päevilt Kaarlo Bergbom on hinnanud ta luulet nii: «Need on kuldrahad, mida pole kunagi rahaks münditud» (3, lk 6).

Huumoriküllane soome talurahva elu, kommete ja tavade ning hariduse omandamise meisterlik peegelpilt on romaan SEITSE VENDA (1870)

Saamisloost.

Soome romaani nurgakivi «Seitse venda» ilmus 1870. a. See valmis Fanjunkarsis, kus Kivi elas rootslanna Charlotta Lönnqvisti hoolealusena a 1864—1870. Autor on teose kolm korda otsast lõpuni ümber kirjutanud sisu täiendamise ja stiili viimistlemise eesmärgiga. Juba 1850. aastatel, kui ta alustas «Nõmme kingseppi», teadsid kaaslased, et Kivil on mõtteis suur romaan.

Tegevuspaigad ja aeg.

Alaline rahapuudus ei lubanud Kivil teha ühtki pikemat reisi, isegi Soomes mitte. Tema rännakud piirduvad Helsingi-Nurmijärve ja selle lähema ümbrusega. Seetõttu on romaani sündmuskohadki Lõuna-Hämes, paljud paigad (näiteks Jukola-Ojakkala, Viertola mõis-Raola mõis, Hiiukivi Raala metsas) asuvad kirjaniku kodu-koha vahetus läheduses.

Tegevus vältab 15—20 aastat ja pärineb 19. sajandi algupoolest, mil patriarhaalne Soome küla oli lagunemas, omandisuhted ning majanduslik jõukus külas tooniandvaks saamas.

Vennaskond.

Teose oluliseks väärtuseks on suurepärased karakterid. Seitse venda — Juhani, Tuomas ja Aapo, Simeoni, Timo ja Lauri ning Eero on üks pere, koguni üks hing ja veri, kui vaja. Teisalt on see aga täiesti erinevate tunnete, mõtete ja ellusuhtumisega tegelaskond. Eetikas ja moraaliski on märgatavaid hälbeid põhiliinist.

MAA- ja LOODUSLÄHEDUS on iga talupoja, nõnda ka vendade ühisjoon. Kui maailm on orbudest vendadele talumatuks muutunud, põgenevad nad üksmeelselt metsade rüppe Impivaara.

«Minema kindlusvangitornist, minema Sibernast, minema kohutavast kaevandusest, nagu seitse kuuli suurtüki suust! — varsti uperdame Sönnimäe nõmmel. Seal istun varsti kanarbikupolstril».

Tihti tunnevad end tsivilisatsioonist lahti rebinud vennad, et loodusjõudude karm käsi nuhtleb neid emast rängemalt. See kainestab noori mehi, kuid ei sunni hülgama metsateid ja laante laulu.

ÜRGNE VABADUSKIRG hoiab vennakseid 10 aastat Impivaaras. Vabadus, sõltumatus, iseenda peremeheks olemine — kõik on magusad mõisted, kuid ometi ei saa 19. sajandi Soomemaal enam ainult nendega elada. Kohustused kodutalu Jukola vastu, paratamatud suhted Viertola härra, praosti, kohtumehega kisuvad vendi järjekindlalt ühiskonda tagasi. Nad pole nii rumalad, et hakkaksid paratamatusele vastu.

Kasvanud isemeelsetena, tundes end jõus üle ema vitsakimbust, märkame vendades sageli TALTSUTAMATUST, EGOISMI, soovi öiendada arveid puuhalu või rusikatega.

«Nüüd, kulla vennad, nuga, kirves või puuhalg, ja üks kõigi ning kõik ühe vastu kui seitse sõnni. — Puuhalg on minu sõjariist, selle oksliku haaran mina, ja süüdis-tagu see iseennast, kelle kolp sellest pirru kisub.»

Nõnda praalib solvatud vanema venna Juhani väiklane eneseuhkus kosjaskäigu eel. Riiakus taltub naisama äkki, kui on sündinud. Aapo soovitus «võta oma süda pihku ja sosista ta kõrvu mõistuse keeli» vaigistab ähvardava verekoose venna südames, sunnib peitma meelehärmi põue põhja, laseb päiksena välja ilmuda põhjamaalase SOOJAL SÜDAMEL ja RAHU-MEELSUSEL.

Eetika, tundmuste, võimete ja ellusuhtumise põhjal võime vendadest suhte-

liselt lähedasteks pidada 1) Aapot, Laurit ja Eerot; 2) Juhanit, Tuomast ja Timot. Kuid igapäev nendest nagu Simeonilgi on oma maailmapilt, huviala ja igatsused. Olgu viimase näiteks väliselt tuimavõitu Timo laul oravast tema sammassaalis.

Kolmas stroof.

*Olgu elu õnnelikas
hällitavas kuusekätkis,
milles kiigub oravake,
nagu armas emarätis —
heliseb metsade laul!*

Põhiprobleemiks on vendade kohanemine elu ja ühiskonna nõudmistega.

Elu esimene nõue on TÕO. Jukolas lolegeema harjunud vennasalka haarab see Impivaaras kohe esimesest päevast — karmilt ja käskivalt. Juhani juhtmõte laande põgenemisel oli järgmine: «Sinna läheme ja ehitame uue maailma.» Selline optimism nakatab vendi ja seitse noort meest on muidugi suur jõud. Uue ehitamine pole aga kunagi kerge. Kui elumaja, laut ja panipaik kerkivad suhteliselt kiiresti — kaks korda koguni —, siis põllumaa tegemisega laanest, eriti aga Sompio soo kuivendamisega on vennastel palju vaeva.

«Oli siis tööpäev raske; väsinult läksid nad alles päikese loojangul koju ja kibeduse ning vaeva must joon ümbritses mehe huuli. — Nii uuristasid nad uduses soos kogu kuuma suve, nähes tihti meeltmasendavat nälga. — Enam kui ööpäev on sellest möödas, kui viimast korda söin — kaks kuiva, vaigust oravakoiba.»

Kibeduse ja vaeva must joon on äärmise väsimuse, kurnatuse, aga samas ka tohutu sitkuse märk, mida vaid väga hea soome iseloomu tundja Kivi võis lõpuni mõista. Nälg ja paukuva Põhjamaa pakase jäised pitsitused liidavad vendi tugevamini kui rõõmupäevad, karastavad ja sunnivad elutööle mehilselt vastu vaatama. Laane lapsed jõuavad päralt uude maailma: tagasiteel Jukolasse pärast kümnet metsaelu aastat «vaatasid nad viimaks tagasi põhja poole ja haljendavate orasepõldude keskel naeratas rõõmsalt Impivaara uus talu».

Tahtejõulisele loomusele on vältimatu sisemine HARITUS, on väitnud «Kalevala» koostaja Lönnrot. Kõva tahte ja visadusega võivad sellistest laiskuritest nagu seitse venda saada tublid inimesed, kuigi kirjatarkuses sihtide ajamine oli näiteks Juhani veel palju raskem kui kivide kangutamine maapõuest. «Mul on nii kõva pää,» kurdab sageli vanim vend, «kuid kõva tahtmine viib mehe läbi ka hallist kivist,» lisab lohutuseks Aapo. Ja viis kõiki, viimasena ka Juhani, kuigi ta ei osanud veel kõstrile vastata, mis on Sepeteuse poegade isa nimi.

Ei saa elada ühiskonnas ja olla vaba sellest. Vennad hoomavad, et elu nõuab

SUHTLEMIST köstri, praosti, Viertola härra, nimismehe, Rajamäe Mikko ja Kaisa ning Toukola poistega. Raske ja rumal on elada, vaenukirves pihus. See-pärast sirutavad vennad kõigile esimesena lepituseks käe, pärast kümneaastasi mõtisklusi kaugel maailma kärast. Suurimadki vaenlased võtavad selle vastu. Võidab hea tahe.

Kodu- ja vanematearmastus.

Kui kõik tundub kadunud olevat, «siis veel üks paik sul üle jääb», on trööstinud L. Koidula. Kuidas ka vennaksed ei püüa ema tüssata, tema karistusest pääseda, tunnevad nad alati sügavat aukartust sünnitaja ja kasvataja vastu. Kui Aapo hea sõna on võitnud vendade viha ja tigiduse, tuletab ta meelde taevasätendaval pilvel seisvaid isa ja ema, kes nende leppimise heaks kiidavad. Karm mees Juhani heldib sellest ja ei puudu palju, et pisar ähmastaks ta silma.

«Poisid, poisid, mu sõõrmeis tundub juba kodunurkade hõngu, magusamat kui maarjakellukese lõhn!» hõikab vanim vend Teerimäe harjal seistes, lapsepõlvkodu silmapiiril terendamas. Kõik mehed peale Simeoni rajavad OMA KODU, võtavad naise, sest Aapo sõnutsi «on halb naine mehe hukatus, kuid tubli ja armas naine on ta kaunim õnn». Viimased sõnad istutas Aapo vendade südame põhja ja kuus uskusid selle optimistlikku poolt.

Huumor ja romaani sugestiivsus.

Kivi on olnud kirjanikuna tohutult suurem oma saatusest. Elujaatav põhitoon väljendub eelkõige rikkas, kergesti mõistetavas huumoris. See iseloomustab suurepäraselt tegelasi, olukordi, väljendub keeles. Juhani näiteks on ühelt poolt oma äkkvihas ja taltsutamatuses raske, veidi ebameeldivgi karakter, mida mahendab, teeb mõnikord lausa vaimustavaks kõne koomika.

«Turu(linna)-reisl — läheneb sihuke salvide lõhnas ja lehvivate hõlsidega avatlev naiseollus, siis pole ime, et puperdab inimlapse süda».

Sageli on ta kõnes üllatavaid võrdlusi. «Venla vokk vuriseb seal kui röömus sitasitikas suveõhtul.» Hiiukivil: «Nälg näub esiti maos, sealt põikab ta peagi põksuvasse südamesse, kargab nagu kass lihava hiire kaela, ning siis vajub vägev mees kõssi.» Küllap tahaksid kõik lugejad näha elus, eeskätt iseendas sellist eri pooluste tasakaalu, mahendatud huumoriga.

Aapo jutustatud muinasjuttude ja legendide poeesia võib igauht. Need kõlavad teoses kõige raskematel hetkedel, tõstes usuga headuse võitu kurjuse üle nii vendade kui lugejate meeoleu ja võitlusvaimu.

Soomemaa öitseng.

Tuhande järve maaks nimetatakse Soomet, tegelikult on suuri ja väikesi veesilmi sel maal viiskümmend viis korda rohkem. Pole need ainult looduse ilu, vaid sageli maamehe nuhtluseks, kes umbes kolmandikust soostunud kodumaa pinnasest peab kraavitama sobilikku põllumaad. Kive on tulnud ja tuleb soomlasel rohkem nurmedelt korjata kui Vargamäe Andresel. Ometi taanduvad kändud ja kivid Impivaaras, tehes ruumi prisketele orasepõldudele, kust Tuoma ja Lauri pere lauale jõuab sügisel lõhnav auguga leivarõngas. Vendade peredes pole kellelgi enam vaja närida kuivanud oravakoiba, vaid auravad lihakausiid rändavad väledate pere-naiste kätel sööjate ette. Töökas Soomemaa on suutnud säilitada külluse meie päevini.

Eero julge, väsimatu tegevuse toel ehitatakse kihelkonna rahvakool, mis kuulub esimeste hulka Soomes. Oma vanemast pojast tahab ta koolitada teadusemehe.

Seitsme venna vabadusiha on kandunud edasi põlvest põlve, see tõi soomlastele võidu ja vabaduse raskes, ebavõrdses Talvesõjas.

*

«Seitse venda» on suurepärase kunstiteos, milles põimuvad realism ja romantism. Armutult, võib-olla veidi liialdatultki serveerib autor soomlaste ägedust ja mõtlematust piirsituatsioonides, samuti aeglust ja laiskust kirjatarkuse omandamisel. Kõik see ei madalda karvavõrdki Põhjamaa poja sügavat austust oma rahva töökuse, lausa jonnaka visaduse, eesmärgikindluse ja südamlikkuse vastu. Kivi romaan on tõlgitud peaaegu kõikidesse Euroopa keeltesse. Eestimaal võidi seda esmakordselt lugeda Fr. Tuglase meisterlikus tõlkes 1924. a.

Soomes peetakse romaani «Seitse venda» rahvusliku kirjanduse vägevaks nurgakiviks, selle uhkuseks.

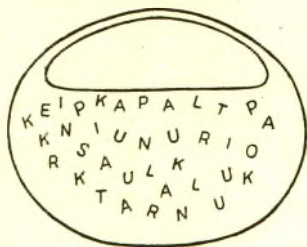
Tööülesandeid romaani «Seitse venda» arutluse toeks.

1. Võrdle A. Kivi elulugu J. Liivi omaga, leia vähemalt 2 sarnasust ja 1 erinevus.
2. Leia romaani 1. pt tõestusi selle kohta, et on 19. sajandi esimene pool Soomes.
3. Tõesta vähemalt kahe näitega vendade üksmeelt.
4. Too 2—3 tõestust looduse karmuse kohta vendade Impivaarapäevilt.
5. Millisesse sõltuvusse ja miks langevad vennad Viertola härrast? Kuidas väljuvad nad sellest?
6. Tõesta vähemalt 3 järeldusega a) Aapo, Lauri, Eero; b) Juhani, Tuoma, Timo hinge-lähedust ja sarnast ellusuhtumist.

Tee vihikusse oma sugupuu skeem ja seleta seda paarilisele. Seejärel küsi klassikaaslastelt nende sugupuu kohta.

2. Õpilaspaaridele on jaotatud eri tubade pildid. Üks partneritest valib toa, mida ta kirjeldab. Vastapartneril tuleb see ära arvata. Õige vastuse leidmise järel vahetatakse osad.

3. Mitu juurvilja leiad sõnakorvist? Kirjuta sõnad.



4. Allolevast kastist leiad mitme seni-õpitud tegevuse nimetusi. Näita neid ühekaupa oma paarilisele ja küsi: «Mitä minä teen?» Kaasõpilasel tuleb mõistatada sinu tegevus ja pöörata tegusõna õigesti (ains 2. pöördes), näiteks: «Sinä peset.»

HERÄTÄ	LAITTA	RUOKAA	
PESTÄ	IHMETELLA	PUKEUTUA	LEIKKIÄ
KAMMATA	LUKEA	SANOMALEHTIÄ	NUKKUA
KATSOA	TELEVISIOTA		

5. Kirjuta sõnad õigesti lahtrisse.

Hedelmiä	Vihanneksia	Mausteita	Juomia	Ruoka-tarvikkeita

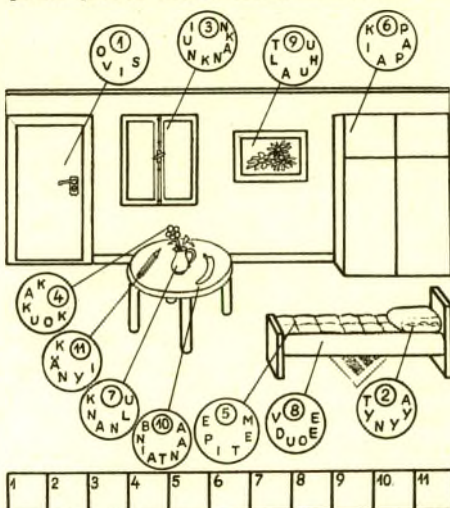
PORKKANANA; MAITO; SUOLI; TEE; VIINIMARJA; PERUNA; NÄKKILEIPÄ; SIPULI; PIHVI; JUUSTO; OMENA; OLUT; MEHU; LUUMU; KIRSIKKA; KAALI; KARDEMUMMA; PÄÄRYNÄ; LAAKERINLEHTI; SOKERI; KEKSI; PIPPURI; LANTTU; PIIMÄ; PUNAJUURI.

6. Igas rühmas on üks sõna väär. Mis-sugune? Kriipsuta see läbi.

SAKSA	MINUN	TERVE	MAKUU-	OMENA
SUOMI	HÄNEN	SAIRAS	KEITTIÖ	PÄÄRYNÄ
VIRO	SINÄ	HIEMAN	ETEINEN	KUKKAKAALI
RUOTSI	HEIDÄN	EHJÄ	PARVEKE	APPELSIINI
ENGLANTI-LAINEN	TEIDÄN	KIPEÄ	NAULAKKO	KIRSIKKA

7. Moodusta ümmargustest täheringidest sõnad. Igas ringis jääb üks täht üle.

Kirjuta ülemäärased tähed pildi all olevasse ruudustikku. Nii saad veel ühe pildil puudu oleva eseme nimetuse.



8. Meenuta sõnu soome keeles. Kas oskad kirjutada igasse ruutu mingi sõna, milles esineb ruudutäht?

A	B	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M
N	O	P	R	S	T
U	V	Y	Ä	Ö	

Vali kirjutatud sõnadest viis ja kasuta neid lausetes. Proovi kirjutada vähemalt viiesõnalised laused.

9. Õpilastele on jaotatud eri tähtede ja numbritega võrdne arv lipikuid. Tähtedega lipikute peal on küsimused, numbritega lipikute peal on vastused. Neil tuleb sobitada paarid, panna õigesti järjekorda ja kirjutada töölehel olevasse ruudustikku vastused. Tähtede õige kombinatsioon annab uue sõna.

P	O	T	I	L	A	S
2	1	5	3	4	7	6

Vestlusharjutusi

1. Moodusta neljaliikmelised õpilasarühmad. Igal rühmal on üks paberipoogen tarvilik. Leppige omavahel kokku, kes rühmast on 1. liige, 2. liige jne.

PÄEVARAAMAT

1. liige: kirjuta kellegi nimi. Täida paber nii, et järgmine liige ei teaks, mida sa kirjutasid.

2. liige: kirjuta kellegi nimi. Täida paber nii, et järgmine liige ei teaks, mida sa kirjutasid.

3. liige: kirjuta, mida 1. liikme mõeldud isik parajasti teeb, näit itkee/lukee kirjaa/silittää kissaa, jne.

3. liige: kirjuta, kus see isik on, näit koulussa / lastentarhassa / kylpyhuoneessa, jne.

4. liige: kirjuta, kellega see isik koos on, näit minun kanssani / äidin kanssa / ystäväni kanssa, jne.

Avage paber ja uurige, millise jutu te kokku kirjutasite. Üks liige igast rühmast jutustab seda ka teistele rühmadele.

2. Sinul on vaid pool tekstist ja paarilisel teine pool. Ära näita oma teksti paarilisele, kuid loe oma tekstis nähtavad kohad. Paariline kirjutab oma tekstis puuduvad kohad sinu etteütlemise järgi kaasa. Sina toimid samamoodi oma puuduvate osade täitmisel tema ettelugemise vahendusel.

Kui oled saanud jutu valmis, kontrolli õigekirjutust teineteise tekstist. (Õpetaja võib ka hiljem anda nn võtme teksti.)

3. Pea paarilise või rühmaga (maksimaalselt 4 liiget) võistlus: «jossakin on jotakin»

Olgu võistluspildiks antud näites õpikus lk 36 olev alumine pilt.

Kirjuta 5 minuti jooksul vihikusse võimalikult palju «jossakin on jotakin»-lauseid, näit **Lapset asuvat lastenhuoneessa. Leikkikalut ovat lattialla.** Jne.

Kui 5 minutit on kulunud, loe laused teistele ette. Kontrollige nende paikapidavust ja keelelist õigsust.

Lisapunkti saab tunnis see, kes on moodustanud sellise paikapidava ja keeleliselt õige lause, mida teistel ei ole.

4. Õpilaspaarile on antud pilt, millel on palju erinevaid mitmesugustes tegevustes inimesi. Selleks sobivad hästi ka õpiku taga olevad pildid (lk 279–284). Paarilised mõtleavad inimestele nimed või on need juba õpetaja pildile kirjutanud.



Uhel partneritest tuleb asetada ennast kellegi rolli pildil. Vastapartner püüab ära arvata, mida ta teeb ja kes ta on. Küsitlemine ja vastamine toimub järgmise näidise järgi (võtame näiteks pildi lk 280):

Oletko bussissa? En ole.

Oletko kaupparatorilla? Kyllä, olen.

Ostatko muutaman omenan? Kyllä, ostan.

Oletko sitten Riitta? Kyllä, minä olen.

Vahetage osad. Teine paariline «juhhib rooli» ja sina püüad ära arvata, mida ta teeb ja kes ta on.

Jätkake osade vahetamist nii, et kumbki on olnud küsija ja vastaja 3 korda.

5. Käi klassis ringi ja otsi (selgita) selliseid inimesi, kes tegid eelmisel päeval järgmisi asjatoimetusi. Küsitله ja vasta nii:

Näidis	
<i>Olitko eilen kotona?</i>	<i>Kyllä, olin. En ollut.</i>
<i>Menitko ostoksille?</i>	<i>Kyllä, menin. En mennyt.</i>

Kui saad jaatava vastuse, kirjuta vastaja nimi joonele.

..... meni ostoksille.

..... katsoi televisiota.

..... luki kirjaa.

..... nukkui koko päivän.

..... laitti ruokaa.

..... kuunteli radiota.

..... osti yhden broilerin. Jne.

Kui oled saanud nimekirja valmis, vestle paarilise või rühmaliikmetega sellest, kes mida tegi, näit:

Kuka meni eilen ostoksille?

Anna-Liisa meni.

Jukka meni myös.

Maurikin meni tänne.

6. Paarilistele on antud kooli toidumenüü. Vestelge, mida mingil päeval võib saada.

MITÄ MEILLÄ ON MAANANTAINA?

LIHALIENTA JA PORKKANARAASTETTA

MILLOIN MEILLÄ ON KUORUTETTUA KUKKAKAALIA?

KESKIVIIKKONA

MAANANTAI	LIHALIEMI MARJAVAAHTO
TIISTAI	SOSEKEITTO PORKKANARAASTE
KESKIVIIKKO	KUORUTETTUA KUKKAKAALI
TORSTAI	MAKARONI-LAATIKKO TOMAATTI-SALAATTI
PERJANTAI	HERNEROKKA

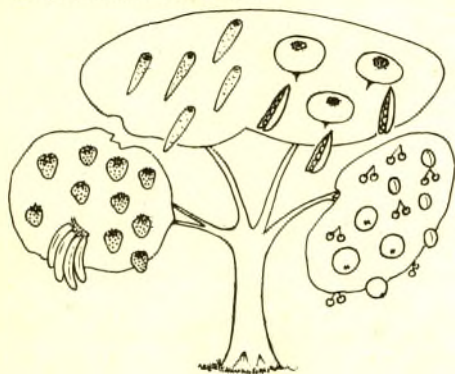
Kirjalikke harjutusi

1. Kirjasõber Soomest soovib sinuga tutvuda. Kas sa oskad kirjutada lühiaandmed enda kohta?

Kirjeenvaihto

Nimi:
Osoite:
Ikä:
Harrastuksia:
Kielet:
Kirjeenvaihtoystävaksi haluan:
tyttö/poika

2. Milliseid puu- ja köögivilju leiad puult? Kirjuta need vihikusse.



3. Leia ristikülkust 15 sõna, mis esinesid «Baarissa» tekstis. Kontrolli samaaegselt, kas tead neid sõnu eesti keeles.

A	B	P	O	P	U	L	A	R	S	D	E
G	H	J	I	A	L	A	N	Y	T	A	Y
P	E	H	T	I	Ä	S	P	Y	M	V	Ö
K	U	T	L	S	N	O	S	N	Ä	A	H
Y	N	Ä	E	T	O	K	A	I	R	M	K
L	I	E	M	I	L	O	S	T	U	A	A
J	S	P	O	O	N	E	I	T	I	U	V
Y	L	E	M	S	K	T	A	B	O	S	E
S	O	P	U	R	N	I	K	E	R	T	L
P	I	P	P	U	R	I	A	S	T	E	L
H	O	L	E	A	H	K	S	O	S	E	I

4. Kirjuta lühijutt pildisarja järgi. (Osa tugisõnu ja -väljendeid on antud. Pildisarja võib õpetaja anda ka nii, et viimane pilt puudub, s.t lõpp tuleb õpilastel mõelda.)

5. Kujuta, et sa oled ema, kelle poeg on haigestunud. Kirjuta ema telefonikõne (suletus haigusest) arstiga vihikusse. Võid kasutada vestluse koostamisel allolevaid lauseid, milles puuduvad vaid üksikud sõnad.

Pojan päätä

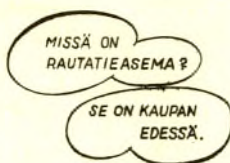
Hän kovasti.

Matilla on korkea, 40 astetta.

Hänellä on myös paha

6. Õpilastele on antud kodulinna vm tuttava linna kaart, millele on kirjutatud tänavanimed. Mitmesugused asutused on märgitud numbritega.

Vaata kaarti ja kirjuta, milliseid paikude numbrid esitavad. Kui oled kohad kirjutanud, jutusta, kus need asuvad. Võid kasutada järgmisi kohamäärusi:



lähellä
vieressä
edessä
takana
... kadulla

Mänge

1. Bingo. Mida Ulla teeb turupäeval? Märgi ristike kolme ruutu. Võitja on see, kes kõik ristid on esimesena teatanud.

Hän panee voipaketin ostokassiin.	Hän nukkuu pitkään.	Hän menee torille bussilla.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hän nousee kello kymmenen.	Hän pysähtyy kukkakojun viereen.	Hän ostaa yhden keräkaalin.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hän aikoo keittää vihanneskeittoa.	Hän pyytää muutaman ruusun.	Takaisin hän tulee jalokaisin.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Pommita sõnad. Mängi paarilisega õppetüki sõnade pommitamist. Kumbki valib sõnalehelt 12 sõna ning kirjutab need oma ruutu ülevalt alla. Paarilised püüavad leida sõnu «uputamise» ehk ruudu äraarvamisega näit C4—T. Kumb saab kõik sõnad varem uputatud?

	1	2	3	4	5	6	7	8
A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								

	1	2	3	4	5	6	7	8
A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								

HUONE; TOINEN; KERROS; VUOKRA; ASUNTO; VALOISA; PYÖREÄ; TUULETIN; TISKIT; JOSSA; KATTO; SOITATAA; VUODE; KONE; VAATE; LATTIA; NAULAKKO; PYYHE; VIIHTYA.

3. Kui hästi sa õppisid?

Mängureeglid. Viska täringut ja liigu edasi. Kui su nupp sattus soomekeelsele verbile, ütle sellega üks lause, näit

Pekka asuu Helsingissä



— 1 mängukäik jääb vahele.



— mängija liigub 6 kohta tagasi.



— mängija liigub 3 kohta edasi.



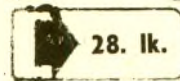
— mängija liigub 6 kohta edasi.

VIIHTYÄ	PUKEA	KAMMATA	PESEYTYÄ	
PYSÄHTYÄ	LÄHTEA	IHMETELLA		RIIPPUA
OSTAA		PUHUA	HERÄTÄ	OTTA
SOITTA	KATSOA	LUKEA		MATKUSTAA
	LAITTA	ISTUA	LEIKKIÄ	NUKKUA
ASUA	OLLA	KÄYDÄ		NOUSTA

Lõpetuseks. Kahtlemata saab neid harjutustüpe kasutada ka teistes võõrkeel-tundides.

Sellised abimaterjalid olen koostanud arvestusega, et need laseksid õpilastel ilmutada suurt iseseisvust ja tagaksid neile reaalse arenguvõimaluse.

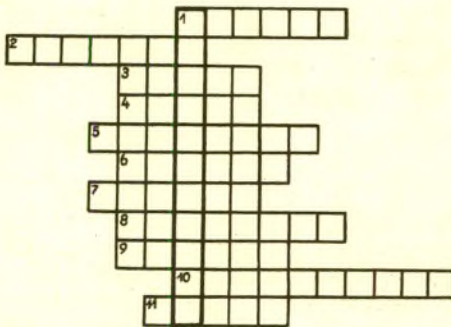
Arvan, et kuigi meie koolides puuduvad küll soome keele (ka teiste võõrkeelte) õpetamiseks vajalikud õppematerjalid, jääb suur osa meil siiski endil teha — tahta õpetada nii, et laps innustuks kaasa tulema.



Ristsõnu

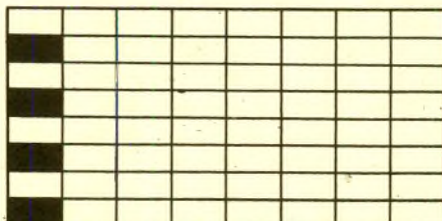
1. Kui hästi on sul õppetükk meeles? Kirjuta lausetes puuduvad sõnad ruutu-desse. Kui sul ei tule meelde, otsi puuduv sõna raamatutekstist.

1. Matti herää yöllä ... päänsärkyyn.
2. Hän ... kovasti.
3. Matilla on korkea ...
4. Hänellä on myös ... ja yskä.
5. Äidin täytyy kutsua ...
6. Lääkäri tulee ... tunnin kuluttua.
7. Hän ... Matin ja antaa Matille mää-räyksen.
8. Matin täytyy juoda maitoa ... kera.
9. Matti ei halunut ... sairaalaan.
10. Hän noudatti ...
11. Nyt on hän jälleen ...



2. Otsi õppetükist soomekeelsed sõnad ja kirjuta need ruudustikus sobivale kohale.

kaupmees
raske
kava
kammida
(hõrgutava) välimusega
mäni
peatada
kiusatus



N Liidu omal ajal tuntud didaktik L. Zankov on väitnud umbes sama: sageli ei pea praktikud silmas seda tähtsat lüli, mis asub pedagoogilise mõjuta-mise ja tulemuste vahel (minu sõrendus —P.L.). Vahelüli all on mõeldud teadmiste omandamise protsessi konkreetse vaimse tegevuse kaudu (8, lk 290).

Argem unustagem, et alates keskastmest võib õpilane suurt osa õppeaineid õppida ka õpetajata, kasutades vaid õpikut ja muid vahendeid. Seepärast peaks iga õpetaja endalt küsima, milles on (võiks olla) tema roll tundides. See peaks olema eelkõige pedagoogilis-psühholoogiline. Ainult info vahendamiseks ja õpitava seletamiseks pole õpetajat klassi vaja.

Kirjandus

1. Gagné R. M. Essentials of Learning for Instruction. Illinois, 1975, 204 p.
2. Koemets E. Kuidas õppida. Tallinn, 1979, 175 lk.
3. Leppik P. Slaidide kasutamise efektiivsusest kutsekeskkooli õppetundi-des. Väitekiri pedagoogikakandidaadi kraadi taotlemiseks. Tartu, 1990, 204 lk (käikiri TÜ raamatukogus).
4. Naef R. D. Rationeller Lernen lernen. Weinheim und Basel, 1980, 242 S.
5. Sõerd J. Signaalsüsteemide suhte tüpoloogiliste iseärasuste mõjust teadmiste omandamisele. Väitekiri psühholoogia-kandidaadi kraadi taotlemiseks. Tallinn, 1972, 168 lk (käikiri TÜ pedagoogika-kateedris).
6. Unt I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tallinn, 1974, 269 lk.
7. Аткинсен Р. Человеческая память и процесс обучения. Москва, 1980, 528 стр.
8. Занков Л. Наглядность и активизация учащихся в обучении. Москва, 1960, 311 стр.
9. Кыверялг А. Технические средства обучения в учебно процессе: Применение технических средств обуче-ния. Таллин, 1979, 175 стр.

Noorele tööõpetuse õpetajale

AINO PÖDRA, TPedI üldtehniliste distsipliinide kateedri vanemõpetaja

Tööõpetuse 5.—9. klassi programmi seletuskirjas on tööõpetuse põhiülesanded. Neist on toitlustamisõpetajal eriti vaja tähelepanu all hoida järgmist:

■ anda eluks vajalikke teadmisi, oskusi ja vilumusi lihtsamate üldlevinud tööde sooritamiseks,

■ kujundada töökultuuri harjumusi, säästvat suhtumist loodusvaradesse ja ühisomandisse,

■ kasvatada iseseisvust, kohusetunnet, täpsust.

Jälgides pedagoogilisel praktikal toiduvalmistamise tunde, hakkab silma nende vähene ettevalmistus, õpilaste üldise valmisoleku puudumine toiduvalmistamise tunniks. Soovida jätavad ruumi korrashoid, õpilaste riietus ja eelnevad teoreetilised teadmised.

5. klassist on vaja tähelepanu pöörata **õpilase riietusele** toiduvalmistuse tunnis.

Juba 1930. a kirjutas käsitööõpetaja Anni Varma, et köögiröivastus aitab pidada korda ja puhtust majas, — kasvatab ilutunnet ja on hügieeniline. Sellepärast ongi vaja köögis kasutada eriröivastust (6).

Tol ajal peeti vajalikuks köögiriietuseks ühevärvilist puuvillast köögikleiti valge krae ja valgete kätistega. Lisaks veel põll ja peakate.

Meie esivanemad pöörasid suurt tähelepanu põhitoiduse — leiva — valmistamisele. Leiva tegemisel pesi perenaine käed hoolega puhtaks ja sidus rätiku pähe. Leiba ei tohtinud sõtkuda palja peaga (1, lk 8).

Asjatult ei arva Voldemar Pinn, et on veel üks pahe, mis tassib meid hukatuse poole, see on viiekümne aastaga selgeks õpitud laiskus, oskus «justnagu tööd» teha (5).

Köögiriietuse — põlle, peakatte ja pajalapid — peaksid õpilased ise valmistama õmblemise tunnis.

Toiduvalmistamise tundi ei tohi tulla villase kampsuni ega sviitriga. Praegu ei ole koolivormi kandmine kohustuslik ja on otstarbekas, et sel päeval oleksid tütarlapsed koolis puuvillases kleidis või puuvillastes pükstes ja pluusis, kui riiete vahetamine on tülikas.

Nõudlikkus köögiriietuse suhtes õpetab õpilast ka töösse suhtuma tõsiselt.

Lisaks köögiriietusele tuleb luua pühkerätikutes kord. Nii kaua, kui koolis puuduvad kabinettide laborandid ja õpetaja peab kõigea ise toime tulema, on ots-

tarbekas, et õpilased toovad pühkerätikud kaasa. Need võiksid olla kodustest rätikutest väiksemad, kuid kindlasti erinevad käte, nõude ja laua pühkimiseks. Erinevused peaksid olema kergesti märgatavad, et tunnis oleks võimalik jälgida nende õiget kasutamist. Õppekõiki ei sobi kaasa tuua froteerätikut, sest selle korrashoid on tülikas.

Köögiriietuse valmistamisel tuleb õpilastele selgitada selle otstarvet ja korrashoidu, õpetada kõike ka praktiliselt tege-ma.

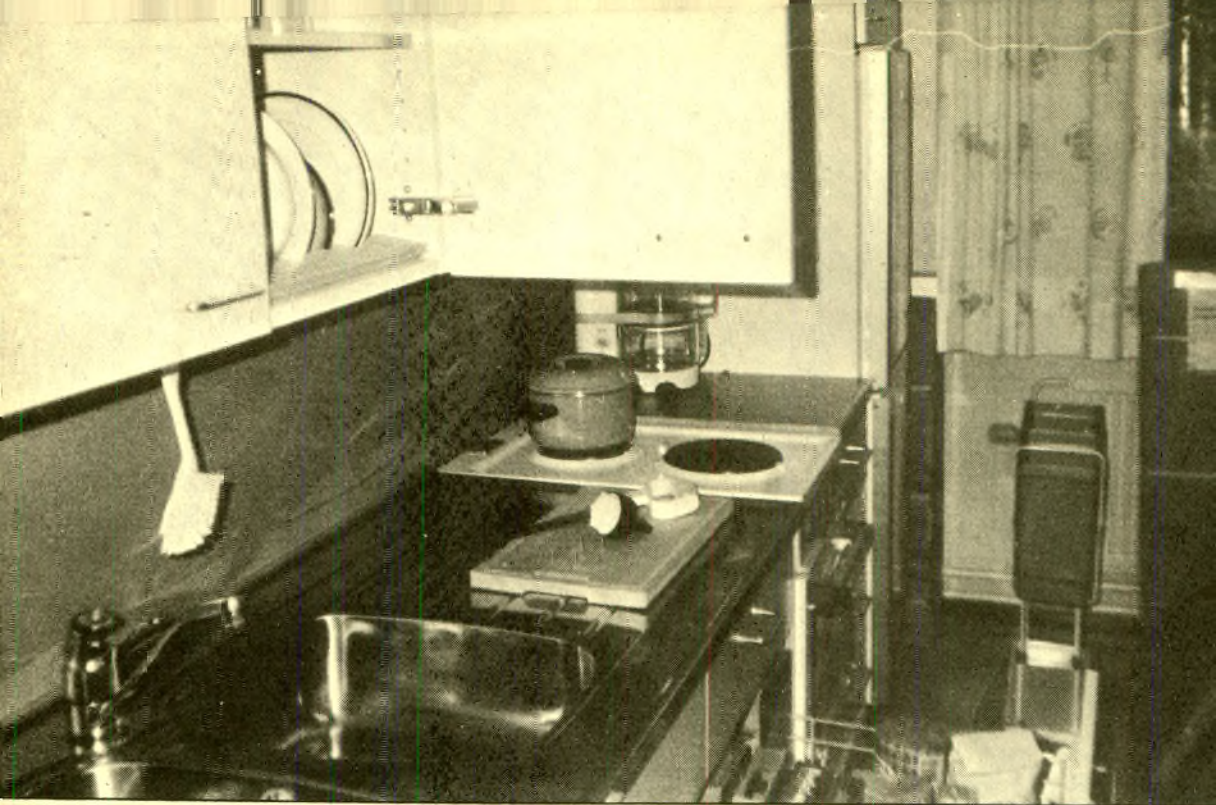
Erilist tähelepanu peab pöörama toiduvalmistamise ruumi puhtusele.

Ruumi kasutamist tuleb alustada selle suurpuhastusest. Ainult puhtusest lõhnava ruumis võib alustada toiduvalmistamist. Toiduvalmistamise tundide tsükkel peaks lõppema ruumi suurpuhastusega, andes selleks uusi teadmisi ja oskusi.

Tunni ettevalmistuse järgmine etapp peaks andma **teadmisi toiduainete kohta**. Siin tuleks aluseks võtta tervisliku toitumise põhialused.

Söök peab olema mitmekesine. Kirjandusandmetel soovitatakse päeva esimesele poolele üle poole päevasest toidukogusest. Hommikusöögiga peaks saama 1/5, lõuna ajal 1/3 päevasest toiduratsioonist. Ülejäänud jaotuks võrdsele öhtuotele ja öhtusöögile. Organism peab saama piisavalt valke, rasvu, süsivesikuid, mineraalaineid ja vitamiine (3). Sellekohaseid teadmisi leiame S. Masso kirjutistest ja M. Niidu raamatust «Laste toidusedeli koostamine» (4).

Õpilastele jõukohase toiduainete õige valiku soovitus võib leida Soome Vabariigi toitlustamise õpikutest. Seal rühmitatakse toiduained kuude rühma: 1. rühma kuuluvad köögivilid, puuvilid ja marjad. See on päevasest toidukogusest kõige suurem osa, ligilähedasel 1/3. Teiseks on esimese rühma kõrvale antud eraldi kartulid. See on umbes 1/12 päevasest toidukogusest. Kolmanda suurema toiduainete rühma moodustavad liha, kala ja munad, ligikaudu 1/6 päevasest toidukogusest. Neljas rühm — piim ja piimasaadused — ca 1/5 päevasest toidukogusest. Viies rühm — rasvained — moodustavad kõige väiksema osa päevasest toidukogusest, ligilähedasel 1/18. Kuues rühm — teraviljad — on koguselt ligikaudu võrdne liha ja kalaga. Näiteks, esimesena nimetatud rühm on vitamiinide ja mineraalainete allikas. Iga rühm annab inimorganismile vajalikke toitaineid. Kui süüa igast rühmast midagi iga päev, on



Oppeköök.

toit vaheldusrikas. Tähelepanu tuleb pöörata ka toidu ostmise kulutustele. Valides igast toiduainerühmast, on võimalik raha erinevalt kulutada, saades samal ajal siiski tasakaalustatult toidetud.

Üksikute toiduainete tutvustuse puhul ei tohiks unustada õpilastele selgitada toiduvalmistamise viiside valikut toiduaineti. On vaja tutvustada toidusedeli koostamise põhimõtteid.

Alles seejärel algab praktilise toiduvalmistamise tunni ettevalmistus. Oluline on toiduvalmistamise tunni koht nii aastaajas kui ka tunniplaanis. Toitlustuse tsükkel on otstarbekas planeerida sügiseks, sest siis on toiduainete valik suurem, tunni saab teha väiksema rahakuluga.

Toiduvalmistamise tunnid on soovitatav planeerida koolipäeva lõppu 3—4tunniste tsükklitena. Suurtes koolides tunniplaan seda ei võimalda. Siis peaks üks paaris-tund olema järgmise nädala praktilise paaris-tunni teoreetiline ettevalmistus.

Teoreetilises tunnis saab õpilane kõik praktikumitunni juhised. Tundi tulles peab õpilane täpselt teadma, mida ta tunnis teeb ja mida kaasa toob. Teoreetilises tunnis selgitatakse ja antakse praktilise töö juhised, koostatakse toidusedel. Toidusedeli koostamisel on otstarbekas arvestada õpilaste soove. Eri peredel võib olla erinev toidusedel.

Iga valmistatava toidu kohta antakse instruksioonkaart, kus on märgitud toiduainete vahekorid selles järjestuses, nagu neid on vaja toiduvalmistamisel. Kaardi pöördele peaks olema märgitud valmis-

tamise viis, vajalikud töövõtted ja vahendid.

Instruksioonkaardid on otstarbekas vormistada perfokaartidele. Nendest on kerge koostada erinevaid toidusedeleid ning hea süstematiseerida. Kaardi juurde kuulugu võimaluse korral pildimaterjal valmistatavast toidust.

Retsept instruksioonkaardil peaks olema antud ühele inimesele või teatud põhitoiduaine hulga kohta (näit taigna valmistamine 100 g jahust). Nii on kerge arvutada vajalikke toiduainete koguseid. Siinkohal on õige tähelepanu juhtida sellele, et õpetaja peab hoolega jälgima õpilaste kaasatoodud toiduainete koguseid. Toitu on vaja ainult nii palju, et kogu klassi õpilased saaksid seda maitsta.

Toidusedeli ja retsepti koos valmistamisõpetusega kirjutavad õpilased vihkusse ja õpivad praktikumitunniks nii ära, et oskavad teha praktilist tööd. Õpetaja ülesanne on jälgida ja teha märkusi vigade kohta, vajadusel juhendada.

Toiduainete kohaletoomiseks on mitu võimalust.

■ Igas peres vastutab perenaine toiduainete kohaletoomise eest. Ta võib jagada ülesanded pere liikmete vahel.

■ Iga õpilane toob kaasa oma tööks vajalikud toiduained, arvestab kulud, mis liidetakse ja jagatakse pere liikmete vahel.

■ Õpilased toovad kogu klassile või perele toiduained selle järgi, mida keegi kergemini kätte saab. Kulud liidetakse ja jagatakse. Kaasatoodud toiduained pakitakse lahti ja pannakse tunniks valmis ettenähtud alustele.



Tähelepanu pööratakse toiduvalmistamisel **tekkinud** jääkide liigitamisele ja likvideerimisele.

Toiduvalmistamise tunnis on õpetaja ülesanne hinnata iga õpilase tegevust: 1) töörietus ja vajalikud rätikud, 2) töövihik, 3) toiduainete kaasatoomine, 4) toiduvalmistamine ja töökultuur, 5) toidu serveerimine, 6) käitumine söögilauas, 7) järeltööde otstarbekus ja kord. Koondhinde teatab õpetaja õpilastele tunni lõpus. Koondhinnet õpetaja põhjendab.

Peale toiduvalmistamise õpetatakse õpilastele õigeid lauakatmise võtteid ja söömiskultuuri.

Lauakatmise õpetamisel on vaja tutvustada lauakatmise eri viise, rääkida lauanõudest ja nende otstarbest.

Üliõpilased on kasutanud õppekõigita koolides lauakatmiseks nõude makette, teinud lauakatmisvõtete õpetamise n-õ kuiva treeningut. See võte ei õigusta ennast.

Üldhariduskooli toiduvalmistamise tunnis kasutatakse kaht töövormi:

1) individuaalne, mis eeldab töövahendite rikkalikku olemasolu. Siin valmistab iga õpilane ühe toidu algusest lõpuni.
2) pere töövorm. Ülesanne on antud perele ja igal pereliikmel on selle täitmisel oma osa.

Töö paremaks organiseerimiseks vajaneb kogu tunni vältel õpilastele ülesanded jaotada. Järgnevalt on kirja pandud tööde jaotus, mis on mõeldud ainult näitena, iga õpetaja peab kohandama selle vastavalt oludele. Ülesanded õpitakse pähe, kuid need peaksid olema ka klassis

nähtavale kohale välja pandud.

Nr 1 — perenaine — hangib ja jaotab toiduained, juhendab oma pere tööd toiduvalmistamisel, vastutab üldise korra eest, korrastab kaalumislaua, peseb seinad, ukсед ja aknalauad.

Nr 2 — lauakatja — valmistab salati või magustoidu, katab laua, serveerib toitu, puhastab söögiruumi, kuivatab ja korrastab pühkerätikud ning laudlinad.

Nr 3 — nõudepesija — valmistab esimese põhitoidu, hoolitseb kuumade vee olemasolu eest, peseb söögi- ja kööginõud, puhastab pesukausid, nõrgumisrestid ja pesulaua, korrastab pesuharjad ja -lapid.

Nr 4 — korrastaja — valmistab teise põhitoidu, korrastab tööabinõusid, köögi-kappe ja laekaid, kontrollib esemete vastavust nimestikule.

Nr 5 — pesija, küpsetaja — küpsetab, peseb pliidi ja pöranda, viib välja jäätmenõu. Korrastab pörandalapid ja harjad (2, lk 199).

Toiduvalmistamise tundide eesmärk on eelkõige anda igapäevaeluks vajalikku toiduvalmistamise oskust, harjumust ratsionaalselt töötada, hoida korda ja puhtust.

Kirjandus

1. Kalvik S. Eesti rahvatoite. Tallinn, 1988.
2. Masso S. Toitlustamine ja korrastustööd. Tallinn, 1966.
3. Neilinn K. Ülekehakaal ja toitumine koolieas. — Haridus, 1990, nr 4.
4. Niit M. Laste toidusedeli koostamine. Tallinn, 1983.
5. Pinn V. Kas oleme katsehiirte sarnased? — Rahva Hää, 14.11.1990.
6. Varma A. Omlustööde tehnika I. Tallinn, 1930.

Toitu
serveerimas.
Autori fotod

Kooliaias ja aianduse õpetamisest

JAAN KIVISTIK, Rápina sovhoostehnikumi õpetaja

Aiandus on üks vanemaid ja levinumaid inimtegevuse valdkondi. Eesti maakodu juurde kuulub kindlasti aed. Paljudel suurmajade elanikel on oma aed suvekodus või aianduskooperatiivis. Üldist aiandushuvi kasvu näitab linnaelamute rõdude üha laienev taimestamine. Väga populaarsed on lillelaadad Türi ja mujal ning rahvusvahelised lillepeod Tallinnas.

Võiks arvata, et nii levinud harrastuse põhitööd üsna iseenesest vanematelt lasteni jõuavad. Ometi pole spetsialistid meie praeguse aianduskultuuriga sugugi rahul. Enamik harrastusaednikke on oma oskused saanud iseõppimise ja aias tegutsemise teel. Iseõppijail jääb tihti peale puudu teadmiste süsteemsusest. Sellest tulevad vead, mis kipuvad vanematelt noortele päranduma. Näitena olgu toodud väga levinud puude väetamisviga. Paljudes aedades lootatakse sõnnik puutüvede lähedusse. Seda väetist ei saa puu kasutada, kuna tema toitejuured asuvad peamiselt võraalusest sõõrist väljaspool.

Aednik suudab end üsna väikesel maa-lapil elatada. Majanduslikult kitsastes oludes on tähtis, et iga inimene oskaks aedvilja kasvatada, hoidistada ja säilitada. Sedagi, kuidas käituda rajatud haljasaladel, et neist tõepoolest meie ilumeelt rahuldavad linnade kopsud saaksid, tuleks õpetada kõigile koolilastele. Üks võimalus tööarmastuse ja eetilise ellusuhtumise kasvatamiseks on aianduse lülitamine põhikooli õppekavva.

Esiolgu saavad koolid aiandust õpetada fakultatiivina. Eesti Õppekirjanduse Keskuse tellimusel koostasime kolleeg Kalev Matsoniga aianduse õpetamise näidisprogrammi 5.—8. klassini mahus üks paaristund (2 tundi) nädalas. Selle koostamisel lähtusime põhimõttest, et aiandusõpetus peaks andma lastele koduaias tegutsemise oskuse ja olema seetõttu praktilise suunitlusega. Aianduse õpetamiseks on kindlasti vaja kooliaeda, aiatööriistu ja abiruume (ka riietusruumi ja duširuumi), millest kirjutas Illar Leuhin ajakirja «Haridus» 1990. a augustinumbris. Aia kollektsoonides peaks kasvama kogu õpitav taimmaterjal. Kooliaias ja -ümbruses tuleks kasutada võimalikult palju erinevaid aiakujunduslikke elemente ja lahendusi.

Kooliaia suurus ja see, mida seal kasvatada, sõltub otseselt õppeprogrammist. Paremp on väiksem ja lihtsam aed,

mille hooldamine ei muutu üle jõu käivaks. Ometi peaks see olema nii suur, et tähtsamaid töid (maa kaevamine, peenarde tegemine jt) jätkuks kõigile õpilastele ja et töö ei kujuneks seejuures mängimiseks oma väikese mahu tõttu.

On töid, mida iga õpilane kooliaias teha ei saa, sest muidu paisuks aed liiga suureks. Selliseid töid, nagu viljapuude (aga ka pallitud ilupuude) istutamine, võib teha näidistööna õpilasrühmale. Puude iseseisev istutamine jääb koduseks ülesandeks. Sortide ja liikide valik õpilaste koduaedadesse ning istikute hankimine puukoolist tuleb muidugi õpetajal korraldada. Kooliaeda peaks igal aastal istutama paar uut vilja- ja ilupuud. Siis kasvaks aias eri vanusega puid, mis vajavad ka erinevat hooldamist. Igal aastal tuleks uuendada ka mõni muruplats, ikka õppetöö huvides.

Aias kasvagu kõik need taimeliigid ja -sordid, millest aianduse ja ka teiste ainete tundides juttu tuleb. Puu- ja köögiviljadele on kehtestatud rajoonitud sortiment (vt Kalender-teatmik 1991), millest tuleks valida sorte kooliaias kasvatamiseks. Kogu rajoonitud sortimendi kollektioneerimist ei maksa taotleda. Õpilastele muutuks selles orienteerumine liiga raskeks.

Aianduse õpetamist tuleks alustada taimede tundmaõppimisest. Lisaks aiataimedele on vaja tunda ka umbrohtusid, taimahaigusi ja -kahjureid, samuti taimkahjurite looduslikke vaenlasi. Kindlasti tuleks kontrollida kodumaiste puude ja põõsaste, mis on põhilisteks liikideks haljasaladel, tundmist.

Talvel, kui aiatöid teha ei saa, õpitagu seemneid ja puid-põõsaid okste järgi. Kevadtalvel saab õppida taimede tõusmeid idulehtede ja esimeste pärislehtede faasis. Suvel tuleb ühtesid ja samu taimi õppida erinevates kasvufaasides — lehtede, õite, viljade ja võra järgi. Talvel võib õpilastel lasta eristada õunapuusorte üheaastaste raagus okste järgi. See arendab vaatlusoskust ja on oma konkreetsuse tõttu juba üsna noortele õpilastele jõukohane ning huvipakkuv tegevus. Pealegi vajalik oskus igale istikuostjale.

Kooliaias kasvavad taimed tuleb etikettida üldlevinud põhimõtete järgi. Taimede nimed tuleks etikettidele kirjutada nii eesti kui ka ladina keeles. Viimane on oluline üha enam leviva rahvusvahelise suhtlemise tõttu.

Oleks hea, kui kogu õpitav taim-

Kas lööme hingekella maalasteaedadele?

MALLE METSIS, Põlva haridusosakonna koolieelse kasvatusse nõunik

Voldemar Panso on öelnud, et inimesel peab üks hea hääl lapsepõlvest salataskus kaasas olema, siis tunneb ta end täiskasvanuna kindlalt.

Seda head häält on laste salataskuises peitnud ka lasteaednikud. Mitu põlvkonda koolieelikuid on oma oskused ja elukogemused saanud suurelt jaolt ühiskondlikust kasvatusasutusest, mille headusest või halbusest on räägitud vastavalt ühiskonnas kujunenud hoiakutele. Mitu aastakümnet soositi kollektiivset lastehoidu. Koos mammutkoolidega tulid nii linnadesse kui ka maale hiidlasteaiad. Kui linnades oli monstrumitäie laste kokkusaamine lihtne — uutes elamurajoonides oli lapsi piisavalt —, siis maal hakati kasvandikke kaugelt kokku vedama. Osa lapsi jäi terveks nädalaks kodust eemale, vabastades vanemad suures osas kasvatamiskohusest. Vanemate, eriti emade suure tööhoive tõttu oli ühiskasvatus veel lähiminevikus paratamatu. Lasteaiad püüdsid oma tööd korraldada

nii, et laps ei tunneks end kollektiivis halvasti. Vahel küll salvas koolirahvas, et kooli tulevad liialt agressiivsed lapsed, Kasvatajad kuulasid kriitika ära ja põhjendasid iseendale laste agressiivsust kitsaste olmeolude, liiga suurte rühmade ja üldise kärsitusega. Kaitseks polnud võtta teaduslikke uurimusi, võrdlusandmeid, järeldusi ei pedagoogikateadlastelt, ei psühholoogidelt. Koolieelne iga, selle olulisus ja olemus on läbi uurimata, või kui ongi seda tehtud, siis ilma järelduste praktilise rakendusega. Lasteaednikule on jäänud lohutuseks vaid mõne kohaliku kooliõpetaja pooldav sõna, lastevanemate tänu. Ta on olnud tagasihoidlik ja leppiv, oma madala enesehinnangu ja väikese palga pärast pole end avalikult kaitsma tõtanud ega au-
paistet nõudnud.

Kaitset pakkus meelepärane töö — enamik maalasteaedu on kujunenud väikesteks kultuurikeskusteks. T. Tulva rõhustab, et kasvataja, kes tunnetab rahvaloomingu tähtsust, pöördub sagedamini

materjal kasvaks kooliaias. Hea ilmaga õpitakse etiketituid taimi otse aias, ebasoodsa ilma korral saab õpetaja neid klassi tuua. Taimi on hea õppida ka värvislaide abil. Selleks tuleb õpitavaid liike ja sorte ise pildistada ning filmid ilmutada lasta.

Kooliaia pideva korrasoleku peaks tagama alaline aednik. Kooliaedniku väiksevõitu ametipalk ei tohiks hirmutada ettevõtlikku inimest siis, kui talle antakse võimalusi kõrvalteenistuseks. Aed peaks tegutsema isemajandamise põhimõttel ja realiseeritava toodangu eest võiks aednik saada täiendavat tasu. Õpilaste jaoks oleks õpetlik kujundada kooliaiaist äriline aiand või luua kooli juurde mõni aianduslik ettevõtte (näit lillekimpude, pärgade, lillekorvide valmistamiseks). Neis võiksid vanemad õpilased tööharjumusi saada ja teenistust leida.

Kooliaed ei tohi olla eesmärgiks omaette. Ta peab olema eelkõige vahendiks aianduse õpetamisel. Peale õppetöö vajaduste tagamist peaks aednik kooliaias arendama ka aianduslikku tootmist. Hea, kui kooliaiaist kujuneks kohaliku majanduse üks lüli, mis rahuldaks elanikkonda ja kooli söökla vajadusi. Sellega tõuseks aiandusõpetuse ja kogu kooli autoriteet nii õpilaste kui ka kohalike täiskasvanute hulgas.

Kooliaednikuks sobib aiandusharidusega inimene, kellele meeldib töötada õpilastega. Hinnatav on tema ettevõtlikkus, vastunäidustatud püüd iga hinna eest isiklikku kasu saada.

Aiandusõpetaja peaks olema pedagoogilise haridusega aiatöid oskav inimene. Praegu selliseid õpetajaid Eestis ei koolitata. Aiandusliku taimmaterjali saab iga õpetaja selgeks õppida oma kooliaeda hangitud kollektsoonides n.ö omal käel. Aiatööoskuste õppimiseks võib õpetajatele olla vaja täienduskursusi või õppepäevi. Bioloogiaõpetajate õppeplaanides tuleks taas lülitada kooliaiapraktika, nagu see varem oligi. Arvan, et tulevikus tuleks koolitada aiandusõpetajaid Tartu Ülikooli ja Eesti Põllumajanduse Akadeemia ühistööna. Ajutise lahendusena võiks kõne alla tulla üldhariduskoolide bioloogia- ja aiandusõpetajate täienduskoolitus Rāpina sovhoostehnikumi kaugõppe osakonnas. Möödunud suvel Rāpinas toimunud kooliaednike ja aiandusõpetajate paaripärasest seminarist osavõtjatele see mõte küll meeldis.

Aiandusõpetajatele tahab erialast abi pakkuda ka aiandusseltside kauplustes müüdav illustreeritud ajakiri «Aiandus. Mesindus». Selle ajakirja rubriikidesse «Kooliaiad» ja «Lapsed aias» oodatakse kaastöid ka õpetajatelt.

rahvaluule, rahvalaulu ja rahvamängu poole (4). Lasteaedades on taastatud paljude kalendritähtpäevade traditsioonid. Vanemaid nõustatakse lapse kehalises arendamises, õiges toitumises, mänguasjade valikus ja valmistamises. Lasteasutus on püüdnud muutuda võimalikult perekeskseks ja selgitanud vanematele, kui tähtis on liikumine ja mäng koolieelses eas. Mängiv inimene on kõige loovam, kõige rohkem võimeline kutsuma eneses esile neid jõude, millega maailmas elada, ütleb Tampere Steiner-kooli õpetaja Pirkko Helakangas (2). Ta täpsustab lapse arengut koolieelses eas, mil laps ehitab endale võimalikult tervikliku füüsi- se, millega ta saab siis kogu elu tegutseda (2).

Kuid lasteaednike hulgas on maad võtmas pessimism, oma erialas pettumine. Väga tabavalt on praegusest olukorrast kirjutanud «Edasis» Anu Jõesaar (1). Tema meelest on viimastel aastatel kõnetoolist ikka ja jälle kuulda, et meie ühiskonna eetilise kriisi on alguse saanud juba lasteaia, süvenenud koolis ja kõrgkoolis. Lasteaed, see kroonukasvatuse esimene aste, saab nakkida siit- ja sealt-poolt. Ühtaegu on valitsus hakanud lõpuks soosima ka laste kasvatamist kodus ning seda seaduse ja rahaga toetama. Nüüd tavatsetakse öelda, et lapsel on kõige parem kasvada kodus. Üeldakse nii ja mõeldakse vaimset kodu õnnelike armastavate vanematega, kes lapse nimel on valmis loobuma oma tööst, mõeldakse mitmekülgset ja osalt omakasvatatud toitu, mänguruumi toas ja õues, rahulikku arendavat õhkkonda ja häid mängukaaslasi. Kui palju on meil selliseid kodusid? Tegelik elu pakub sootuks troositumat pilti ja lapsed jäävad kodus vahel isegi üksi, iseenda hooleks. Viimasel paaril aastal on Põlva- ja Võrumaal suletud üle kümne rühma, kahe rühmaga väikesed maalaasteaiad on kuivanud ainult ühe napi rühmaga lasteaedadeks ja kevadel 5aastaste lahkumist lausa kardetakse — kas asemele tuleb nii palju, et rühm säiliks. Suurmajandid lagunevad, taludesse jäetakse lapsed täiskasvanute töörügamist ja muresid pealt vaatama. Maalaasteadnik teab tegelikku olukorda hästi ja muretseb laste pärast, kellele salataasku hääle andjaid üha vähemaks jääb.

T. Peterson pakub koolieelikute kasvukeskkonnaks rohkem võimalusi, jaotades need kolme suurde gruppi (4). Olgu need siingi nimetatud.

1. Perekoid (erahoid, kodurühm, pere- rühm, minilasteaed, tellimusoidja).
2. Ühiskondlikud lasteasutused (üldtüüpi lasteaia, avatud rühmad, tellimuslaste- aiad, erilasteaiad).
3. Mängukeskused (mänguklubid, laste

mänguväljakud, ludoteegid e mängukogud, lastetoad).

Vaevalt neid uusi võimalusi maal rutuga realiseerima tõtatakse. Majandijuhile pole praegugi näppu anda ühe rühmaga mini- lasteaia tööjuhendit (miinimumkoosseis, kasvataja tööülesannete loetelu ja palk). Tööleasujad ei pruugi enam pedagoogilise haridusega olla, pedagoogilise töö staaž säilib lasteaia juures töötava mängurühma või huviringi kasvatajal. Ja kes finantseerib, sisustab ja majandab näiteks mõnd mängukeskust? Kohalikud omavalitsus- organid ei saa nimemuutusest rikkamaks ja raha loetakse ühtmoodi hoolega suur- majandis ja taluperes.

Jääbki üle üldlasteaed kui äraproovi- tud võimalus. Ja muidugi kindel kaader. Kasvatajad on oma missiooni tänapäeval näinud ikka kohusetruus töös ja lapse kui isiksuse arvestamises. Lõpetuseks mõned arvamused Kagu-Eesti kasvataja- telt lasteaia ja oma töö kohta. Olgu need arupidamiseks nii lasteaia poolt kui ka vastu hääletajaile.

Ei pea õigeks ainult lasteaedniku muret lapse saatuse pärast ja võitlust ühiskas- vatuse eest. Laste tervise ohutuse ja tu- leviku tagamine peab olema mitmel tasan- dil inimeste ja lastevanemate ühine hool.

Praeguses olukorras on vaja teha rohkem sellist tööd, mida on silmaga näha ja kõrvaga kuulda. Hea selgitustööga tuleb lapsevanemaid veenda lasteaia kasulikkus- ses.

Säilitada optimism. Rahulik ja rõõmus kasvataja muudab laste elu turvaliseks. Häädaldamist on ümberringi liiga palju. On tarvis tööd teha ja sellest ka rõõmu tunda.

Südamega tehtud töö räägib ise enda eest. Et koju viidaks selliseid elamusi, mida seal kogeda ei saa.

Kasvataja on kultuurikandja, kellest sõltub väikese inimese mõttemaailm, huviring. Uut otsides, õppides ja kas- vandikele edasi andes muutub ta vaja- likuks.

Inimesi armastades ja teiste heaks midagi tehes on kasvataja oma missiooni täitnud.

Tuleb ausalt ja kohusetruult töötada, oma tööga teha end vajalikuks nii lastele kui ka vanematele. Siis ehk veel vajatakse lasteaedniku tööd.

Kirjandus

1. Jõesaar A. Lasteaiaandus paha, laste- aiatus pahem. — Edasi, 11. detsember 1990.
2. Maiberg T. Alternatiivharidus: milline ja milleks? — Noorus, 1991, nr 1.
3. Peterson T. Koolieeliku kasvukesk- konnast. — Haridus, 1990, nr 11.
4. Tulva T. Eesti rahvamängud maa- konniti ja läbi aegade. — Haridus, 1991, nr 1.

Mängu osa õppimiseelduste kujunemisel

SIRJE UNT, EHA eel- ja alghariduse osakonna vanemmetoodik

Koolieelses eas lapsel kujunevad õppimissoov ja elementaarsed õppimisoskused. Senini on levinud arvamus, et täiskasvanu teeb õigesti, kui ta paneb enne kooli pearõhu lapse lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskusele ning mida rohkem ta lapsele tarkusi sisse surub, seda paremini on too kooliks ette valmistatud.

Elu on näidanud, et see nii ei ole. Tähtsaim lapse kooliedus on õppimisoskus, mis tähendab õppeprotsessi struktuuri omandamist, ja see algab tõesti koolieelses eas. On oluline, et lapsel kujuneksid

- oskus näha õpiülesannet;
- oskus valida õpiülesande täitmiseks sobivad tegevusviisid;
- enesehinnang ja oma töö hindamise kriteeriumid.

Koolieelne iga on vaieldamatult mänguga. Õppeprotsessi struktuuri viimine lapseni toimubki mängu kaudu. Eri mänguliigid pakuvad selleks erinevaid võimalusi:

- rollimängudes tuleb õpiülesande tunnetus, sest laps hakkab nägema rolli ülesannet;
- reeglitega mängides toimub laste omavaheliste suhete korraldamine ja parandamine ning kujuneb tegevusliikide valiku oskus;
- nn režissöörimängud annavad hea võimaluse enesehinnangu kujunemiseks.

Laps õpib hästi mängima rollimänge, kui täiskasvanu loob selleks tingimused. Koolieelses eas laps püüab endale pidevalt mingit rolli võtta. Seda teinud, peab ta ka sellekohaselt käituma. Siit tulebki vajadus mõista ühe või teise rolli eripära, võtta omaks selle nõuded ja reeglid. Muidu ei tule koosmängust teiste lastega midagi välja. Rollis olles tunnetab laps täiskasvanute maailma, hakkab mõistma sotsiaalseid suhteid. Areneb tema tahteline käitumine ja suhtlemine täiskasvanutega. Mängu sisu näitab, kuidas laps täiskasvanute maailma mõistab. Tahtelise käitumisega laps mängib väga erinevaid rollimänge, arendab üht ja sama mängu loominguks. Laps, kellel on impulsiivne käitumine, manipuleerib esemetega või mängib lühiajaliselt väga lihtsa sisuga mängu. Ta ei näe rolli ülesannet ja ei võta kergesti omaks mängureegleid. Niisugusel lapsel on raskusi ka õpiülesande nägemisel ja leidmisel.

Rollimängu õpetamisel on täiskasvanu tingimuste looja ja eeskuju. Eeskujuks on ta siis, kui osaleb ise laste mängudes

kui võrdne partner. Laps on loomult matkija ning võtab täiskasvanu pakutud mudeli kergesti vastu.

Kui lapsel on võimalus mängida erinevaid rollimänge ja seejuures rolle vahetada, tunneb ta paremini erinevaid rollisuhteid. «Koolimängu» mängivad nii vanemas kui ka nooremas koolieas lapsed väga meelsasti. Õpetaja rollis olles hakkab laps paremini mõistma oma õpetajat. Lasteaia emakeele algõpetuse programmi on kõige lihtsam realiseerida just «koolimängus».

Mänguasjad on rollimängus abiks. Nendega üleküllastamine teeb mängule kahju, sest sotsiaalsed suhted jäävad tagaplaanile ja lapsel on raske keskenduda. Vanemas koolieelses eas ei rahulda last enam valismänguasjad. Ta tahab neid ise valmistada ja selleks annab täiskasvanu võimaluse.

Laps vajab tegevusmotiivi, põhjust, miks ta eesmärgi omaks võtab. Mängus on motiiv olemas, see on realne tegevus. Laps oma aktiivsuse ja tegutsemissooviga saab mängus rakendada kõiki teadmisi, oskusi ja kogemusi, olla täiskasvanu. Rollimängus saadud kogemus aitab lapsel mõista õpiülesannet koolis.

Ülesannete lahendamiseks on palju tegevusviise. Lapsel on vaja läbi proovida, milline neist on eesmärgi saavutamiseks kõige parem. Ta saab kogemuse, kuidas ülesande lahendamine õnnestub ühe või teise tegevusviisi puhul. Ülesannete üldist lahendusviisi leidma õpib laps ühistes tegevustes. Koostegutsemisel hakkab ta kuulama kaaslast. Ühistes arutlustes tegevusviiside üle võrdleb ta end kaaslastega ja tekib arusaam, et ka teistelt on midagi õppida. Laps õpib nägema omavahelist koostööd, kujuneb tahteline suhtlemine kaaslastega. Parima võimaluse annavad selleks reeglitega mängud — nii liikumis-, sportlikud kui ka õppemängud. Reeglitega mängudes ühiselt tegutsedes tuleb oskus oma tegevust mängukaaslastega kooskõlastada. Laps märkab kergemini kaaslaste vigu kui enda omi. Teiste vead viivad ta enda tegevuse jälgimiseni ning see avaldab mõju analüüsivõime kujunemisele. Ka reeglitega mängude õpetamisel on täiskasvanu võrdne mängupartner. Nii saab ta näidata, kuidas ühisel tegevuses omavahel kokku leppida mängureeglites ja tegevusvõtete valikus.

Mängides võimalikult palju ja eri reeglitega mängu, õpib laps kiiresti ja osavalt valima õpiülesande täitmiseks sobivaid tegutsemisviise.



Koolieeliku enesehinnang on tavaliselt kõrge, sest tal puudub veel väljakujunenud teadvustatud arvamus endast. Laps peab ennast ja oma töö tulemusi kõige paremaks. Kui täiskasvanu jätab kontrolli ja hinnangu andmise ainult endale, võtab ta lastelt ära enesekontrolli ja enesehinnangu kriteeriumide kujunemise võimaluse. Siis jääbki laps ootama ainult kiitust ja uues keskkonnas — koolis — seda mitte saades võib tekkida negatiivne suhtumine õppimisse.

«Režissöörimängud» aitavad kujundada enesehinnangut, teadvustatud suhtumist endasse, oma tegevusse ja selle tulemustesse. «Režissöörimängus» teeb laps n-õ režissööri tööd. Tal on palju väikseid mänguasju või muud materjali, mida ta paigutab mingile alusele, loob mängu süžee ja mängib korraga mitme tegelase eest. Ka siis, kui «režissöörimäng» on ühismäng, peab iga osaleja võtma endale mitu rolli. Nii on laps sunnitud oma tegevust analüüsima ja hindama.

Täiskasvanu on vaatleja osas ning saab suunata last küsimustega juhul, kui tekib esemetega lihtne manipuleerimine.

Nagu eespool öeldud, on kõigil kolmel mänguliigil oma osa õppeprotsessi struktuuri omandamisel.

Loommängus, kus laps ise planeerib oma tegevust, valmistab mänguvahendid ja siis mängib, on ta oma loomulikus, ealiselt kõige meeldivamas, aktiivsemas tegevuses ning samal ajal kujuneb ka oskus õppida. Täiskasvanu põhimureks jääb luua tingimused (aeg, ruum ja igasugused jääkmaterjalid mänguasjade valmistamiseks) eri mängude loomiseks ja mängimiseks.

Asjast huvitatutel soovitatakse lugeda:

1. Kõve I.-M. Igal asjal oma aeg. — Haridus, 1989, nr 12, lk 45—48.
2. Sarapuu H. Mäng kuueaastaste laste klassis. Programm, meetoodilised soovitused. 2. trükk. Tln, Eesti NSV Haridusministeerium, 1988, 88 lk.
3. Влияние игры на формирование эле-

ментов учебной деятельности. — Подготовка детей к школе в СССР и ЧССР: Кн. для работников дошк. учреждений /Н. Н. Поддьяков и др.; Под ред. Л. А. Парамоновой. — М.: Просвещение; Братислава: Словац. пед. изд-во, 1989, — с. 33—41.

33. lk.

7. Kirjelda vendade tööjaotust maja ehitamisel.
8. Jutusta vennaste õpinguist.
A. Milline on Eero osa selles?
B. Kas kirjatarkuse omandamisel tuleb enim tunnustada Eerot või vendi endid? Põhjenda väiteid.
9. Milline osa on kõstril, praostil, nimismehel, Viertola mõisnikul vendade kujunemises?
10. Kuidas halvab alkohol vendade elu, millisel moel sellest vabanetakse?
11. Kuidas kahjustab viin tänapäeva noori? (Vasta ausalt!)
12. Kas oled kunagi tõsiselt mõelnud oma suhetele vanematega? Tee seda praegu.
A. Milliseid vastuolusid on vanematega?
B. Milles hindad kodu ja vanemaid eriti kõrgelt?
13. Too näiteid Timo keelepruugi kohta, mis on selles humoorikas?
14. Kuidas põimuvad romaanis realism ja romantism? Too konkreetne näide.
15. Joonista kirjanduse vihikusse mänd, mille iga oksa moodustab üks vend. Põhjenda oma pilti.
16. Vali osalistega lugemiseks katkend romaanist, umbes 3-leheküljeline.

Kirjandus

1. Kivi A. Seitse venda. Tallinn, 1966.
2. Kivi A. Seitsemän veljesta. Porvoo, 1964.
3. Lehtonen J. V. Aleksis Kiven valitut teokset. Helsinki, 1951.
4. Meri V. Alexis Stenvalli elu. Tallinn, 1975.
5. Tarkiainen V. Aleksis Kivi. Porvoo, 1950.

Teeme ise pille

KALLE TAMRA, Viljandi muusikakooli direktor

Hiljuti asutati Eestis Orffi keskus. Milleks? Eks ikka selleks, et kuulsa muusikapedagoogi õpetus ka meie maal enam kõlapinda leiaks. Tänapäevani on Orffi süsteem meie kandis küll väga vähe levinud, kuigi perioodika, kursuste ja palju muuga on juba ammustest aegadest pinda ette valmistatud: 1970. a ilmus L. Barenboimi raamat «Система детского музыкального воспитания Карла Орфа». 1972. a jõudis näituse kaudu Maarjamaale esimene M. Baueri firma nn Orffi komplekt*. Järgnesid pillid Tšehhimaalt, seejärel isegi idanaabrite hulgitoodang. Mõned koolid lasksid pille valmistada muusikariistade parandustöökodades. Meie heliloojad Heino Jürisalu ja Veljo Tormis on kirjutanud Orffi pillidele muusikatki, mis partituuridena olid kõikidele kättesaadavad. Plaadi-seeria «Teeme muusikat» püüdis õpetajaid abistada, õpilastes huvi äratada. Konservatooriumis on vähemalt kõik muusikapedagoogika üliõpilased Orffi lühikursuse läbi teinud. Ja ikkagi seisame reaalsuse ees, et nüüd uuesti tulipunkti tõstetud muusikalise kasvatuse süsteemi on ainult üksikud muusikapedagoogid omaks võtnud. Minu meelest on ainsaks objektiivseks takistuseks olnud meie laulupeolikule kooslaulmisele orienteeritud muusikalise kasvatuse inertis. Kooli muusikaõpetajad ise näevad peapõhjult Orffi instrumentide puudumises. Ehk küll asjatundjad väidavad, et Orffi süsteemi saab rakendada isegi ilma instrumentideta või siis mis tahes kättesaadavate pillidega, kuid ilma kvaliteetse instrumentariumita ei saa siiski õpetajat täielikult rahuldavat ja õpilasi jäägitult haaravat tulemust. Kust neid ideaalseid pille siis võtta? Rubla eest neid meie jaoks ei toodeta, välismaalt ostmiseks puudub valuuta.

Mida teha, kas paremaid aegu oodata? Milles tänapäeva õpilane süüdi on, et tema parimad aastad ootamisele raisatakse. Ehk saame nõuandeid ajaloost. Rasketel aegadel on eestlane kõik (häda)vajaliku ise teinud. Kas siis tänaseks oleme

* Siinkohal pean küll tegema väikese kõrvalepõike. Mõistest «Orffi instrumentidid» on väga mitmeti aru saadud. Mis pillid siis sinna kuuluvad? Nende hulgas on üldtuntud löökpille, mis ammu enne Orffi kasutusel olid (*claves*, *tamburo di legno*, *aracas*, *guiro*, *triangel*, taldrikud ja palju muud). Teise liigi moodustavad kindla helikõrgusega plaatpillid (kellamängud, metallofonid, küsülofonid), mis Orffi kaastöötaja Kellersi ja hilisemate firmade abil õpilaste musitseerimise tarvis kohandatud ning mitmeti täiendatud. Kolmandaks, mis kõnesoleva loovust arendava süsteemiga kõige enam seondub — õpilaste endi meisterdatud pillid. Seega, kui me läheneme pillidele Orffi printsiipide vaatenurgast, nimetame neid «Orffi instrumentariumiks». Kui aga kasutame samu instrumente mingil teisel viisil, on iga pill nagu pill ikka. Edaspidi käsitlemegi valmistamiseks pakutud muusikariistu selles tähenduses.

need rahvusvaheliselt hinnatud eestlaste võimed minetanud või arvatakse, et ajad pole selleks veel piisavalt rasked. Kes nii arvab, oodaku. Teistega aga hakkame kohe tööle.

Orffi keskuse neljast sektsioonist üks tahab pillide valmistamisel abiks olla. Haridusministeeriumi, Inge Raudsepa ja Arvo Saare kaasabil otsitakse meistreid tööõpetajate hulgast, kellelt valmistatud pillid kultuurifirma «Fratres» vahendusel kokku ostetakse, komplekteeritakse ja koolidele müüakse. Ostmise eesõiguse saavad need koolid, kus õpetajad vajaliku ettevalmistuse saanud ja asja vastu siirast huvi ilmutavad. Kaadri väljaõppega tegeleb Orffi keskuse vastav sektsioon. Samaaegselt püütakse ühendust võtta teotaheliste õpetajatega, kes pillide valmistamisele tõmbavad kaasa õpilasi. Õpilased ise võiksid nii endale kui kogu kooli tarbeks meisterdada peaaegu kõik tarvilikud löökpillid. Vajalikke juhtnööre püüab jagada ajakiri «Haridus». Ilmub mitme löökpilli kirjeldus, joonis või foto, kasutamise juhend ning valmistamise õpetus. Kui ajakirjas ruumi jagub, pakume aasta vältel 50 kõige lihtsama tehnoloogiaga löökpilli materjalid, kusjuures igast pillist võib valmistada palju erinevaid variante.

Ettevõtmises kahtlejatele tahan eeskujuks tuua Suure-Jaani keskkooli õpetaja Arseni Reinumäe, kes möödunud õppeaastal laskis poistel teha terve komplekti löökpille (kahjuks vabariiklikul näitusel ei olnud võimalik kogu instrumentariumi eksponeerida). Usun kindlasti, et A. Reinumäe algatusele tuleb kaasa sadu õpetajaid, õpilastest rääkimata. Kaasa lööb ka Eesti Televisioon. Sügisest alates pannakse (loodetavasti) käima saatesari, kus rööbiti Orffi süsteemi lahtimõtestamisega näidatakse meie koolide sellelaadseid saavutusi ja mis siinkohal oluline — meistrite ja õpilaste valmistatud pille. Kujutan ette, milline kirev pillinäitus sellest tuleb!

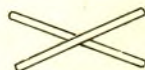
Pille ootavatele õpetajatele tahaksin küll südamele panna, et nad aitaksid meistreid ja õpilasi avastada, tegemisele ergutada. Samal ajal valmistugem kursusteks. Orffi keskus pakub teile peatselt mitmesugust abi ka kirjanduse, noodimaterjali ja muuga. Ühtlasi oodatakse teilt endilt kaastööd — häid mõtteid, infot oma tegevusest, märkusi ja nõuandeid käimasoleva ettevõtmise kohta.

Koordineerijaks on palutud Inge Raudsepp (Eesti Muusikaõpetajate Liit, tel 68 18 47) ja Kultuurifirma «Fratres» esimees Mart Vainu aadressil: Tallinn 200034 pk 996, tel 51 45 80.

KÕLAPULGAD

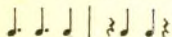
itaalia *claves*
inglise *claves*
saksa *Claves*, *Schlagstäbe*

Seda ilma kindla helikõrguseta pilli on kasutatud afrokuuba ja ladina-ameerika muusikas kui





üht tähtsamat rütmipilli. *Claves* ei esine üksnes tavapärase tantsumuusikas, vaid džässis, samuti kaasaegses süvamuusikaorkestris. Oma reljeefse kõla tõttu on pulgalöögid isegi suure orkestri seest hästi kuulda. Kõlapulkade kõige tüüpilisemad rütmid on kahetaktilised sünkopeeritud ostinaatod (nagu rumbas, mambos) 4/4



Kes sellise rütmi ära mängib, on «köva käsi».

Mänguvõtted: Kui tahame saada eredat, kandvat kõla, siis hoiame üht pulka vasaku käe sõrmede ja põidla vahel (peal) nii, et see ei toetuks peopesale. Teist pulka põidla ja nimetissõrme vahel hoides lööme toetuvale pulgale. Näidatud «klassikaline» mänguvõte annab küll õige kõla, kuid väiksemad lapsed ei saa sellega hästi hakkama. Käele toetuv pulk kipub ikka maha kukkuma. neile võib soovitada mõlema pulga hoidmist põidla ja nimetissõrme vahel võimalikult otsast. Kokku löödud pulgad annavad küll tuhmima kõla, aga ega laste musitseerimisel tugevamat kolksu tarvis lähegi. Seevastu õige rütmi tabamiseks ja kehaliseks liikumiseks jääb enam kindlustunnet.

2—3 cm jämedused ja 15—20 cm pikkused **KÕLAPULGAD** treitakse või voolitakse kõlavast puidust. Välismaise palisandri asemel võib edukalt kasutada meie tugevamaid puiduliike: saart, tamme, kaske jt. Kuigi metallist löökpillide juurde tuleme hiljem, teeme seekord erandi. Kui leiate 10—20 mm läbimõõduga metalltoru, lõigake kaks kuni 20 cm pikkust juppi, puhastage, lihvide läikima ja nii saategi puupulkadele vaheldust pakkuva või edaspidi metallist löökpillidega hästi kokku sobiva mänguriista. Raudpulki võib kaunistamiseks ühest otsast värvida. Puupulkadele seda ei soovita, kõla saab kannatada. Küll aga võib neid peitsida, samuti mingi ornamendi «peremärgi» või ka firmamärgi põletada. Õpilaste meisterdatud pillide puhul juhendatugu ikka kolmest põhinõudest: pill olgu

kõlav, ilus ja tegijale loominguist rahuldust pakkuv.

KÕLAKARP itaalia *blocco di legno (chinese)*, *tamburo di legno*



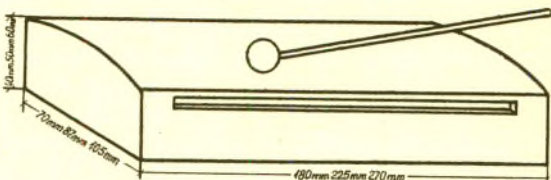
PUUTRUMM inglise *wood block*, *chinese wood block*
saksa *Holztrummel*, *Holzblock*

Kõlakarp on üks vanimaid löökpille, mis eriti laialt on levinud Kaug-Idas, Aafrika ja Lõuna-Ameerika rahvaste juures. See lihtne mänguriist esineb paljude nimetuste all. Ka pilli väliskujus on kõikvõimalikke variante. Tänapäeval on enim läbi löönud nn **HIINA KÕLAKARP**.

Kõlakarbi võib valmistada igast kättesaadavast kuivast puidust. Kui soovime, et karbi (kõla)kaas löökide all oma ilusat välimust ei kaota, valime tugevama puidu. Kask, saar, tamm on täiesti sobivad. Soovi korral võib karbi teha pehmemast, kaane aga kõvemast puidust.

Sobiva suurusega puutükile antakse soovikohane vorm, õonestatakse seest tühjaks, lõigatakse pilu. Karbi seinad ei pruugi olla väga õhukesed. Kaas töödeldakse pealtpoolt veidi kumeraks ja liimitakse peale. Pilli võib õpilase soovi korral peitsida ja/või lakkida, miks mitte ka kaunistada kas põletustehnikas või mõnel muul moel. Kui aga keegi kavatses meisterdada terve komplekti, arvestagu sellega, et pärast kõik pillid kenasti kokku sobiks.

Kõlakarbi võib valmistada mis tahes suuruses. Soovitatav on meisterdada kolm tunduvalt erinevate mõõtmetega pilli, jättes proportsioonid samaks. Eri-alases kirjanduses on toodud kõrguseks 4—6, laiuks 7—10, pikkuseks 18—26 cm. Teistel andmetel on pakutud vastavalt 5×8×11 cm.



Kõlakarpi hoitakse mängimisel käes nii, et kaas ja pilu jäävad ülespoole. Teises käes hoitava puunuiaga saab mängida üsna kiireid ja keerulisi rütme. Aga puutrumm mõjub oma heleda ja üsna läbitungiva kõlaga kõige paremini hõredama kasutamise korral. Kõlakarbid võib asetada mängimise ajaks ka alusele või selleks ehitatud statiivile. Statiividest tuleb juttu hiljem.

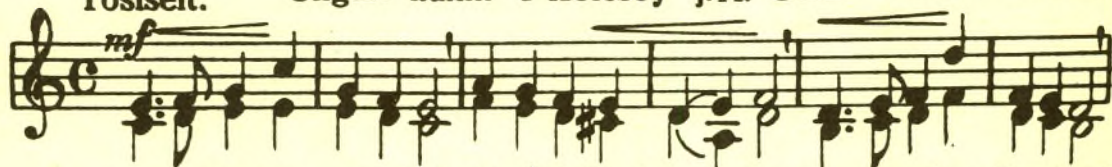
Alustatud meisterdamisõpetuse autor ise on rohkem ideede genereerija, koguja ja jagaja kui tegija. Seetõttu võetakse tänuga vastu kõiksoogused nõuanded, samuti kriitilised märkused. Iseäraliselt tänulik olen neile, kes mulle omatehtud, ajakirja vahendusel pakutud mudelitest eri löökpillide jooniseid või fotosid saavad. Viimaste põhjal tahan kokku seada materjalid meistrite (õpetajate, õpilaste, lastevanemate) ja nende valmistatud löökpillide tutvustamise kohta Eesti TV sellekohases saatesarjas.

Teie reageerimist ootan aadressil: 202900 Viljandi, Jakobsoni 16, Kalle Tamra, tel 5 24 63.

Jätkame riigihümnide avaldamist. Lisaks seniavaldatule pakume võimaluse tutvuda Ungari, Ameerika Ühendriikide ja Poola ajalooliste hümnidega.

Ungari hümn.

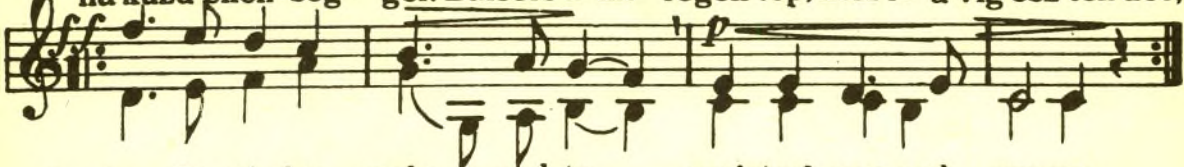
Tõsiselt. Ungari hümn - F Kölcsey' j. A. Oras Ferenc Erkel.



1. Issand, kaitse ungarlast, rikkust, küllust an - na, vaenlasele vägevast'
 2. Issand, päästa ungarlast raskest valu - pai - nest, tõsta välja häda - de
- Isten äldd mega magyart jókedvvel, böség - gel, nyújts feléje védõ kart,



1. ai - ta vastu pan - na! Ai - ta vaevast väsinut õnnemai - le sam - mu:
 2. vintsutavast lai - nest. Ai - ta vaevast väsinut õnnemai - le sam - mu:
- ha küzd ellen - ség - gel! Balsors a - kit regen tég, hozo re - á vig esz - ten - dõt;



1. tu - le - vi - ku maks - - nud ta — muistsel vae - val ammu.
 2. tu - le - vi - ku maks - - nud ta — muistsel vae - val ammu.
- meg - bün - hõd - te már e nép a mul - tat sõ - vendõt!

THE STAR-SPANGLED BANNER

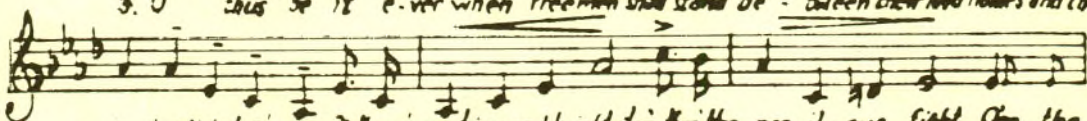
Maestoso con spirito

Francis Scott Key

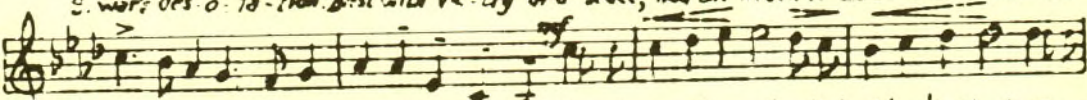
JOHN STAFFORD SMITH



1. O day! we you see by the dawn's early light, what so proudly we hail'd at the
2. On the shore, dimly seen thro' the mists of the deep, where the foe's haughty host in dread
3. O thus be it e - ver when freemen shall stand Be - tween their lov'd homes and the



1. twilight's last gleaming; whose broad stripes and bright stars thro' the per - il - ous fight, O'er the
2. si - lence re - bore, what is that which the brave, o'er - the - low - er - ing flag, is it
3. wars des - o - la - tion! Brist with ve - lig and peace, may the heav'n re - scue land, Priser the



1. ramparts we watch'd were so gallantly streaming; And the rattle we there the bombs bursting in air, Gave
2. the - fully shows half our crew's half desec - ers? Now it catches the gleam of the morning's first beam, in full
3. Power that both made and preserved us a na - tion! Then conquer we must when our cause it is just, And

1. proof thro' the night that our flag was still there O say, does that Star-spangled
 2. glo-ry re-flectet now shines on the stream 'Tis The Star-spangled Banner
 3. this be our motto; "In God is our trust!" And The Star-spangled Banner in

1. Ban-ner yet wave O'er the land — of the free and the home of the brave!
 2. long may it wave O'er the land — of the free and the home of the brave!
 3. tri-umph shall wave O'er the land — of the free and the home of the brave!

Pole kustund Poola kuulsus.

Poola hümn

Maestoso

Po-le kustund Poola kuulsus, ku-ni e-lus mei-el
 Jeszcze Polska nie zgi-ne-ła po-ki my ży-je-my.

Võõras võim ei Poolat mur-ra: kindel mei-e rin-ne. Meelt
 Conam ob-ca przemoc wzięła mo-ca od-bie rze-my. Co-

Meelt heltes

— hel-tes i-sad küll pa-nid vastu vi-salt! Nüüd ü-les,
 — wsze-ze-ła roz-pacz, to do-ko-na meztwo. Marsz marsz,

Poo-la po-jad: kaitsta kal-lid ko--jad, meelt ko--jad!
 Po-la-cy, Bog nam dazwy cieżtwo. cieżtwo.

Esimene aasta terviseõpetust Eesti koolides

ILME PILV, Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini
Instituudi vanemteadur, meditsiinikandidaat

Tervisele pannakse alus lapsepõlves. Kõige olulisemaks perioodiks tervisliku eluviisi õppimiseks ja õpetamiseks on just kooliiga. ÜRO Ülemaailmse Tervishoiuorganisatsiooni deviisi «Tervis kõigile aastaks 2000» realiseerimine toimub paljude ühiskonnaelu valdkondade, nende hulgas ka haridussüsteemi, omavahelises koostöös (4; 8; 11). Õpilase terviseharidus algab tema koolitulekuga ning kestab kooli lõpetamiseni; tervist käsitletakse nii teiste õppeainete kontekstis kui ka eraldi kõikide klasside terviseõpetuse tundides (10; 13; 15). Fakultatiivset terviseharidust hinnatakse vähem efektiivseks (2; 12), seda ka nendes maades, kus elanike terviseharidusega on tegeldud aastakümneid.

Eesti koolides oli terviseõpetus üsna kaua fakultatiivne. Selle tulemusel on üles kasvanud terve põlvkond, kes on oma laste koduseks tervisekasvatuseks halvasti ette valmistatud. 1989/90. õppeaastast õnnestus lülitada terviseõpetus kui õppeaine üldhariduskooli õppeplaani, kuigi eraldi tunnid on ainult neljas klassis (4., 5., 7. ja 10.).

Esimeseks sammuks kooli tervisehariduse kui tervikliku süsteemi loomisel oli terviseõpetuse programmi koostamine, lähtudes meie elanikkonna tervislikust seisundist ning haigestumuse ja suremuse struktuurist. Arvesse võtsime ka praegust reaalsust: puudub eriettevalmistuse saanud pedagoogide kaader ning vajalik õppe materjal, samuti on terviseõpetusele ette nähtud vähe tunde. Praegune kooli terviseõpetuse programm jaguneb kolmeks alaprogrammiks: alg-, kesk- ja vanemale astmele (1.—4., 5.—9. ja 10.—12. klass). Esimene variant on mõeldud raamprogrammina ja hõlmab 10 põhiteemat. Teine variant (autor R. Silla) on põhjalikum, selles käsitletakse 17 teemat (142 tundi), kusjuures õpetamine eeldab vastava ettevalmistuse saanud õpetajaid ning praktiliste õppuste korraldamiseks vajalikke tingimusi.

Esimesel õppeaastal alustanud pedagoogid tuginesid õpetamisel oma elukogemustele, kõrgkoolis saadud tsiviilkaitsealasele ettevalmistusele ning eriala õppimisel (bioloogia, kehakultuur) omandatud teadmistele. Tundideks ettevalmistamisel kasutati nii meditsiini- kui ka populaarteaduslikku kirjandust. Õpetajate kvalifikatsiooni tõstmiseks organiseeris EHA 1989/90. õppeaastal viis kursust, kus käsitleti terviseõpetuse teematikat erinevates vanuseastmetes (5., 7., 10. klass).

Saamaks andmeid terviseõpetajate praegusest koosseisust, teadmaks nende arvamust terviseõpetuse edasiseks parandamiseks, küsitlesime kõikide kursuste kuulajaid, neist 130 õpetajat ja 20 meditsiinitöötajat, kes täitsid kokku 150 ankeeti. Töötlusse anti 125 õpetaja ankeedid.

Enamik pedagooge on lõpetanud TPedI (65), järgnes TÜ (50), EPA (4) ja teised õppeasutused (6). Peaaegu võrdselt oli algklassiõpetaja (21) ja bioloogi (22) diplomiga, vähem kehakultuuri-teaduskonna (11) lõpetanud, ülejäänute (71) hulgas oli nii humanitaar- kui ka reaalainete õpetajaid. Ealiselt oli jagunevus järgmine: alla 25 a — 6, 26—35 a — 29, 36—45 a — 31, 46—55 a — 39 ja üle 55 a — 20 isikut. Seega võib ankeetküsitluse andmetel praegust terviseõpetajate kaadrit hinnata küllalt heterogeenseks nii oma ettevalmistuselt kui ka vanuselt.

Järgnevalt analüüsisime põhjalikumalt 55 õpetaja ankeetküsitluse andmeid esimese õppeaasta lõpul, mil neil olid juba teatava õpetamise kogemused.

Teabe peamiseks allikaks oli tervishoiualane (77,8%) ja populaarteaduslik (47,7%) kirjandus. Kõrgkoolist saadud teadmiste osa oli tagasihoidlikum (40,0%), kusjuures neljandik (24,4%) hindas neid liiga vähesteks ning osa (17,8%) küsitletuist polnud kõrgkoolist üldse saanud tervishoiualast infot.

Terviseõpetust kui õppeainet pidasid keeruliseks ligi pooled (46,6%) pedagoogidest. Enamiku arvates (62,2%) peaks terviseõpetus olema iseseisev õppeaine kõikides klassides, 24,4% ei osanud vastata ning 6 õpetaja arvates polnud see vajalik. Kogemuste vähesusest on ilmselt tingitud ka erinev hinnang terviseõpetusele ette nähtud tundide arvu kohta: pooled (51,1%) ei oska küsimusele vastata, ligi kolmandiku (31,1%) arvates on tunde liiga vähe ja osa (17,8%) arvates piisavalt.

Veel huvitas meid, millist terviseõpetuse programmi õpetajad olid kasutanud. Küsitluse andmetel oli üle poolte (55,5%) teematika valikul lähtunud mõlemast, algklasside õpetajad (28,9%) — ainult oma programmist, ülejäänud õpetajad olid kasutanud kas pikemat (4) või lühemat (3) programmi. Programmis esitatud teematikat loeti küllaldaseks, ettepanekuid täiendavate teemade lisamiseks ei tehtud.

Praeguse teematika vajalikkusest ning meditsiini-personali abi vajadusest üksikute teemade käsitle-

misel oli õpetajate seisukoht järgmine (vt tabel).

Teema nimetus	Selle õpetamise vajalikkus (%)	Medit-siinipersonali abi vajaksid (%)
Isiklik hügieen	93,4	6,6
Seksuaalhügieen	97,8	45,6
Suuõõne ja hammaste tervishoid	88,9	20,0
Nägemise ja kuulmise tervishoid	93,3	24,4
Vaimne tervis ja psühholoogia	90,8	62,3
Kahjulikud harjumused (alkohol ja suitsetamine)	93,3	37,7
Liikumine ja tervis	84,4	8,9
Õnnetused ja esmaabi	90,8	43,5
Tervislik toitumine	88,9	23,3
Südame-veresoonkonna haiguste profülaktika	71,2	48,9
Hingamiseldkonna haiguste profülaktika	73,3	48,8

Küsitlusest järeldub, et valdav enamus õpetajatest pidas kõiki teemasid vajalikuks. Teataval määral vähem tunnetatakse krooniliste haiguste profülaktika käsitlemise vajadust. Ilmselt tuleks meditsiinipersonalil oma igapäevases kutsetöös rohkem tegelda krooniliste haiguste profülaktikaga elanikkonna kõikides gruppides.

Lahendamist vajab kooli tervisehariduse organisatsioon ja õpetajate kvalifikatsiooni tõstmine. Tutvumisel olukorraga meie koolides on ilmnenud, et meditsiinipersonal osaleb õpilaste tervisehariduses vähe.

Väliskirjanduse andmetel peetakse kooli terviseõpetust nn meeskonnatöök, milles osalevad kooli juhtkond, arst, õpetajad ja psühholoogid (7; 9; 14). Meditsiinitöötajad korraldavad ka temaatilisi kursusi õpetajatele (12). Võimalusel piirides osaleb terviseõpetuse tundide andmisel ka kooliõde, seda eriti algklassides (5). Efektiveks on osutunud regionaalsed kursused, mille lõpetanud jätkavad õpetajate kvalifikatsiooni tõstmist oma piirkonna koolides (12). Eeskuju võiks võtta ka välismaa kõrgkoolide kogemustest, kus korraldatakse õpetajatele tervisehariduse suvekursusi, mille lõpetajad saavad sertifikaadi ja õiguse jätkata õpetajate täienduskoolitust kohtadel (6). Tulevikus oleks vajalik ka Eestis luua elanikkonnale kättesaadav terviseharidusega tegelev süsteem. Nii tegeleb Saksa LVs terviseharidusega üle 900 organisatsiooni (4). Sotimaal on populaarsed erineva temaatikaga tervisekursused (nn *open university*), mille lõpetanud 10 aasta jooksul oli üle 84 000 (1).

Terviseõpetust koolis takistavad õpetajate arvates eelkõige õpikute (93,3%) ja näitvahendite (91,1%) vähesus, küllalt sageli kooli tingimused (88,9%) ning õpetajate puudulik ettevalmistus (68,9%). Vähemal määral (44,5%) takistab õpetamist õpilaste huvi puudumine oma tervise vastu. Kooli juhtkonna suhtumine terviseõpetusse on enamasti positiivne, ainult üksikjuhtudel leiti toetust vajaka jäävat.

Terviseõpetuse paremaks korraldamiseks on seega eelkõige tarvis kiirendada õppekirjanduse väljandmist. Praeguseks on ilmunud 4. klassi õpik ja 5. klassi õpetajatele mõeldud abimaterjalid, üle on antud 1.—2. klassi õpilase terviseõpetuse töövihik.

Teiste õpikute autorid (kesk- ja vanem aste) pole oma käsikirju kirjastusele veel üle andnud. Õpetajatel tuleb seetõttu teema käsitlemiseks vajalikku materjali ise erinevatest allikatest otsida, mis on küllalt aeganõudev tegevus ning vääriski täiendavat tasustamist.

Tehes kokkuvõtet uue terviseõpetuse programmi rakendamise Eestis koolides esimesel õppeaastal, võib täheldada õpilaste tervisehariduse vajalikkuse tunnetamist ja õpetajate initsiatiivi selle kui iseiseva aine õpetamisel. Ankeetküsitluse saadud andmed on aluseks kooli terviseõpetuse edendamisel. Järgmisel etapil on otstarbekas luua koolimeeskond (*health team*), kes juhiks terviseharidust kogu koolis tervikuna. Ühe klassi ulatuses on tervisliku eluviisi propaganda ja kontakt kooliarstiga klassijuhataja ülesandeks (vt Klassijuhataja tegevusjuhend, 6.12.90., kk 289) ning see kestab õpilase kooli lõpetamiseni. Terviseõpetuse õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise kõrval tuleb kavandada kõikide õpetajate tervishoiuteadmiste täiendamist, lülitamaks terviseküsimusi iga õppeaine konteksti. Õpilaste tervisehariduses on samuti vajalik lapsevanemate aktiivne kaasamine, tõstmaks kodu osa tervisliku eluviisi kujundamisel. Kõigi püstitatud ülesannete lahendamisel on aluseks haridus- ja tervishoiutöötajate omavaheline koostöö, alates konkreetsest koolist ja lõpetades kõrgkoolide ning ministriumidega.

Kirjandus

1. Bailey L., Logan J. The open university's community education approach to health education. — J. Royal Soc. Med. 1986, 79, Suppl. 3, 24—27.
2. Bergström E. Health Teams in School. — Pediatrician, 198, 15, 137—142.
3. Carter J., Lee A. Preactive Planning and Conceptions of Success in Elementary Health Education. — J. Sch. Health, 1989, 59, 1, 13—17.
4. Glück G. Gesundheitsziehung als sozialpolitische Aufgabe. — Sozialpädiatrie, 1987, 9, 8, 509—510.
5. Hufforb B. A., Lipnickey S. C. Promoting self-responsibility: Using the school nurse in a health awareness program for primary students. — J. Sch. Health, 1987, 57, 5, 195—197.
6. Lawrenz F. A new approach to health education inservice training. — J. Sch. Health, 1984, 54, 9, 353—354.
7. Marshall R. et al. Physician/School Teacher Collaboration Some Practical Considerations. — Clin. Pediatr., 1987, 26, 10, 524—527.
8. Nakajima H. Health education: The grand alliance. — Hygie, 1988, 7, 4, 22—24.
9. Ogura M. Health problems of schoolchildren and ecent trends in school health. — Asian med. J. Japan, 1986, 29, 2, 109—116.
10. de Paulis G. «Know-Your-Body-Program» der American Health Foundation. — Sozialpädiatrie, 1984, 6, 99—101.
11. Rajala M. The Finnish council for health education. — Hygie, 1988, 7, 4, 9—9.
12. Sandegard G. Training of personel in schools to make health education programs efficient. — Pediatrician, 1988, 15, 3, 146—148.
13. Tamir D. et al. Health education in Jerusalem schools. — Hygie, 1987, VI, 4, 15—17.
14. Thomas A. School Psychologist: an integral member of the school health team. J. — School Health, 1987, 57, 10, 465—468.
15. Williams C., Canter B., Eng A. The «Know-Your-Body» program: a developmental approach to health education and disease prevention. — Preventive Medicine, 1979, 9, 3, 371—383.

Teadlane ja kultuuripoliitik

Hans Kauri 85

JAANUS KIILI, TPEDI algõpetuse kateedri vanemõpetaja, bioloogiakandidaat

Maikuus tähistab juubelit prof Hans Kauri, Tartu ülikooli kasvandik ja õppejõud, Eesti Teaduste Akadeemia ja Tartu ülikooli sekretär, rahvusvaheliselt tuntud ja tunnustatud zooloog-ökoloog ja välis-Eesti kultuuripoliitik. Juubilar kuulub «...nende eesti eliitharilaste eriklassi, kes kujunesid ja küpsesid vabas Eestis. Vabariigi sünniaastal oli ta 12aastane nooruk, iseseisvuse lõpupäevil aga juba see, keda rahvas nimetas «tehtud mees» (10).

Hans Kauri sündis 30. mail 1906. a Konguta vallas Tartumaal. Kodust pärineb tema iseseisev mõtlemisviis, sirgjooneline iseloom ja rahvuslik-idealistslik meelestat. Lõpetanud 1925. a gümnaasiumi, õppis ta 1925—1939 ülikoolis loodusteadusi. Tihedaim kontakt kujunes tal studiumi ajal äsja ülikooli lõpetanud Edvin Reinvaldtiga, kes oli üliõpilastele «...kaasajaga kursis oleva aktiivse uurija eeskujuks, kes ahvatles noori proovima oma võimeid...» (9, lk 555—559). Intensiivse töö tulemusena ilmusid H. Kauri esimesed trükitööd mitme loomarühma levikust Eestis, uurimused zoogeograafia teoreetilistest probleemidest. Samal ajal avaldus ka H. Kaurile nii iseloomulik teadus- ja kultuuripoliitika loomus: «**Küsimus ei seisa meil niivõrd olemasolevate vähete kohtade täitmises, kui teaduslikul alal töötajate vähesuses eneses.** Meil ON korduvalt rõhutatud nn. **rahvuslike ja kodumaiste teaduste** kiirema arengu ja ülesehituse tarvidust rahvuskultuuri seisukohast... küll aga tahaks rõhutada, et **küsimus pole kaugeltki veel läbi võideldud, järelikult võidud peavad seisma alles ees!**» (2).

Teadustöö kõrval nõudis oma osa organiseeriv tegevus nii Loodusuurijate Seltsis kui ka Eesti Kirjanduse Seltsis, Riigi Raamatukogu Nõukogus ning Eesti Rahvuslaste Klubis, kus Hans Kauri oli üheks põhiideoloogiks. Juba 1930. aastail kujunes juubilar oodatud lektoriks tol ajal nii populaarsetel õpetajate suvekursustel, mis toimusid riigi eri paigus. Kirjastusalased kogemused kulusid ära Saksa okupatsiooni aegse tsensuuri tingimustes Tartu Eesti Kirjastuse juhatajana. Jälle said ilmuda eestikeelsed koolikõpikud ja kirjanduslikud uudisteosed.

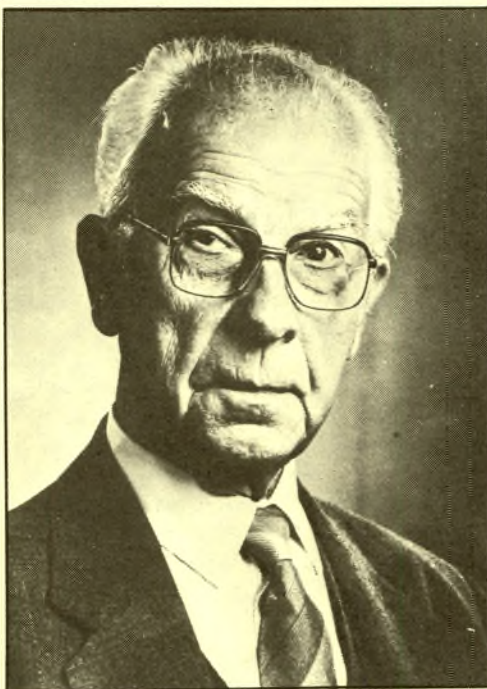
1941. aasta tõi H. Kauri ellu palju muutusi. Suure tulekahju ajal Tartus langes tuleroaks ka Kauride

kodu koos mahuka raamatukogu ja koduarhiiviga Viljandi tänaval. Raamatukogu sisaldas küll peamiselt erialaseid trükiseid, kuid erilise väärtuse andis sellele vanem eesti loodusteaduslik kirjandus, mis H. Kauril oli peaaegu täielikult olemas. Eriti kahju oli 1842. a ilmunud «Lomisse õppetuse» raamatust ning 1853. a ilmunud «Koli ramat. Kolmas jaggo. Õppetus Jumjala lomadest, mis Ma peäl on» (12). 20. juulil 1941

määrati H. Kauri ajutiselt Tartu ülikooli sekretäriks. Ilmselt on rektor E. Kanti ja sekretär H. Kauri teeneks see, et ka Saksa okupatsiooni ajal kehtis Tartus Eesti Ülikoolide seadus, et taas algas õpetegevus, et ülikooli varad ja maaomandid jäid võõrandamata, et Tartu ülikooli kui Eesti ülikooli positsioon kogu Saksa okupatsiooni ajal aina tugevnes ning järjest enam stabiliseerus. 1942. a kaitses Kauri magistratöö «Eesti odinaatide leving», mis oli retsensentide J. Piiperi ja H. Riikoja arvates «...esimene huvitav katse Eesti ökoloogilis-zoogeograafiliseks rajoneerimiseks».

Taas lähenes sõjavanker Eestile ning koos paljude teiste haritlastega lahkusid kodusumaalt ka perekond Kaurid. Rootsisis asus Hans Kauri tööle Lundi ülikoolis (1944—1963). Põhirõhk teadustöös langes kahepaiksetele ja roomajatele, samuti Aafrika ämblike faunale. 1959. a kaitses kauri doktoritöö ning ta kujunes üheks juhtivaks Põhjamaade herpetoloogiks. Võib julgesti väita, et juubilar oli üks esimesi loodusteadlasi, kes püstitas kaasajal nii aktuaalse ja seni lõplikult lahendamata küsimuse Euroopa roheliste konnade süstemaatikast. Tänapäevase Eesti herpetoloogi Peeter Ernitsa sõnul «... ei saa sellest monograafiast mööda minna ükski rohekonnadega tegelev zooloog (1). Tuntud eestlasest loodusteadlaselt ilmub 1962. a mahuka monograafia «Grod- och kräldjur» Rootsi suursarjas «Djurens värld». Siiski ei piirdunud H. Kauri ainult herpetoloogiaga. Tähelepanuta ei jää ka vanad tuttavad kiilid ning ämblikud. Ilmuvad senini teaduslikku väärtust omavad tööd Lõuna-Aafrika ja Edela-Austraalia ämblikulistest. 1962. a ilmus 200leheküljeline ülevaade Musta Mandri lõunaosa koivikulistest. Originaalne käsitusviis ning õnnestunud analüüsid töid rahvusvahelise tuntuse.

Alates 1963. a töötab H. Kauri Norras, olles sealses



Bergeni ülikoolis pikema aja vältel (1969—1976) korraliseks zoologia-ökoloogia professoriks ja zooloogiamuuseumi direktoriks. Sellel kohal etendas ta «... väga olulist osa zooloogiamuuseumi rajamisel ja selle õppe- ja uurimisinstituudiks väljakujunemisel» (13). Samas mõjutas tema avastuslik, perspektiivseid uurimisprobleeme nägev' pilk määravalt ka zoologia instituudi erialase ilme kujunemist. Tema kui Rahvusvahelise Bioloogiaprogrammi Norra grupi juhatuse liikme juhtimisel uuriti kõrg-mägiplatoo tundrakooslusi. Projekt osutus edukaks — võeti kasutusele uusi uurimismeetodeid, tehti ökosüsteemide analüüse. Mitu noort teadlast jõudis rahvusvahelisele tasemele. Nende uurimuste lõppu kroonis kokkuvõtte rahvusvaheliselt tuntud sariväljaandes «Ecological Studies 17», mis oli tervikuna pühendatud tundrakoostele. Kõite üheks toimetajaks oli prof Kauri, kes 1970. aastate keskpaigaks oli kujunenud rahvusvahelise haardega teadlaseks. Lisaks suurele tööle Norra loodusteadlaste koolitamisel, mõjutas ta kaudselt bioloogia arengut ka teistes Põhjamaades. Nimelt tegutses ta pikemat aega retsensendi-õponendina doktoriväitekirjade hindamisel ning eksperdina professori täitmisel Helsinki, Turu, Oulu, Lundi, Trondheimi, Oslo ja Bergeni ülikoolis.

Ökoloogia ja aktiivse teadusorganisaatori — ülikooli õppejõu töö kõrval paelusid H. Kauri tähelepanu ikka ja jälle parmud ja ämblikud. Paljude erinevate piirkondade parmude faunale pühendatud kirjutiste kokkuvõtteks sai peatükk parmlastest koguteoses «Limnofauna Europae 2» (1978). Siiski on viimastel aastatel põhihuvi koondunud Aafrika ämblikele. Pikaajalise uurimuse kroonis 1985. a mahukas ning laia rahvusvahelist tähelepanu äratanud töö «Opiliones from Central Africa». Prof H. Kauri tõusis maailma üheks juhtivaks autoriteediks selle kontinendi ämblike uurimisel. Tunnustust rõhutab ka valimine Norra Teaduste Akadeemia (1966) ning paljude teaduslike seltside, sealhulgas ka Eesti Loodusuurijate Seltsi (1990), liikmeks või auliikmeks.

H. Kaurile on iseloomulik, et ta teadusliku töö kõrval leiab huvi ja aega rakendada ka mitmekülgselt rahvuslik-kultuurilisele tegevusele väliseestlaste hulgas ning seda kogu südamest. Kohe pärast saabumist Rootsi asutas ta Tartu Loodusuurijate Seltsi Koondise Eksiilis, oli selle sekretäriks ning koguteoste toimetajaks. Aastaid oli ta Rootsis asuva Eesti Teadusliku Seltsi Lundi osakonna esimeheks ning väliseesti teadlaste tööde bibliograafia koostajaks. Tähelepanuväärne on H. Kauri osa väliseesti ühiskonna arengusuundade mõtestamisel. Juba 1951. aastal ilmus ajakirjas «Tulimuld» tema artikkel «Uue generatsiooni stardijoonel», kus ta kirjutas, et iga rahva iga võib mõõta põlvkondadega, nende vaheldumisega. Siiski pole generatsioonid iseseisvad. Homme põlvkond ei kujune tänasest mitte ainult füüsiliselt, vaid ka tema vaimne ilme peitub oma algetes eelnevate põlvde mõttemaailmas. **«Seetõttu ei kaogi kord sõnastatud mõtted rahva mälust, vaid neid kantakse põlvest põlve kuni nende teostumiseni»** (3) Samas sõnastab iga generatsioon «...oma ideed, väljendab oma mõtteid ja lisab nad eelmistele.» Nii kantakse põlvde jooksul kokku rahva kultuuriline põhivara, mis on rahva peamiseks vaimseks jõuallikaks. Rahvusliku kultuuripärandi ja

rahvusliku vaimu peamiseks edasikandjaks on H. Kauri sõnul eestikeelne ja -meelne kool. Sellest lähtuvalt pööras ta ka suurt tähelepanu välis-Eesti koolide idee levitamisele ja selle eest võitlemisele, märkides, et «võitlus iseolemise eest on tihedalt seotud võitlusega eesti kooli eest ja nad on vastastikku teineteist toetanud» (3, lk 36). Selles suhtes märkis H. Kauri ühemõtteliselt: «Ühelgi teisel teel ei näita meie maailmale oma küpsust riiklikuks iseolemiseks nii selgelt kui vabatahtliku rahvuslike kohustuste kandmisega. Seepärast on iga eesti kool, mis asutatakse, püsib ja töötab, kindlaks lubaduseks meie rahva uuele tõusule ja vabadusele, iga laps, kes pühendab oma aega emakeele ja ajaloo õppimisele ja kodumaa tundmisele, on pandiks meie rahva püsimisele.» Vastuseks virisemisele eestlaste arvulisest vähesusest ning sellest justkui tulenevast vaimsete ressursside piiratusest väidab tänane juubilar, et selline jutt on karuteene eesti kultuurile, kuna iga selline väide «...sisaldab veendumuse vähendamist, meie oma loomuliku õiguse kõndmist ja võitlusjõu nõrgendumist. Ja millist usku saaks seesugune motiveerimata arvamus sisendada noorele generatsioonile?» (3, lk 38).

Professor ei ole ainult kirjamees, vaid ka aktiivne teoinimene. Ta oli kümnekõitelise mälestustekogu «Eesti riik ja rahvas II Maailmajõjas» tegevtoimetajaks (ilmus 1954—1962), kellena ta leidis autorid, süstematiseeris kogunenud materjalid ning kandis kõik selle hiigeltöö loomismured. Eesti Vabadusliiga esindajana liitus ta 1959. a Rootsi Eestlaste Esindusega ning muutus seal kohe keskseks koondavaks jõuks. Peagi valiti ta esinduse pikaajaliseks esimeheks, saavutades kõigi liikmete ja rühmade usalduse ning mõjutades välis-Eesti ühiskonna, emamaast isoleeritud rühmituste, kultuuripoliitilist arenemist. Tema sellealased seisukohad võib kokku võtta järgmiselt (4; 5; 6; 7).

1. Inimõigusi tunnustavas ühiskonnas ei tarvitse rahvuslik vähemus riigis moodustada häirivaid pingeid tekitavat tülikollet.
2. Rahvusliku vähemuse säilimine on loomulik, kui sellel rahvusel on omad tugevad vanad traditsioonid, kui tunnetatakse oma eripära, kui rahvuslikku kultuuriloomingut peetakse väärtuseks.
3. Kõrge kultuuritasemega rahvusvähemus võib elavalt lävida ümbritsevate kultuuridega, võtta neilt vastu impulsse ning neid ka ise anda, ohustamata oma säilimist. Tingimuseks on, et ta vaimne tase oleks sama kõrge kui ümbrusel või koguni kõrgem.
4. Vähemusgrupid peavad oma kultuuriprogrammi suurel määral teostama iseenda jõuga, pannes põhirõhu emakeelsele algharidusele — kui lastel pole võimalust algkoolis emakeelt õppida, langeb keeleteaduse tase, nii kõnelemine kui ka emakeelse kirjanduse lugemine muutub raskeks ning rahvusliku kultuuri arendamine ja rahvuslik identiteet satub ohtu.

Rahvuspoliitilise tegevuse kõrval rõhutas H. Kauri alati ka konkreetset kultuurilist tegevust. Ta oli üks Gimo rahvapärimuste organiseerija ja tunnustatud lektor. Suur oli tema panus Rootsi Eesti Instituudi loomisel. See instituut pidi tegema pidevaid teaduslikke uurimusi Eesti ajaloo, muinasloo ja eesti keele alal (6). Märkimata ei saa jätta ka H. Kauri

osa Rootsi Eesti Esinduse kultuuriauhinna rajamisel.

1970. aastail Bergenis töötades katkes H. Kauri senine ülitihed side Rootsi eestlaskonnaga. Distsants võimaldas tal jälgida välis-Eestis toimuvaid protsesse kõrvalt ning oma tähelepanekud võttis ta kokku kümnendi lõpus ilmunud kirjutises karjamõtlemisest (8). Kogenud uurijana ja elunäinud mehena märkas H. Kauri kohe selles peituvat ohtu eestluse püsimisele välismaal: «Vähenev keeleoskus ning kaha-nevad teadmised oma maa ajaloo ja oma maa tundmisest vähendavad (noorte) intelligentset huvi. Eesti probleem võib uppuda üldisesse informatsiooni-labürinti ilma et seda teadlikult märgataks. Koos sellega kaob ka oma rahva omapära tundmine» (8, lk 4). Arvestades, et tänases Eestis võib täheldada karjamõtlemise sissetungi raadio, televisiooni ja ajakirjanduse monopoli olukorras, on see Hans Kauri järeldus tähelepanuvääriv ka kodumaal. Ainsaks «vastumürgiks limestumisprotsessile on rahvuslik eripära, originaalse loomusega kultuuripärand, mille kandjaks on olnud ja peavad ka edaspidi olema eesti perekond, moodsad eesti koolid ja noorteliikumine. See tagab liikumise pimedusest valgusesse.»

Sellist hiigeltööd on teinud tänane juubilar. Lõpuks tahaks küsida, kus võtab H. Kauri sellise energia, et paljudel aladel nii tõhusalt kaasa lüüa. Vastuse leiame ühest tema kirjast. «Ma olen nii õelda teadlane teraapilistel põhjustel... Mu töö eestlaskonnas, mitmesugustes ettevõtetes on ju sellest tingitud, et ma tunnen end mobiliseeritud olevat» (11). Seega on juubilar sõdur, kellel on vaja kuulda

käsku ja täita talle usaldatud ülesannet. Mis sest, et käsu andja ei ole keegi muu kui temast endast tulev imperatiiv: «...säilimine on soodustatud, kui vähemus suudab ümbrusega sammu pidada või seda ületada, kui ta on teadlik oma missioonist ja kui ta kultuuriliselt ei ole ainult vastuvõtja, vaid ka andja. Eestlaste osas on need eeldused olemas.»

Kirjandus

1. Ernits P. Suured segadused konnatiigis. — Eesti Loodus, 1989, 5, lk 298—306.
2. Kauri H. Teadusliku järeldusküsimustest. — Eesti Loodus, 1937, 5; 2, lk 77—80.
3. Kauri H. Uue generatsiooni stardijoonel. — Tulimuld, 1951, 2; 1, lk 35—41.
4. Kauri H. Eesti kultuuripoliitilisest olukorrast eksiilis. — Rahvuslik Kontakt, 1959, 3—4, lk 5—10.
5. Kauri H. Kultuuriprogramm omal jõul. — Rahvuslik Kontakt, 1961, 2, lk 3—5.
6. Kauri H. Esinduse kultuuripoliitikast. — Rahvuslik Kontakt, 1962, 3, lk 5—8.
7. Kauri H. Peajooni II Esinduskogust. — Rahvuslik Kontakt, 1963, 1, lk 5—9.
8. Kauri H. Karjamõtlemise sissemurd. — Rahvuslik Kontakt, 1979, 4, lk 3—4.
9. Kiili J. Edvin Reinvaldt — Eesti terioloogia rajaja. — Eesti Loodus, 1990, 9, lk 555—559.
10. Raud M. Professor Hans Kauri 70-aastane. — Rahvuslik Kontakt, 1976, 2, lk 3—4.
11. Reinvaldt E. Mitmekülgne teadlane ja rahvuslik võitleja. — Eesti Päevaleht, 1966, 28. mai.
12. Roos J. Ülikooli õppejõudude kultuurivarad sõjatules. — Akadeemia, 1989, 1; 3.
13. Saether O. A. Professor fil. dr. Hans Kauri 80. — Rahvuslik Kontakt, 1986, 2, (110), lk 29—35.



MARGUS VIKKMAA foto

Viimse meheni (kooliromaan)*

RAIMOND KAUGVER

«Siis ma pean sinu vanematele teatama, Rasmus,» jäi tädi erakordse sõakusega enda juurde kindlaks. «Mina sinust enam jagu ei saa, las tulevad ise ja panevad sulle aru pähe.»

«Kuule, tädi, nüüd aitab,» katkestas Rasmus teda võimalikult leebelt. «Õpi aru saama, et mina teen ainult seda, mida tööpoolest on tarvis teha ja mitte midagi muud. Oma pead silmusesse toppima ma ei hakka, selles võid kindel olla. Meil on oma tegemised, poliitikasse meie oma nina ei topi.»

Tädi suur südidus oligi selleks korraks otsas, ta tõmbus tagasi nagu alati viimasel ajal. Uksel vaatas ta veel kord tagasi ja küsis peaaegu lootusetult:

«Kas sa vähemalt täna jääd koju?»

«Ei saa, tädike, ma pean Lennarti juurde minema, meil on üks töö pooleli.»

Tädi silmi ilmusid pisarad, ta põgenes põllenurka näo ette tõstes oma tuppä. Rasmus vaatas talle järele ja vandus tasakesi. Tal oli tädist koledesti kahju, aga parata polnud midagi — tädile ei tohtinud mitte midagi usaldada. Nii palju Rasmus teda juba tundis — kui t e m a g a midagi sarnast peaks juhtuma, siis läheb tädi Hilli suures ahastuses ükskõik kuhu, läheb otse NKVDsse ja räägib ära kõik, mis ta teab, räägib sisse ükskõik kelle, kui ta ainult loodab sellega Rasmusi välja päästa. Mis teha, selline ta kord on.

Kell oli alles pool seitse, Rasmus aga ei tahtnud kodus istuda. Iga silmapilk võis tädi uuesti tulla ja usutama hakata, inetu oli talle valetada. Ta pani end käratult riidesse ja hiilis välja.

Veerand tundi lonkis ta niisama sihitult ringi, siis sai kannatamatuse võidu. Lähen Lennarti poole, mõtles ta otsustavalt. Mis siis, et varem, kahekesi on parem oodata, saab vähemalt juttu ajada. Ta torkas kæld tasku ja hakkas pikkade sammudega Lennarti kodu suunas minema. All tänavanurgal oli kaupluse seinale kleebitud mingi jälle plakat soomlastest. Sellel oli vastik valgeks värvitud madu laialiaetud lõugadega, «täitorniga» nõukogude sõjamees katsus maal suure saamatult joonistatud noaga pead maha lõigata.

Rasmus tegi tigeada grimassi, vaatas ringi. Kedagi polnud näha, ta võttis plakati lahtiselt ripendavast nurgast ja rebis kogu kunstiteose kärinal maha, kägardas kokku ja viskas üle esimese aia.

Lennart teadis juba, et teised täna kokku tulevad, ta ootaski neid, Rasmus tuli kähku sisse, riputas mantli varna, teretas mõõdamines Lennarti ema ja astus koos sõbraga selle tuppä.

«Sa muidugi tead, et Kristjan kinni võeti?»

«Tean küll. Koolis oli kõva kõmu. Rohkem temast midagi ei tea?»

«Ei.» Rasmus seisis viivu ja löi siis rusikaga vastu seinä.

«Juba ongi ohvrid platsis. . . Pole veel saanud midagi tehagi, aga juba. . .»

«Kristjan sai,» vastas Lennart kindlalt vastu vaieldes. «Tema kõnest räägib praegu terve linn.»

«Jah, räägib küll,» vastas Rasmus sarkastiliselt. «Ma kuulsin päeval, kuidas kaks pealtnäha päris asjalikku meest sellest omavahel kõnelesid. «Lollid poisid, asjata ärritavad venelasi üles. Praegu peab rohust madalam olema, suu kõvasti kinni hoidma, muidu ei ole nalja. . .» Vaat seda räägivad meie kallid esivanemad, kes omal ajal selle vabariigi meile välja olevat võidelnud!»

«Praegu on teised ajad,» ütles Lennart vanamehelikult. Rasmus kihvatas.

«Mis kuradi imelik vabandus see igale asjale on: nüüd on teised ajad?! Ajad võivad teistmoodi olla, inimesed ei tohi teiseks muutuda! Siis ei küsinud keegi sellest, et kindel surm ees ootas, mindi ja peeti lahing maha! Nüüd peab suu kõvasti kinni hoidma!»

«Kus ta on? NKVDs?»

«Kus mujal.»

«Selle maja peaks õhku laskma,» ütles Lennart sügava veendumusega. Rasmus kehitas õlgu.

«Millega? Ja kuidas sa sinna ligi pääseksid? Oöd ja päevad mitu meest valves, kes tänaval, kes hoovis. Pealegi tuleks enne sinna sisse tungida ja vangid vabaks lasta. Neid on seal kindlasti peale Kristjani veel paras jagu.»

«Jah, mõte on vägev, aga. . .» Lennart jäi vait. Nad istusid tummalt mõnda aega, siis kargas Lennart üles ja võttis kapist malendid.

«Mängime ühe partii, niimoodi istuda ja oodata käib närvidele!»

Nad said mängida tervelt kolm partiid, enne kui teised saabuma hakkasid. Esimesena ilmus Katrin Kivirand, poisid võtsid ta vastu abitu kohmetusega. Polnud saladust, et Kristjani ja Katrini vahel oli tekkinud midagi enam kui pelk sõprus ja mõttekaaslus. Nüüd ei osanud poisid tüdrukule midagi öelda, ei teadnud, kuidas tema juuresolekul käituda. neile tundus, et Katrin peab olema ahastuseni õnnetu ja et teda polegi võimalik millegagi frööstida. Nad nihelesid ja pillasid tühiseid lauseid, mõlemad tundsid suurt kergendust, kui saabus Jürisson.

«Kus Valmen on?» küsis ta toas ringi vaadates.

«Tuleb, tuleb. Ma jätsin talle kirjakese,» vastas Rasmus.

«Ahah,» ütles Jürisson ja muutus kohe väga energiliseks. «Poisid, me peame midagi ette võtma. See kuradi NKVD tuleb laiali lüüa. Kui ilusti organiseerida, siis. . .»

«Me juba rääkisime sellest,» vastas Rasmus lihtsalt. «See pole nii hõlpus.»

«Praegu ei ole midagi, mis hõlpus oleks. Kristjan tuleb välja tuua! Kui vaja, paneme majale miini alla.»

Uksehell helises, kohale jõudis ka Valmen. Ta ütles lühidalt «Tere,» pani mütsi lauale ja kuulutas kohe:

«Poisid, nüüd läheb lahti elu ja surma peale. Kristjan tuleb välja päästata!»

* Algus H nr 7, 1990.

«Seda plaani me siin peamegi,» vastas Lennart. «Palju seal mehi võib olla?»

«Oma paar-kolmkümmend kindlasti,» arvas Lennart.

«Nendega peaks hakkama saama,» teatas Jürisson kindlalt. «Ma ei usu, et neid seal alati nii palju ongi. Pealegi on nad mööda maja laiali. Meil tuleb korraga paari-kolme mehega tegemist.»

«Paugutada ei tohi, see kostab ju kohe välja, tõmbame endale terve armee kaela,» ütles Rasmus hoiatavalt.

«Ah, mis!» Jürisson lõi käega. «Enne kui keegi väljastpoolt kohale jõuab, oleme meie juba läinud.»

«Palju me mehi kokku saame?»

«Kümmekond.»

«Sellest piisab. Kuskilt peab lõhkeainet hankima, sellega tekitame paanika, kergem on tegutseda.»

«Selles pole küsimus,» teatas Valmen. «Vanamees lõhkus suvel kive, tal on padroneid veel järel küllalt. Küll ma need kohale toimetan.»

«Kõigepealt tuleb ikkagi kindlaks teha, kas Kristjanit ikka tõepoolest seal kinni peetakse. Äkki on ta vanglas? Või koguni kuhugi kaugemale viidud — Tallinna näiteks?»

Tekkis vaikus.

«Nojah,» ütles Jürisson kimbatuses olles. «Kuigi ma ei näe põhjust, miks nad ta siit ära pidid viima. Nad ju tahavad asja põhjalikult uurida, tahavad meie kõigi jälile saada. Uurida muidugi on vaja. . .»

«Kuidas sa seda välja nuhid?» küsis Lennart.

«Tuleb nuhkida. Kurat, kas või mõni valvur ära ostal!»

«Ära hakka kino tegema. Kust sa nende valvurite ligi pääsed?»

«Kas või seesama, kes maja ees edasi-tagasi käib.»

«See ei lase sind enda lähedalegi, kohe on püss pikal ees!»

Teada me peame saama,» vastas Valmen kindlalt. «Ma võtan selle luuramise asja enda peale.» Kuidas see pidi käima, sellest polnud tal hetkel aimugi, ta lihtsalt ei võinud enam kannatada seda targutamist.

Niiimoodi jäigi.

Rasmus võttis teise teema üles:

«Ausamba kohale tuleb lilli viia. Ja pärg. Mis siis, et sammast enam ei ole. Peame neile näitama, et lõhkumine ei aita, eestlane ei unusta midagi.»

Sellega olid kõik kohe nõus.

«Ja uued artiklid tuleb kirjutada. Meie töö ei tohi silmapilgukski seisma jääda, nad ei tohi arvata, et suutsid meid ära kohutada!»

Valmen oli hoos, ta võttis enda peale ka esimese pärja viimise. Katrin lubas pärja juba homme valmis teha, poiste üllatuseks teatas ta, et läheb Valmeniga kaasa. Vastu vaielda ei sõandanud keegi, Katrin oli Kristjani arreteerimise tõttu nagu mingid erioigused omandanud, tema soovid täideti otsekohe. Valmenile oli juba NKVDsse minekukski idee tekkunud: ta teeb väikese toidupaki ja läheb seda ära viima, niimoodi õnnestub tal sealst kellegagi ikka jutule saada, vähemalt pinda sondeerida. Kui andmed tõeks osutuvad, seavad nad edasise tegevusplaani kokku.

Niisuguste kindlate otsustega läksid nad sel õhtul lahku.

Kas nad uskusid oma ettevõtmise kordaminekusse? Vaevalt oleks ükski neist sellele osanud vastata, kui küsija väga tõsimeelselt oleks pärinud. Aga neile

meeldis sellesse uskuda, nad tahtsid sellesse uskuda, ükskõik kui fantastiline ja unistuslik see ka ei tundunud. Nad olid hirmus noored ja valmis tegutsema, teisisi nad lihtsalt ei saanud. Oli selle usuga kuidas oli, aga kui neil oleks tulnud otsekohe, selsamal tunnil tegevusse astuda, oleksid nad seda küllap teinud, oleksid küll hirmu tundnud, aga siiski teinud. Esialgu aga oli kõik veel ebamäärases tulevikus, esialgu elas see idee alles ainult nende peades. . .

Katrin ja Valmen kohtusid järgmise päeva õhtul linnapargis. Katrin oli väikese pärja kavalasti suurde kübarakarpi peitnud, pealtnäha ei osanud keegi karbi sisu ära arvata. Pärg ise oli tehtud kuuseokstest, seda kaunistasid mõned hilised krüsanteemiõied. Katrin oli meisterdanud isegi lindi, Valmen luges sellelt jämeda musta niidiga tikitud sõnu: «Eesti ei unusta oma kangelasi». Ta haaras Katrini kae ja pigistas seda tugevasti.

Oli juba päris pime, nad sammusid kõrvuti ausambamäe poole, nagu seda rahvasuus kutsuti. Paarsada sammu künkast eemal jäi Valmen seisma.

«Edasi ma lähen üksi.»

«Ei, ma tulen kaasal!»

«Ei. Kahekesi paistame rohkem silma. Ja kui midagi juhtub, siis jooksen mina kiiremini kui sina. Oota mind siin, kui tahad.»

Katrin mõistis, et Valmenil on õigus. Ta oleks kangesti tahtnud temaga koos lõhutud ausamba asemele minna, aga midagi polnud parata, tuli järele anda.

«Hea küll, ma siis ootan.»

Valmen noogutas ja läks küküru tõmbudes künkast üles. Õhtki inimest polnud näha, ta võttis pärja karbist välja ja asetask hellalt kohale, kus alles hiljuti oli seisnud haavatud kaaslast toetav sõjamees. Ta kohendas linti, nii et sõnad otsekohe silma pidid torkama. Kaugelt kostis autosignaali, kuskil nähtamatuses naeris keegi vajusti ja laginal, linna tagant kasarmute juurest sähvatas õhku kollane rakett.

Issand, mis kõik nende mõne kuu kestel on juhtunud, mõtles Valmen korraga nagu alles nüüd aru saades, mis tegelikult oli toimunud. Kaua see peab kestma? Ei ole ju võimalik, et nüüd nii jääbki, ei, see pole võimalik, see ei saa võimalik olla!

Ta vaatas veel kord pärjale, tõmbas krae üles ja läks käsi sügavale taskusse surudes mäest alla.

9

Hommik tuli hääletuna ja elutuna. Läbi jääklaasist akna valgus keldrisse kollakashalli hämarust. Kristjani silmad klammerdusid sellesse tontlikku kumasse. Päike tõuseb, mõtles ta automaatselt. See oli tema vangistuse üheksas päev. Eelmisel õhtul oli toimunud viimane ülekuulamine, Gussev nõudis halastamatult organisatsiooni väljaandmist. Ta läks isegi nii kaugemale, et lubas Kristjani vabaks lasta, kui ta ainult teiste nimed lauale laob. Kui Kristjan vaikis, sattus ta raevuhoogu ja ähvardas poissi kõige hullemate piinadega. Tal olid kõik tõendid käes, ta oleks võinud Kristjani otsekohe sõjatribunali saata või maha lasta, aga ta tahtis iga hinna eest ka teisi kätte saada. Poisi sõnatu vaprus tekitas temas arutu viha ja kaose. Kas tõesti peab see kidur poisike vastu? Seni on tema käes kõik kõnelema hakanud, kas ta siis tõesti sellest lapsest jagu ei saa? Ta peksis Kristjanit hullunud metsikusega, peatus siis ja oli korraga valmis poissi hüsteeriliselt paluma hakkama. Aga pilk Kristjani kõvasti kokku-

pigistatud suule ja palavikust hõõguvatele silmadele veenis teda otsekohe selle mõttetuses. Ei, see poiss peab murduma!

Kristjan ei murdunud. Õieti oli see mõistetamatu, kuidas ta suutis kõike taluda, aqa ta talus. Tegelikult viibis ta juba ammu nagu mingis uimastuses, tema aju ei reageerinud enam kuigi selgelt Gussevi küsimustele, ta kuulis neid, aga ei mõistnud enam nende sisu, teadis ainult kuskilt sügavast sisimast tulevast kindlusega, et ta peab vaikima, mitte ainsatki sõna vastama. Päevast päeva lamas ta keldris, kõhis verd, lõõtsutas üha jõuetumaks tegevast palavikus. Ta ei ahastanud enam, ta oli oma seisukorra omaks võtnud, ta teadis instinktiivselt, et tal pole siit pääsu, et ta peab lihtsalt ootama ja ootama ja ootama, kuni ükskord kõik otsa saab.

Eile oli vist Gussevi lõpuks aru saanud, et tal ei lähe korda midagi välja pressida, mitte ühtki nime, mitte midagi. Ta oli mingi protokollis valmis kritseldanud, Kristjanil sinna alla kirjutada lasknud. Kristjan ei lugenud, mis seal seisis, talle oli see täiesti ükskõik. Tema jõuvarud olid lõpukorral, edasine ei olenenud enam küünevõrdki temast.

Ta kergitas pea ja vaatas üles aknasse. Taevast oli nähtavasti pilvitu, heledas päikesevalguses paistsid üle akna sammuvate inimeste varjud. Kristjanile tundus korraga absoluutselt uskumatu, et ta lamab siin keldris mõne meetri kaugusel kõigist neist, kes seal üleval temast mööda lähevad, ja mitte keegi ei tea, et ta siin on, mitte keegi ei löö puruks seda neetud akent, et teda näha. Üksinduse ja täieliku mahajätuse haledus tuli äkki tema üle, voogas nii tugevalt ja valusalt, et ta kogu kehaga nuuksatas. Oleks selles aknas kas või filluke auguke, et ta võiks näha taevastki, võiks karjuda, nii et teda kuuldaks! Ta nuuksus edasi, kivisel põrandal kägarasse tõmbudes, ta tundis, et ei jaks enam. Kõhahoo tabas teda jälle ja jälle, iga kord sülitas ta põrandale verd.

Nutt lõdvestas teda, viimaks rahunes ta kummalisse poolne seisundisse, suikus viivuks ja ärkas siis taas, suikus uuesti ja ärkas jälle, kaotades iga korraga ikka rohkem ja rohkem tõeluse tunnetust.

Süüa toodi harilikul ajal, ta võttis paistetanud kättega, mis juba mitmendat päeva raudadest vabastatud olid, kausitäie suppi ja väikese leivaviilu ning sõi automaatselt, toidu maitset tundmata. Keha nõudis siiski toitu, see oli animaalne, teadvustamatu vajadus, ja ta rahuldus seda.

Valvur tuli jälle, viis tühja kausi ning lusika ära, Kristjan langes jälle rammestusse, nägi segaseid ja fantastilisi unenäojupe, millel polnud mingit seost tõelisusega.

Nii kulus pikkamööda olematuks ka see päev, kahvatu valgusekuma muutus järjest nõrgemaks ja nõrgemaks, kelder värvus taas läbipaistmatult mustaks, lastes sisse ainult tontlike tänavalaternate kiiri.

Kella kaheteistkümnenda ajal kolises raske lukk ukse küljes, Kristjan ei pööranud sellele tähelepanu. Uksele ilmus Gussev pikas nahkmantlis ja taskulambaiga käes.

«Tõuse üles!»

Algab jälle, registreeris Kristjani tuhmuma kippuvaju. Ta ajas end vaevaselt üles. Üheks sekundiks sähvatas temast läbi meeletu impulss: söösta Gusseville kallale ja lasta end siinsamas tappa ilma uute piinadeta. Kuid ennast sirgu ajades nõrgus maailm tema

silmade ees punastesse rõngastesse, jalad tuikusid, ta ei oleks seda suutnud, ükskõik kui ägedalt ta oleks tahtnudki. Ta pigistas silmad viivuks kinni ja teqi siis uuesti lahti. Nüüd nägi ta kõike jälle selgesti.

Gussevi selja taga seisis kaks valvurit, neilgi olid taskulambid käes, väike kelder täitus korraga harjumatu ereda valgusega.

Valvurid laskusid alla Kristjani juurde, väänasid ta käed selja taha, raud klõpsatasid kinni.

«Lähme.»

Valvurid hoidsid Kristjanit kahelt poolt kinni, trepp pani ta raskelt lõõtsutama, ta kõhis mitu korda ägedalt ja jälle nirises suunurgast verd. Ka valvurid olid sinelites, Kristjan märkas seda alles nüüd ja temast käis läbi mingi konkreetseks mõtteks vormumatu aimus.

Olal Gussevi toas jäeti ta keset ruumi seisma, Gussev astus käsi taskusse surudes tema ette ja küsis järsu, peaaegu rahuliku häälega:

«Kas sa ikka veel ei taha rääkida?»

Nähtavasti ärkas temas veel korra lootus midagi teada saada, sest ta silmad löid korraga põlema ja ta kordas:

«Või hakkad sa nüüd viimaks tunnistama?»

Kristjan ei vastanud sõnagi, ta lihtsalt ei jaksanudki rääkida.

Gussev vaatas talle silma, pööras pilgu ebaldes kõrvale.

«Läki,» ütles ta valvureile. Need rebisid Kristjani kaasa. Nad tulid alla teisest, hoovipoolsest trepist, jäid seisma, ootasid, kuni Gussev neist möödus ja ukse avas. Keset hoovi mustas auto madal siluett. Kui autole langes uksest tulvav valqus, hakkas mootor valjusti tööle.

Kuhu nüüd? liikus Kristjani peas loide mõte. Ta ei otsinud sellele vastust, laskis ennast autoni lohistada ja sinna sisse lükata. Valvurid võtsid ta enda vahele, Gussev istus juhi kõrvale.

«Lase minna.»

Auto sõitis tänavale ja pöördus kesklinna poole. Kristjanit valdas äkki pingutatud ärevus. Ta pööras pead ja tahtis aknast välja vaadata, aga valvurid varjasid mõlemalt poolt väljavaate, ees aga kerkis Gussevi lai selg. Ta püüdis end kõrvale kallutada, suruti aga kohe tagasi ja valvuri pahane hää ütles tüdinult:

«Istu paigal, tõbras!»

Auto kihutas läbi linna, jõudis pargini, sõitis ikka edasi, ja Kristjanis hakkas moodustuma mingi nimetu, tume aimus. Külma tarretus ronis piki liikmeid ülespoole, ta võitles mõne silmapilgu selle halvava õudustundega ja teadis siis korraga täpselt: nüüd sõidab ta mahalaskmisele. Ja viimast korda sähvatas piinatud meeltes meeletu kihk elada. Ähmastes mõtetes muutus kõik järsku selgeks, ta nägi ja kuulis kõike detailise täpsusega. Ma ei taha surra! karjus ta vaikides iseendasse. Ma tahan elada! Ta oli nagu puuri pressitud metsloom. Ta aheldatud käed hakkasid korraga rabelema, ta viskles valvurite vahel hullunud jõuga, nagu talle endale näis. Tegelikult oli see vaid nõrk, abitu rabelemine, rohkemaks ei jätkunud tal jõudu. See äratas siiski Gussevi tähelepanu, ta pöördus istmel ja kätas:

«Rahulikult! Hoidke teda korralikult kinni!»

Auto sõitis läbi üha harvemaks jäävate tänavate,

Kristjan mõistis, et pole mingit lootust ja tardus liikumatuks.

Nad väljusid linnast ja sõitsid konarlikul teel tulede hüpeldes eemal kerkiva metsa poole. Metsik elujanu hakkas jälle Kristjani peas tuikama, ta püüdis veel kord teda hoidvatest kätest lahti rabelda, aga see jäi asjatuks.

Auto peatus vanal kaitseliidu lasketiirul, laternate valgus suunati kõrgele, tühjale liivasele seinale. Kristjan rebiti autost välja ja tiriti selle seina juurde, ta nägu pöörati vastu seina. Selle viimase silmapilgu alasti tõelisuus lõpetas igasuguse vastupanu tahte. Kristjan jäi seisma nagu post. Tema taga kostsid sammud, Gussevi käsi haaras tal õlast ja pööras ta näoga enda poole.

«Ma annan sulle viimase võimaluse. Sa kas räägid nüüd või sinuga on lõpp!»

Kristjan nõrkas, ta pea käis kohutava kiirusega ringi, ta avas õhku ahmides suu. Gussevi käes oli püstol, see oli suunatud otse Kristjani näkku. Nüüd kohe ta tulistab... Ei, ei, mitte veel! Ma ütlen talle, ma räägin...

Kristjan lausa karjatas:

«Ma tahan rääkida! Ma...»

Samas tabas teda ränk kõhahoog, ta vajus lämbuvalt lakkastades kõverasse, kanqestus siis hetkeks, tema suust purskas tugev verejuga otse Gussevi mantlile, nii et too vandudes tagasi kargas ja hakkas paanilise kiiruga varrukaqa verd maha nühkima.

Kristjan püsis veel natuke jalul, vajus siis järsku ja lödvalt kokku. Gussev silmitses teda rabatult, kargas poisi juurde, haaras Kristjanil käest, püüdis teda üles tõmmata. Lõtv keha ei kuuletunud, Gussev rabeles veel veidi, surus siis sõrmed poisi pulsile. Seda ei olnud, ja Kristjani pärani silmadesse vaadates mõistis Gussev, et tema saak oli viimsel silmapilgul käest lipsanud. Ta vandus rõvedalt ja astus tagasi.

«Idioot! Ta oleks ju rääkinud! Ta oleks rääkinud! Me poleks teda ju maha lasknud, kuidas ta loll sellest aru ei saanud?!»

Võimetus vihas haaras ta Kristjani elutust kehast ja raputas seda raevukalt.

«Tõuse üles, lurjus! Ärkal Tõuse ülest!»

Ta oli hiljaks jäänud, Kristjan Hollatit polnud enam.

Valvurid seisid nagu pöörutatult mõni samm eemal, vaatasid lamavat poisikesekoha. Gussev läks nüüd nende peale marru.

«Mis te vahite? Kaevake kähku auk ja matke ta mahal! Ja et ühtki jälge ei jääks!»

Autost toodi labidad, valvurid hakkasid paanilise ägedusega tööle. Pehmesse liiva oli kerge hauda kaevata, napilt poole tunni pärast heideti Kristjani keha sinna sisse. Gussev kummardus veel kord tema kohale, valgustas taskulambiga.

«Kõik. Ajage kinni.»

Ta astus eemale ja valvas, et mehed augu hoolikalt kinni ajaksid, pealt piinlikult siledaks teeksid, augu kohale veel suure kivigi veeretaksid.

Tuul vuhises männilvatvades, taevast katvatest pilvedest hakkas sadama lund. Automootor käivitus, mehed ronisid sisse, sõiduk sööstis valjusti mõirates minema, laternad kiirgasid tontlikult läbi algava tuisu.

Sadu tihenes, tuul undas üha valjemini ja mõne minutiga kattusid valge sileda lumeqa viimased jäljed tühjaks jäänud platsil.

See oli haud, mida mitte keegi kunagi ei pidanud leidma.

10

Keegi ei teadnud, kust olid pärit teated Kristjani hukkumisest, aga sellest saadi teada üsna varsti. Küllap leidis ka NKVD süsteemis lekkivaid kohti. Kõigepealt jõudsid sünged uudised Kristjani kooli, neid sosistati suust suhu, kaheldi, ei tahetud uskuda — ja usuti siiski. Liikused kuuldused, et direktor Vallikas oli käinud NKVDs aru pärimas ja sealt Kristjani surmateate saanud. Kas see tõsi oli, ei teadnud keegi täpselt kinnitada, Vallikas sellest kuskil ei rääkinud.

Kõige rohkem kahtles teadete töepärasuses Oherd, talle ei mahtunud pähe, et tema klassivend niisama asja eest, teist takka järsku olematuks oli muutunud.

«Küll näete, see on paljas kuulujutt! Nad ei saa ju inimest niisama ilma kohtuta ära tappa!»

«Nemad võivad kõike,» vastas Truuvärk mornilt. «Teie mõtlete ikka veel seaduste ja õiguste põhjal. Selles riigis ei ole seadusi ega õigusi.»

«Räägitakse ju, et nad ei tapnudki, ta suri ise,» torkas Eigi vahele.

«Ise... Ja kui nad teda ka tõesti maha ei lasknud ja ta ise nende vägivalda kätte ära suri, siis on nemad ometi tema tapjad.»

Keegi ei vastanud, nad seisid troppis klassiukse ees, kui kohale ilmus Brenner.

«Noh, mida teie siin arutate?» küsis ta nagu muuseas ja vaatas kordamööda kõigile otsa. Oherd pöördus kogu kehaga tema poole.

«Me arutame seda, kas Kristjan Hollat lasti maha või suri ta peksmise ning piinamise tagajärjel,» ütles ta rõhuga.

«Ja mida te siis arvate?» Brenner säilitas ootamatult külma verd. «Jah või ei?»

Oherdi silmis välkus, aga Truuvärk tegi hoiatava liigutuse.

«Täpselt ei tea seda keegi. Või oled sina asjaga rohkem kursis?»

See oli juba otsene vihje, sellele ei saanud Brenner reageerimata jätta. Ta ei pööranud pilku kõrvale, vastas kindlalt:

«Mina ei tea sellest rohkem kui teie. Aga kontratega üldiselt nalja ei mõisteta.»

«Ah et kontratega?» küsis nüüd Oherd ja astus Brennerile lähemale. «Me arutame siin muide veel üht asja — kes see küll võis olla, kes Kristjani ära andis?»

«Kust mina tean?»

«Ega see järsku sina ise ei olnud?» tungis Oherd nüüd avalikult peale.

Brenner ei taganenud, ta jäi sirgelt seisma, vaatas Oherdile silma ja ütles:

«Mina ei ole nuhk ega pealekaebaja. Minu maailmavaated ei puutu asjasse.»

«Kes see siis võis olla?»

Brenneri nägu võttis kergelt värvi, ta lausus mõõdetult:

«Sa võiksid niisuguste kahtlustustega ettevaatlikum olla.»

(Järgneb.)

Pedagoogiline aastaraamat 1989 (Tartu 1991, 82 lk)

Alates 1989. a algusest on oma tegevust jätkanud Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts, mis asutati 1930. a Peeter Põllu algatusel. Seltsi eestvõttel antakse välja aastaraamatut (esimesed aastaraamatud ilmusid 1933., 1934. ja 1935. a).

Käesoleva aasta algul ilmus Tartu Ülikooli väljaandena «Pedagoogiline Aastaraamat 1989».

Toimetus (Valter Haamer, Endel Noor, Hillar Palamets (tegevtoimetaja), Olaf Printits ja Viivi Maansoo) on seadnud eesmärgiks tutvustada Eesti Vabariigi aegset pedagoogilist mõtet. Samuti on raamatus 1989. a pedagoogilise elu põhisündmuste kroonika ja pedagoogikakirjanduse bibliograafia.

Aleksander Elango annab ülevaate Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi ajaloost ning kolmest esimesest aastaraamatust. Tolleaegne väljaanne sisaldas nii seltsi liikmete töid kui ka muid aktuaalse sisuga artikleid. Peale selle oli ära toodud Eesti hariduselu tähtsamate sündmuste aastaülevaade, koolide statistilised andmed ja eestikeelse pedagoogikakirjanduse bibliograafia. Umbkaudu samasugune struktuur on ka käesoleval väljaandel.

Üldnimetuse all «Eesti pedagoogilise mõtte varasalvest» on esimesena avaldamist leidnud Jüri Annussoni (1884—1965) artikkel «Võetud sihis edasi!», kus käsitlemist leiavad 1920/21. aasta haridusprobleemid poliitikaelu taustal. Sel perioodil asus Riigikogu kooli- ja kasvatust puudutavaid seadusi uuendama, mistõttu õpetajatelt eriliselt aktiivsust oodati. Nagu kirjutab J. Annusson, on õpetaja käes «seadusandliku töö kasvatustlik külg. Ja see on kõige tähtsam, kuna paljas seadusandlik akt veel ei suuda määrust seaduseks teha».

Gustav Reialilt (1888—1974) on avaldatud 1935. a «Kasvatuses» ilmunud artikkel üldõpetuse alustest ning teostamise viisidest. Kuigi üldõpetusteoorias on eri voole, märgib G. Reial selle üldise tunnuseksena «püüdu korraldada klassitööd ühise tervikuna väljaspool aineõpetuse raame, kusjuures last ümbritsev maailm tuleb käsitlesele tervik osadena, mitte ainete järgi».

Seejärel heidab G. Reial pilgu üldõpetuse ajalukku, leides selle juured 17. saj algusest. Eri aegadel on üldõpetusele pühendanud suurt tähelepanu paljud nimekad koolitegelased ning see on leidnud endale koha nii saksa, anglo-saksi, romaani kui ka slaavi koolis.

Artiklis nimetatakse ka üldõpetuse tähtsamad voolud. Autor on vaadelnud neid põhjusi, mis ei ole lubanud üldõpetust massiliselt rakendada, viidates nii sisulistele kui välistele asjaoludele.

Üldõpetuse entusiastina uuris G. Reial selle rakendamist Eesti oludes ning leidis, et algkooli alamas astmes on üldõpetus teostatav, kuid ikkagi lähtudes konkreetsest koolist ning õpetaja individuaalsusest. Autori andmeil töötas 1932/33. õa 12% esimeste, 10% teiste ning 5% kolmandate klasside üldarvust üldõpetuse alusel.

Juhan Torgilt (1889—1980) on käesolevas väljaandes 1935. a «Pedagoogilises Aastaraamatus, III» ilmunud artikkel «Kilde meie rahvusliku hariduse problemaatikst». Kirjutise esimeses osas vaatleb ta mõningaid tolle aja haridusideoloogilisi probleeme. Autor toob välja lahkkelid haritlaste rohkuse hinnanangus: ühel pool seisavad need, kes räägivad «haritlaste üleproduktioonist» ning nõuavad gümnaasiumide arvu vähendamist ja üliõpilaste arvu piiramist; teisel pool seisjad väitlevad: «Hariduse koorma all ei kannata kunagi inimesi ega rahvaid...» Sellest tuleneb haridusideoloogia lõhenemise oht. Autor peab oluliseks probleemi teoreetilist süvaksitlust. Kirjutise teise osa ongi ta pühendanud rahvusliku hariduse korraldamise nõuetele.

Voldemar Raami (1880—1946) sulest on aastaraamatus artikkel «Mõtteid õpetajast, tema tööst ja ettevalmistusest», mis nägi esmakordselt trükivalgust 1937. a.

Autor, olles pikka aega Rakvere Õpetajate Seminari ning hiljem Tartu Pedagoogiumi direktor, pidas kogu kooliuuendusliikumist «tühjaks tuuletallamiseks», kui kõige selle taga ei seisa «füüsiliselt terve, sisemiselt rippumata ja loova tahte impulssidest juhitud vaba õpetaja isiksus».

Omaaegses koolielu korralduses näeb autor terava probleemina õpilaste ja õpetajate suhteid. Et siin kõik korras pole, seda näitab «hämmastavalt suur nõrgalt ja puudulikult edasijõudvate õpilaste arv». See võib olla suuresti tingitud «puudulikust ettevalmistusest pedagoogilise, eriti noorsoopsühholoogia alal» (V. Raam peab selle aine käsitlemist õpetajate ettevalmistusasutustes liiga teoreetiliseks).

Autor annab õpetajate seminaride töö korraldamiseks praktilist nõu, mis lubaks vältida õppetöö pinnapealsust.

Helilindistuste põhjal avaldatakse Heino Liimetsa ning Aaja Taba meenutused prof Konstantin Ramulist, pealkirjastatud vastavalt: «Konstantin Ramul õppejõuna, teadlasena ja inimesena» ning «Psühholoogia kateedri laborandi meenutusi».

Aastaraamatu viimastelt lehekülgedelt leiame 1989. a pedagoogilise kroonika, seltsi juhatuse aastaaruande ning põhikirja, 1989. a ilmunud pedagoogikaraamatute bibliograafia ning kõige lõpuks Eesti Akadeemilise Pedagoogilise Seltsi liikmete loetelu seisuga 1. nov 1990.

Jääb vaid üle rõõmu tunda, et taastatud on nii pedagoogikateadlaste ühendus kui ka regulaarse aastaraamatu väljaandmise traditsioon.

KARMEN TRASBERG

Tallinna
Tehnika-
ülikooli
rektor
OLAV
AARNA



on sündinud 4. novembril 1942. a Tallinnas. 1960. a lõpetas Tallinna 10. keskkooli ning 1966. a Tallinna Polütehnilise Instituudi automaatika ja telemehaanika erialal inseneri-elektriku kvalifikatsiooniga.

Pärast lõpetamist suunati TPLsse, kus töötab tänaseni. Ta on olnud automaatika kateedri assistent ja vanemõpetaja (1966—1968). 1968.—1971. a oli keemia-tööstuse protsesside ja aparatuuride kateedri aspirant. 1971.—1983. a töötas automaatika kateedri vanemõpetajana, vanemteadurina ja dotsendina ning 1983.—1991. a sama kateedri juhatajana. 1972. a kaitses tehnikakandidaadi ja 1987. a tehnikadoktori kraadi. 1975. a omistati talle dotsendi ja 1988. a professori kutse ning 1990 a. valiti Eesti NSV Teaduste Akadeemia akadeemikuks.

14. veebruarist 1991. a on Olav Aarna Tallinna Tehnikaülikooli rektor. Inauguratsioonitseremoonia toimus 22. veebruaril.

Alates 1990. a on O. Aarna ka Eesti Haridusministeeriumi kõrghariduse ja teaduse osakonna konsultant (kohakaaslasena).

Abielus. Perekonnas kolm poega ja tütar.

Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut 1990. aastal

1. **ÜPUI koosseis 1990. a.** Aruandeaasta lõpul kuulus organisatsiooni 166 uurijat, 11 juhendajat, seega kokku 177. Probleemgrupiti (liikmete arv ja juhendaja):

- 1) didaktika (32 liiget) Inge Unt
- 2) kooliajalugu (30) Aleksander Elango ja Heino Rannap.
- 3) õpilase isiksuse areng (13) Ulve Kala.
- 4) keeledidaktika (10) Reet Selg.
- 5) psühodiagnostika (11) Kalju Toim.
- 6) esteetika (21) Kalju Leht.
- 7) matemaatika meetodika (20) Olaf Prints.
- 8) füüsika meetodika (9) Peeter Kreitzberg.
- 9) eripedagoogika (12) Viivi Neare.
- 10) emakeel (8) Viivi Maanso.

Võrreldes eelmise aastaga, mil ÜPUI liikmeid oli 202, on koosseis tunduvalt vähenenud. Põhjuseks on vanemate õpetajate kõrvalejäämine aktiivsest uurimistööst, mistõttu nad on arvatud korrespondentliikmeteks.

2. **Ühisüritustest.** Traditsiooniline suveseminar peeti Vana-Antslas 4.—9. juulini teemal «Kunstiharidus õpetaja tegevuses». Loengutega esinesid prof J. Kangilaski, prof H. Rannap, L. Tõnisson, J. Ruus, dots A. Elango, haridusministri asetäitja K. Luts, EHA direktor I. Saulepp. Võeti osa ülemaailmsetest eesti õpetajate päevadest Otepääl. Korraldati ekskursioon Heino Liimetsa ja Enn Koemetsa sünnikodusse. Probleemgruppides pöörati olulist tähelepanu uurimistööle.

25.—30. märtsini korraldati eneseregulatsiooni kursus A. Neeme jt juhtimisel. Sügishooajal valmistati ette 1991. a jaanuarikonverents EAPSi ja ÜPUI ühisüritusena.

3. **Probleemgruppide tööst.** Probleemgrupid tegutsesid erineva aktiivsuse ja tulemuslikkusega. Silma paistis didaktika grupp prof Inge Undi juhendamisel. Ilmus uurimuste kogumik «Kooliuuenduse didaktilisi probleeme» (Eesti pedagoogika ja kool XLIII, Tln, 1990). Autorid, 13 uurijat, käsitlesid didaktika eri probleeme (1989. a konverentsi ettekanded).

Detsembris kaitses TÜ nõukogu ees edukalt kandidaativäitekirja teemal «Slaidide kasutamise efektiivsusest kutsekeskkooli tundides» rühma liige Peep Leppik (28. kandidaadikraadi saanud ÜPUI-lane). TÜ pedagoogikakateedris arutati E. Heinla dissertatsiooni eesmärged, teoreetilisi aluseid ja meetodikat. Didaktikute töö keskendus õpetuse diferentseerimise, õppekirjanduse, kutsemotivatsiooni ja õpihoiakute

probleemide ümber. Võeti aktiivselt osa eesti õpetajate ülemaailmse kokkutuleku diskussioonidest.

K e e l e d i d a k t i k a probleemgrupp tegeles keelte koosmõju küsimustega. Lisaks üheksale 1989. a uurimusliku lõputöö esitanule kaitses 1990. a veebruaris oma tööd «Kirjanduslik performance» Eesti Sõprusühingu ruumides Külliki Toom. See oli muusikaga põimitud saksakeelne lembe- ja tundelüürika, mida esitasid Külliki Toom ise ja tema kirjandusõpilased Tallinna 42. keskkoolist. Seitse rühma liiget on oma tööd vormistanud artiklitena, kogumik on trükivalmis. Nappi osavõttu suveseminarist korvas juhataja töökogunemistega ÕPUIs oktoobris-novembris. Rühma ühistööks jääb uue keeleankeedi tegemine ja selle võrdlemine 1984. a ankeediga, et selgitada keeleainete õpetamise hetkeseisu, õppijate soovide muutumist jms. Lisaks sellele uuris Anne Mädo soome keele õpetamise probleeme, Helle Kasesalu unustamisprotsessi kajastusi saksa keele assotsiatsioonitestide alusel. Märkimist väärib rühma mitme liikme töö- ja ametialane edu: Ene Kulderknup töötab nooremteadurina PTUI keeledidaktika sektoris, Elle Oruste on 6. klassi uue saksa keele õpiku kaasautor, Kaarin Truus inglise keele algkursuse õpiku kaasautor ja EHA uus inglise keele peamethodik.

E m a k e e l e väiksearvuline rühm on tegutsenud nii koos keeledidaktikutega kui ka iseseisvalt, seades eesmärgiks eesti keelele suurema tähelepanu pööramise ja keeleseaduse elluviimise probleemide esiletõstmise. Töösidemed sõlmiti soome kolleegidega, korraldati ka ühisüritusi (21.—26. veebruarini Tallinnas ühine seminar ja vastukülastus Soome). Võeti osa eesti keele õppeprogrammi väljatöötamisest.

M a t e m a a t i k a methodika probleemgrupp käis aastas 3 korda koos (jaanuaris, juulis ja novembris). Prof O. Prinitza juhendatavast rühmast andsid 12 uurijat üle tööde trükivalmis käsikirja. Uute töödena on käsil matemaatika eri meetodite analüüs ja õpilaste teadmiste taseme mõõtmine. Dots T. Lepmanni juhendatavad 3 õpetajat jätkavad varem valitud teemaga, 3 füüsikute rühmast üle tulnud õpetajat otsivad vajalikku teemat.

F ü ü s i k a methodika probleemgrupp jätkab füüsikaõpiku koostamist. Töökoosolekuid on peetud vastavalt vajadusele.

Õ p i l a s e isiksuse arengu probleemgrupp pööras 1990. a peamist tähelepanu Heino Liimetsa mälestuse jäävustamisele. Korraldati Heino Liimetsa mälestuspäevad Tartus ja Tallinnas, tema sünnimajale pandi mälestustahvel, hakati koostama mälestusteraamatut. Tutvustati H. Liimetsa teoreetilist pärandit.

P s ü h h o d i a g n o s t i k a probleemgrupp tegeles õppe-kasvatustöö eelduste ja efektiivsuse mõõtmisega. Katsetati testidega kontrollimaks nende rakendatavust ja andmaks hinnangut.

E s t e e t i k a probleemgrupp on aruandeaastal esteetilise kasvatus küsimused algõpetuse probleemidega. Edukalt kasutati soome õpetajate abi, et ühiselt leida lahendusi algõpetuse parandamiseks. Juhendaja Kalju Leht, kes varasematel aastatel saavutas rühma juhendamisel suurepäraseid tulemusi, hindab grupi tegevust viimasel ajal edutuks.

E r i p e d a g o o g i k a probleemgrupp vormistas 6 artiklit väljaandesse «Eesti pedagoogika ja kool».

Trükis ilmus Tallinna 57. kooli õpetaja Helma Tähe (koos Ave Markvardiga) «Veaotlikud häälikud», Tln, 1990, I ja II osa.

K o o l i a j a l o o probleemgrupi liikmetel valmis aruandeaastal mitu uurimust. Nii on trükis ilmunud (Aleksander Elango juhendatavas rühmas) Valdeko Aroldi kirjutis «Kooliolud Voore vallas 19. sajandil» (Jõgeva ajalehes); Vaike Rehema «Koduse kasvatus instituut 1936—1940» («Haridus», 1990, nr 8); trükivalmis on Vaike Birgi «M. Kampmaa koduloo methodikuna», Tiiu Maasiku «Rahvahariduse algusest ja koolide tegevusest Laius-Tähekvere vallas 18. sajandist 19. sajandi alguseni», Lea Metsise «Kolmeaastasest külakoolist kuueaastase algkoolini» (monograafia) ja Fleirete Loomani «Pedagoogilisi sugemeid E. Enno loomingus».

ÕPUI-lasi on kaasatud Eesti Õpetajate Biograafilise Leksikoni koostamisse. Põhjalikke artikleid on kirjutanud Karl Naanuri, Valve Rehema, Aime Ruubel, Valve Birk, Leo Truuväär, Olev Toomet, Aime Mets, Marju Vilbaste. H. Rannapi juhendamisel on mõned autorid laiendanud biograafilise leksikoni tarbeks kogutud materjali niivõrd, et neist on tulnud ulatuslikud artiklid kogumiku «Eesti pedagoogika ja kool» järgmise numbri jaoks. Kooliajaloolased on avaldanud lühemaid või pikemaid artikleid kohalikus ajakirjanduses, esinuden ettekannetega oma maakonna õpetajatele. Madis Linnamägi pühendab suurt tähelepanu Forseliuse Seltsi tegevuse tutvustamisele.

1990. a kevadel mattis rühm oma kauaaegse ja väga viljaka uurija Valter Hormi.

4. Uutest uurimiskursustest. Täites ÕPUI nõukogu otsust, kuulutati 1990. a märtsis välja uus õpetajate uurimiskursus. Planeeritud algus 1990. a suvel tuli aga edasi lükata, kuna soovijaid polnud küllaldaselt. Sügisel väljakuulutatud täiendav vastuvõtt (Väino Ratassepa emotsionaalne artikkel «Õpetajate Lehes») andis üllatavalt häid tulemusi, nii et novembris võidi alustada. 6.—10. novembrini toimus sissejuhatav kursus EHA ruumides. Sellest võttis osa 78 õpetajat, neist õpilase isiksuse arengu rühmas (juhendaja dots Jüri Orn) 24 osavõtjat, keemia õpetamise methodika rühmas (prof Arne Töldsepp ja vanemteadur Väino Ratassepp) 24 osavõtjat, inimõpetuse rühmas (dots Inger Kraav) 15 osavõtjat, bioloogia-geograafia õpetamise methodika rühmas (vanemõpetaja M. Toome ja geograafikandidaat O. Nilson) 15 osavõtjat.

Uue kursuse õppeplan sisaldab tänapäevastatud õppeaineid (arengu- ja isiksuse psühholoogia, kasvatusfilosoofia, sotsiaal- ja keskkonnapsühholoogia, politoloogia, hariduse sotsioloogia, 20. sajandi pedagoogilise mõtte ajalugu, võõrkeelte intensiivkursus jms).

Peetakse vajalikuks, et igal ÕPUI-lasel oleks oma uurimisülesanne, millest ta suvekursustel aru annab. 1991. a suveseminar toimub juuni teisel nädalal Haapsalu Eriinternaatkoolis teemal «Haridussituatsioon maailmas». Tänavune aasta möödub ÕPUI 30. juubeli-aastapäevaks valmistumise tähe all, ette tuleb valmistada juubelikonverents 1992. a novembris, kavandada ja trükki anda väljaanne «30 aastat ÕPUI-d».

HEINO RANNAP
ÕPUI direktor

Mesi ja mesilased*

[3. ja 4. klass.]

Eesmärk:

- 1) Tundma õppida, kuidas saadakse mett.
- 2) Tundma õppida mee bioloogilisi omadusi, tema väärtust tervise säilitamisel ja tugevdamisel. Mesi kui toiduaine ja ravim.
- 3) Selgitada mesilaspere elutegevust.

Tunni käik:

1. Selgitada, mis on mesi ja kuidas seda saadakse. Mesi on taimede ja mesilaste elutegevuse produkt. 1 kg mee kogumiseks peavad mesilased laskuma peaaegu 10 miljonile õiele. Põhiliseks lähteaineks väärtusliku mee saamisel on taimedest kogutud nektar ehk mesineste. See on magus vedelik, mida taimed eritavad. Nektar meelitab ligi putukaid, sh mesilasi, kes imevad nektarit oma meepõide ja kannavad tarru. Tarus annavad mesilased nektari edasi tarumesilastele, kes jätkavad selle töötlemist ja rikastamist.

Maitseme erineva värvusega mett: peaaegu värvitut — valge ristiku mesi, tumedat — kanarbikumesi, kuld kollast — päevalillemesi, ka pärnaõiemesi.

2. Mesi rahvameditsiinis ja toiduainena.
3. Näidata diapositiive mesilastest.
4. Rääkida meetootjatest.

■ Mesilaspere elutegevus (koos piltidega).

■ Mesilaste põhiliseks iseärasuseks on nende kooselu suurte peredena. Tavaliselt on peres peale töömesilaste veel üks mesilasema ja paarsada leske. Rääkida nende kõigi ülesannetest.

■ Mesilaste keha väline ehitus (väga lihtsalt).

Klass, kus üritus toimub, on kaunistatud joonistustega. Stendil «Mesi toiduainena» on kookide ja küpsiste retseptid. Laud on kaetud — pakume «Meekooki», mitmesuguseid meest valmistatud küpsiseid, ravimtaimedest teed ja huvitavat «Vitamiinjooki okastest» (50 g kuuse- või männiokkaid, 2 klaasi vett ja mett). On vajalik rõhutada, et mesilasi tuleb hoida ja nende tööd hinnata.

Kirjandus: Alles G., Alles P. Mesi ja tervis. Tallinn, 1965.

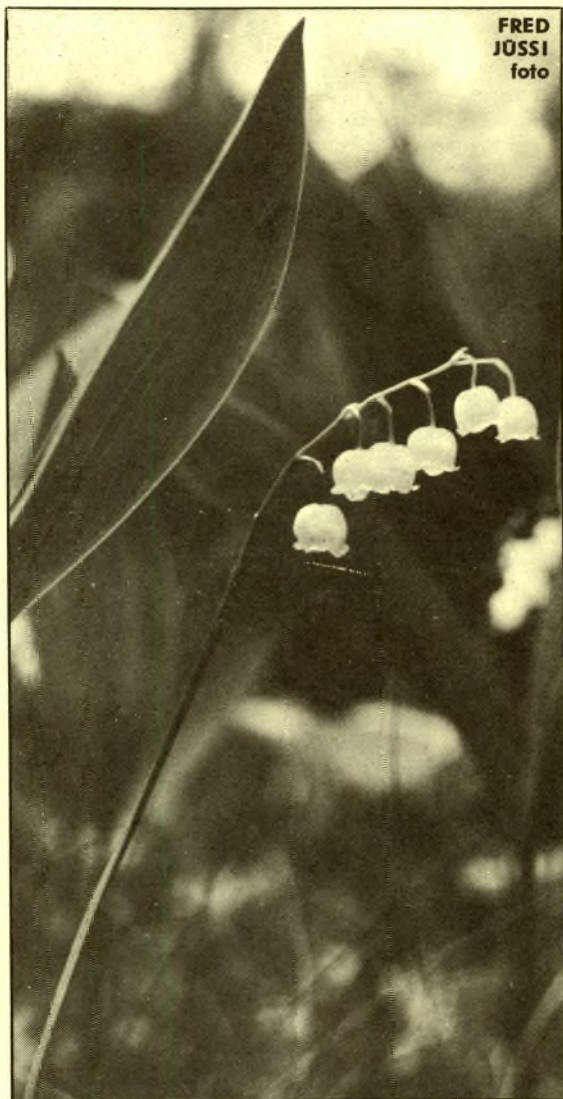
Metsakaitse nädal

[4. klass.]

Eesmärk: Äratada lastes loodushuvi, et iga laps mõistaks meie metsade, lindude ja metsloomade kaitse vajalikkust ning igaühe vastutust selle eest.

1. Lapsed on heakorrastanud kooli ümbruse.
2. Lapsed tulevad kooli kell 10. Töö toimub sektioonides. Kutsutud on külalisi, kes esinevad järgmistel teemadel:

* J. Käisi Seltsi üldõpetus- ja kodulooliste materjalide konkursil auhinnatud TPedi algõpetuse osakonna 4. kursuse üliõpilaste tööd.



FRED
JOSSI
foto

- a) Kui palju on Eestis metsa ja kas seda on küllalt?
 - b) Kuidas kaitsta metsi?
 - c) Tallinna Botaanikaääd.
 - d) Igast lapsest peaks saama loodusesõber.
 - e) Hiiglane hiiglaste seas — mammutipuu.
 - f) Mis on tammelehe taga?
 - g) Kodumaised taimed kodu ümber.
3. Filmi «Meie metsad» vaatamine.
 4. Joonistusvõistlus «Neli aastaaga metsas».
 5. Ühine matk metsa, kus mängitakse päevakohaseid mängu:
- a) «Meie metsad» — täiendab laste teadmisi meie metsapuudest.
 - b) «Tuul ja lehed» — õpetab lapsi tundma puude lehti.
 - c) «Viska või põrgata» — annab lastele võimaluse kasutada loodusõpetuse tundides omandatud teadmisi.
 - d) «Mis kasvab meie metsas?» — tuletatakse koos meelde, millised taimed kuuluvad puude, millised põõsaste ja millised rohttaimede ning seente hulka.
 6. Karneval. Iga laps peab oma kostüümile leidma inspiratsiooni metsast. Välja on pandud ka laste võistlusjoonistuste näitus.

HARIDUS

А. ЛИЙМЕТС. Фоновая система исследования стиля учебной деятельности.

Статья начинает цикл материалов по исследованию стиля учебной деятельности. Перед подходом к конкретной проблеме автор осмысливает систему фона.

Ожидания и надежды школьного руководителя.

Мысли, мнения, предложения, высказанные за «круглым столом» под председательством декана ФПКПР Матти Пийримаа. В беседе участвовали Айн Рейноп, Яанус Мяги, Урве Паульманн, Вяно Ваха, Густав Халлер, Айвар Парт, Эви Мяник, Сильви Мурулаук, Кайдо Крейнтаал, Райво Раам и Велло Кюбар. Записали М. Кийл и А. Пихел.

Т. ТЫНСО. «Смирительная рубашка» МКШ-2.

В статье дается оценка миникомпьютеру МКШ-2 и материалу об обращении с ним в учебнике математики.

В Германии вводится в действие новый закон о школе.

С профессором Магдебургского университета, доктором педагогических наук Клаусом Альтерманном беседует Вийви Экста. Мы узнаем, какие изменения внесли политические события последнего времени в вузы Германии и как они отражаются в педагогической науке, познакомимся с принципами нового закона о школе.

В. РАЯНГУ. Обучение языкам в Германии.

В статье дается обзор преподавания немецкого языка как родного и иностранного, а также принципов обучения второму и третьему иностранным языкам как в основной школе, так и в вузах на т.н. отделениях двух специальностей (напр. иностранный язык + экономика).

Л. КИВИ, М. РООСЛЕХТ. В гостях в базовой школе в Финляндии.

В статье описывается одна из 6-летних начальных школ, которая является базовой: спокойное течение ее жизни, умелое использование помещений школьного здания. Дается также подробный обзор организации обучения родному языку в финской начальной школе.

В. МАКСИМОВА. Личность руководителя, стиль, методы.

Каков современный руководитель школы, его социальная и профессиональная позиция, стиль и методы руководства? В каких направлениях может происходить демократизация и гуманизация образования? Что означает термин «педагогическое руководство»? Какие компоненты содержит модель руководителя современной школы? На этих и многих других интересных проблемах останавливается автор статьи.

А. НЕЭМЕ, И. ЭББЕР. Сенситивная акцентуированная личность.

Из статьи узнаем, какие черты характеризуют сенситивную акцентуированную личность ребенка и взрослого, как общаться с сверхчувствительным ребенком, как формировать в нем положительную самооценку, как ведут себя такие дети в школе. Даются рекомендации, как пережить самый трудный возраст — 16—17 лет.

П. ЛЕППИК. О связи обучения с учением.

Для более успешной работы учителям необходимо лучше знать теорию учения и психологию ус-

воения. Поэтому автор рассматривает обучение в школе как отражаемую деятельность, исходящую из самого учения. Автор опирается на предложенные Р. Д. Назфом (1980) семь факторов, которые воздействуют на усвоение при учении. Учителю следовало бы обязательно их учитывать. При анализе автор опирается на результаты своего долговременного обучающего эксперимента, проводившегося с учениками Хельмского среднего профтехучилища.

А.-Р. ВЕЭЛЬМАА. Еще раз об учебнике и его языке.

Автор рассуждает о том, каким должен быть язык учебника, какие ошибки встречаются в учебниках, как возникает постоянное повторение ошибок (даже содержательных) из издания в издание; Наряду с критическим анализом даются и рекомендации авторам будущих учебников.

Х. ПУКК. О рассмотрении жизни и творчества Алексиса Киви.

Автор дает обзор жизненного и творческого пути А. Киви. Более подробно рассматриваются проблемы романа «Семеро братьев».

К. ТЕРВЕ. Возможности использования разнообразных упражнений при обучении финскому языку.

Благодаря укреплению контактов с Финляндией в учебные планы многих школ включен и финский язык, однако пока что нет школьного учебника финского языка. Автор статьи приводит много различных упражнений, пословиц, кроссвордов, которые можно использовать в школе на уроках финского языка.

А. ПЫДРА. Молодому учителю ручного труда.

Молодому учителю ручного труда даются советы, как готовиться к урокам по приготовлению пищи.

Я. КИВИСТИК. О пришкольном участке и преподавании садоводства.

В статье делается предложение по включению садоводства в учебный план основной школы.

М. МЕТСИС. Конец сельским детским садам!

Детский сад стал объектом серьезной критики. Может быть, целесообразно все же сохранить общие детские сады? В статье приводятся мнения некоторых воспитателей детских садов юго-восточной Эстонии о детских садах и своей работе.

С. УНТ. Роль игры в формировании предпосылок учения.

Автор рассказывает, как доводить структуру учебного процесса до ребенка посредством игры. Более подробно рассматриваются ролевые и режиссерские игры и игры с правилами.

К. ТАМРА. Изготавливаем сами музыкальные инструменты.

В трудные времена эстонцы изготавливали все необходимое сами. У нас нет средств, чтобы покупать инструменты Орфа, поэтому ничего другого не остается, как самим изготавливать их. В статье рассказывается о том, как это делать.

И. ПИЛЬВ. Курс гигиены первый год в школах Эстонии.

Речь идет о программе по гигиене, о нынешнем составе учителей гигиены, о том, что нужно сделать, чтобы лучше преподавать этот предмет. Опираясь на данные анкетного опроса, автор подводит итог применения программы по гигиене в школах Эстонии в конце первого года обучения.

Я. КИЙЛИ. Ученый и политик культуры Ханс Каури — 85.

В день 85-летия знакомимся с известным естествоиспытателем и политиком культуры, Хансом Каури. Автор рассказывает о его жизни и деятельности, достижениях в области науки.



Need, kes parasjagu ei söö, peavad kehakultuurivahetundi, mille ajal võib teha metsajooksu, suusatada, mängida liikumismänge, aga kui ilm tubaseks sunnib, annab raadiosõlm muusikat aeroobika jaoks. «Hea köök, puhas meeldiv söögituba ja nägusalt kaetud laud ei ole üleliigsed ega luksusasjad. Kuigi inimene kahtlemata «sööb selleks, et elada, ei ela aga ainult selleks, et süüa», ei pea ta söömisel ükskõikseks suhtuma. Kõik on siinjuures tähtis — ümbruse puhtus, toidulaua nägusus, toidu isüratav lõhn ja välimus, meeldiv serveerimine ja palju muudki...» on kirjutanud V. Salupere brošüüris «Kuidas süüa». Erialspetsialistid väidavad, et puhas, nägus ja ostarbekas lauakämine ja toidu laualeandmine on niisama tähtsad kui maitsva ning väärtusliku toidu valmistamine. Isüratavalt lauale antud ja selle tagajärjel isuga söödud toit seedib ning omastub täielikult. Ühtlasi on söögiaeg hubases miljööis hästi kaetud söögilaua juures mõnus puhkevõimalus.

Kas on mõtet rääkida söömis-kultuurist ajal, mil toidulaud üha kitsamaks jääb? Pessimistid kindlasti leiavad, et pole mõtet, optimistid loodetavasti püüavad halvimateski oludes teha parima. Allakirjutanu on optimist. Arvatavasti teeksime õigesti, kui tunnustaksime ka alternatiivtoitumise võimalusi, püüaksime endale teistsugust suhtumisviisi toitumisse vähemalt selgeks teha. Kõik see, millest siin räägitud, on ühtlasi õpilase ettevalmistamine eluks, eluks paremas riigis ja paremates tingimustes, kui me praegu elame. Inimese kujundamisel tuleb alustada A-st ja B-st, selles tähestikus on palju tähti ja ainsagi ärajätmisel on tähestik lünklik.

■ Olemisel fotol on vaade koolmeistrite taimelava TPedi sööklale.

■ Alumisel fotol ei raatsinud veel üht võtet näitamata jätta Noarootsi gümnaasiumi õdusast sööklast. Piltki näitab, et selles majas teatakse, mis on lauakämine ja söögikultuur.

VIIVI EKSTA tekst
TÖNU KALLE fotod

HARIDUS

Hind 1.30

Indeks 78189

PE A 91.5
PE 18

