

HARIDUS

APRILL

4 — 1992



Kilde ER Nukuteatri arenguloost

40 aastat on ER Nukuteater tegutsenud iseseisva kutselise teatrina, kuid ta ei tekkinud tühjale kohale. Nukuteatri tekke- ja arengulugu on uurinud Eike Värk, kes tähtpäevakoosolekul andis sellest ka põhjaliku ülevaate.

Eesti trükisõnast leitud sõnumite järgi toimusid esimesed nukuetendused Eestis 1630. aastal — kolmel päeval andis Püha Kanuti Gildi hoones etendusi sakslase Jacob Wigandti marionett-teater.

1860. a «Revalische Zeitung» teatab, et 16—27. juulini esines Tallinnas E. Payquot' mehaaniline kunstikabinet Parisist, kaasas ligi 5000 pronks-, messing- ja vaskfiguuri, mida mitmest palast koosnevas eeskavas näidati loomulikus liikumises.

Samal aastal kuulutab müürileht saksa palaganitripist, kes näitavat nukkudega laevastiku hukku ja tuld purskavat mäge.

20. saj algusest on teada nukuesinemisi Eestis laatadel. 1930. a algul esinesid laatadel tsirkuseartistid Alex (Sihver), Magnus (Esko) ja Edy (Laas), kelle etteasteid raamis 2osaline eeskava nukkudega. Neist laadaesinemistest kasvas välja Eesti esimene poolkutseline marionett-teater tsirkuseartist August Libliku juhtimisel. Tema oli esimene, kes hakkas ise nukke meisterdama. Enne kui Eestis, esines A. Liblik oma nukkudega Soomes ja mujal raja taga. 1932. a, kui A. Liblik näitas nukke Tivoli aias, tegi töötü näitleja Sam Siirak talle ettepaneku asutada nukuteater. Sündis 3liikmeline nukutrupp — A. Liblik, S. Siirak ja Elli Savi. Esimeseks lavastati vendade Grimmide muinasjutt «Vahva rätsep» — esietendus oli 2. novembril 1933. a. 1933.—1937. aastani jõuti teha 3 lavastust: «Vahvale rätsepale» järgnesid «Kaval-Ants ja Vanapagan» ja «Aladini imelamp». Plaanis olid Tootsi-lood, kuid esimesele Eesti nukuteatrile tõmbas kriipsu peale A. Libliku surm.

Murranguliseks kujunes 1935. a, kui Eestis andis külalisetendusi tšehhi päritoluga professor Skupa nukuteater. Sellest sai Eesti nukuteatri areng olulisi positiivseid mõjutusi.

1936. a avati Sam Siiraku ja Taa vet Poska nukuteater «Pillerkaar» T. Poska kometitükiga «Kiki kosilane», kus üks tegelasi oli Miki-Hiir. 1938. a juulis valmis T. Poskal Kadrioru Noortepargis tolle aja nukulava vajadusi arvestav teatrikiosk (paviljon) suvisteks vabaõhuetendusteks. Puuvõrdesse peideti valjuhääldid, lavai kasutati mikrofone, pangalaenuka osteti grammofon

Esikaanel: ER Nukuteatri peakunstnik Rein Lauks, kelle kujundatud on ka laste üks viimase aja lemmiklavastusi Raimo Kangro — Leelo Tungla mudikal «Hunt ja seitse kitsetalle».

▲ Mudikali Hunt on noore näitleja Margus Tabori esimene suur nukuroll.

▼ Mudikali näitetrupp.



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

Keeletoimetaja
L. JAGGO

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

Toimetuse aadress:

EEOO31 Tallinn,
Toompuiestee 30.

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

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

Tallinna
Ajakirjandustrükikoda
EEOO90 Tallinn
Pärnu mnt 67a.
Ladumisele antud
2. 03.1992.

Trükkimisele antud
29.04.1992.
Trükiarv 2060.

Arvutiladu
Kiri Century Schoolbook
Trükipoognaid 8,0.
Tingtrükipoognaid 6,24.
Arvestuspoognaid 8,3.
Tellimise nr 936.
Tellimishind aastaks –
24 rbl,

6 kuuks – 12 rbl,
3 kuuks – 6 rbl.

Üksiknumbri hind 2.50 rbl.

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

© Kirjastus "Perioodika"
"Haridus" 1992

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 Uueneva hariduse võtmeprobleem.
10 V. RAJANGU Õppekeel Eesti Vabariigi
koolides 1991/92. õa. (Haridusstatistika II.)
14 S. ÕISPUU Veel ajalooõpetuse
kontseptsioonist.

SILMARING JA VAATENURK

- 18 A. KÕVERJALG Tähelepanekuid
haridusuuringute hetkeseisust.
22 J. TEDER Tööturg ja haridussüsteem.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 26 P. KENKMANN Kuidas täpsustada
haridusideoloogia sisu. (Taani kogemus ja
meie probleemid.)

KASVATUSTEEMADEL

- 34 A. NEEME, I. EBBER
Eriline laps — aktsentuant.
36 M. TUULIK Kõlblusõpetuse
eesmärgid ja teostusviisid.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 38 M. KADAKAS Abiturientide suhtumisest
kirjandusse ja kirjandusõpetusse.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 42 J. VAIKSOO «Toomas Nipernaadi»
retseptsioonist II.
46 A. REINMAA Arutlusülesanded õpilaste
mõttetegevuse arendajana.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 50 E. RITSO Lasteaiakasvatuse päevaprobleeme.

KOOLIMUUSIKA

- 52 K. TAMRA Teeme ise pille.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 54 L. ANDRESEN
J. A. Comenius-Komenský ja Eesti.

MEIE TERVIS

- 56 M. MASER Hambaid peaks jätkuma
kogu eluks.

PUHKEVEERUD

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

KOGEMUSNÕU

- 63 Minu lapsepõlvemängud. (R. TÄNAVSUU.)

Uueneva hariduse võtmeprobleem

Viimasel poolsajandil on haridust palju reformitud, kuid rahulolematu kasvab kogu maailmas. Alates 1970. aastatest on haridust hakatud pidama juba globaalprobleemiks. Haridusuuendusega ei olda rahul ka Eestis, see on keeruline protsess, mis suuresti toetub iseregulatsioonile. Eksitud on põhimõtte vastu lahendada kõigepealt õigesti üldküsimused ja seejärel hakata üksiküsimuste kallal töötama, sest vastasel korral hakkame paratamatult komistama üldküsimuste otsa. Võib-olla on aga viga hoopiski vundamendis ja uut haridushoonet tuleb hakata ehitama üsna teistmoodi. Arutamaks, milles väljendub kriis hariduselusel, sealhulgas ka Eesti hariduselusel, milles võiks olla väljapääs ja teaduse osa selles, olid toimetusse kutsutud filosoofiakandidaadid ENE GRAUBERG, ÜLO VOUGLAID ja REIN VIHALEMM, pedagoogikakandidaadid VIIVE RUUS ja PEETER KREITZBERG. Vestlusringi suunas ENE GRAUBERG. Toimetust esindasid peatoimetaja JUHAN SEPP ja tema asetäitja VIIVI EKSTA, kes ka öeldu kirja pani. Pildid tegi TÖNU KALLE.

PARADIGMA ON VANANENUD!

E. G. Murrangulistel aegadel, milleks kaasaeg kindlasti on, kerkivad esile haridusfilosoofilised ja haridusvälised probleemid, nt milline on hariduse osa ühiskonnas, millised on muutuva ühiskonna uued nõuded haridusele jne. Neid lahendamata on raske sammugi edasi astuda. Kõigepealt tuleks selgusele jõuda haridusele esitatavates üldistes väärtustes, edasi saaks hakata tegelema konkreetsemate tehnoloogiliste küsimustega. Praegusaega võib mõnes mõttes renessansiga võrrelda. See on aeg, mil on murdumas 17.—18. sajandil Euroopa kultuuris kujunenud väärtused, mis said aluseks Euroopa haridusele. Nende asemele on kujunemas uued ja see nähtus peegeldub ka Eesti koolielus. Minu arvates peitub probleem selles, et positivistlik haridusparadigma on ennast ammendamas, asemele on kujunemas uus, mis sõltub uutest väärtustest. Täna peaksimegi rääkima sel-

lest, milline on uus haridusparadigma ja mis positivistlikust ei ole meile vastu võetav.

Ü. V. Olen päri, et paradigma on vananenud. Seetõttu peaksime üritama lahti arutada uue haridusparadigma struktuuri. Paar nädalat tagasi Haridusministeeriumi nõupidamisel tegin katse astuda selles suunas sammukese, aga ebaõnnestunult. Kohalolijad, mulle

ENE GRAUBERG
ÜLO VOUGLAID

VIIVE RUUS
REIN VIHALEMM
PEETER KREITZBERG



Haridusfilosoofilisi
probleeme
lahendamata ei
saavutata edu ka
praktilistes
küsimustes.

Positivistlik
haridusparadigma
on vananenud,
selle asemele
kujunemas uus.



vähemalt näis nii, püüdsid selgust saada paradigmaatilise selgusetä. Arvan, et see ei ole võimalik, mistõttu eeltöö tänase vestlusringi näol on asjakohane.

Teine küsimus: vestlusring paremal juhul saab tõstatada või välja selgitada kindlasti käsitlemist vajavate probleemide ringi, aga niisuguses ühisarutelus ei saa midagi põhjalikult selgeks mõelda. Seetõttu on ettepanek keskenduda täna sellele, et formuleerida mingile osale haridus- ja kultuuritegelastest ülesanded uue haridusparadigma loomiseks. Teha ettepanek Haridusministeeriumile (ja miks mitte ministeeriumi kaudu valitsusele) korraldada kinnine konkurss uue haridusparadigma saamiseks ja avalikustada nimekirja, kelle poole on pöördutud. Miks kinnine? Kellelgi pole nii palju aega, et paar kuud sihitult surnuks lüüa, aga lühema tähtajaga ei tee midagi, see on suur ja raske töö. Arvan, et Eestimaal tekib 4–5, võib-olla rohkemgi loominguilist rühma, kelle vaimne pingutus peab saama vastavalt tasutud. Ma ei tea praegushetkel teist vajalikumat ja tähtsamat probleemi kui Eesti haridusaluse kujundamine, lähtudes meil aset leidnud muudatustest.

Tahtes saavutada mingeid nihkeid Eesti ühiskonna elus, ei saa lähtekohtaks võtta majanduse ümberkorraldamist ja arengut, kuigi igas protsessis on majanduslik aspekt (nii nagu õiguslik, tehniline, organisatsiooniline jm). Haridus peab looma eeldused kõigest aru saamiseks ja uues kvaliteedis osalemiseks. Praegu ei ole küsimus nii asetatudki, mistõttu olemasoleva paradigma raames süsteemi täiustamine lõpptulemuseks süvendab meie eemaldumist punktist, kuhu tahame jõuda.

E. G. Toetan täielikult äsjaöeldud seisukohta. Uus haridusparadigma on riiklik küsimus ja pean konkursi välja kuulutamist vajalikuks. Oleme haridusnõukogu juhatuses mitu korda seda probleemi arutanud, aga seni valitseb Eestis seisukoht: filosoferimine jäägu teadlaste eriharrastuseks, ennekõike on meil tarvis kiiresti kooli reformida.

Küsimus ongi selles, kuidas viia meie haridusjuhid mõistmiseni, mis on **praegu võtmeprobleem**. UNESCO juures töötab rahvusvaheline uurimisgrupp, teemaks 21. sajandi haridusparadigma ja hariduspoliitika. See on üks tõsisemalt võetavaid tööühmi, mille tegevus on planeeritud 10 aasta peale. Regiooniti on aga tingimused ja probleemid erinevad, vajaneb oma haridusaluseid. See kehtib ka Eesti kohta, kuid teadlaste sõna on seni jäänud hüüdjaks hääleks kõrbes.

Kõige vajalikum praegushetkel on uue haridusaluse kujundamine. Vestlusringis osalejad pakuvad välja konkursi.

UNESCO tööühm valmistab ette 21. sajandi haridusparadigmat ja -poliitikat.

R. V. on E. Graubergi ja Ü. Vooglaiu sissejuhatavate mõtetega nõus, laias tähenduses positivistlik paradigma on ennast ammendanud. Toetab Ü. Vooglaidu, kes seab Eesti haridusringkondadele (ja mitte ainult neile) fundamentaalse ülesande.

Keskkel kohal hakkab olema väärtussüsteem ja selle kujunemine pole ainult hariduse probleem, kuigi hariduse osa on väga oluline.

Ei ole hariduskriisi eraldi, kriisinähtused on ühiskonnas tervikuna.

P. K. ühineb probleemiasetusega ja toob omalt poolt näite haridusajaloost. Kolm kõige suuremat haridusalast tööd on kirjutanud Platon, Rousseau ja Dewey. Nende jaoks ei olnud küsimus selles, et haridust ümber teha, vaid hariduse kaudu ühiskonda ümber teha. Meil ei ole mingit alust rääkida hariduse kriisist eraldi. Kriteeriumiks ei saa võtta praktikat, mida haridus nagu peaks teenindama, see on tüüpiline funktsionalistlik vaatekoht. Hariduse rolli vaatamine olemasoleva praktika teenindamisena on paradigmaatiline tuumküsimus, mille ümber praegu palju vaieldakse Läänemaailmas. Pärast II maailmasõda muudeti haridus tootlikuks jõuks. Haridus viis paljud riigid kiiresti öitsengule, aga tagasilööki oli see, et majandus oma kitsa utilitarismiga määras kogu hariduse palge. Hakati märkama, et haridus aitab kaasa inimeste selekteerimisele, kogu *status quo* säilitamisele ja töötab tegelikult vabaduse kao suunas.

Laiemas mastaabis räägitakse praegu valgustusparadigma või Newtoni paradigma, mille kohaselt väärtustati tööotsing (on olemas üks ja ainus tööde väljaspool meid), kriisist. Põhiprobleem ei ole selles, et üks tark mees mõtleb Eesti jaoks välja absoluutselt õige lahenduse, vaid selles, kuidas laial alusel ja kompetentselt jõuda mingitele ühistele otsustele, mis meid samal ajal solidariseerivad.

17.—18. saj välja kujunenud väärtused on hakanud muutuma, see peegeldub ka hariduses.

E. G. Situatsioon on eriline selle poolest, et kogu tsiviliseeritud maailm on alates 17.—18. sajandist elanud väga kindlatest väärtustest lähtudes ja nüüd on need hakanud muutuma. Ü. Vooglaid püstitas õigesti küsimuse haridusparadigma struktuurist. Sissejuhatuseks meenutaksin, millele toetus uusaegne kultuur ja millised olid põhiväärtused, mis peegeldusid ka hariduses. See oli aeg, kus usk transtsendentaalsesse jumalasse hakkas asenduma usuga inimesse. Inimene hakkas ennast pidama maailma keskpunktiks ja arvati, et siis võib ta ka muuta maailma vastavalt oma vajadustele, teaduslik-praktilisest tegevusest kasu saada. Tarbijalik ühiskond tänapäeva mõistes hakkas oma alustes siis välja kujunema.

Uusaegne hariduse paradigma tugines sellele, et teadmine on absoluutne, igasugune alternatiivsus välistati ja selle absoluutse teadmise kaudu pidi inimene jõudma maailma valitsemisele, et saada maksimaalselt kasu. Teisisõnu, kogu ühiskonna kultuuri aluseks sai tehnoloogiline progress. See vana kultuuriparadigma leidis peegelduse positivistlikus haridusparadigmas.

POSITIVISTLIKUST HARIDUSPARADIGMAST LÄHEMALT (sellest peaks selguma uue haridusparadigma piirjooned, õigemini see, milline ta ei peaks olema)

P. K. määratleb positivismi hariduses. Ta ei käsitle seda teadmisteõpetusena, vaid üldise hoiakuna. Oluline tunnus — kõik haridusprotsessid on määratud väljaspool meid teatud objektiivsetest loodusseadustest lähtuvalt. Meie ülesanne on ainult neid tunnetada ja järgida. Me ei pea ise otsima hariduse eesmärke, need on kusagil väljaspool meid nagu loodusseadused.

Teisena võib esile tõsta, et positiivse paradigma järgi otsitakse statistiliste vahenditega efektiivseid kontrollivahendeid haridusprotsessi suunamiseks kindlalt ette antud eesmärkide kohaselt.

Haridusprotsessis osalejad peaksid selle protsessi ise looma.

Vastandvariant oleks, kui haridusprotsessis osalejad selle protsessi ise looks. Nt õpetaja ja õpilased arutavad läbi, mis võiks olla ühistegevuse lõppresultaat.

Positiivsele paradigmale vastav tüüpuuring võiks välja näha järgmiselt. Võetakse mingi suvaline eesmärk (nt mitu korda õpetaja tunnis räägib, kiidab, karistab). Uuritakse väliseid näitajaid ja korreleeritakse eesmärgiga, mis on antud väljastpoolt, mitte osavõtjate vahel läbi arutatud ja omaks võetud. Ainsaks väärtuseks peetakse teadmist, teadmiste kõige kõrgem tase on teadus ja teaduse kõrgem tase on täppisteadus.

Viimasel ajal olen jõudnud järeldusele, et kõik põhikonstruktsioonid baseeruvad teatud metafoordel. Inglased on leidnud, et teadmiste omandamisel, igapäevakõnes ja mujalgi domineerib nn torumetafoor (kuidas sa aru ei saanud, mis ma sulle teatasin; see on nii, nagu ütlesin jne). Äraseletatult — see, mis on minus, peab sinu pähe minema, murdumata läbi sinu interpretatsiooni või tähendustesüsteemi.

E. G. lisab olulise kriteeriumi, millest seni räägitud ei ole. Positivismi üks juhtpõhimõtte on teaduse ühtsuse idee — ei ole põhimõttelist erinevust humanitaar- ja

loodusteaduste vahel. Humanitaarteadused võivad muutuda teaduseks selle sõna täpsel tähenduses, kui nad juhivad loodusteaduste põhimõtetest, kasutavad nähtuste kirjeldamisel võimalikult täpsed metodoloogilisi vahendeid. Seega, mida täpsemalt me suudame ühiskonda ja inimest kirjeldada, mõõta ja kaaluda, seda tõepärasem meie teadmine on. See on kvantitatiivne lähenemine maailmale.

P. K. Fundamentaalne kujund, mis Platonist alates kujundab mõtlemist, on mõiste inimloomusest. Postuleeritakse mingi väljaspool aega, ruumi ja keskkonda eksisteeriv jumalik inimloomus, mida kasvatus peab järgima. On ainult üks õige tee selle inimloomuse arendamiseks ja seda püütakse tunnetada. Sellise inimese materialiseerimise vastu astus esimesena Dewey.

E. G. Positivistlik mõtlemine saab tööpoolest oma alustes alguse antiigist. Positivism sellisena, nagu meie teda tunneme, kujunes 19. sajandil.

R. V. *täpsustab*, antiigi kohta ei või öelda positivism.

V. R. Eestis avaldub positivistlik mõttelaad oluliselt selles, kuidas me inimest kujutame ja missugustele psühholoogilistele koolkondadele me inimese kirjeldamisel tugime. Põhiliselt tuginetakse biheiviorismile ja tohutu vaimustusega mõõdetakse kõike, mida mõõta annab. Suur osa Tartu Ülikoolis õppinud psühholooge on raudselt sellele seisukohal. Arvatakse, et inimese kohta saab otsuse langetada testi põhjal, mis suures osas Läänest adapteeritud. Sotsioloogiat, majandusteadust ja kulturoloogiat ei ole kuigivõrd eesti pedagoogika alusena tunnustatud, psühholoogiat küll, aga see psühholoogia, ma kordan, on väga selgepiirilisel biheivioristlik ja positivistlik. Õpetajad on alati teste kasutama ja nende põhjal õpilaste kohta määrama (*a la* sinu koht ei ole keskkoolis).

P. K. Mujal maailmas on psühhomeetriline lähenemine samuti väga levinud.

R. V. Me ei saa öelda, et *i n i m e n e* on niisugune või teistsugune, vaid *t e a d u s l i k u l t* käsitades ta on niisugune. Üksikud suunad võistlevad omavahel, et saada tunnustatud kui teadus. See on positivistlik reduktsionism.

V. R. Kui me positivismi samastame teadmise, siis uut paradigmat võiks samastada tarkusega.

E. Grauberg viib jutujärje kriisinähtustele hariduses, edasi püütaksegi lahti mõtestada.

MILLES VÄLJENDUB MEIE HARIDUSKRIIS (sellega seoses hariduskriisist mujal ja teistest Eesti probleemidest hariduse poolelt nähtuna)

P. K. Kohalik kriis hariduses on seotud piiritu detsentralismiga. Elab kujutus sellest, et loome suure hulga vürstiriigikesi, kes kõik ise otsustavad oma asju, nendest kokku moodustub võimas ja tore Eesti riik. Näeme igal sammul, et me ei suuda mingeid haridusotsustusi teha ja realiseerub Peteri printsiip — töötame iseendale. Pannes paika õpetajate ettevalmistamise kavasid, mõtleme, kuidas ülikoolis olemasolevate kateedrite õppejõud saaksid koormust. Mingit probleemi ei teki aga sellest, **millist õpetajat** oleks vaja välja saata. Küsimus on demokraatlikes otsustuste mehhanismides.

Teisest küljest: vanasti olid lugemine, kirjutamine ja arvutamine paratamatult vajalikud lihtsad oskused ja kellelgi ei tekkinud mõtet, et haridus võiks midagi muud olla. Haridustase on viimasajal märkimisväärselt tõusnud. Arenenud maa des saab keskhariduse üle 90% noortest. Tekib küsimus, mida nii pika õppeaja jooksul kooliseinte vahel teha — kas teenindada väliseid nõudmisi või on kool innovaatiliste otsustuste lähtekoht. Kriis eksisteerib tõesti, kuid seejuures ei ole mingit üheselt määratavat kriisi kõigis sotsiaalsetes kooslustes.

E. G. Kui tänapäeval räägitakse kriisist, tuuakse tavaliselt välja kolm probleemidekompleksi: kriis majanduses, poliitilises juhtimises ja väärtuste kriis. Kaks esimest on tihedalt seotud väärtuste kriisiga, see omakorda haridusega.

P. K. Sageli mõistetakse kriisi all olukorda, et elu on väljunud vanast paradigmat, nutetakse taga seda, mida on vaja ületada.

V. R. *nõustub eelkõnelejatega, et kogu maailmas on haridus- ja kultuuriparadigma muutumas.* Peaksime täpsustama, mil määral paradigmaatilise muutus Eestis erineb mujal maailmas, Euroopa kultuuris ja eriti NLiidus toimuvast. Annaksin märksõnad, mis olen enda jaoks lahti mõtestanud. Tundub, et tegemist on arvestatava faasinihkega. Loetule tuginedes ütlesin, et hariduskriis on seletatav sellega, kuidas tööturg täitub. Nähtub, et haridus ei valmista inimesi ette uuele sündivale ühiskonnatüübile. Kui haridus ja ühiskond satuvad vastuollu, tekivad probleemid nii ühiskonna, hariduse kui ka isiksuse tasandil. Läänemaa on tegemist postindust-

Positivistlik mõtlemine saab alguse antiigist. Positivism tänapäevases mõistes kujunes 19. sajandil.

Kontrollimatu detsentraliseerimine viib selleni, et haridusasutused hakkavad töötama enda jaoks.

Varem oli üheselt arusaadav, mida haridus peab inimesele andma, nüüd enam mitte.

Paradigmaatilised nihked Läänemaa, endises N Liidus ja Eestis on erinevad.

riaalsest ja industriaalsest ühiskonnast pärit nihetega. NLiidu ühiskonda nime-taksin industriaalfeodalistlikuks. Üleminek toimub industriaalfeodalistlikust ühis-konnast ühiskonda, mille tüüp on x. Paradigmaatiline nihe on seetõttu Läänest erinev.

Mis puudutab Eestit ja eestlasi, siis siin on veel palju agraarse mõtlemise suge-meid, omariiklus eksisteeris lühikest aega, kihelkonnad ja maakonnad olid varem välja kujunenud. Eestit iseloomustab regionaalne mõtlemine, mis riikliku mõtteviisi ei küünigi ja on omamoodi ära segatud industriaalfeodalistlikuga. Arvan, et paradigmaatilised nihked on kõigil juhtudel erinevad.

Peeter Kreitzberg esitas õige dilemma. Ühelt poolt eesmärgikeskne ühiskond, liikumine kellegi antud ilusa eesmärgi poole. Teiselt poolt solidaarsus ja koosliikumine. See dilemma võib olla kõiki süsteeme ühendav, ainult meie stardipositsioon on nii ühe kui teise valiku puhul põhimõtteliselt erinev.

R. V. on üldjoontes eelöelduga nõus, kuid hoiatab ohu eest mitte näha globaalseid probleeme, et ei arvataks, nagu oleks meil tarvis tasa teha ainult faasinihe.

E. G. Oleme pikka aega elanud suletud ühiskonnas ega oska end vaadelda globaalses mõõdus. Kui pürime avatud ühiskonna poole, peame teadma, mis mujal maailmas toimub. Võib-olla too maailm ei olegi meile vastuvõetav, igatseme ja soovime hoopis midagi muud. Meie koolis on tunda sovjetlikke jälgi, kuid hädad, millega kool praegu vaevleb, on otseselt ka positiivliku haridusparadigma väljendus.

Ideoloogiavaba kultuuri ja haridust ei ole olemas.

Räägitakse kooli deideologiseerimisest (nt Mati Hint propageeris «Sirbis» mõni aeg tagasi deideologiseerimist). Mina ei tea, kuidas see võimalik oleks. Iseasi on reideologiseerimine. Nimetage üksainuski ideoloogiavaba kultuur või haridussüsteem — see on nonsens.

R. V. Ei või aru saada nii, et nüüd tuleb ideoloogia koolist kõrvaldada ja jätta alles puhas valge leht, kuhu Lääne mallid üle kanda.

P. K. Igasugune sotsiaalne integratsioon eeldab ideoloogiat, mille pinnal integreeruda.

Meie hariduse põhiline tunnusjoon on see, et haridus on funktsionalistlik, allutatud mingitele kindlatele väärtustele ja millegi teenistuses.

Edasi jätkab ta Ü. Vooglaiu algatatud mõttearendust meie haridusparadigmast. Ta näeb meie praeguses haridusseisundis palju ühist Lääneriikidega, ühtlasi tõendavad niisugused paradigmaatilised jooned hariduskriisi olemasolu.

■ Meie (ja Lääneriikide) haridusparadigma põhijooned on sellised, et haridussüsteem ja –protsess on kinnised, suunatud väljast ettemääratud eesmärkidele (nn instrumentaalne ratsionaalsus, kõik on kuskilt demokraatlike otsustusmehhanismideta paika pandav).

■ Spirituaalsus — kõik on väliselt kontrollitav.

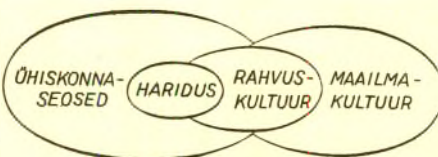
■ Igal haridussündmusel on kindel ja ühene põhjus. See on Newtoni mehaanikast pärit kujutus (nt õpetaja kiidab last ja laps saab heaks).

■ Kanaliseeritud teadmiste struktuur. Koolimatemaatikat antakse sellisena, nagu ta on esindatud matemaatikateaduses, füüsikat samuti sellisena, nagu teadlased seda näevad. Hoopis arvestamata on asjaolu, et teadmisi võib struktureerida väga erineval viisil, et neil on sotsiaalne mõju ja tagajärg. Öeldu on põhjuseks, miks meil ei ole integreeritud aineid, miks me ei lähe üle integreeritud õpetusele ja miks meil esineb ainekretinismi, mida küll ei taheta tunnustada.

Aasta tagasi rääkisin Lundi ülikoolis meie hariduse hädadest — tsentrismist, ettekirjutustest jms. Seepeale öeldi mulle, et sama võiks rääkida nii Rootsi kui ka mõne muu Lääne-Euroopa riigi haridussüsteemi kohta. Paradigmaatilised jooned on ühised, erinevused sekundaarsed ja mitte nii sügava ajaloolise taustaga.

E. G. Nii ühiskonna, kultuuri kui ka hariduse paradigma puhul peame teadma, millised on meie rahvuslikud eesmärgid. Räägime rahvusriigist, andmata sellele mingit reaalselt sisu. Uus haridusparadigma tähendab, et ühiskond esitab haridusele uued nõuded, mis ei pruugi harmoneeruda ühiskonna esitatutega. Stabiliseerivaks jõuks selle vastuolu lahendamisel peaksid olema rahvuslikud eesmärgid.

Ü. V. illustreerib öeldud mõtet skeemiga.



Meile ja Lääneriikide haridussüsteemi hädad on üsnagi ühesugused, teisisõnu — paradigmaatilised jooned on ühised, erinevused sekundaarsed.

Peame teadma, millised on meie rahvuslikud eesmärgid.

Muutunud ühiskonnaseoste tõttu on tekkinud terav vastuolu ühiskonna- ja kultuuriseoste vahel. Haridus ei ole suuteline kõiki muutusi kaasa tegema.

Muutunud ühiskonnaseoste tõttu on tekkinud terav vastuolu ühiskonnaseoste ja kultuuriseoste vahel. Ühiskonnaseostes olev haridus ei ole olnud suuteline kõiki muutusi kaasa tegema.

V. R. Ka kultuuriseostes toimuvad suured muutused, me isegi ei tea, mis suunas need toimuvad.

Ü. V. Massikultuur surub sisse. Peame mõistma, et käsitledes praegu haridust, me ei käsitle kooli. Kool annab üsna väikese, kuigi olulise osa haridusest, 4/5 on elu jooksul saadud teiste kanalite kaudu. Mingites seostes on iga inimene teistele õpetaja ja igaüks on ühtlasi ka õpilane, olenemata vanusest, läbikäidud koolidest, ametikohast. Igaühe õiguseks ja kohuseks on vahendada seda tarkust, mida tal on olnud õnn omandada või ise välja mõelda. See on ka paradigmaatiline seisukoht — kooliõpetaja asend ja roll ühiskonnas peaks olema ümber mõtestatud.

Õpetaja asend ja roll ühiskonnas on muutunud.

V. R. Näen eesti hariduse põhikriisi praegu selles, et nõukogude ajal jäeti ühiskonnas ja kultuuris kõik «helgete peade» otsustada, kes teavad, mis on absoluutne tõde, mis suunas nii ühiskond, kultuur kui ka haridus direktiive täites peavad liikuma. Praegu ei usu keegi niisuguste helgete peade olemasolu, keegi ei tea, mis on Eesti rahvuslikud eesmärgid. Ühiskonnasuhetes toimunud totaalset muutust — liikumist turusuhete poole — ei jõua kultuur enam reflekteerida. Vanad struktuurid on lagunenud, ühiskond surub peale antiväärtusi (nt sulgi olla on aus ja hea), kultuurist ei saa toiteallikaid. Pole imestada, et haridus ägab, väljastpoolt teda ka ei aidata.

E. G. Küsimus ongi selles, et ega keegi meile eesmäärke kandikul kätte too. Peame ühiselt kommunikatsiooni ja dialoogi kaudu mingitele järeldustele jõudma, erinevaid alternatiivseid teid pidi eesmäärke teadvustama. Seda probleemi lahendamata jäävad lahendamata ka kõik teised.

P. K. Mina ei idealiseeri meie kultuuri. Kui palju on kultuuritegelasi, kellel on mõtteid haridusest ja tõsine soov kaasa lüüa? Vastupidi, olen kuulnud kultuuritegelasi väitmas, et turg on see, mis paneb hariduse paika. Paljudel elavad kultuur, mida nad viljelevad, ja maksimalistlik turumajanduse ideoloogia kõrvuti, kusjuures hariduse koht on turumajanduse poolel.

Milles mina näen Eesti põhiprobleemi? Me käime Rootsis, Taanis, Ameerikas ja mujal otsimas tehnoloogilisi lahendusi ei tea millele. Meil puudub enesemääratlus. Keegi ei tule väljastpoolt meile ütleva — eestlased, olge eestlased just niimoodi. Me pole endale probleeme püstitanud ega selgeks teinud, mida meie kui rahvus tahame teha. Kordan veel kord — **meie põhiprobleem on enesemääratlus** ja turumajandus ei ole eesti rahvuse enesemääratlus.

Põhiprobleem on enesemääratlus, tuleb selgeks teha, mida meie kui rahvus tahame teha.

R. V. Ongi kena, et tulime globaalsetest küsimustest niimoodi Eesti tegelikkusesse. Räägime rahvusriigist, andmata enesele aru, mis see on. Elus üldse ja loomulikult ka hariduses on oluline väärtuskesksus. Rahvusriigi küsimus on meil püstitud väga teravalt ka seetõttu, et Eestis on eestlaste ja muukeelsete vahel kord kriitiline. Sellest sõltuvalt on meil mitmesuguseid arusaamu ka rahvusriigist. Igal juhul ei tähenda rahvusriik seda, et üks rahvus ja üks riik. Selles mõttes rahvusriigi mõiste olekski seotud eestlaste kultuuriruumi arendamise ja kaitsmisega. Meie situatsioonis haarab see ka mitte-eestlasi ja sellega seoses tulebki väga selgelt ilmsiks, kui tähtis on demokraatlike otsustusmehhanismide olemasolu. See on hariduse sügavam sisu, mis ei ole koolis õpetatav ega ole ka kitsalt hariduse küsimus.

Ühiskonna ees seisab praegu tõepoolest hariduse probleem. Teadmiste saamine ei saa olla väärtuseks, väärtuseks on teadmised ise. Mitte kitsas mõttes positivistlik teadmiste kontseptsioon, vaid kontseptsioon sellest, et teadmised on keskne väärtus, üks osa tarkusest. Tarkus ja teadmised on juba antiigist tuntud mõisted, tarkuse keskne väärtus on «oska oma elu elada». Eestis on praegusajal kesksel kohal Eesti kultuuriruum ja selle täpsustamine.

Teadmised on keskne väärtus, üks osa tarkusest.

P. K. Positivistliku lähenemise üks tagajärg on see, et suur osa haridusotsustustest on kuulutatud ekspertotsustusteks. Võib-olla see ongi põhjus, miks ühiskond on haridusest võõrdunud, kuigi haridus peaks tõesti olema meie kõigi ühine mure.

V. R. Ekspertotsustustega paralleelselt toimib edasi ka teine otsustuste mehhanism — keegi kõrgel seisev isik annab korraldused kellegagi nõu pidamata. Seega kehtib feodaalsuhete paradigma, kuidas me seda praegu ka ei nimetaks.

Hääled. Sellepärast ongi vaja demokraatlike otsustusmehhanisme.

P. K. Detsentraliseerimise loosung toetab väga hästi feodaalparadigmat, feodaalid saavad veelgi autonoomsemalt otsustada.

E. G. peab väga oluliseks, missuguste mehhanismide kaudu jõutakse otsustusteni ja leiab, et haridusotsustuste väljatöötamisel demokraatlikud mehhanismid puuduvad. Haridusministeeriumi juures võiks tegutseda avatud foorum, kus eksperdid ja praktikud võiksid nt kord kuus kokku saada. Arutamisele tulevad probleemid peaksid olema varem välja kuulutatud. Tänapäeva ühiskonda iseloomustab plura-

On vaja demokraatlike otsustusmehhanisme ja neile vastavaid struktuure (näiteks haridusministeeriumi juures võiks tegutseda avatud foorum).

lism, tõeni jõutakse dialoogi kaudu. Selleks aga peavad olema vastavad demokraatlikud struktuurid. Meil neid kahjuks ei ole ja see iseloomustab kogu poliitilist juhtimist meie ühiskonnas.

MILLISENA NÄHTI TEADUSE JA TEADLASTE OSA UUENEVAS HARIDUSES, NENDE VÕIMALUSTEST JA TINGIMUSTEST

E. G. Meie vestlusringi võib tegevõpetaja kommenteerida üsna kriitiliselt, et said teadlased omavahel kokku ja jälle hämavad. See kõik, millest nad räägivad, ei ole oluline. Oluline on, et kool on õpikuteta, õpetajaid ei jätku jne. Eile kuulsin selles vaimus märkust raadiost — luuakse kõrgelennulisi kontseptsioone, millel ei ole mingit tähtsust. Mida te taolisel puhul ütleksite?

P. K. Arvan, et ka õpetajal on õigus. Kui hakkame kujundama uut paradigmat, siis olgem realistid, see kestab väga kaua aega. Kool peab aga toime tulema iga päev, homme päev lähtuma eilsest ja Haridusministeeriumi üks funktsioone ongi hoida see organism elus. Mina pean tähtsaks vaadata kaugemale, meil peavad olema perspektiivsed plaanid. Need kaks vaatekohta ei vastandu teineteisele. Miks arvab õpetaja, et need, kes tegelevad väärtusdiskussiooniga, peaksid talle samal ajal õpikut kirjutama. Need on teineteist täiendavad, mitte välistavad ülesanded ja mõlemaga tuleb igas riigis tegelda.

E. G. Nii nagu tulekahju kustutamine ja maja parandamine ei sega üksteist.

Ü. V. *juhhib tähelepanu asjaolule, et keelekasutus oluliselt süvendab segadust. Mõisteid kasutatakse suvaliselt (nt kongress nõupidamise tähenduses vmt) ja see takistab mõistmist.* Mina ei ole seda meelt, et igal sõnal peab olema ühene tähendus, kuid vaja on anda tähendus, mis võimaldab sõnu käsitada mõistetena, mõnikord kategooriatena, lähtuvalt kultuurist, mitte meelevaldselt.

Rääkides teoreetilistest ja metodoloogilistest eeldustest, mille alusel oleks võimalik uut paradigmat luua, toob ta näite eluteooria kohta. Pedagoogilist arutlust saab rahuldavalt üles ehitada, toetudes sotsiaalsele teooriale.

Peamised tingimused uue paradigma kujunemiseks on poliitilist laadi.

V. R. *peab väga oluliseks sotsioloogilisi ja metodoloogilisi probleeme.* Aga mulle tundub, et peamised tingimused uue paradigma kujunemiseks on siiski poliitilist laadi. Sellepärast tahaks väga tagasi tulla haridusotsustuste vastuvõtmise mehhanismi juurde. Meie konsensusel vastuvõetavate haridusotsustuste mehhanismid peaksid olema kuidagi legitimeeritud. Selle vastu peaksid huvi tundma ka seadusi andvad isikud, mitte ainult täitevvoim — Haridusministeerium. Gnoseoloogilised metodoloogilised mängud tekivad niikuinii, kui on loodud tingimused. Praegu jookseme verest tühjaks sellega, et kirjandus ja info pole kättesaadavad; teadlaste, isegi sama probleemiga tegelevate uurimisgruppide kontaktid on juhuslikud; ka hariduses jääb puudu kõige elementaarsemast korralikkusest ja aususest. Eestis on väga regionaalsed struktuurid nii haridusteaduses kui ka hariduses tervikuna. Tean, et kooliinformaatika kontseptsiooni töötatakse välja vähemalt kolmes kohas. Puudub keskasutus, kes koordineeriks nende ja teiste analoogiliste gruppide tööd. See peaks olema valitsusasutus. Puudub ka spetsiifiline ajakiri, mille veergudel pikki erialadiskussioone saaks pidada.

P. K. *ei näe tingimusi demokraatlike mehhanismide väljakujunemiseks.* Meie poliitilised parteid ei oma arvestatavat ettekujutust haridusest ega haridusväärtustest. Kuid parteid on kohaks, kus integreeruvad kõik seisukohad partei tervikvaateks ühiskonna kohta. See on põhieeldus, et normaalsel demokraatlikul teel saaks uus haridusparadigma tekkida ja võita eluõiguse.

Räägime palju pluralismist, kuid mida pluralistlikum on ühiskond, seda rohkem on vaja konsensust protseduuriliste küsimuste suhtes.

Üldisest arutlust meie parteide kohast praeguses ühiskonnas koorub teadmine, et parteid pole veel suutnud mõista hariduse osa ühiskonnas. Erandi moodustab sotsiaaldemokraatlik partei.

Juhtimise teemal arenenud väitluse võttis P. K. kokku sõnadega: Meil on praegu paljudel juhtudel tegu alajuhtimisega ning ülejuhtimisega seal, kus ei pea juhtima.

V. R. Demokraatlikud mehhanismid, sealhulgas ka haridusmehhanismid ei hakka ilma infota kunagi toimima. Massikommunikatsioonis on haridusküsimused väga tagasihoidlikul kohal. Kui ongi, siis põhiliselt koolielust faktoloogilise informatsiooni ja olmeprobleemide tasemel. Ei tea, et oleks käsitletud hariduse põhiväärtusi, mis ongi tegelikult eesti rahva põhiväärtused.

Ü. V. *viib jutulõnga tagasi konkursile.* Kas me aktsepteerime vajadust teha valitsusele ettepanek kuulutada välja avatud või suletud konkurss uue hariduse para-

digma konstrueerimiseks ja sellele paradigmale vastava kontseptuaalse infrastruktuuri väljatöötamiseks?

P. K. Toetan igati ja täna arutatu põhjal näeksin, et ette valmistataks haridusreformi seaduse eelnõu, millel oleks määrav tähtsus ja mida hakatakse realiseerima.

R. V. *ei poolda väljendit «konstrueerida paradigma».* On vaja teadvustada, et tuleb luua tingimused uue paradigma kujunemiseks.

Ü. V. Pidasin silmas kõike, mida peab käsitlema, et uus paradigma omandaks tervikliku iseloomu. On küsimusi, mis eeldavad lahendusi filosoofilisel tasandil. Lahendamata üldküsimused tekitavad palju segadust kõigil tasanditel.

P. K. Üldküsimused ei puuduta üldsegi mitte ainult haridust.

Ü. V. Ütleksin oma mõtte välja veel kolmandal viisil: tegeldes haridusega ei saa lahendada haridusküsimusi. Haridusprobleemid ei ole lahendatavad pedagoogilises kontekstis. Pedagoogidele üksinda ei ole need ülesanded põhimõtteliselt jõukohased.

V. R. Lisaksin veel ühe postulaadi: tegeldes haridusega, saame ühiskonnast rohkem teada kui tegeldes kogu ühiskonna probleemidega.

E. G. Antud juhul on probleemid tõesti mingis mõttes haridusvälised, nende lahendamisel peame paratamatult tundma ühiskonda ja seda, mis suunas ühiskond areneb.

E. Grauberg toetab Ü. Vooglaiu ettepanekut ja peab vajalikuks, et töögrupil (gruppidel) võimaldataks professionaalselt hakata tegelema haridusparadigma probleemidega, kui selleks on ühiskondlik tellimus.

Ü. V. *konkretiseerib oma ettepanekut.* Avatud konkurss ei pruugi anda tulemusi, kinnine on efektiivsem, kusjuures nimekiri, kelle poole valitsus pöördus, kuulaks avaldamisele. Nii tekib sotsiaalne kontroll. Nende hulgas, kellele ettepanekut ei tehtud, leidub tõenäoliselt inimesi, kes püüavad tõestada, et nad pole vähem võimekad. Niisugune konkurss oleks tugevaks stiimuliks uuele kujunevale haridusparadigmale tingimuste loomisel ja sellele vastava kontseptuaalse infrastruktuuri väljatöötamisel.

E. G. Nimekiri ei pruugi kinnine olla, inimestel peaks olema võimalus ise kandideerida ja nad lisataks täiendavalt juurde.

Täna arutatud probleemid on väga tõsised ja paljus taanduvad nende lahendused selleni, et meie ühiskonnas puuduvad demokraatlikud struktuurid ja mehhanismid. Teadlaste ülesanne on nendest probleemidest valjuhäälselt rääkida.

*

Tähelepanelik lugeja märkab, et ka selles vestlusringis jäi palju lahtisi otsi ja mõni probleemiasetus pikemalt käsitlemata. Kuigi algul otsustati hariduskriisist pikalt mitte rääkida, kujunes arutelu käik vastupidiseks. Ometi on lugejale kätte antud pidepunktid edasimõtlemiseks ja vestlusringis osalejad lubasid alustatud teemat «Hariduse» veergudel edaspidi jätkata pikemate artiklitega.

Haridussüsteemi siseselt ei saa lahendada haridusküsimusi.

Uue haridusparadigma ja sellele vastava kontseptuaalse infrastruktuuri väljatöötamiseks on vaja välja kuulutada konkurss ja see peaks olema kinnine.

Õppekeel Eesti Vabariigi koolides 1991/92.õa (Haridusstatistika II)

VÄINO RAJANGU, TTÜ kõrgkooliökonomika labori teaduslik juhendaja, majandusdoktor

Eestlased ja
mitte-eestlased.

Eestimaa elanikkond jaotub igapäevases kõnepruugis kahte gruppi: eestlased ja venekeelne elanikkond. Mõiste «venekeelne elanikkond» on kasutusele tulnud seetõttu, et eesti keele valdajate osakaal teiste rahvuste esindajate seas on väike — 6,1. . . 33,3% (vt tabel 1). Tegelikult mõeldakse «venekeelse elanikkonna» all sageli «mitte-eestlasi» või «teistest rahvustest elanikke». Vaatamata terminoloogilistele nüanssidele valdab ainult 66,6% Eestimaa rahvastikut vabalt eesti keelt (nende endi hinnang 1989. a rahvaloendusel). Selline olukord on tinginud Eestimaal eesti õppekeelega koolide kõrval vene õppekeelega koolide võrgu väljaarendamise. Eesti 666 üldhariduskoolist toimub 530s õppetöö eesti, 108s vene keeles; 28 koolis on nii eesti kui ka venekeelse õppega klassid. Mõned aastad tagasi oli suur poleemika nn segakoolide üle (nt Püssi kool) ja pärast seda on selliste koolide arv vähenenud, kuid nende likvideerimine ei edene nii kiiresti, kui osa inimesi sooviks.

Tabeli 2 andmetest nähtub, et vene õppekeelega koolid paiknevad enamasti linnades, kus vene keelt kõneleva elanikkonna osakaal on suur. Hiiumaal, Pärnu ja Rapla maakonnas puuduvad venekeelsed üldhariduskoolid üldse, Ida-Virumaal on 1 vene algkool ja Põlvamaal 1 vene õppekeelega põhikool.

Tekkimas on
rahvuskeelsed
koolid.

Vahemärkusena olgu öeldud, et enne sõda olid Eesti Vabariigis olemas eesti, vene, rootsi, poola, läti, saksa, soome ja ivriidi (jidiši) õppekeelega koolid (vt tabel 3 ja 4), olid ka kaks- ja isegi kolmkeelsed koolid. Stalinlik režiim hävitas rahvuskeelsete koolide võrgu ja nüüd, pool sajandit hiljem ilmnevad esimesed tundemärgid selle taastamisest.

Sõjajärgsel perioodil mitte-eestlaste osa elanikkonnas kasvas. Kui 1934. a mitte-eestlaste osakaal oli 8,6%, 1959. a juba 25,4%, ulatus see viimase, 1989. a rahvaloenduse andmetel 38,5%ni. See tõi kaasa ka vene õppekeelega koolides õppijate arvu kasvu. Tabelis 5 on esitatud andmed eesti ja vene keeles õppijate arvu kohta, milledest nähtub, et 63,3% õpilastest õpib üldhariduskoolides eesti ja 36,7% vene keeles. Linnade ja maakondade lõikes on see jaotuvus väga erinev. Tallinnas õpivad vähem kui pooled (45,5%) õpilased eesti keeles, kusjuures Lõuna- ja Lääneraajoonis on eesti keeles õppijaid ligikaudu kaks kolmandikku (62,3 ja 62,5%), aga Põhja- ja Idarajoonis ainult üks kolmandik (39,3 ja 32,0%). Narva ja Sillamäe elanike koosseis tingib olukorra, kus vastavalt 1,7% ja 0,6% õpilastest õpivad eesti

Tabel 1 EESTIMAA RAHVASTIKU EESTI KEELE OSKUS 1989. a RAHVALOENDUSE ANDMETEL

Rahvused	Valdavad vabalt eesti keelt			
	inimeste arv	osakaal %-des	inimeste arv	%
Kogu rahvastik sealhulgas	1565662	100	1038589	66,6
eestlased	963281	61,5	958465	99,5
venelased	474834	30,3	65052	13,7
ukrainlased	48271	3,1	3331	6,9
valgevenelased	27711	1,8	1690	6,1
soomlased	16622	1,1	5535	33,3
juudid	4613	0,3	1204	26,1
tatarlased	4058	0,3	256	6,3
sakslased	3466	0,2	510	14,7
lätlased	3135	0,2	674	21,5
poolakad	3008	0,2	397	13,2
leedulased	2568	0,1	324	12,6
armeenlased	1669	0,1	140	8,4
muud rahvused	12426	0,8	1011	8,1

ÜLDHARIDUSKOOLIDE ARV LINNADES JA MAAKONDADES
SEISUGA 1.10.1991

Tabel 2

	Lasteaed- algkool		Algkool			Põhikool			Keskool			Gümna.		Hälvikute kool			Kokku		
	Eesti	Vene	Eesti	Vene	Sega	Eesti	Vene	Sega	Eesti	Vene	Sega	Eesti	Vene	Sega	Eesti	Vene	Sega		
Vabariik	42	1	99	6	1	212	26	13	145	64	13	3	29	11	1	530	108	28	
Linnad																			
Tallinn		1	2			7	7		33	24			2	4		44	36		
Kohtla-Järve							6	2	3	8	1			1		3	15	3	
Narva							2	1	1	10				1		1	13	1	
Pärnu						3	1		5	1	1	1	1	1		10	3	1	
Sillamäe				1			1			2	1						4	1	
Tartu						2		1	10	4		1	3	1		16	5	1	
Maakonnad	42		97	5	1	200	9	9	93	15	10	1	23	3	1	456	32	21	
Harjumaa	7		7	2		19	3	1	11	4	3		1			45	9	4	
Hiiumaa	3		5			4			1				1			14			
Ida-Virumaa			1	1		4		4	4		1					9	1	5	
Jõgevamaa	4		2			11	2		8	1			1			26	3		
Järvamaa	2		5	1		15			7	1			2			31	2		
Lääne-Virumaa	7		7			14			10	3	1		3	1		41	4	1	
Läänemaa	2		8			8			5	1		1	2			26	1		
Põlvamaa			6			18	1	1	4		1		1			29	1	2	
Pärnumaa	3		14			19			6				2			44			
Raplamaa	4		6			14			3		3		1			28		3	
Saaremaa	1		11	1		16			4	1			1			33	2		
Tartumaa	1		9		1	6	2	3	10	1			2		1	28	3	5	
Valgamaa	4		3			15	1		5	1			1	1		28	3		
Viljandimaa	4		6			15			8	1	1		4			37	1	1	
Võrumaa			7			22			7	1			1	1		37	2		
Tallinn																			
Põhjarajoon						1	3		6	6			1	1		8	10		
Lõunarakoon						4			9	5			1	1		14	6		
Idarajoon		1	1			2	3		8	9				1		11	14		
Läänerajoon			1				1		10	4				1		11	6		

keeles; Kohtla-Järvel on see protsent 17,1. Teistes linnades on eesti keeles õppijate osakaal vahemikus 70...100%

6. tabeli andmetest nähtub, et eesti õppekeelega 1.—4. kl õpilaste osakaalud hälbivad 58,3 kuni 69,9 protsendini, keskmine (61,5%) tase vastab enam-vähem 5.—9. klassi eesti õppekeelega õpilaste osakaalule. Keskkoolis eesti õppekeelega õpilaste osakaal kasvab, sest eesti õppekeelega üldhariduskoolis minnakse pärast 9. klassi lõpetamist mõnevõrra enam edasi keskkooli õppima kui vene õppekeelega koolides. Tabelis 6 on eraldi antud 1.—3. kl õpilaste arvud, olenevalt sellest, kas nad õpivad uue või vana õppeplaani järgi. Eesti õppekeelega koolides on nende õpilaste arv, kes õpivad vana õppeplaani alusel, väga

ÕPPEKEEL ALGKOOLIDES
(1937/38. õa)

Tabel 3

Õppekeel	Õpilaste arv	% õpilaste üldarvust
eesti	94378	89,4
eesti-vene	114	0,1
eesti-rootsi	444	0,4
eesti-läti	371	0,4
eesti-vene-poola	345	0,3
vene	7952	7,5
vene-läti	106	0,1
saksa	940	0,9
soome	17	0,01
rootsi	566	0,5
läti	88	0,1
ijidiš	20	0,01
ijidiš-ivriit	160	0,2
Kokku	105501	100,0

Eesti õppekeelega õpilaste osakaal kasvab keskkoolis.

ÕPPEKEEL KESKKOOLIDES JA GÜMNAASIUMIDES (1936/37. õa)

Tabel 4

Õppekeel	Keskkoollide arv	Gümnaasiumide arv	Kokku õpilasi	% õpilaste arvust
eesti	44,5	38,5	13845	86,5
saksa	8	10	1137	7,1
vene	4,5	5,5	866	5,4
ivriit	2	1	87	0,5
rootsi	1	1	51	0,3
läti	1	1	33	0,2
Kokku	61	57	16019	100,0

Tabel 5

ÕPILASTE ARV ÕPPEKEELE JÄRGI SEISUGA 1.10.1991

	Õpilaste arv kokku	Õppekeel(%-des)	
		Eesti	Vene
Vabariik	216965	63,3	36,7
Linnad	115574	42,5	57,5
Tallinn	64659	45,5	54,5
Kohtla-Järve	12469	17,1	82,9
Narva	11287	1,7	98,3
Pärnu	8442	73,4	26,6
Sillamäe	2979	0,6	99,4
Tartu	15738	70,7	29,3
Maakonnad	101391	87,0	13,0
Harjumaa	14993	71,4	28,6
Hiiumaa	1741	100,0	0
Ida-Virumaa	2370	75,8	24,2
Jõgevamaa	6379	91,1	8,9
Järvamaa	6588	94,4	5,6
Lääne-Virumaa	11864	78,7	21,3
Läänemaa	5337	81,0	19,0
Põlvamaa	5206	96,2	3,8
Pärnumaa	5812	100,0	0
Raplamaa	6109	94,1	5,9
Saaremaa	6088	95,0	5,0
Tartumaa	6734	91,8	8,2
Valgamaa	5813	77,8	22,2
Viljandimaa	9599	94,0	6,0
Võrumaa	6758	91,5	8,5
Tallinn			
Põhjarajoon	12577	39,3	60,7
Lõunarajoon	13075	62,3	37,7
Idarajoon	26359	32,0	68,0
Läänerajoon	12648	62,5	37,5

Tabel 6

ÕPILASTE ARV KLASSIDE LÖIKES SEISUGA 1.10.1991
(väljaarvatud hälvikute kooli ja arengupeatusega laste klassid)

Klass	Õpilaste arv kokku	Osakaal %-des	
		Eesti keel	Vene keel
1. uus	20488	61,2	38,8
1. vana	830	1,8	98,2
Kokku	21318	58,9	41,1
2. uus	20218	62,8	37,2
2. vana	1101	2,2	97,8
Kokku	21319	59,7	40,3
3. uus	17398	66,1	33,9
3. vana	2304	0,1	99,9
Kokku	19702	58,3	41,7
4.	18663	69,9	30,1
Kokku 1.—4.	81002	61,5	38,5
5.	21510	61,7	38,3
6.	20272	59,9	40,1
7.	21554	61,6	38,4
8.	21186	61,6	38,4
9.	19646	61,5	38,5
Kokku 5.—9.	104168	61,3	38,7
10.	10549	67,3	32,7
11.	9526	68,4	31,6
12.	6195	100,0	
13.	48	100,0	
Kokku 10.—12.	26318	75,4	24,6
Kokku	211488	63,1	36,9

	Koole II vahe- tuses	Õpilasi II vahetuses %-des			Koole III vahe- tuses	Õpilasi III vahetuses		Osakaal %-des	
		Kokku	Eesti	Vene		Kokku	Vene	Kokku	Vene
Tallinn	41	21,3	13,7	27,6	3	907	907	1,3	2,5
Idarajoon	17	29,7	22,7	33,0	3	907	907	3,4	5,0
Lõunarajoon	11	20,5	14,1	31,2					
Läänerajoon	6	7,3	9,4	3,9					
Põhjarajoon	7	18,8	4,3	27,6					
Kohtla-Järve	5	7,7		6,9					
Narva	7	11,5		11,7					
Pärnu	7	21,0	17,4	30,7					
Tartu	9	9,1	9,4	8,6					
Harju maakond	10	7,1	2,7	17,9					
Järva maakond	2	1,6	1,8						
Lääne maakond	3	6,9	1,8	28,9					
Lääne-Viru maakond	6	11,6	7,8	25,5					
Rapla maakond	2	1,8	1,0	26,4					
Saare maakond	3	8,5	9,0						
Tartu maakond	1	0,2	0,2						
Valga maakond	1	2,1		9,5					
Viljandi	4	4,2	4,5						
Võru maakond	3	3,9	6,5						
Vabariigis kokku	104	11,2	6,6	19,2	3	907	907	0,4	1

tagasihoidlik, ja on alust arvata, et tulevikus vanast õppeplaani täielikult loobutakse.

Eestimaa poliitilises võitluses on korduvalt ära kasutatud nii eesti kui ka vene õppekeelega koolide õpilaste II vahetuses õppimist. Kuidas see nähtub statistikas? Eestimaa 666 koolist 104s toimub õppetöö kahes või kolmes (3 koolis) vahetuses (vt tabel 7). Sillamäe linnas, Hiiu, Ida-Viru, Jõgeva, Põlva ja Pärnu maakonnas toimub õppetöö kõikides koolides ainult ühes vahetuses. Nimetatutele lisaks töötavad ühes vahetuses ka Kohtla-Järve, Narva ja Valga maakonna eesti õppekeelega koolid ning Järva, Saare, Tartu, Viljandi ja Võru maakonna vene õppekeelega koolid. Eesti õppekeelega õpilaste osakaal II vahetuses on suurem Tallinna Idarajoonis (22,7%), Pärnu linnas (17,4%) ja maakondadest Saaremaal (9,0%). Teises vahetuses õppivate vene õppekeelega õpilaste osakaal on mitmes linnas ja maakonnas suurem, ulatudes Tallinna Idarajoonis 33,0, Pärnu linnas 30,7 ja Lääne maakonnas 28,9 protsendini. Vene õppekeelega koolides on II ja III vahetuses õppijate osakaal suurem kui eesti õppekeelega koolides, kuid kui vaatame õpilaste absoluutarve, selgub, et II vahetuses õppivate eestlaste arv on suurem kui vene õppekeelega õpilaste oma. Linnades on olukord vastupidine: II ja III vahetuses õpib enam venekeelsete koolide õpilasi. Millest on taoline olukord tingitud? Põhjuseks on venekeelse elanikkonna suur migratsioon väljaspoolt Eestimaad meie linnadesse. Selle toetuseks on linnades rajatud uuslamupiirkondi, kus infrastruktuuri, sealhulgas koolide väljaarendamine on aastaid jäänud elamuehituse tempost maha ja nüüd kajastub see ka vaadeldavates näitajates. Huvitav olukord on Tallinna linnarajoonides, kus Idarajoonis on palju II ja III vahetuses õppijaid, kuid Läänerajoonis on need arvud tunduvalt väiksemad. Siit võib teha järelduse, et Läänerajoonis, s.o Mustamäel on üldhariduskoolide võrk praeguse demograafilise situatsiooni jaoks paremini välja arendatud kui Idarajoonis.

Kokkuvõttena võib öelda, et Eestimaa koolides seis õppekeele alusel on fikseeritud ja edasine areng näitab, missugused muutused Eesti riiklik iseseisvus lähemal aastatel kaasa toob. Lähteandmed edasiseks võrdluseks on olemas.

Teine vahetus — trump politikaanide käes.

Veel ajalooõpetuse kontseptsioonist

SILVIA ÕISPUU, TPÜ Kasvatusteaduste Instituudi sotsiaalainete sektori juhataja

Ajalugu kuulub nende õppeainete hulka, millised tunnevad totalitaarse riigikorraga maades ränka ideoloogilist survet. Ajalugu ja sotsiaalaineid on alatasa kasutatud ideoloogia teenimiseks. Berliini koolides avaldati teatud perioodil isegi kahtlust nende ainete õpetamise otstarbekuses (6). Siiski on taoline vaade äärmuslik. Pealegi ei ole kõik riigid totalitaarsed. Palju raskem on teatud ideoloogiat peale suruda pluralistlikult funktsioneerivates ühiskondades. Ajaloo ja sotsiaalainete vahendusel saab ju ka kujundada isiksusi, kes on suutelised vastu astuma ühiskonna väärustumisele.

Ajalooõpetuse uus kontseptsioon ja uued programmid Eestis valmisid 1988. a lõpuks. Osaline üleminek uutele programmidele algas eesti õppekeelega koolides 1989/90. õa, täielik üleminek — 1990/91. õa. Uue kontseptsiooni kohaselt (8) tuli endise NSV Liidu ajaloo ja välisriikide ajaloo kursuste asemel hakata õpetama 6.—12. klassides lineaarsel põhimõttel **ühtset maailma-ajaloo kursust** koos põhiandmetega Eesti ajaloo kohta. 11. klassis hakati õpetama **Eesti ajaloo süstemaatilist kursust.**

Seda võiks nimetada ajalooõpetuse ümberkorraldamise **esimeseks etapiks.** Paratamatult pidime tollal tegutsema kiirustades, kuna vanade programmide ja õpikute alusel ei nõustunud õpetajad ja õpilased enam ajalugu õpetama ega õpima. Protesteerisid lapsevanemadki.

Praeguseks oleme astunud ajalooõpetuse ümberkorraldamise rahulikumas perioodi. Nime-tame seda **teiseks etapiks.** Toimub praeguse kontseptsiooni ning selle alusel koostatud programmide ja õpikute evitamine, kuid on ka alanud kõnesoleva **kontseptsiooni edasiarendamine** ning nende alusel uute programmide ja õpikute kavandamine.

Tallinna Pedagoogikaülikooli Kasvatusteaduste Instituudi ühele uurimisgrupile on Haridusministeerium teinud ülesandeks kindlustada nii üldhariduskoolides praegu kehtivate õppeprogrammide täiustamine kui ka perspektiivse õppeplaani koostamist käsitleva uurimisprogrammi täitmine. Viimane hõlmab **õpetamise sisu uurimist** ning näeb lõpptulemusena ette **õppekavade (curriculumide) koostamist**, sealhulgas ajaloo ja sotsiaalainetes.

Vastavate ainete uurimisgrupid alustasid tööd 1991. a septembris. Neisse on lisaks meie instituudi põhikohaga töötajatele kaasatud ka teadlasi teistest asutustest. Ajaloo- ja sotsiaalainete uurimisgruppi kuuluvad lisaks põhikohaga töötajatele (käesoleva artikli autor ja nooremteadur Aare Koll) veel professorid Helmut Piirimäe ja Peeter Tulviste ning ajaloolane Külle Arjakas. **Tahame edasi liikuda tihedas koostöös koolipraktikaga.** Sel eesmärgil toimus 1992. a jaa-

nuaris meie uurimisgrupi kohtumine vabariigi ajalooõpetajatega.

Käesolevas artiklis esitan kontuure ajalooõpetuse kontseptsiooni edasiarendamise suundadest, tuginedes nii Eesti kui ka välisriikide kogemusele ning meie uurimisgrupi liikmete arvamusele.

1. Mispärast on tarvis ajalugu õppida?

1.1 Ajalugu aitab kujundada inimestes identsust. Ajalugu jutustab meile, kes me oleme, kust me tuleme, mida väärtustame. Teadmised maailma, Euroopa, Eesti, oma linna või valla ajaloo kohta ja tänapäevast aitavad inimesel tunnetada end maailma, Euroopa, oma kodumaa ja kodukoha täisväärtusliku kodanikuna, tunda end osana inimkonnast ja rahvusest. Identiteet annab inimesele tegutsemise perspektiivi, võimaldab mõista tundeid, väärtusi, püüdlusi, mis annavad elule mõtte. Ajalooteadvus on oluline faktor inimese endaidentiteedis. Kõige põhilisemaks ajalooteadvuses on kooskõla mineviku tõlgendamise, nüüdisaja mõistmise ja tulevikuperspektiivide vahel.

1.2 Ajalugu aitab seletada olevikku. Mineviku analüüsimise tulemusena mõistetakse, et inimesed on kõigil aegadel seisnud silmitsi mitmesuguste situatsioonide ja probleemidega. Inimesele on vabastav teada, et alati on maadeldud samade eluprobleemidega. Ajalugu õppides tutvutakse erinevate ideoloogiate, poliitikate ja tegevustega. Õpilased saavad aru, et need ongi lõppkokkuvõttes kujundanud meie tänapäeva ühiskonna. Ajaloo tundmine aitab mõista kvalitatiivseid muutusi pikema aja vältel. Mineviku sündmuste, nähtuste alusel tekib perspektiiv hinnata ühiskonda, pööruda mineviku kogemusest kaasaja sündmuste ja nähtuste poole, tunnetada mineviku, oleviku ja tuleviku järjepidevust. Seega annab ajalugu aluse otsustusteks ka tuleviku üle. Ta aitab näha ohtusid, kuid loob ka tegutsemiseks vajaliku optimisismi ja perspektiivi.

1.3 Ajalugu ergutab mõtlemist ja suhtlemist. Ajalooteadmised aitavad õpilasel omaks võtta mõttekat, loovat, eelarvamusteta lähene-mist situatsioonidele ja probleemidele. Ajaloo õppimise kaudu areneb võime eristada fakti arvamusest, identifitseerida põhjuse ja teostumise suhteid, analüüsida otsuseid. Selle tulemusena suurenevad õpilaste endi kognitiivsed oskused sündmuste ja nähtuste hindamisel, otsuste tegemisel ja probleemide lahendamisel. Enesestmõistetavalt on taolised mõtlemisoskused läbi põimunud kommunikatiivsete oskustega: lugemine, kuulamine, vastamine, kirjutamine, kõnelemine. Ajaloo tundmine on vajalik suhtlemisel ajalehtede, raadio, televisiooni, ilukirjanduse, kunstiga.

Paljud kunstiteosed ja osa ilukirjandusest ei ole ilma ajaloolaste teadmisteta üldse täielikult mõistetavad.

2. Ajaloõpetuse olemusest

Ajaloõpetuse vahendusel toimub a) mineviku ühiskonnaelu süstemaatiline tundmaõppimine nii **ülevaatlilikult (orienteeruvalt)** kui ka vastavat ajastut kõige enam iseloomustavate ajaloo-sündmuste ja —nähtuste **detailsema** õppimise alusel, b) kaasaja ühiskonna probleemide **mõestamine** ning **enese jaoks tähenduslikuks muutmine**.

Ajaloõpetuse teljeks on kronoloogia.

Eestis on ajalooõpetus **Eesti-keskne**.

3. Ajaloõpetuse eesmärgistamisest

Enne mõningate üldeesmärkide esitamist luba-tagu öelda, et ajalooõpetuse eesmärgistamisest on maailmas väga palju kirjutatud (vt 7). Iga õppekava sisaldab tingimata eesmärke, neid esitatakse üldiselt ja üksikasjalikumalt, aine üldeesmärkidenä ja üksikute kursuste eesmärkidenä. Erinevus on ka terminoloogias. Tõlkes võiksid need tähendada: eesmärgid, sihid, taotlused jne. Prof **W. Vathke** ei meeldi üldse sõna *õpieesmärk (Lernziel)*. Ta ütleb: «*Öppe- või õpieesmärgi saavutamise* assotsieerub mul liiga tugevasti jooksuga sõerajal stardist finišini, kus ei ole kõrvalekaldumist ega peatumist. Seetõttu on mulle Heimanni mõiste *intentsioon* sümpaatsem (6).

Laialdaseks diskussiooninaieks on probleem, kas taotleda esmajoones **ajaloofaktide tundmist** või **ajaloolise mõtlemise arendamist**, kas jääda alati **ratsionaalsele** tasemele või püüda ajalooõpetuse vahendusel mõjustada ka õpilaste **emotsionaalset sfääri**. Jne. Jne.

Probleemiks on ka **eesmärkide liigitamine**: kas piirduda üldeesmärkidenä või jaotada eesmärgid teadmiste, oskuste ja suhtumiste eesmärkidenä? Nõukogude Liidus jaotati teatavasti eesmärgid enamasti õpetuslikeks ja kasvatuslikeks, hiljem — õpetuslikeks, kasvatuslikeks ja arenduslikeks. Välisriikidenä õppekavades esineb nii eesmärkidenä täpsemat liigitamist kui ka piirdumist üldeesmärkidenä. Prevaleerib siiski viimane. Meie seisukoht ei ole selles küsimuses lõplikult välja kujunenud.

Siinkohal ei ole ruumi esitada ajalooõpetuse üldeesmärke täielikult. Olgu näitena toodud vaid mõned, meie arvates tähtsamad.

□ **Õpilane armastab oma kodumaad** — Eestit, kuid ta ei mineta seejuures tasakaalukust ega objektiivsust; ta austab teisi rahvaid ning tal ei kujune nende suhtes negatiivset hoiakut.

□ **Õpilasel areneb teadmine**, et mineviku suhtes eksisteerib mitmesuguseid interpretatsioone ning tal avaneb võimalus tutvuda mõningatega nende hulgas.

□ **Õpilane mõistab erinevate inimgruppidenä püüdlusi, vajadusi, väärtushinnanguid, kultuuri** nii Eestis kui ka maailmas.

□ **Õpilasel areneb vastutustunne omaenese, teiste inimeste, oma ümbruskonna, oma maa ja rahva ning kogu inimkonna vastu**, mis soodustab aktiivset sekkumist ühiskonnaellu. Temast areneb inimene, kes on suuteline vastu astuma ühiskonna väärtustumisele ning kujundama ühiskonnaellu demokraatia, rahu, vabaduse ja inimväärikuse alusel.

□ **Õpilasel areneb kriitiline suhtumine ajaloo-sündmustesse** ja —nähtustesse, mis baseerub tasakaalul, otsustusvõimel ja objektiivsel ainekäsitlusel. Ajaloo õppimine on tõde otsiv, kuid avab silmad ka sellele, et on olemas rohkem kui üks perspektiiv. **Õpilane näeb ajaloolises arengus alternatiive**. Viimased loovad võimaluse ajaloo sügavamaks analüüsimiseks teemal: «*Mis oleks olnud, kui. . .*».

□ **Õpilasel tekib arusaam konfliktidenä tekkimisest ühiskonnas ja neile lahenduste leidmisest**, kuid ka elamisest konfliktidenä, kui see on paratamatu.

□ **Ajaloo õppimisel areneb õpilasel mitte ainult intellekt, vaid ka tundeelu, fantaasia**. Ajalugu elustab, stimuleerib, aktiveerib ja julgustab, annab optimismi tegutsemiseks. Ajalugu õppides tekib esteetiliselt elamusi.

□ **Õpilasel tekivad ajalugu õppides eetilised seisukohavõtud**.

□ **Õpilasel tekib soov tegelda ajalooaga** ka väljaspool kooli. Tal kujuneb eluaegne huvi ajaloo vastu.

4. Mida õpetada?

Kõigepealt — **kas üldse õpetada ajalugu eraldi aienä**? Maailma praktikas kohtame ka teistsuguseid lähenemisviise. Näiteks on riike, kus ajalugu moodustab ühe komponendi mingisuguses ühtses integreeritud aines. Nii kuulub Norras taolisesse kompleksi peale sotsiaalainete koguni geograafia, rääkimata koduloost. Mõnel pool kuulub ajalugu blokki, mis on ajaloo, sotsioloogia, geograafia, religiooni vahepeal. **Meie olemearvamused, et ajaloo lahustamine mingisuguses üldises kompleksis ei ole õige**. Nii arvasid üksmeelselt ka ajalooõpetajad meie jaanuarikuu kohtumisel.

Aga siiski — **mida tuleks ajalookursuste vahendusel käsitleda?** Ajaloo õppekavad välisriikides on mitmesugused: üksnes üldkontuure andvad, kuid ka üksikasjalikumad. **Õpetajatel on siiski igal pool väga suured õigused**. Prof **Vathke** arvates ei ole kõrgemalt poolt püstitatud nõuded kuigi olulised. Ta möönab: «*Mulle näis alati olevat tähtsam suunata algajaid olemasolevate õppeplaani eeskirjade suveräänse käsitluse juurde, kui et osaleda arutlustes, mis käsitlevad meie aine eesmärke, sisu ja õpingusuuniseid*» (6). Suveräänse käsitluse juurde kuulub tema arvates ka õigus võimaldada õppimist nii orienteeruvalt kui ka detailset.

Meie arvates tuleks käsitleda **maailma ajaloo põhiatappe alates vanimast ajast kuni tänapäevani**. Ja seda kohustuslikus ajaloo-

kursuses. On mitmeid riike, kus keskkooli vanemas astmes on maailma ajalugu vabatahtlik aine.

Peame õigeks loobumist teatud riikide jälgimisest pidevas käsitluses, nagu praegu tehakse. (Nt Inglismaa 9.—13. saj, Prantsusmaa 9.—13. saj, Saksamaa 9.—13. saj jne. Siis jälle samad riigid uuesti mõne sajandi kaupa.) Faktilise käsitluse asemel üksikute riikide lõikes tuleks vaadelda teemasid **kõrgema üldistuse astmena** ning seejärel, otsekuu illustreerimiseks, õpetajate ja õpilaste valikul ühe või teise riigi (riikide) ajalugu. (Sellega ei eirata maailma ajaloopõhietappide käsitlemise nõuet.)

Ei ole mõtet taotleda ka eri valdkondade **nii proportsionaalset käsitlust kui praegu:** sise- ja välispoliitika, majandus, kultuur; majanduse sees omakorda enam-vähem võrdses proportsioonis põllumajandus ja tööstus jne. Vastavalt vajadusele ja nimetatud valdkonna tähtsusele vastavas ajastus võidakse mõnda alaosa käsitleda väga põhjalikult, jättes teisi kõrvale. **Eraldi ja põhjalikult tuleks jälgida suuri murrangulisi sündmusi, mille tagajärjed kajastusid teistes maades või mis muutsid senist maailma** (nt Suur Prantsuse revolutsioon; I ja II maailmasõda; olulised kultuurinähtused, mille mõju ulatus kaugemale).

Nagu eespoolestatust selgus, tuleb meie arvates loobuda senisest «neutraalsest» riikide ja regioonide käsitlemisest, **määratleda oma kuumlumine Euroopasse ja OSTSEERAUM'i ning teha vastavad rõhuasetused ka ajaloo programmi.** (Ei ole mõtet taotleda, et sama programmi järgi saaks õpetada nii Jaapanis kui ka Eestis.) Sellega ei taotle me europotsentrismi halvast mõttes.

Olulisel kohal on igas riigis oma kodumaa ajaloo õpetamine. Ka meie peame õigeks kodumaa ajaloo süstemaatilise kursuse õpetamist. Arvestades ajaloo tähtsust meie rahvusliku identiteedi praeguses olukorras ja lähitulevikus, kavandame **Eesti ajaloo õpetamist nii algkoolis, põhikoolis (koos maailma ajaloo-ga) kui ka gümnaasiumis** (loomulikult samuti kutset andvates õppeasutustes).

Ajalooõpetuse struktuuri täpsem määratlemine seisab alles ees. **Praegused üldpõhimõtted on meil järgmised:**

Algkoolis käsitleda ajaloo algkursust. See on mõeldud esimeseks tutvumiseks ajaloo-ga (kui välja arvata ajalooteemalised palad emakeele lugemikus). Ajalugu õpetatakse teaduslikult adekvaatsete, kuid võimalikult eredate kujutluste loomise tasemel. Ajaloo algkursus on rahvuskeskne. Arvestades algkooli õpilase iga, on ajalugu siin lihtsustatud. Vähem tähelepanu pööratakse majanduse ja poliitika keerdkäikudele, millega tutvutakse hiljem. Rohkem tuleb juttu konkreetsetest üksiksündmustest ja kultuuri-loost. Ajalookursust läbivaks telgjooneks on eestlaste igipõline soov elada vaba rahvana omal maal. Algkursus oleks eelkõige kodumaa ajalugu, kuid ei mända mööda ka teiste rahvaste, eriti

naaberrahvaste ajaloost, kellega eestlastel on olnud pidevad kokkupuuted ja vastastikused kultuurimõjud. (Niisugune on **Tiia Toometi** nägemus ajaloo algkursusest ning meie uurimisgrupp aktsepteerib seda.)

Arvame, et **põhikoolis tuleb käsitleda maailma ajaloo esimest kontsentrit koos kodumaa ajaloo-ga, vanimast perioodist tänapäevani. Seega kujuneb põhikooli lõpetajal terviklik maailmapilt.**

Keskkooli vanemas astmes (olenemata sellest, milliseks see kujuneb) **peaks olema teise kontsentrina taas maailma ajalugu.**

Eraldi probleemiks on, ka õpetada **Eesti ajalugu suurte blokkidena maailma ajaloo vastavate perioodide sees või eraldi süstemaatilise kursuse-na nagu praegu.** Praegune seisukoht kaldub sinnapoole, et meie kodumaa ajalugu tuleks õppida tervikliku omaette kursuse-na. Nii arvasid ka ajalooõpetajad jaanuarikuu nõupidamisel.

5. Kuidas õpetada?

Kogu maailmas prevaleerib õpilaste aktiivsusel põhinev õpetamine. Ega see meilegi võõras ole ja midagi lausa uudset me maailmas ei leiagi. Iseasi, kuidas õpilaste tõeline aktiveerimine meil juurdunud on. Ja kui ei ole, siis igatahes mitte õpetaja süü läbi, kes olude sunnil pidi tund tunni järel käsitlema uut materjali, teades samal ajal väga hästi, et suur hulk õpilasi selle peatselt unustab. Siiski, tõele au andes peab märkima, et kohusetundlikumad ja võimekamad õpilased jätsid üsna palju ka meelde ja meie õpilaste teadmiste tase ei olegi nii halb, kui võibolla paljud arvavad. Kuid vajaka jääb ajaloolise mõtlemise oskusest, võimest probleeme tõstatada, iseene rolli tunnetamisest ajaloos. Tegemist oli ajaloo kronoloogilise «lääbimisega» «Paltonist NATO-ni», nagu tõdeb mõningate Saksamaal esinevate näidete põhjal ka **W. Vathke** (6). Õelduga ei taheta naeruvääristada kronoloogiat. Viimast aktsepteerime ka meie oma ajalooõpetuse kontseptsioonis. Kronoloogiale tugineva süstemaatilise õppimise all «ei mõelda mitte mingil juhul **ainega üleküllastatud ajalooõpetuse õuduspilti, mis täidab sajandeid ruumiliselt ja kronoloogiliselt lünkadeta.** Palju enam peame silmas, et nii üldharidus- kui ka kõrgkooli ajalootunnis õpitakse ajalugu laiahaardeliselt ja seostes» (6).

Mis puutub konkreetselt tunnis toimuvasse, siis kesksel kohal peaks olema kindlasti **õpilaste tegevus**, eriti «uue info kinnistamisfaasis. Siin tuleb luua **tingimused tõeliseks dialoogiks, kusjuures küsimusi esitavad pigem õppijad kui õpetajad.** Ma tahaksin defineerida ajalugu kui «**dialoogiainet**» kooliõpetuses. Ikka ja jälle on õpetajate juures täheldatud teatud näilikku lahendust, kui nad püüavad sugestiivse küsitlusviisi abil ajaloo kulgu «**küsidest lahti harutada**». Niisugune teguviis võimaldab teemat «läbi võtta» lühema ajaga ja tekitab enese-

pette, nagu oleksid õpilased õppetöös aktiivselt osalenud» (6). Õeldu meenutab tuttavlikult ka meie ajalootunde, kus õpetaja loob mõningate küsimuste esitamisega enesepette materjali omandamisest. Kuid teisalt, andes ohjad «kontrollimatult» õpilaste kätte, kulub palju aega ja pahatihti kaldutakse põhiteemast hoopis kõrvalle. Näiteks tunnistades küll, et *know how* on *know what*'i ees hooletusse jäetud, hoiatatakse ka väliskirjanduses selle hädaohu eest. Kui kontsentreeritakse kogu tähelepanu üksnes arutlustele ükskõik mis suunas, siis võivad tekkida ajaloo valed rõhuasetused. Näiteks selgus ühes taolises aktiivses ajalootunnis (käsitleti Vana-Rooma ajalugu), et eriti oluline oli see, mida kandsid vanad roomlased tooga all (5). **Õiged rõhuasetused tunnis olenevad siiski kõige rohkem õpetaja meisterlikkusest, tema oskusest suunata vestlust, jäädes seejuures ise otsekui märkamatuks.**

Äärmiselt huvitav on T. Holt'i käsitlus (3), milles pakutakse võimalusi, kuidas muuta ajalugu elavate arutluste tulemusena õpilastele tähenduslikuks. Autor uuris õpilaste arvamusi ajalooõpetuse kohta. Õpilased pidasid ajalugu ebahuvitavaks, faktide ja kronoloogiaga kuhjatuks, elukaugeks, kus inimeste eluga ei ole midagi tegemist. «Kas siis ajalugu ei tegelegi inimestega?» küsis autor oma õpilaselt. — «Ei, tegelikult mitte! Räägitakse rohkem üldiselt rahvast, aga mina tahan teada tõelistest isikutest. Ma tahan olla koos nendega, jutustada, mida nad teevad ja kuidas mõtlevad. Ajalugu on aga kirjutatud otseku väljastpoolt. Kontakt ajalootekstidega klassiruumis ei ole kontakt inimestega.» Autor mõtiskleb, mil viisil saaks abistada õpilaste ajaloolast tööd sedavõrd, et oleks ühtaegu tegemist nii elavate kujutlustega, inimestega kui ka range täpsusega. Niisugune võimalus on, kui **lasta õpilastel end tunda ajaloolastena.** Õpilasi tutvustati samasuguste materjalidega, mille põhjal ajaloolased ajalugu kirjutavad: dokumentide, kirjade, statistikaga jm. Eriti huvitavad olid mitmesugused kirjad. Igatahes muutus Ameerika kodusõja käsitlemine taolise meetodika alusel äärmiselt meelikõitvaks. Pidevalt mõjustati ka õpilaste eneste tundemaailma. Näiteks enne kui pöörduti õpilaste poole küsimusega, mida võis tähendada vabadus endistele orjadele, küsiti: «Mida tähendab vabadus teile?» Jne.

Teatud «mõttesugulus» T. Holt'i käsitlusega on S. Ahose käsitlusel (1). Ta uuris põhjalikult **mõistete kujundamist** 12—13aastastel lastel.

Mõisteid ei avatud mitte definitsioonide, vaid piltide, dokumentide, vastavat ajastut kajastavate materjalidega. Töö lõppes õpilaste eneste mõtteavaldustega.

Eespooltooduga tahetakse öelda, et uute õppekavade loomisel peame õpetamise meetodikat täiesti võrdväärseks aine temaatika määratlemisega. Eriti aktsepteerima **õpilasaktiivsusel põhinevat nn «avastavat õppimist».** Väga oluline on, kuidas **muuta ajalugu õpilastele tähenduslikuks.**

Globaalne, rahvuslik või õpilase kodu ja kodukohaga seondud ajalooõpetuses ei ole mitte üksnes ajaloolane, vaid ka psühholoogiline probleem. Tegemist on õpilase minakontseptsiooniga, tema emotsionaalse samastumisega vastava grupi või rahvusega, väärtuste ja ideaalidega jne. Meile on oluline teada, milline on nende väärtuste ja normide omaksvõtmise mehhanism ning arvestada seda õpetamisel. Seni kuni ajalugu jääb õpilasele kaugeks, tema enese tunde- ja mõttemaailmaga mitteseonduvaks, ei suuda ajalooõpetus oma eesmärgi täita.

Artiklis esitatud põgusatest mõtteavaldustest nähtub, et senisest täiuslikuma ajaloo õppekava loomine on keerukas ja mitmetahuline protsess. Me väga loodame **ajalooõpetajate aktiivset lülitumist** sellesse protsessi. Vastasel korral muutub meie töö edukas lõpuleviimine küsitavaks.

Kirjandus

1. A h o n e n S . The Form of historical Knowledge and the Adolescent Conception of it. Helsinki: Department of Teachers Education, University of Helsinki, 1990.
2. Curriculum Guidelines for compulsory Education on Norway. The Ministry of Education and Research, 1987. English Edition, 1990.
3. H o l t T . Thinking historically. Narrative, Imagination and Understanding. New York: College Entrance Examination Board, 1990.
4. P i i r i m ä e H . Ajalooõpetus ja ühiskond. — Haridus, 1992, nr 2, 3.
5. The History Curriculum for Teachers. Edited by C. Portal. London, New York, Philadelphia: The Flamer Press, 1987.
6. V a t h k e W . Geschichtsdidaktik in den Berliner Schulen. In: Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: Colloquium Verlag, 1991, S. 253—270.
7. Ö i s p u u S . Ajalooõpetuse eesmärkidest ja sisust välisriikides kodusel taustal. — Haridus, 1991, nr 6, lk 10—13.
8. Üldhariduskooli programmid. Ajalugu V—XII klassile. Koost S. Öispuu. Tln: ENSV HM, EÖK, 1990.

Tähelepanekuid haridusuuringute hetkeseisust

ANTS KÕVERJALG, pedagoogikadoktor, professor

Allkirjutanu enese pikaajalised teadustöö kogemused, samuti pedagoogika-teadlaste, aspirantide ja üliõpilaste teadustööde juhendamine ning tähelepanekuid väitekirjade oponeerimisel ja kaitsmisel võimaldavad teha järeldusi praeguste haridusalaste uuringute kohta ning anda mõningaid soovitusi nende tõhustamiseks.

Uurimistöö Olen alati olnud seisukohal, et uurimistöö hariduse valdkonnas on väärtus vaid siis, kui selle tulemusi saab usaldatavalt realiseerida praktikas. Ka teoreetilised fundamentaaluurin-
gud on elulised vaid siis, kui nende baasil ülesehitatud õpetamiseks ja kasvatamiseks vajalikud praktilised soovitused võimaldavad õppe- ja kasvatustöö senist olukorda parandada.

Kas aga praegused küllaltki kitsastes majanduslikes tingimustes tehtavad uuringud võimaldavad efektiivselt ja operatiivselt neid nõudeid rahuldada ning teoksiloleva haridusuuenduse praktilisi probleeme lahendada, see selgub teoksilolevate uuringute võrdlemisel prioriteetseks peetavate haridusuuringutega.

Vabariigi pedagoogilised uuringud tehakse a) kõrgkoolide õppejõudude plaanilise teadustööna; b) Haridusministeeriumi tellitud ja finantseeritavate sihtuuringutena; c) teiste asutuste ja organisatsioonide tellimustöödena.

EV Haridusministeeriumi haridusuuringute koordineerimise komisjoni liikmed, Tartu Ülikooli õppejõud P. Kenkmann ja J. Saarniit analüüsisid vabariigi praegust haridusuuringute olukorda, millest selgus, et 200 uurimisteemat võib grupeerida järgmistesse põhisuundadesse:

Vabariigi 1) ainedidaktika ja õppevahendid (72 teemat), nendest keeleõpetus (10), arvutiõpetus (6), reaalsused (12), kehaline kasvatus (11), kunst, muusika (3), geograafia (2),
haridusuuringute töö- ja kutseõpetus ning nendega seotud üksikained (8);
põhisuunad.

- 2) hariduse sisu ja *curriculum* (11);
- 3) kasvatusprobleemid, õpilase isiksus (43);
- 4) psühholoogiateemad (3);
- 5) pedagoogika ajalugu (põhiliselt Eesti) (11);
- 6) õpilaskonna sotsioloogilised ja sotsiaalpedagoogilised uuringud (13);
- 7) õpetajaskond ja pedagoogiline ettevalmistus (22);
- 8) hariduskorralduse üldprobleemid (4).

Haridusministri asetäitja Kalju LUTS avaldas ajalehes «Rahva Hää» 16. novembril 1991. a artikli «Eesti hariduselu kümme käsku», milles kajastuvad HM seisukohad hariduse edasiseks arenguks. Nende realiseerimine eeldab ka vastavate teaduslike uuringute tegemist.

Pedagoogika- HM haridusuuringute koordineerimise komisjoni liikmetest moodustatud kaks
teadlaste gruppi pedagoogikateadlasi (V. Ruus, J. Orn, P. Kreitzberg ning A. Kõverjalg, A.
seisukohad Lõhmus, V. Maanso, I Unt) andsid eraldi oma seisukohad pedagoogiliste sihtuuringute
pedagoogiliste prioriteetide kohta. Arvamused langesid üldjoontes kokku ning neid võib liigitada
sihtuuringute järgmistesse põhigruppidesse.
prioriteetide kohta.

1. Haridussüsteemi kui terviku ülesehituse põhiväärtused ja printsiibid (haridusfilosoofia, -poliitika, -sotsioloogia).
2. Haridussüsteem (koolieelsed asutused, üld- ja kutsehariduse erikoolid); haridusasutuste võrk, struktuur Eestis.
3. Kõigi haridusasutuste õpetuse eesmärgid, haridusstandardid (miinimumnõuded õpitulemustele), õppekavad (*curriculumid*) ja õppetulemuste hindamise süsteem kooliasutuste ja -tüüpide kaupa.
4. Õppevara loomine koolitüüpidele ning selle kasutamise eksperimentaalne kontroll.
5. Kasvatusteaduse roll ja kasvatuse eesmärgid demokratiseerivas haridussüsteemis. Kasvatuse erivaldkonnad, eriti kõlblene, esteetiline, ökoloogiline, tervise- ja kehaline kasvatus, perekasvatus.

6. Eestis nõutavate kutsete ja erialade profiilid vastavalt majanduse ja kultuuri eelistatavatele arengutendentsidele, uue argumenteeritud väljaõppe ja täiendusõppe süsteemi loomine.

7. Vene ja teiste rahvusgruppide hariduse kontseptsioon, selle realiseerimise strateegia ja taktika Eestis.

8. Õpetaja isiksus demokraatlikus ja humanistlikus ühiskonnas, tema ettevalmistamise ja täienduse süsteem vabariigis.

9. Haridusalase infopanga loomine ja pedagoogika põhimõttestiku korrastamine.

Võrreldes praegu vabariigis tehtavaid pedagoogilisi uuringuid soovitatavate prioriteetsete suundadega, selgub, et need põhimõtteliselt kattuvad, omaette probleemiks on aga uurimissuundade vaheliste õigete proportsioonide loomine, lähtudes haridusuuenduse praktilisest vajadusest. HM soovides esineb aga lisaks eeltoodud prioriteetsetele suundadele veel arenguhälvete ja kuritegevuse, täiskasvanute õppe ja pidevhariduse probleemide uurimise vajadus.

Oma hinnangu selle kohta, kuidas praegu vabariigis teoksilolevad haridusalased uuringud vastavad aktuaalsuse, teaduslikkuse ja praktiliste väljundite poolest prioriteetsetele suundadele, annavad HM haridusuuringute koordineerimise komisjoni soovitatud eksperdid — pedagoogikateadlased ja praktikud.

Analüüsidest aga lähemalt praeguste ja lähiaegadel tehtud haridusalaste uuringute sisu, selgub, et paljudes uuringutes domineerib pedagoogiliste nähtuste kirjeldamine, ankeetandmete ja arhiivimaterjalidele tuginev olukordade fikseerimine, subjektiivsete, korralike empiiriliste uuringutega tõestamata ning teoreetiliselt argumenteerimata seisukohtade esitamine. Uuringutega tehakse küll kindlaks ja kirjeldatakse mingit pedagoogilist nähtust (õpilaste huvi, suhtumine, suhted jms) ja selles esinevaid kitsaskohti, ei anta aga eksperimentaalselt tõestatud ja teoreetiliselt põhjendatud soovitusi nende kõrvaldamiseks. Piirduakse nn kirjeldavate uuringutega, mis aga hariduskorraldusele ning tegelikule õppe- ja kasvatustöö organiseerimisele koolis vähe kasu annavad.

Olen arvamusel, et need puudused algavad eeskätt teaduslikule uurimistöö loogikale vähese tähelepanu osutamisest ning ähmasusest selles valdkonnas. Pedagoogilise uurimistöö loogilist ülesehitust on autor käsitlenud kirjanduse loetelus toodud allikas 1.

Eeskätt tuleks uurijal ja tema teaduslikul juhendajal selgusele jõuda, kas valitav uurimistöö teema on aktuaalne, kas see tuleneb käesoleval ajal hariduses esinevatest ebakõladest ja otsestest vastuoludest. Edasi peaks uurija püstitama igati läbikaalutud probleemi ja kavandama selle lahendamise teed. Probleem kujutab endast küsimust, millele konkreetne vastus praegustes teaduslikes teadmistes puudub ning milles väljendub teaduse otsingulisus ja teadusliku tunnetuse edasiviimise vajadus. Teaduses tekivad probleemid alati teadmiste ja mitteteadmiste piiril, kusjuures uurijal on olemas ka eeldused nende lahendamiseks. Pedagoogilistes uuringutes võib tihti peale kohata kolme peamist puudujääki probleemide püstitamisel: a) probleemi üldse ei ole või on selle lahendus *a priori* selge ning ei nõua teaduslike uuringuid; b) probleem on käesoleval ajal vähe aktuaalne; c) probleemi ei ole praegustes tingimustes võimalik rahuldavalt lahendada.

Teiseks oluliseks puuduseks on pedagoogilistes uuringutes selge ja konkreetse hüpoteesi (probleemi oletatava võimaliku lahenduse) sõnastamine. Tihti peale on see formuleeritud laialivalguvalt ja ähmaselt prognoosiva väärtusetu. Hüpotees sisaldab küllalt sageli ka vanu tuntud tõsiasi, selles puuduvad uued ideed, milliseid oleks vaja teaduslike meetoditega empiiriliselt kontrollida või teoreetiliselt põhjendada. Hüpotees on aga nagu kompass, mis võimaldab uuringuid õigesti suunata ja piiritleda. Mõningate pedagoogiliste uuringute puhul (pedagoogika ajalugu, konsstateerivad sotsioloogilised uuringud) hüpoteesi ei pruugi esineda.

Pedagoogikateadust edasi viivaks hüpoteesiks on selline teaduslik oletus, mis tugineb uuritavate nähtuste oluliste seoste ja suhete põhjalikule analüüsile. Sellest kasvab välja probleemide lahendamiseks reaalsete võimaluste ja tingimuste leidmine.

Haridusalaste uuringute suureks puuduseks on eesmärgi ning selle saavutamiseks lahendatavate ülesannete ebakorrektno formuleerimine. Sageli aetakse segi ka uurimise eesmärk ja ülesanded. Eesmärgist peab selguma, milleks uuringuid üldse tehakse: ülesanded aga näitama, mida probleemi lahendamisel ja eesmärgi saavutamiseks uurijal tuleb teha. Paljudes pedagoogilistes uuringutes on tüüpiline, et seatakse eesmärgiks mingi probleemi uurimine. Ei selgu, mida uut annavad

Praeguste ja lähiaegadel tehtud haridusalaste uuringute vajakajäämisi.

Uurija peaks enesele selgeks tegema, kas valitav uurimistöö teema on aktuaalne.

On vaja selgelt ja konkreetselt sõnastada hüpotees.

Segi aetakse uurimise eesmärk ja ülesanded.

need pedagoogika teooriale ja praktikale. Uurimine ise ei saa olla üldjuhul eesmärgiks omaette, see on eesmärgi saavutamise vahend.

Pedagoogilistes uuringutes püstitatakse tavaliselt alljärgnevad ülesanded (mis sisuliselt, v.a viimane, on meetodid): analüüsida õppedokumentatsiooni ja teemakohast kirjandust; üldistada seniseid töökogemusi; vaadelda õppe- ja kasvatustsütsi; korraldada pedagoogiline eksperiment, töötada statistiliselt läbi ja interpretreerida eksperimendi tulemused, anda põhjendatud soovitusi õppe- või kasvatustsütsi edasiseks täiustamiseks (sageli aga viimane ülesanne töödes puudub).

Raskused uurimistöö korraldamisel tulenevad peamiselt sellest, et ei planeerita korralikult töö läbiviimist ega tehta kindlaks, milliste meetoditega, kuidas ja kui palju on otstarbekohane koguda empiirilisi andmeid, kuidas nähtusi objektiivselt hinnata ning kuidas neid usaldusväärsete tulemuste saamiseks statistiliselt töödelda. Usaldusväärseid tulemusi pedagoogiliste uuringutega saadakse vaid siis, kui uurimistöö planeerimine, selle läbiviimise meetodika ja saadud tulemuste hindamine (statistiline läbitöötamine ja tulemuste teoreetiline interpretreerimine) on omavahel tihedalt seotud ning teenivad üksteise huve.

Analüüsides aga lähemalt praeguseid pedagoogika-alaseid uurimistöid, selgub, et nendes esineb väga palju ähmasust, läbimõtlematut kobamist ning subjektiivsusi, mitte aga rangelt teaduslikule argumentatsioonile tuginevaid järeldusi. Väga laialt on meil praegu pedagoogiliste uuringute puhul levinud mitmesuguste sotsioloogiliste uurimismeetodite (uuritavate kirjalik ja suuline küsitlus ja eksperthinangud) kasutamine. Need aitavad küll olukorda teatud määral hinnata, kuid küsitlevate subjektiivsus oma seisukohtade avaldamisel võib oluliselt moonutada tegelikku olukorda.

Enam tähelepanu tuleks osutada mitte ainult olukordade hindamisele, vaid nendest tulenevate soovitude eksperimendile tegelikus õppe- ja kasvatustöös.

Ilma korraliku empiirilise kontrollita (eriti aga pedagoogilise eksperimendita) on selliste uurimuste alusel tehtud soovitude praktikasse rakendamine enam kui kahtlane. Seetõttu tuleks tulevikus pedagoogiliste uuringute puhul osutada senisest enam tähelepanu mitte ainult olukordade hindamisele, vaid nendest tulenevate soovitude eksperimendile tegelikus õppe- ja kasvatustöös. Sotsioloogilised meetodid peaksid pedagoogiliste uuringute puhul olema mitte põhi- ja ainukesed meetodid, vaid lisameetodid, mille tulemustele ehitatakse üles korralik pedagoogiline uurimistöö, mis rikastaks pedagoogikat uute teaduslikult põhjendatud õpi- ja kasvatustöötete, meetodite ning organisatsiooniliste vormidega. Peale selle tuleb silmas pidada ka seda, et ainult õpilaste huvidele ja soovidele üles ehitatud õppe- ja kasvatustöö ei pruugi viia kaugeltki nende tulemusteni, mida vajab käesoleval ajal ühiskond.

Mõningad ebakohad esinevad ka pedagoogilistes uuringutes kasutatavate meetodite sõnastamisel. Uurimismeetodid kujutavad endast mitmesuguseid teid ja viise, mida kasutatakse empiirilise uurimismaterjali saamiseks. Sellisteks meetoditeks pedagoogikas on peamiselt teaduslik vaatlus, pedagoogiline eksperiment. Ekslikult nimetatakse peaaegu igas pedagoogilises uurimistöös meetoditeks ka statistilisi meetodeid. Tuleb juhtida tähelepanu sellele, et statistilised meetodid võimaldavad vaid uuringuid planeerida ja uurimise käigus saadud kvantitatiivseid näitajaid statistiliselt töödelda. Nende meetodite korrektse kasutamise korral võib küll fikseerida statistiliselt olulisi erinevusi saadud uurimistulemuste vahel, kuid andmeid koguda nende meetoditega ei ole võimalik, samuti ei suuda statistika seletada, miks saadi üks või teine tulemus. Seda võimaldab vaid tulemuste õige interpretreerimine, uuritavate nähtuste olemuse ning nende vaheliste seoste analüüs. Paljud uurijad ei ole aga endale selgeks teinud statistiliste meetodite olemust ega nende kasutamise võimalusi ning ei oska seetõttu saadud tulemusi tõlgendada. Märgitakse küll, et kasutati kaasaegseid matemaatilisi andmetöötluse meetodeid ning elektronarvuteid nende töötlemisel, kuid saadud tulemuste olemuse lahtimõtestamine käib üle jõu. Eriti torkab silma asjaolu, et uuringutes kasutatakse ebaõigesti mitmesuguseid pedagoogiliste nähtuste hindamise kriteeriume, hindeskaalasid ja parameetrilisi meetodeid (eriti Fischeri ja Studenti kriteeriume) tulemuste erinevuse usaldatavuse kindlaksmääramisel (vt lähemalt 2). Väga iseloomulikuks puuduseks on pedagoogiliste uuringute puhul kogumite tunnuste vahelise seose — korrelatsiooni — ebaõige tõlgendamine. Märgitakse küll, et uuritavate nähtuste vahel on mingi seos, kuid hinnangu andmisel ei ole arvestatud, et saadud tulemus, korrelatsiooni koefitsiendi statistiline usaldatavus on uuritavate tunnuste arvust (vt lähemalt 3). Korrelatsiooni koefitsiendi usaldatavuse kindlaksmääramiseks tuleb tingimata kasutada statistika käsiraamatutes toodud vastavaid tabeleid!

Uurimismeetodite sõnastus on tavaliselt väga üldsõnaline. Näiteks märgitakse, et pedagoogiliste nähtuste uurimiseks kasutati teaduslikku vaatlust, kuid jäetakse märkimata, milliste ülesannete lahendamiseks seda meetodit kasutati.

Tõsiseid puudusi esineb tihtipeale ka pedagoogilise eksperimendi olemuse selgitamisel. Tööst ei selgu, mis on eksperimendi eesmärk, ebatäpselt on fikseeritud sõltumatud (eksperimenteeritavad faktorid) ning sõltuvad muutujad (muutused nähtustes, mida eksperimendiga uuritakse) ning kriteeriumid nende hindamiseks. Muutujad ei ole täpselt, üheselt ja vaieldamatult fikseeritud. Subjektiivsed hinnangud selles valdkonnas kahandavad aga tunduvalt uurimistöö teaduslikku väärtust. Iga pedagoogiline eksperiment peaks olema korraldatud ning töös kirjeldatud selliselt, et teine uurija võiks samades tingimustes seda eksperimenti täpselt samuti korrata ja saadud tulemusi ühtviisi registreerida. Ei ole juhitud tähelepanu ka sellele, millised lisamuutujad (müra vm) võisid eksperimendi tulemusi mõjutada ning kuidas püüti neid kõrvaldada.

Üliõpilaste ja aspirantide töödes võib täheldada suurema puudusena, et kokkuvõttes kirjeldatakse lühidalt ainult seda, mida töö käigus tehti. Selgusetu jääb, mida tööga kindlaks tehti (järeldused) ning mida sellest lähtudes soovitatakse õppe- ja kasvatustöö tõhustamiseks ette võtta (ettepanekud). Järeldustest peaks selguma, kuidas on töös püstitatud eesmärk saavutatud ning kas tööhüpetees võeti toeseana vastu või lükati see uuringutega ümber, milliseid konkreetseid lahendusi andis iga püstitatud ülesanne. Tihtipeale ei tulene järeldused ega soovitusel ka tehtud uurimustest, vaid need võetakse n.-ö laest ega leia tööle tuginevat argumenteeritud kinnitust.

Selleks, et vabariigis tehtavad haridusuuringud oleksid võimalikult suure kasuteguriga ning vastaksid haridusuuenduse praktilistele vajadustele, tuleks eelkõige lõplikult kinnitada prioriteetsed suunad selles valdkonnas, määrata kindlaks nende vahekorrad ning iga suuna juhendajaks ja vastutajaks kompetentne pedagoogikateadlane. Lähemal ajal tuleks haridusuuringute koordineerimise komisjonil analüüsida ka senitehtud uuringute teaduslikku taset, nende teoreetilist ja praktilist väärtust, organiseerida uute aktuaalsete probleemide lahendamiseks täiendavad uurimisgrupid ning korraldada nende esitatavate uurimisprojektide ekspertiiis. Ainult koordineeritud pedagoogiline uurimistöö vabariigis ja selle teadusliku taseme tõstmine võimaldab anda tõhusaid praktilisi soovitusi hariduse edasiseks korraldamiseks.

Vaja on kinnitada prioriteetsed suunad haridusuuenduses, määrata kindlaks nende vahekorrad ning juhendajatena kaasata kompetentsed pedagoogikateadlased.

Kirjandus

1. Kõverjalg A. Pedagoogiliste uurimistööde usaldatavus — probleem või mitte? — Nõukogude Kool, 1987, nr 7, lk 32–37.
2. Kõverjalg A. Statistika korrektne kasutamine pedagoogikas. — Haridus, 1990, nr 5, lk 27–30 ja nr 6, lk 25–27.
3. Kõverjalg A. Kogumite tunnuste vaheline seos. Korrelatsioon. — Haridus, 1990, nr 10, lk 35–38.

Tööturg ja haridussüsteem

JUHAN TEDER, TTÜ teenindusökonomika kateedri dotsent

Tööpuudus
Eestis kasvab.

Tööminister Arvo Kuddo pidas 1991. a alguses töenäoliseks, et aasta lõpuks kasvab tööpuudus Eestis 10%ni. Olulist mõju avaldasid meie riigijuhtide astunud sammud majandusreformi valdkonnas (mis omakorda sõltusid poliitilistest kokkulepetest ja jõudude vahekorrast), aga ka sündmused naabermaades ja välismaajandussidemete areng. Ehk veidi lihtsustatult: oluline on see, kas meie ettevõtetel õnnestub osta toorainet ja materjale ning kas meil ka on, millega selle eest tasuda, s.t kas meie toodangul on turgu. Minevikku hakkab jääma aeg, kus töökoha leidmine valdavale osale inimestest erilist muret ei valmistanud. Juba varakult peaksid tänaste koolinoorte tulevasele konkurentsivõimele tööturul hakkama mõtlema nii noored ise kui ka neid õpetavad-suunavad pedagoogid.

Töösoovijate
vahel kujuneb
konkurents.

Käesoleva kirjutisega püüame anda ülevaate tööturu ja tööpuudusega kaasnevatest üldmõistetest, seejärel vaatame Eestis 1990. aastate alguseks kujunenud tööhõivet, viimaseid arengutendentse ning lõpuks püüame sellest kõigest teha mõningaid haridussüsteemi puudutavaid järeldusi.

Tööpuudusega
seotud pinged.

Tööturg kujutab endast spetsiifilist turgu, kus ühelt poolt inimesed pakuvad oma tööjõudu kui kaupa töandjale, teiselt poolt on aga olemas tööjõu nõudlus. Turumajanduse tingimustes tavaliselt pakkumine ületab nõudmise. Seetõttu kujuneb konkurents töösoovijate vahel, mis annab töandjatele võimaluse valida enam sobivaid kvalifitseeritumaid töötajaid. Selline konkurents aitab läbi üldise majandusliku efektiivuse tõusu kaasa ühiskonna kui terviku arenemisele.

Samal ajal on tööpuudus sageli tõsine sotsiaalne probleem. Statistilise seaduspärasusena kaasneb tööpuuduse tõusuga näiteks enesetappude, kuritegevuse või meelehärmade kasutamise suurenemine. Arenenud riigid on õppinud tööpuudusega seotud pingeid maandama. Tööpuudus ei ole paljudes riikides praegu väiksem, kui ta oli nt 15–20 aastat tagasi, kuid sellega seotud konfliktide teravus on vähenud. Abiks on töötute toetusprogrammid, ümberõppesüsteem, varasem pensionile jäämise võimalus jms. Tööpuudusega puutuvad kokku kõik plaanimajanduselt turumajandusele suunduvad riigid. Kui ei tunta selle nähtuse põhjusi ega ole tööpuudusega seotud pingete vähendamise kogemust, võivad turumajandusele ülemineku algetapil pinged ühiskonnas ohtlikult kasvada.

Tööpuudust on sageli peetud vaid turumajandusriikide probleemiks. Tegelikult on see peamiselt varjatud kujul esinenud ka sotsialismi tingimustes. Olgu siin näiteks olukord, kus töötajal on küll töökoht olemas, kuid tööd ei ole piisavalt, koormus on väike, tööseisakuid palju ja puudub huvitatus enam töötada. Teine nähtus, mis esineb mõlemas majandussüsteemis, sotsialismi ajal jällegi peamiselt varjatult, on inflatsioon.

Avalikul
tööpuudusel on
neli põhiliiki.

Avalikul tööpuudusel on neli põhiliiki.

1. Loomulik ehk hõõrdeline tööpuudus. Ka siis, kui igaüks, kes soovib töötada ja kel on vajalikud oskused, tööd leiab, on osa inimesi ikkagi rakendamata. Seotud on see eelkõige tööjõu voolavuse, vabatahtliku töökoha vahetamisega.

2. Hooajaline tööpuudus tekib tööjõu nõudluse ja pakkumise teatud regulaarsetest kõikumistest hooajati. Selline kõikumine on iseloomulik põllumajandusele, ehitusele, turismi- ja puhkealasele teenindamisele jm. Tööjõu pakkumist hooajati mõjutab näiteks ka õppeaasta kesk- ja kõrgkoolides.

3. Tsükliline tööpuudus tuleneb majandustegevuse tsüklilistest kõikumistest, olukord teravneb majanduskriisi ajal.

4. Struktuurne tööpuudus on tingitud sellest, et töökohtade struktuur ei vasta tööjõu struktuurile ehk vakantsed töökohad ei vasta töötajate vajadustele ja soovidele. Siin võib omakorda välja tuua mitu alaliiki:

elanikkonna vanuseline ja sooline struktuur ei vasta olemasolevatele töökohtadele;

töökohtade geograafiline paiknemine ei vasta elanikkonna paiknemisele;

töötajate teadmised ja oskused ei vasta töandjate nõudmistele. See probleem teravneb ulatuslike muudatuste korral majanduses, nt suuremahuliste koondamistega mõnedes majandusharudes. Ja mõistagi on just see viimane kõige tihedamalt seotud haridussüsteemi arengu küsimustega.

Riikliku
tööturupoliitika
meetmed.

Üheks majanduspoliitika valdkonnaks on riigi tööturupoliitika. Kui eespool märkisime, et tööturul on kaks peamist subjekti — töandja ja töövõtja, siis kolmanda osalisena tuleb arvestada riiki. Riigi ülesandeks on tööhõive seadusandlike aluste tagamine, tööturu teenindamine teenuste, kutsesuunitluse, kutseõppe ja ümberõppe kaudu. Raskeimaks osutub järgmise dilemma lahendamine — kuidas siduda kõrge tööhõive

taseme säilitamist paindliku majandussüsteemiga. Olemuselt on see ühiskonna ja majanduse, töötajate ja tööandjate, riigi ja vaba ettevõtluse vaheline kokkupõrge.

Küsimus tuleks lahendada nii, et kõrge tööhõive taseme säilitamine ei toimuks majandusliku arengu arvelt. Riiklik tööturupoliitika ongi suunitletud ühelt poolt sotsiaalsete ja teiselt poolt majanduslike eesmärkide saavutamisele. Sotsiaalseid eesmarke teenivad meetmed, mis on suunatud tööturul raskustesse sattunud inimeste toetamisele. Samal ajal majanduse arengu huvides on vajalik vaba töäjõu võimalikult kiire rakendamine ning nende majandusharude, kus töäjõust puudust tuntakse, töäjõuga kindlustamine.

Töäjõupoliitika vahendid töäjõupuudusega seotud pingete lahendamiseks võib jaotada aktiivseteks ja passiivseteks.

1. Aktiivsed vahendid:

abi töökoha leidmisel;

ümberõppe ja kvalifikatsiooni tõstmise korraldamine;

uute töökohtade loomine riigisektoris või stiimulite kasutamine nende loomiseks erasektoris;

materiaalne abi, kui on otstarbekas töäjõu ümberpaiknemine (kolimistoetus) jne.

2. Passiivsed vahendid:

töötu abiraha maksmine;

meetmed töötute tööturul eemaldamiseks, näiteks pikemaajaliste õpingute või varasema pensionile jäämise soodustamine;

võõrtöäjõu hulga piiramine.

Eri vahendite rakendamise otstarbekus sõltub konkreetsetest tingimustest. Üldiselt valitseb tendents aktiivsete vahendite osakaalu tõusu suunas, mis on aidanud kaasa tööpuudusega seotud pingete vähendamisele ning on efektiivsem ka riigi majandusliku arengu seisukohalt.

Tööturgu arenenud Lääneriikides iseloomustab suur paindlikkus. Vale on kujutada asja nii, et tänu tehnilisele progressile ja automatiseerimisele teevad varsti kogu töö masinad ja inimesed osutuvad liigseteks. Tööhõive ulatus on pigem näidanud kasvutendentsi, seda eelkõige naiste varasemast suurema hõivatuse arvel. Koos olemasolevate töökohtade likvideerimisega luuakse juurde uusi töökohti. Küll on aga tehniline progress vabastanud märkimisväärseid inimressursse mitmete majandusharude laiendatud arenguks — nimetada võib siin teenindus- ja meelelahutussfääri, meditsiini, haridust, sotsiaalhooldust. Samas tingivad need protsessid töötajate vajaduse kohaneda muutuvates tingimustes, täiendada teadmisi, ümber õppida. Mõistagi on selline kohanemisprotsess pingelisem, kui seda võrrelda sotsialistlikes riikides valitsenud suhtelise muretusega homse päeva pärast. Kuid see on tasu, mida tuleb maksta majandusliku arengu ja heaolu tõusu kiirema tempo eest.

Vaatleme järgnevalt, milline tööhõive olukord oli Eestis kujunenud 1990. aastate alguseks. 1979. a ja 1989. a vahelist perioodi iseloomustab tööga hõivatud elanikkonna vananemine. Kui 1979. a oli 20,4% Eesti majanduse töötajatest 50aastased või vanemad, siis 1989. a oli nende osakaal juba 25,4%. Elanikkonna vananemise kõrval põhjustas seda ka vanemaealiste inimeste, eelkõige pensionäride hõive tõus. Enam kui pooled pensionärid jätkasid töötamist esimesel 5 aastal pärast pensioniikka jõudmist. See on üks suuremaid erinevusi Eesti tööhõivealastes arengutendentsides, võrreldes arenenud riikidega. Viimaseid iseloomustas 1980. aastatel vanemaealiste hõive langus. Erinevuse põhjusi tuleb ilmselt otsida nii elatusasemes kui ka meil valitsenud töäjõupuuduses. Suhteliselt suurem oli kõrgema haridustasemega pensionäride hõivatus. Mingil määral võis see raskendada noortel spetsialistidel erialase töö leidmist.

Teiseks suureks erinevuseks arenenud riikide tööhõivealastest olukorrast oli ja on naiste väga suur hõivatus Eestis. Naiste hõive kaldub tõusma ka arenenud turumajandusriikides, kuid seal on sellele eelnenud naistele enam sobivate tööde osakaalu tõus tehnilise progressi käigus. Laialdaselt kasutatakse ka võimalust töötada lühendatud tööpäeva või tööpäädalaga. Meil töötab paraku suur osa naisi füüsiliselt rasketel või tervist kahjustavatel töödel. Käsitsitööd tegevate naiste arv on langenud aeglaselt. Ka sotsiaalseid tegureid arvestades võib väita, et naiste hõivatus ühiskondlikus tootmises on ületanud optimaalse piiri.

Asudes vaatlema töötajate haridustaset, tuleb nentida, et viimase 20 aasta jooksul on Eesti töäjõu haridustase oluliselt tõusnud (vt tabel 1). 1989. a oli juba 34,5% kõigist hõivatutest kõrge- ja keskeriharidusega. Mõistagi on nooremate vanusegruppide haridustase keskmisest kõrgem, näiteks 30—39aastaste hulgas oli samal aastal spetsialisti diplomiga üle 45% töötajatest. Tuleb lisada, et 1989. a rahvaloenduse andmetel oli põhiliselt vaimse tööga hõivatud töötajate osakaal 35,9%, seega väiksem kui spetsialistide osakaal töötajate hulgas.

Töäjõupoliitika aktiivsed ja passiivsed vahendid töäjõupuudusega seotud pingete lahendamiseks.

Tööturgu arenenud lääneriikides iseloomustab suur paindlikkus.

Tööhõive 1990. aastate alguse Eestis.

Naiste tööhõive Eestis on väga suur.

Eesti töäjõu haridustase.

HÕIVATUD ELANIKKONNA HARIDUSLIK STRUKTUUR EESTIS RAHVALOENDUSE ANDMETEL %-des

aasta	kõrgharidus	keskeriharidus	täielikkeskharidus	mittetäielikkeskharidus või vähem
1970	7,0	12,1	16,6	64,3
1979	10,8	17,2	24,3	47,7
1989	15,0	24,5	31,9	28,6

Ka ettevõtete esitatud statistiline aruandlus 1989. a näitas, et Eesti majanduses hõivatud kõrg- ja keskeriharidusega spetsialistide arv ületas 16% võrra juhtide ja spetsialistide ametikohtade üldarvu. Majandusharuti oli olukord erinev, kõige enam ületas diplomeeritud spetsialistide arv vastavate ametikohtade arvu põllumajanduses, ehituses ja tööstuses. Ebaühtlane on spetsialistidega varustus ka territoriaalselt.

Eeltoodust võib teha järelduse, et keskharidusele järgnev haridus on Eestis arenenud tempos, mis ei vasta tööhõive struktuuri evolutsioonile. See on üks põhjusi, miks spetsialistide kasutamine on pidevalt halvenenud. 1989. a töötas statistika andmeil 8,7% kõrghariduse ja 40,2% keskeriharidusega inimesi ametikohtadel, mis ei nõua nii kõrget haridustaset. Spetsialistide ebatõhusat kasutamist on põhjustanud muidugi ka teised tegurid — palgakorralduse puudused, tervislikud ja perekondlikud põhjused. Ei ole alust arvata, et juba lähimas tulevikus nõuded töötajate keskmisele haridustasemele oluliselt kasvavad ja vaadeldud vastuolu taandub. Kuigi haridustaseme rahvusvaheline võrdlemine on raskendatud, võib väita, et Eesti töötajaskonna hariduslik struktuur on juba praegu maailmas majandusarengult juhtpositsioonil olevate riikide tasemel. Majanduse kohta ei saa seda aga niipea veel öelda. Rõhutagem siinkohal, et kogu eelnev jutt käsitleb haridustaset formaalsest küljest, mitte aga saadavate teadmiste kvaliteeti.

Kui arenenud riikidele on iseloomulik, et kõrgema haridustasemega töötajate hulgas on tööpuuduse tase madalam (tänu nende paremale kohanemisvõimele ja paindlikumatele rakendamisevõimalustele), siis Eestis olid majanduslike uuenduste tagajärjed esialgu vastupidised — koondatute hulka sattusid 1989. ja 1990. a eelkõige kõrg- ja keskeriharidusega töötajad. Esimesena jäi löögi alla administratiiv- ja juhtimisaparaat. Edaspidi, kui majanduses toimuvad struktureeritud muudatused, tööjõu ümberjaotamine majandusharude vahel, ettevõtete sulgemised ja ümberprofileerimised, võib olukord mõistagi muutuda. Nii võib vaid mõne üksiku suurtööstusettevõtte pankrotistumine töötajate koosseisu oluliselt muuta.

1991. a Eesti tööturul toimunud muutused ei olnud eriti laiaulatuslikud. See on tingitud majanduses toimuvate muudatuste suhteliselt aeglasest tempost, s.h privatisseerimise aeglusest. 1991. a oktoobris oli Eestis ametlikult registreeritud 650 töötut ehk 0,1% töötajatest. Samal ajal oli olemas 8000 vakantset töökohta. Tööta on jäänud enamasti noored, väikelaste emad, naisametnikud ja üksnes vene keelt kõnelevad spetsialistid.

Töötajate hariduslikku struktuuri (Tallinna Töbörsi ja Tartu Tööameti andmed) kajastab tabel 2. Andmed ei hõlma küll kogu aastat, kuid see ei tohiks olulist tähtsust omada.

Tabel 2

TÖÖTSIJATE HARIDUSLIK STRUKTUUR 1991. a %-des

Haridustase	Kokku	Tallinn				Kokku	Tartu			
		sealhulgas põhikeele järgi					sealhulgas põhikeele järgi			
		eesti		vene			eesti		vene	
		M	N	M	N		M	N	M	N
Teadmata	5,5	6,7	3,0	6,0	6,1	0,7	1,0	0,6	0,8	0,0
Põhiharidus või vähem	14,3	28,0	11,4	18,2	8,9	23,6	35,8	16,0	27,0	13,6
Keskharidus	36,2	38,7	42,3	41,6	28,9	42,9	45,0	45,4	34,4	31,0
Keskeriharidus	18,9	11,2	19,7	13,5	24,2	12,9	7,9	16,4	6,6	19,2
Kõrgharidus	25,1	15,4	23,6	20,7	31,9	19,9	10,3	21,6	31,2	36,2

N—naised, M—mehed

Tasakaaluolukorrast võiks rääkida siis, kui töötajate hariduslik struktuur vastaks enam-vähem vajaliku tööjõu hariduslikule struktuurile. Tegelikult võib täheldada kõrgharidusega töötajate suuremat osakaalu võrreldes nende osakaaluga tööjõu hulgas, mis on tõendiks sellest, et haritlaskonna tööhõivega seotud probleemid on suurenenud. Raskesti seletatav on aga keskeriharidusega töötajate väiksem arv

võrreldes kõrgharidust omavatega (töötajate seas on neid märgatavalt rohkem). Põhjuseks võib olla nende rakendamine madalamat haridustaset nõudvatel töödel, mille leidmine ei valmista seni raskusi. Vaadeldavast tabelist selgub ühtlasi, et spetsialistide osakaal on kõrgem naistöötsijate hulgas, eriti juhul, kui põhikeeleks on vene keel.

Nii oli Tallinnas vene põhikeelega naistest-töötajatest kõrgharidusega 31,9%, Tartus 36,2%. Kui Tallinna töötajatest keskmiselt 44% oli kõrg- või keskeriharidusega, Tartus 32,8%, siis vene põhikeelega naistel olid vastavad arvud 56,1 ja 55,4%.

Töötajatest 37,3% Tallinnas ja 42,9% Tartus olid mehed. Eesti keel oli põhikeel 37,8% töötajatel Tallinnas ja 81,6%—l Tartus. Seega kinnitavad toodud andmed väidet, et suuremates raskustes on tööturul naistöötajad, eriti vene põhikeelega naisspetsialistid. Tallinnas moodustasid 69,5% kõrgharidusega ja 67,2% keskeriharidusega töötajatest vene põhikeelega spetsialistid. Kuid ka eestlastest töötajate seas on arvukalt diplomeeritud spetsialiste.

Vakantsete töökohtade struktuur protsentides nägi Tallinnas välja järgnevalt. (Sulgudes on andmed töötajate jaotuse kohta, lähtudes nende eelmisest töökohast, arvestamata töötajate haridustaset ja profiili. Arvestusest on välja jäänud õppeasutuste värsked lõpetajad, kinnipidamiskohtadest ja sõjaväest vabanenud.)

1. seadusandjad, juhtivtöötajad, tippjuhid	—0,0(3,2)
2. spetsialistid	—5,6(27,7)
3. tehnikud ja kiisama erialagaspetsialistid	—9,6(15,1)
4. ametnikud	—5,1(7,6)
5. teenindus- ja kaubandustöötajad	—8,8(6,1)
6. oskustöölised põllumajanduses ja kalanduses	—0,0(0,4)
7. oskus- ja käsitöölised (põhiliselt metallitööstus ja ehitus)	—40,0(14,3)
8. seadmete ja masinate operaatorid	—12,6(10,0)
9. lihttöölised	—18,3(15,5)

Veidi tinglikult võib väita, et spetsialisti haridusele vastas 15,2% pakutavatest töökohtadest, suurem osa vabu kohti vastas põhi- või keskhariduse (s.h kutsehariduse) tasemele ja 18,3% vakantsel töökohtadel oleks piisanud alghariduse olemasolust.

Mida siis eeltoodust järeldada?

Ei ole põhjust karta, et tööpuuduse saabudes ka haridussüsteemil tööd väheks jääb. Pigem vastupidi. Formaalselt on kõrge keskmine haridustase küll saavutatud, kuid seniste teadmiste kvaliteet ja nüdisaegsus jätavad sageli soovida.

Ees seisab märkimisväärne tööjõu ümberjaotamine majandusharude vahel. Teiste riikide kogemuste põhjal on oodata tööjõu vabastamist tööstusest ja põllumajandusest, eelisareng ootab aga teenindussfääri. Nende protsesside käigus ei pruugi nõuded haridustasemele kasvada, küll aga muutub nõutavate teadmiste profiil, mis põhjustab laialdase ümberõppe vajaduse.

Kuigi teatud mõttes kaldub sel juhul raskuspunkt täiendava hariduse sfääri, saab muutuvaid nõudmisi arvestada mõistagi ka baasharidussüsteem. Maailma praktika näitab, et tööturul on konkurentsivõimelisemad tugevama üldharidusliku baasiga töötajad, kes paindlikumalt adapteeruvad muutuvatele majandustingimustele. Noortele on otstarbekas anda lai teadmiste vundament, et tagada nende valikuvabadus edasistes muutuvates tingimustes. Ülesandeks pole mitte niivõrd maksimaalse teadmistehulga edasiandmine, kui võrd oskuse andmine teadmiste rakendamiseks ebastandardsetes olukordades, iseseisvaks tööks, orienteerumiseks erinevates info kanalites.

Praktika näitab sedagi, et muutustega kohanevad paremini laiaprofiilse eriharidusega töötajad. Laiaprofiilne ettevalmistus koos rõhuga fundamentaalsetele baasteadmistele võimaldab spetsialiste ja kvalifitseeritud töölisi paindlikumalt kasutada olukorras, kus nende ettevalmistamine kitsamate erialade lõikes ei suuda arvestada tööjõu vajaduses toimuvaid muutusi. Laiem ettevalmistuse profiil loob paremad eeldused ka edasiseks kvalifikatsiooni tõstmiseks ning vajaduse korral ka ümberõppeks. Arvestada tuleb sedagi, et spetsialisti laiaprofiilsemad teadmised loovad ühtlasi paremad eeldused koostööks teiste erialade esindajatega, mitmesuguste ülesannete kompleksseks lahendamiseks.

Ning lõpetuseks: haritlaste teatud üleproduktiooni kirjeldamise eesmärgiks ei olnud noorte kõrgkoolist eemale hirmutamise. Spetsialistide näilise ülekülluse juures ei ole põrmugi rahuldatud vajadus loomingulise töössesuhtumisega aktiivsete ja arenguvõimeliste oma ala tõeliste spetsialistide järele. Küll aga peaks kujunenud olukord iga noort sundima varakult mõtlema sellele, millised on tema tugevad ja nõrgad küljed, millisena ta näeb oma tulevast ametialast tegevust. Suureneb ju ka õppeasutustes, eriti kõrgkoolides valikuvõimalus ning igaüks peab teadma, mida ta tahab õpida, mis teda huvitab ja mida tal tulevikus vaja läheb.

Kõige raskem on tööd leida vene põhikeelega naisspetsialistidel.

Ees seisab tööjõu ümberjaotamine majandusharude vahel.

Tuleb sõltuvalt tööturu nõudmistest muuta hariduse andmist.

Kuidas täpsustada haridusideoloogia sisu (Taani kogemus ja meie probleemid)

PAUL KENKMANN, TÜ sotsioloogiakateedri juhataja, professor

Haridusseadust
tahetakse vastu
võtta olukorras,
kus puudub
avalikult läbi
arutatud
hariduspoliitika.

Eesti haridus seisab suurte muutuste lävel. Muudatusi on aga alustatud ning haridusseadust tahetakse vastu võtta olukorras, kus puudub avalikult läbi arutatud hariduspoliitika. Haridus pole selles mõttes erand: samasugune tundub olukord teaduses, vist ka korrakaitstes ja muudelgi aladel.

Hariduspoliitika väljakujundamisel pöörduvad pilgud teistes maades tehtava poole. Naeruväärne on küll üpris tihti kõlav väide, et «mujal maailmas on nii» või «mujal maailmas on kõik teistmoodi». Ei jagune ju kogu planeet regiooniks, kust me tuleme, ning vahvaks «muuks maailmaks», millega kiiresti liituda soovime ja kus kõik asjad on alati korraldatud ühtmoodi: väga hästi, seejuures just nii, nagu meie head elu ette kujutame. Mujalt malli võttes peaksime esitama kaks küsimust: kui levinud on tegelikult see uudisasi, mida tahame üle võtta, ning mismoodi saame muu maailma kogemust oma haridusasjades juurutada?

Viimane saab toimuda mitut moodi. Teiste maade, esmajoones jõukate Euroopa riikide kogemust enamasti ei saa otse ja n-ö suurte tükkidena meil rakendada: olud ja lähteseisund ei võimalda. Kuidas oleks õige teiste maade kogemust rakendada? Püüdsin sellele vastust leida Taani hariduseluga tutvumise najal, milleks sain võimaluse novembri teisel poolel Taani Välisministeeriumi finantseerimisel ja Kopenhaageni ülikooli Ida-Euroopa Uurimisinstituudi korraldusel Kopenhaagenis viibides.

Võisin veenduda, et Taani hariduselus on realiseeritud mitmed hariduskorralduse aluspõhimõtted, mille tähtsust meilgi on üha enam hoomatud: **hariduse väärtustamine, demokratism, mitmekesisus, detsentraliseeritus** jne. Meil aga pole need põhimõtted enamasti hariduse korraldamise konkreetsete protseduuridena lahti mõtestatud või läbi vaieldud. Teine probleem tundub seisnevat selles, et tähendatud põhimõtete käsitus ei ole meil jõudnud arusaamadeni sellest, mis reaalselt ja konkreetset peab olema teisiti muudes elusfäärides — seal, kus luuakse hariduse jaoks n-ö elutingimused, ennekoike majanduses ja riigikorralduses.

Muidugi ei või Taanit, nagu ühtki teist maad eraldi võetuna lugeda maailmakogemuse etaloniks. Miks võiks see pindalalt Eestiga võrdne, aga üle kolme korra elanikerohkem maa siiski meie tähelepanu pälvida (ka võrreldes meie seniste kogemuseotsimise meelismaade Rootsi ja Soomega)?

Esiteks on Taani ühiskond orienteerinud end Euroopale ja seda loetakse skandiinaavialikkusest olulisemaks. Milles see praktikas avaldub? Kas või selles, et näiteks õpetajate, äritegelaste jne koolitamisel nähakse konkreetsete meetmete tasandil ette nende ettevalmistamist tegutsemiseks kogu ühineva Euroopa tööjõuturul. Teine näide: üks kolmest igale koolile kohustuslikust õppeainest on inglise keel. Kui ma püüdsin täpsustada, et küllap on jutt ikka õppija demokraatlikust valikuvõimalusest mitme keele vahel, millest siis üks on *English*, tehti mulle selgeks, et see asi on üheselt paika pandud: inglise keel on kohustuslik, millele saab teisi juurde õppida. Otsus inglise keele kasuks on langetatud piirideta Euroopas ja mujal maailmas reaalses keel-situatsioonis toimetuleku tagamiseks.

Õeldu ei ole mõeldud propagandana inglise keele toetuseks Eesti koolides, see pole käesoleva arutluse teema. Tõin keeleõpetuse vaid näitena, kuidas teatud printsiip — siinkohal lülitumine Euroopasse — realiseerub juba konkreetseis haridusotsustustes.

Selles arutluskontekstis korraldi mitmes eri vestlusingis, kui soodne on meie noorte perspektiiv tänu vene keele oskusele ja senise (nüüd juba endise) Nõukogude Liidu olude tundmisele. Rõhutati, et uues rahvusvahelises tööjaotuses võiksid noored baltlased just ülalnimetatule tuginedes olla Läänele teenäitajaks.

Mujalt malli võttes
peaksime
vaatama,
mismoodi saame
muu maailma
kogemust
arvestada.

Taani hariduselus
on realiseeritud
hariduse
väärtustamine,
demokratism,
mitmekesisus,
detsentraliseeritus
jne.

Taanis
valmistatakse
spetsialiste ette
tegutsemiseks
kogu ühineva
Euroopa
tööjõuturul. Üks
kolmest igale
koolile
kohustuslikust
ainest on inglise
keel.

Teisele asjaolule, mis teeb Taani meile täna õpetlikuks, juhtis tähelepanu mu hea võõrustaja, Eesti sotsiaalpoliitika analüüsijaks mitu korda meilgi viibinud sotsiaalteadlane Ulla Seemann. Ta tõdes sarnasust Taani ja Eesti ajaloo murdehetkedes. Taanis maailmasõja-aegse Saksa okupatsiooni lõppedes kujunenud olukord pole otse võrreldav meie viimase poolsajandi tulemusega. Ometi on ühisjooni. Meil tuleb taas luua ühiskonna terviklikkus ja ühes sellega jõuda võimalikult järele tehnoloogilise progressi rööpail edasitormavale Euroopale. Samalaadset ülesannet lahendas Teise maailmasõja järgne Taani. Seetõttu ongi sealsed arenguideed meile suhteliselt lähedased.

Alustagem **hariduse väärtustamisest**. Viimase puudumist on loetud hariduse hea käekäigu põhitakistuseks tänases Eestis. Et Taanis haridus on väärtustatud, näitab keskkoolilõpetajate olemasolevatest üpris mitmekesistest edasiõppimisvõimlustest palju suurem püüd kooliteed jätkata. Töelistest harivat end n-õ töö kõrvalt 40%. «Akadeemiliste» töötajate ametiühinguorganisatsiooni juhatuses toonitati mulle, et palgavaidlustes valitsusega on ametiühingul tugevad positsioonid vaid siis, kui ta esindab kõrgesti haritud töötajaskonda; väheharitud töötajate seasolek vähendab võimalusi nõuda kõrgemat palka.

Ühiskonna tasandil mõisteti hariduse väärtust taanlaste eneste sõnul teatud hetkel läinud sajandil, kui ühiskond oli sattunud madalseisu. Siis leiti, et väikese toorainevaese maa põhišanss püsida heaolutasandil on hariduse, teadmiste edendamine. **Isiksuse tasandil** on asi nii, et hariduseta inimene pole reaalne osaline selle ühiskonna tööjouturul. Ta peab siis elama sotsiaalabist, seda ei tunnetata aga täisväärtusliku eluna, kuigi ollakse kindlustatud elementaarsete elutarvetega.

Vahemärkusena — viimast asjaolu ignoreerivad need, kes vahel meie ajakirjanduses kirjelavad näiteks töötute elu Taanis peaaegu kommunismina. Meid võib küll rabada töötute sotsiaalabi suurus, eriti kui kroonid turukursi järgi rubladeks rehkendada. Peame aga nägema selliseid asju konkreetse ühiskonna elusuhete ja -väärtuste taustal ja siis pilt muutub.

Mismoodi hariduse väärtustatus praktikas välja näeb? Mitte nii, nagu meil vahel ette kujutatakse — et muudame õppimise pisut tasuliseks ja ongi haridus väärtuslik. Taanis saab tasuta põhi-, kesk- ja kõrgharidust. Riiklike õppeasutuste kõrval tegutsevad erakoolid, hõlmates üldharidust omandavaist noortest maal 5%, pealinna mõnes rajoonis aga pooled. Riik katab neiski õppimise kuludest 70—80 protsenti. Ühe eragümnaasiumi direktor tõi järgmised arvud. Tema kooli noorim õpetaja teenib kuus 15 tuhat krooni, millest pool kulub maksudeks. Ühe õpilase õppemaks on 750 krooni kuus, mis katab siis ehk viiendiku tegelikest kuludest.

Hariduse finantseerimise allikad on mitmekesised: riigieelarve; mitmesugused fondid, kust antakse raha stipendiumideks, aga ka teatud uurimisteemadeks; väikesemad summad hariduse toetuseks mitmetest eraallikatest.

Viibisin ühel ajal grupi Eesti majandusvalla keskeriõppeasutuste juhtidega ärikolledžis, kus muuhulgas tutvustati esmajoones keskastme juhtide eneseharimiseks mõeldud ärisuunitlusega õpiprogrammi. 1962. aastal, kui see nn Merkonom-haridus algatati, oli kuulajaid mõnisada, nüüd juba 50 tuhat. Üpris liberaalse ülesehitusega õpikava läbides maksab õppija ise vaid 20% kursuse maksumusest, millele lisandub õpikute ja muude materjalide hind. Esitasin küsimuse: mis motiividel teeb valitsus sellele täiendusõppele nii suuri kulutusi? Mulle öeldi, et küsimus on suisa valesti püstitatud. Neid asju ei saavatki nimetada kulutusteks, sest: a) õpetajad ning õppijad tegutsevad väljaspool põhitööd; b) sellistel kursustel õppimine on tulus alternatiiv suure hulga kohtade loomisele statsionaarses õppes; c) õppijad valivad ise, mida õppida, ja valivad ained, milles enesetäiendamine leiab rakenduse nende oma igapäevatöös. Niisiis on meie ees kasulik ettevõtmine, mitte rahva raha kulutamine. Eraldi leidis rõhutamis, et õppijad, samuti sajad enamasti väljaspool põhitööd hõivatud õpetajad on ülitõsiselt asja kallal.

Meil tuleks muidugi suurendada hariduskulutuste osakaalu, seda ka madalseisu majanduse juures. Viljakam kui vaidlus tasulise-tasuta hariduse teemal üleüldse oleks aga arupidamine selle üle, millised hariduslülid, kaasa arvatud mittestatsionaarsed, ning mis ulatuses peaksid olema riiklikult subsidiieritud ja mis muutusi see tooks noorte ning täiskasvanute hariduses.

Hariduse väärtust mõisteti Taanis mõõdund sajandil, kui ühiskond oli sattunud madalseisu.

Hariduseta inimene pole reaalne osaline Taani tööjouturul.

Taanis saab tasuta põhi-, kesk- ja kõrgharidust, erakoolides õppimise kuludest katab riik 70—80%.

Täiendusõppe kuludest katab lõviosa riik, seda peetakse kasulikuks ettevõtmiseks, mitte riigi raha kulutamiseks.

Niipalju ressursipoliitikast. Hariduse kõrgel väärtustamisel on ka «tülikaid» külgi. Tõeline haridusbuum tähendab, et need Taani noored, kes õiendavad keskkooli lõpetamist ja kõrgkooliküpsust sedastavad eksamid, loevad end põhimõtteliselt õigustatuks edasi õppima.

Suur kaal on kolledži-tüüpi õppeasutustel, samuti muudel keskharidusele tuginevatel ametiõppimise viisidel.

Pole aga reaalne, et kõik soovijad õpiksid hulk aastaid statsionaarselt näiteks ülikoolis. Vastuolu iseenesest tervitatava hariduspüüu ning keskkoolijärgse pikaajalise õppimise võimaluste loomuliku piiratuse vahel ei lahendata nii, nagu meil seda omal ajal taotleti — keskkoolinoorte õpihuvide «maandamise» teel. Lahendus on leitud keskkoolile järgneva esmase statsionaarse õppimise lühemate vormide väljarendamises. Nii on suur kaal kolledži-tüüpi õppeasutustel, samuti muudel keskharidusele tugineva mõneaastase eriala- ja ametiõppimise viisidel.

Riskides saada etteheiteid kõrghariduse madaldamises, arvan siiski, et ka meil tuleb minna seda teed. Küllap vajavad erinevad alad statsionaarset õppimist erinevas mahus, kui senine keskeri- ja kõrgharidus seda lubavad. Kolledži-tüüpi tugevate õppeasutuste väljakujundamine on siin oluline tee, eriti kui see teeb prestiižika keskkoolijärgse hariduse pesapaikadeks peale Tallinna ja Tartu ka kohalikke keskusi. Viljandi ja Narva juba liiguvad selles suunas.

Ekh ei juhtu midagi traagilist, kui ülikoolideski hakatakse diplomeerima 4- või 3-aastase õpiaja järel — muidugi selge arusaamisega, mis on sellise hariduse ja vastava diplomi sisu, mis aladel saab nõnda õppida ning mida selline haridus võimaldab tööjõuturul. Väikeses vabariigis ei saa uusi õppeasutusi liig palju luua, kindlasti aga nõuab lühemaajaline õpe tihedamat programmi ja sügavamat seost praktikaga. Kirjeldatud tee võimaldaks kasutada ratsionaalsemalt nendegi kvalifikatsiooni, kes läbivad täis mahus ülikoolikursuse. Ja veel — Taanis leitakse, et esimese kraadi võiks «ära teha» ka nii, et peale näiteks 3aastast õpet ollakse teatud aja töö ja tullaakse seejärel tagasi kraadikursusele.

Õppimise jätkamist võimaldavad õppijate kutsetööga ühitatud õpivormid, mille kulud suure osas katab riik.

Eeltoodu on lahutamatu kõikehõlmavast ja üldkättesaadavast **jätku- ja lisakoolitusest**. Kui esmane õpiaeg peale üldharidust on lühem, peavad talitlema õppimise jätkamist võimaldavad haridusülid. Taanis nägin, kui otstarbekalt on seesugused õpivormid ühitatud õppijate kutsetööga ning kuidas ka tasuline õpe leiab riigi suuremahulist toetamist. Tuleb meilgi kaaluda, kuidas pidevharidust arendada omaette väärtusena ja samas lüheneva esmase statsionaarse õppimise täiendajana.

Taanis on haridus mitmekesine ja paindlik.

Nii ühiskonna kui ka isiku seisukohalt on väärtustatum **mitmekesine, paindlik haridus**. Selles seoses on meil seni enamasti kõneldud hariduse diferentseerimisest. See tähendab esmajoonel liigendust ülalt alla: on teatud ühtne haridusmudel või -joonis, mida rakendatakse kohalike, õpilaskontingendist tingitud vms iseärasustega. Siinkohal kõneleme mitmekesisusest: hariduse ülesehitusest altpoolt, konkreetsetest vajadustest lähtudes, muidugi teatud üldstandardist kinni pidades. Mitmekesine haridus on ka paindlik: ta võimaldab eri isikutel ja gruppidel ehitada välja oma haridustee olenevalt ühiskondlikest ja individuaalsetest vajadustest ning võimalustest. Viimased ei ole kord antud ja muutmatud; paindlikkus on hariduse võime kohaneda muutustega majanduses, sotsiaalses, inimestes.

Nende alusmõtete realiseerumise heaks näiteks sobib eespool juba nimetatud Koppenhaageni ärikolledž. Ettekujutuse sellest, kui paindlikult arvestab üks õppeasutus tehnoloogia ja majanduse muutumist, annab juba osakondade nimistu: äriakadeemia, turumajandus, informaatika, eksporditehnoloogia . . . Sama õppeasutuse üks allüksus töötab välja ning realiseerib õppekavasid personalikateegooriatele. Näitena toodi SAS-lennukompanii jaoks koostatud koolituskava, mis lähtus prognoosist, millest kvalifitseeritud personali vajab see firma aastal 2000. Seesama koolituskeskus oli ka 25 Eesti diplomaatiakooli kuulaja Taani-õppuse põhikorraldaja.

Mitmed variandid on võimalikud üldkooli lõpetamise järel kõnealusesse ärikolledžisse astumisel ning selle sees oma koolitustee paikapanekul. Nimetan mõned tüüpilised: algul aasta äris tööl, siis kolledžisse; aasta kolledžis, siis aasta tööl, siis taas õppima; algul õpingud informaatikaharus, siis ärikoolitus; algul kaubanduskoolitus, siis äriakadeemia jne. Torkas silma, et ühe kooli lõpetamise ja teise astumise vahel aastast töötamist, sõbra või sõbratariga Euroopas ringi reisimist ja muud sellelaolist vahepidamist loeti päris normaalseks ajakasutuseks, mis ei halvendavat šansse kujundada endale hea haridustee, lisavat aga kasulikku elukogemust.

Meie jaoks harjumatuks «lahtised» on õppekavad. Koolist enesest lähtuv õppekavade kokkuseadmine, kus otsustav on vanemate ja õpetajate ühisnõu, on alguse saanud erakoolidest. Nüüd on sarnasel viisil toimima hakatud ka riiklikes koolides. Loomulikult ei ole tegemist absoluutse vabadusega. Rõhutamist leidis selles seoses **vastutus**: haridusprotsessi iga osaline vastutab enda eest ning hoolitseb teiste ja kogu ümbritseva eest.

Eriliselt tahan esile tõsta **õppimise seost tööga**. Eespool oli juttu, et küllalt tavaline on õppimise ja töөлkäimise vaheldumine. Ka õppimine ise ei tähenda vaid koolipingis istumist. Näiteks on äriakadeemias õppimine üles ehitatud tsükliks: vaheldumisi ollakse 5 nädalat akadeemias ja 5 nädalat äris tööl. Õppijad peavad ise leidma, kuhu tööle asuda. Reeglina võtavad ühe töökoha kaks õppijat, kes on siis vaheldumisi tööl ja koolis. Nii on igapäevaselt seotud teooria ja praktika, töö ja õppimine. Selle kohta seletati otse: on asju, mida parem õppida klassiruumis, ja teised, mida saab paremini selgeks äris töötades.

Veel üks argument niisuguse töö ja õppimise vaheldamise kasuks: võimalus olla algusest peale seotud rahvusvahelise äri ja turuga. Taanit oma 5 miljoni elanikuga nimetas selle haridusasutuse esindaja turu mõttes liig väikeseks, mistõttu rahvusvahelisse turgu lülitumine on möödapääsmatu. Seetõttu on tähtis keeleõpe koos praktiseerimisega kuskil Euroopas, mis ongi teatud kooliastmel kohustuslik.

Selle õppeasutuse tutvustust kuulates läks mõte meie oludele — mitte niivõrd masilisele õppurite tööpraktikale arenenud Euroopas, kui meie keskhariduse järgsete õppijate töötamisvõimalustele. Eesti tudengitele on mõned riigiisad ette heitnud logelemist. Tõsi, meie tudengil on vähem tööpraktikat kui USA või Lääne-Euroopa kesk-kooli vanema klassi õpilasel. Ent mõtelgem: kui palju Tallinna või Tartu ettevõtteid oleks valmis võtma palgalisele tööle mõne nädala kaupa kohal oleva tudengi või kolledžiõpilase, tagades vastavalt õppealal edasijõudmisele kvalifitseerituma tööjõe?

Niisiis peaksime, kui õppurite õppimise ja töö vahekorda tulevikku vaadates korraldada tahame, sihiks seadma töö toomise õppurite igapäevasesse elukorraldusse. Ent mitte töö ÜKT stiilis tundide tegemisena, vaid töö, mis on õppimise loomulik osa ja loob uut väärtust nii oma praktilise tulemuse näol kui panusena õppija kvalifikatsiooni tõususse. See oleks praegu kaugelt tähtsam ja perspektiivsem, kui näiteks õppemaksu sisseseadmise või kompensatsioonide ärakaotamise läbi õppurite «stimuleerimine» ükskõik missugust töötasa leidma.

Senise haridusideoloogia kriitikast on meil lähtunud hariduse **õppijakesksuse** nõude püstitamine. Ei tea, kui võrd suudavad kooli õpilaskeskuse eest võitlejad anda sellele printsibiile ajaproovile vastu panevat konkreetset ja positiivset sisu. Taani hariduseluga tutvumine on süvendanud arusaama, et selle mõistliku sisu, mis on õpilaskeskuse printsibiil, võiks kokku võtta **õpilase elutee keskse** hariduse ülesehitusena.

Alustame siinkohal kaugemalt. Konkreetset haridusasutused, ühe või teise õppeasutuse tegevus jms paigutub Taanis praegu kuhugi kahe haridusideoloogilise poolse vahele. Üks äärmuslik vaatekoht on, et kool peab suunama õppijat edasi õppima. Siit pearõhk formaalsele õppimisele, vaimu arendamisele juba varasest east. Ja teine äärmus: kool peab aitama õppijat elus edasi jõuda. Õpilane peab sel juhul palju teistega suhtlema; ta peab olulisi asju üha ise otsustama (õpetaja toimib konsultandina). Kuidas asi ühe või teise kooli või õppuri puhul on, oleneb mitut laadi asjaoludest. Nii tuleb riiklikul koolil n-ö veidi kõike õpetada. Erakool saab orienteeruda enam oma asutajate regionaalsetele, etnilistele, poliitilistele, religioossetele ja muudele taotlustele või ka traditsioonidele. Erakoolid ei erinegi riiklikest õppijate sotsiaalselt kuuluvuselt ega õpetuse kvaliteedilt, vaid kõige enam õppetöö teatud suunatuse poolest.

Ühine kogu Taani haridussüsteemile tundus aga see, et õppijal on võimalik oma koolitus üles ehitada vastavalt sellele, kuidas ta kujundab oma elutee. Käesolevas kirjutises on sellesse puutuvaid näiteid juba toodud. Võiks veelgi jutustada, kui mitmekesised on võimalused liikuda ühest hariduslülisest ja — astmelt teise, vaheldada õppimist ja tööd, omandada aineid eri sügavusega, seada kokku oma õppeprogramm, läbida eri pikkusega statsionaarsed õppevormid, lülituda jätku- ja lisaharidusse jne. Toonitaksin veel kord õpitavate erialade, ainekavade, keeleõpetuse, praktilise töö vormide jms vastavust tehnoloogilistele muutustele, ärisuhete teisenemisele ja muu-

Nii era- kui ka riiklikes koolides on kooli osa õppekavade kokkuseadmisel suur.

Küllalt tavaline on õppimise ja töөлkäimise vaheldumine.

Ka meil oleks vaja sihiks seada töö toomine õppurite igapäevasesse töökorraldusse.

Taani haridus on üles ehitatud õpilase elutee keskseks. Õppijal on võimalik oma koolitus üles ehitada vastavalt sellele, kuidas ta kujundab oma elutee, suur on tema enese vastutus.

le ühinenud Euroopa situatsioonist tulenevale. See kõik tähendab esiteks hariduse lähenemist sellele, mis tänaseid noori nende eluteel praktiliselt ootab, ja teiseks võimalusi noortele endile oma haridusplaan koostada, täide viia ja ka vajadusel korrigeerida. Muidugi on sellise haridusorralduse puhul hoopis teisel tasemel ka **õppijate eneste vastutus**.

Õeldust ei tohi jääda muljet traditsioonide hülgamisest või ülepeakaela moderniseerimisest. Erakoolis, mida külastasin, märkis direktor, et neil puuduvad arvutid. Miks, küsisin. Ta seletas, et kui nad tahaksid omandada moodsaid arvutiklasse, tuleks jätta ära mõni muu vajalik kulutus. Ressursside kõrval on olulisemadki õpetuslikud prioriteedid. Õpilased viibivad selles koolis 7.—15. eluaastani. Nad peavad sama sel ajal fundamentaalsed teadmised ajaloos, rahvuskultuuris ja muus humanitaarvalda kuuluvas. Loomulikult antakse põhiteadmised ka matemaatikast. Arvutite jaoks aga tuleb aeg tulevikus. Sügav humanitaarsus, ütles direktor, on selle kooli lastevanemategi taotlus — sellisena nähakse oma kooli nägu. Niisiis õpivad koolis noored, kelle (ja nende vanemate) ettekujutusele oma elukarjäärast niisugune õpetuse suunatus vastab.

Laialt
rakendatakse
rühmatöö võtteid.

Õppuri elutee kesksus ei ole tähtis printsip ainult hariduse üldises ülesehituses. Ka konkreetsemad õpiviisid lähtuvad sellest. Näiteks rakendatakse üpris laialt mitmesuguseid rühmatöö võtteid. Kohtumisel pedagoogidega õpetajate seminaris kõnles üks neist, et ta oma poeg oli äsja käinud koos mõne kaaslasega Kopenhaageni vee-puhastusjaamas ning valmistub nüüd nähtust klassis aru andma. Et vastavad loodusõpetuse teemad just sel moel selgeks tehakse, on mu vestluskaaslase sõnul põhjendatud kolme liiki kaalutlustega. Esiteks, meetodiliste argumentidega, mida meiegi pedagoogid sel puhul ette tooksid. Teiseks, õpetajast lähtuv: miks peaks tema kõik antud teemasse puutuva teatmeteostest ja muudest allikatest, kaasa arvatud sellesama puhastusjaama tööga tutvumine, ise läbi töötama ja siis õpilaste ette tooma, kui sama võivad hästi ära teha õpilased? Et kunagi õpetajakoolituse käigus neist asjust teada saada korrigeerimist vajab, oli nii loomulik, et sellest polnud vaja eraldi kõneldagi. Kolmas kaalutus aga tundus mulle haridusideoloogia seisukohalt eriti tähendusrikas. Rühmatööna antavate elupraktikasse suunatud ülesannete kaudu **harjutatakse õpilasi iseseisvalt analüüsima elus ettetulevaid probleeme ja olukordi**.

Veel näide sama põhimõtte läbivast rollist õppetöö korralduses. Et ülikoolis on auditooriumides laud tihsti paigutatud nelinurgana ja õppetöö toimub selliselt sisse seatud ruumis grupidiskussioonina, milles õppejõud on juba oma asukohalt üliõpilastega võrdses positsioonis, ei olnud üllatav. Meil takistab sama tegemast peale teatud rutiini ikka lausa karjuv ruumipuudus. Kui aga samamoodi laudade paigutust nägin kolledžis ja üldhariduskooliski, hakkas huvitama, mis funktsiooni ümmarguse või kandilise laua taga peetavad grupidiskussioonid üldse täitma peavad.

Vastus pani mõtlema. Õppetöö elavdamise, õppijate aktiveerimise jms taga (või ees?) on selgelt väljendatav taotlus viia õppurid sisse olukorda, mis eluteel nüüdisühiskonnas tihthele ette tuleb: iseseisvalt arutlema, arutlusi juhtima ja diskussioonis osalema, teiste argumente ära kuulama, oma ideid teistele vastuvõetavaks tegema, vastaste seisukohti ümber lükkama... Mulle asja selgitades rõhutati mitmel puhul, et see on mitte üks pedagoogilisi meetodeid, vaid pigem terve metodoloogia, mida üldnimetatud sihi saavutamiseks rakendatakse. Tehakse seda aga täie pingega. Mõnes koolis pidid õpilased igatahes kurtma, et grupidiskussioonides võetakse neist viimane ning nad tahaksid rohkem õpetaja jutustusel põhinevat «tavalist» koolitundi.

Taani
haridusorraldus
on demokraatlik,
otsused
langetatakse
sellel tasandil,
kus tehtud
valikud ja
otsustused täide
viiakse.

Eltoodu pole realiseeritav, kui haridusorralduses puudub **demokraatia**. Et Taani haridussüsteem on demokraatlik, pole alust kahelda. Tahtsin aga teada, milles on demokraatia rakenduses nii-öelda teravik — see kõige tähtsam, milles demokraatia avaldub ja teostub.

Tähtsaima põhimõttena sõnastaksin, et haridusotsused langetatakse maksimaalselt sellel organisatsioonitasandil, kus vastavad valikud ja haridusalased tegevused täide viiakse.

Esiteks tähendab see — meie tänaste oludega võrreldes — hariduse juhtimise otsustavat **detsentraliseerimist**. Täna Eestis on juba kuulda hääli, et meil on senist ületsentraliseeritust lammutades detsentraliseerimisega liiale mindud ning tuleks keskset juhtimist ikkagi laiendada. Arvan, et meil on täna pigem segadus ja korralagedus, tõelise detsentraliseerimise juurde pole siinmail veel jõutud.

Hariduskorralduse detsentraliseerimine on osa kohaliku omavalitsuse kui vastava piirkonna elu isekorralduse tekkest. Alles on kujunemas selleks vajalikud majanduslikud tingimused ja poliitilised eeldused. Tugevasti peab muutuma mõttelaad. Tuleb jõuda arusaamisele, et seda, mida ning kuidas õpivad mingi maakonna, linna või valla noored, on kõige pädevamad otsustama just selle kandi inimesed ise, kes on ka vastavaks otstarbeks olemas olevate ressursside peremehed.

Taanis on hariduse juhtimine otsustavalt detsentraliseeritud ka alles 1. jaanuarist 1990 — siis hakkasid kehtima sellekohased uued eeskirjad. Viimastel on kolm iseärasust. Esiteks, otsustamine antakse üldriiklikult munitsipaal- ja munitsipaaltasandil koolitasandile. Teiseks, uued eeskirjad tahavad olla pigem üldraamistik kui jäigad reeglid ja koolikorralduse formaliseerimine. Kolmandaks, vastutus ja otsustamine on koondatud senise hulga instantside asemel kahte kohta: kohalik omavalitsus (siin asub majandusvõim!) ja kooli enese volikogu kui lapsevanemate, õpilaste ja õpetajate «ühisnimetaja».

Olulisimaks uuenduseks peavad taanlased ise koolivolikogude loomist, kuhu kuulub 5—7 lapsevanemate valitud esindajat, 2 koolipersonali esindajat ning 2 õpilast. Koolidirektor (ülemõpetaja sealse terminoloogias) on volikogu sekretär, kuid kannab täit vastutust kooli administratiivse ning pedagoogilise tegevuse eest ja omab vastavaid volitusi. Talle annab nõu õppenõukogu; koolis tegutseb ka õpilasnõukogu.

Selle, milline õpik mingis aines kasutusele võtta ning kuidas õppekava üles ehitada, otsustab aineõpetaja koos õpilastega.

Arusaamad sellest, mida tähendab õppijale demokraatlik hariduskorraldus, pole olnud Taaniski alati ühesugused. 1960. aastatel meiegi ühiskonnas avaldunud demokraatiapuhangus tõusis esiplaanile õppurite iseotsustamise nõue; rõhutati, et kool peab andma mitte kuivi teadmisi, vaid õpetama õppima. Need sel ajal ülimalt edumeelselt kõlanud loosungid tegelikult isegi madaldasid õppijate teadmisi ning jätsid noori ilma kindlast faktialusest. Nimetatud ebakohad aga ei andnud end algul kuigi võrd tunda, sest uuenduste eest võitlejad olid saanud nooremates klassides «vana moodi» õppides siiski süstemaatilise teadmiste baasi. Järgmine õppurite põlvkond aga sellist baasi ei omandanud ja osutus lõppeks eelkäijatest rumalamaks. Arusaam, et õppides tuleb omandada kindlad teadmised konkreetseist asjadest, taastus 1980. aastail. Siis aga oli selge ka vajadus ühendada see demokraatliku ja õpilaslähedase hariduskorraldusega ning selles suunas on asjad seni liikunud.

Meil on vahel tunda, et demokraatiat ja õppijakesksust kasutatakse ka soovimatuse ning suutmatusegi varjamiseks teha igapäevast rasket tööd püsitemadmiste saamise nimel. Mitte kogemata ei seostu õppijakesksus teinekord nõudmisega, et koolitöö peab olema aina põnev, vaba igasugusest tuupimisest. Taanlastel seda positsiooni ei kohanud. Küllap seepärast, et väärtustatud haridusega ühiskonnas, kus õppimine seondub paindlikult õppija eluteega, on tüüpiline, et tahetakse eelkõige teadmisi saada ning nõutakse neid taga, niipalju kui võimalik.

Demokraatlik hariduskorraldus nõuab täpseid ja kättesaadavaid andmeid toimuvast — arenenud **haridusstatistikat**. Riiklikule statistikaametile laekuvad õppeasutustest õppijate liikumist kirjeldavad andmed, aluseks igale taanlasele sündimisel omistatav isikukood. Nii fikseeritakse noorte seisund ühe või teise hariduslülil lõpetamisel, mis võimaldab jälgida noorte voolusid haridussüsteemis. Niisugust andmestikku tundub just meil nappivat, kirjeldamaks dünaamiliselt noorte haridusteed.

Haridusasutused nagu teisedki organisatsioonid on Taanis kohustatud andmeid statistikaametile esitama. Seda, samuti isikuandmete saladust sätestab 1966. aastal vastu võetud statistikaseadus. Andmetel on palju kasutajaid: ministriumid, erafirmad jne. Statistikaamet ise koostab huvipakkuvatest andmetest pressibülletäänne, mille alusel ilmub kommentaare tähtsamates ajalehtedes ning televisioonis. Tänu hästi toimivale isikuregistrile pole Taanis pärast 1970. aastat enam rahvaloendusi korraldatud: neid pole vaja, kõik vajalikud andmed on niigi alati käepärast.

Uurin statistikaameti haridus- ja kultuuristatistika osakonnas, kuidas kasutatakse statistikat haridusotsuste tegemisel. Ootuspäraselt selgus, et kasutatakse laialdaselt ja mitmes suunas. Nii on avalikkuse terase tähelepanu all tööpuudus, mida fikseeritakse küllaltki detailselt, aluseks andmed tööturuametisse pöördunu-

Eestis on hariduse detsentraliseerimiseks vajalikud majanduslikud tingimused ja poliitilised eeldused alles kujunemas.

Demokraatlik hariduskorraldus nõuab arenenud haridusstatistikat.

Statistikat kasutatakse haridusotsuste tegemisel laialdaselt.

telt. Sain teada, et näiteks sotsioloogidest oli hetkel töötä 12,8%: veidi rohkem kui humanitaarharidusega isikutest keskmiselt. Kui tööpuudus teatud sektoris probleemiks saab, tehakse muutusi tööjõupoliitikas, mis puudutab ka haridust. Haridusrahade jagamisel vajab Haridusministeerium andmeid tudengite arvu kohta, mille eest ta loomulikult statistikaametile maksab. Demograafilise prognoosi alusel rehkendatakse välja vajadus õpetajate järele, selle põhjal aga hinnatakse õpetajate ettevalmistamist. Linnavalitsuse kooliosakonnas öeldi, et neil on võimalik naabreilt statistikaametist saada kõik vajalikud andmed, kusjuures tavaliselt on olemas prognoos 2000. aastani...

Et meil on kaua aega plaanitud andmeid laest võetud, tundsin huvi, kuidas kujundatakse Taanis statistilist kultuuri. Sellekohaseid teadmisi antakse koolis, gümnaasiumis, kõrgkoolis. Kuna kool üldse orienteerub tugevasti faktidele, olevat kaunis tüüpiline, et rühmatöös, mitmesuguste projektide kallal tegutsedes uurivad õpilased statistikakogumikke. Nii harjutavad nad end elus ees ootavaga, kus otsustamisel vajatakse üha enam detailseid andmeid, raha mingiks tegevuseks eraldatakse dokumenteeritud vajaduste alusel ning poliitiline võitlus hõlmab vastaste vigade täpse äranäitamise tõsikindlatele andmetele toetudes.

Lõpuks mõtteid seoses **õpetajatega**. Kopenhaageni linnavalitsuse kooliosakonnas ja «akadeemiliste» töötajate ametiühingu peakorteris tutvustati õpetajatöö üldisi tingimusi. Üldkoolis peab iga õpetaja suutma õpetada kuni 7. klassini kõiki aineid. Tavaline õpiaeg selleks on 4,5 aastat — seega õpetab põhikoolis isik, kes on ise 16—17 aastat koolis käinud. Vanemates klassides rakendatakse aineõpetajaid. Mehi ja naisi on õpetajate seas ligikaudu ühepalju.

Üldise tööleppega on paika pandud tööaasta pikkus — 1680 tundi, samuti 5nädalane puhkus. Maksimaalkoormus on 37 tundi nädalas, sellest nn auditoorset tööd 25 tundi, ülejäänud on tundide ettevalmistus, kontaktid vanematega jne. Tegelik kooliaja töönael kujuneb sellest aastamahu alusel arvutatust pikemaks. Samas nähakse ette, et keskkooli tasandil kulus 1 tunni andmiseks ka 1 tund ettevalmistust.

Õpetajate ametiühingute olulisemaid tööloike on õpetajate palkade kujundamine.

Õpetajate palgad on olulisemaid asju, millega tegelevad selle ala töötajate **ametiühingud**. Palgalepe vaadatakse rahandusministeeriumiga läbi 2 aasta tagant. Kokkuleppe tulemused olenevad üldisest majandusolukorrast, muidugi ka valitsuse suhtumisest antud alasse. Uue nähtusena nimetati kokkulepet, et peale ühtses palgaleppes määratu saavad asutuste juhid 1% ulatuses individuaalseid palkasid määrata. Ametiühingud on erialati üsna diferentseeritud, ent võitluseks tööandjate ja ministeeriumidega ühinevad ametiühinguliitidesse. Meil Eestis ka mõne koolijuhhi suu läbi välja öeldud mõttesse, et ametiühingutel pole uuenevas ühiskonnas ja nende endi (s.o juhtide) asjatundmist ning õiglust silmas pidades midagi teha, suhtuti kui ajutisse arusaamatusse.

Õpetajate ettevalmistamisel peetakse tähtsaks teooria ja praktika ühendamist.

Õpetajate koolitamine oli Taanis aktuaalne seetõttu, et praegu on õpetajaid vajadusest rohkem. Seetõttu piiratakse astumist vastavaisse õppeasutustesse ja nagu naljatoonis öeldi, on alanud taanlastest õpetajate eksport. Taanis kehtib ühtne kooliõpetajate ettevalmistuse süsteem. Õpetajaid koolitatakse nii, et nad suudavad õpetada mitut ainet ja pedagoogiline praktika on õpetajate kolledžite kavas päris stuudiumi algusest peale. See tunnistab, et teooria ja praktika ühendamist peetakse õpetajate ettevalmistuse tähtsaks printsiibiks, millele vastavalt on õpe ka tegelikult korraldatud.

Kõrgelt hinnatakse õpetajate täienduskoolitust, igal aastal käib kursustel iga neljas õpetaja.

Tähtis ja kõrgelt hinnatud on **õpetajate täienduskoolitus**. See toimub munitsipaal-, õpetajate kolledžite ja ülemaalise haridusinstituudi tasandil. Ligikaudu iga neljas tegevõpetaja on igal aastal hõivatud mingi enesetäiendamisega. Kursustes osalemise ajal, kui need toimuvad põhitööd katkestamata, tuleb õpetajal anda vähem tunde, palk aga säilitatakse. On ka teine variant: 5kuuline enesetäiendamine, kus õpetaja on põhitööst vaba. Enesetäiendamise põhimotiivina sõnastati mitte soov tõsta palka või positsiooni, vaid püüd saada teada, kuidas teha midagi enam kui klassi ees seista ja uut ainet suuliselt edasi anda.

Ühes õpetajate koolituskeskuses tuli minuga vestlema mees, kes ütles kohe alguses, et tal puudub endal pedagoogiline haridus. Alustanud oskustöölisena, oli ta aga jõudnud saada õpetajate koolitajaks. See olevatki iseloomulik Taani hariduskorral-

dusele: õpetajaks võivad saada inimesed, kes enne on teinud üpris mitmesuguseid asju — töötanud töölisena, kodus lapsi kasvatanud, palju reisinud vms — end suudavad ja tahavad õpilastega töötada. Kvalifikatsiooni saamisel annab asjaolu, et tulevane õpetaja on midagi sellist teinud, lisapunkte. Tuleks meilgi kaaluda, kuidas ühitada õpetajate kaadri täiendamisel akadeemiline haridus ning loomupärase pedagoogitalendiga ühendatud mitmekesine elukogemus.

Jutt läks pikale, ent kirjutaja tahtis mõtteid, mis olulised tundusid, võimalikult näidetega ära seletada. Kõne alla ei tulnud haridussüsteem, õppeplaan, õpilaskontingent ja veel palju muudki. Püüdsin osutada vaid haridusideoloogia neile punktidele, kus meil oleks õppida teatud alusideede rakenduse kogemusest Taanis. Sellegi maa hariduselus on vaieldavat nii taanlaste endi kui ka meie pilguga vaadates. Vestlustes selgus, et mitmed Eesti hariduskorralduse küljed tundusid sümptomaatsed võõrustajatele. Taani-käik kinnitas veelgi veendumust, kui oluline on just täna dialoog ühtsete haridusprintsipiide ellurakendamise konkreetse kogemusega erinevais maades.

Eestis viibis Taani haridustegelaste neljaliikmeline delegatsioon, mida juhtis Taani haridusminister BERTEL HAARDER (fotol paremalt teine). Tegemist oli vastukülaskäiguga meie ministri kutsel. Kohtumisel viibis Taani suursaadik Eesti Vabariigis SVEN ERIK NORDBERG.

TÖNU KALLE foto



Eriline laps — aktsentuant

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

Käesolev kirjutis on kokkuvõte 1991. a märtsist 1992. a märtsini «Hariduses» ilmunud kirjutiste sarjast aktsentueeritud isiksuse tüüpide kohta. Meenutuseks kordame mõningaid aktsentueerituse tunnuseid.

Praktikas peaks aktsentueerituse diagnoosimine toimuma kaheastmeliselt. Esimene aste — vastuse otsimine küsimusele, kas inimene on aktsentueeritud või mitte.

Vastuse leidmiseks meenutagem, et iga inimene, välja arvatud vaimuhaiged, on oma individuaalsete joonte poolest üks kolmest: 1) normaalne, 2) ülitugevate haiguslike kõrvalekalletega isiksus ehk psühhopaat või 3) normaalse ning psühhopaadi vahepealne ehk aktsentueeritud isiksus.

Aktsentueerituse
määratlemist
alustatakse
selle
välistamisest,
et õpilane on
psühhopaat.
Psühhopaati
iseloomustavad
korraka
3 tunnust.

Aktsentueerituse määratlemist tuleks alustada selle välistamisest, et õpilane võiks olla psühhopaat. Psühhopaatia on kliiniline diagnoos, aktsentueeritus seda ei ole, küll aga võivad aktsentueeritud lapsed ebaõige kasvatuse ja kohtlemise korral haigestuda neuroosi.

Psühhopaadil on korraka kolm olulist tunnust:

- 1) psüühilise omapära avaldumine kõigis situatsioonides ehk totaalsus,
- 2) omaduste püsivus kogu eluks,
- 3) sotsiaalne desadaptatsioon ehk kohanematus ühiskonnas.

Nende omaduste mõjul ei tule psühhopaat mitte kuskil, mitte kunagi ega mitte kellegagi hästi toimida. Rasked kohanemishäired saadavad teda kogu elu.

Aktsentueeritud isiksusel ei ole kolme psühhopaatia tunnust kunagi korraka, üheaegselt. Tavaliselt ei ole tal neist tunnuseist ühtki. 1. tunnus, **psüühika omapära**, avaldub enamasti teatud olukordades, 2. tunnus, **omaduste püsivus**, puudub hoopis või esineb erandjuhul, kui vaadelda pikka perioodi. Üldjuhul kujunevad aktsentueeritud jooned iseloomu vormumise perioodil, s.t lapsepõlves ja puberteedieas, kuid taanduvad küpsuse saabumisel, kui inimene õpib ennast paremini tundma ja oma käitumist reguleerima.

Aktsentueeritud
jooned
kujunevad
lapsepõlves ja
puberteedieas,
taanduvad
küpsuse
saabumisel.

Seetõttu avaldub ka kolmas tunnus, **sotsiaalne desadaptatsioon**, vaid teatud eluperioodil ja sel ajalgi olukordades, mis mõjuvad psüühilise vastupidavuse kõige nõrgemale kohale (*locus minoris resistentiae*). Teistes olukordades on käitumine normaalne.

Aktsentueeritusel
on 2 astet —
ilmne ja
varjatud.

Aktsentueerituses eristatakse 2 astet: ilmset ja varjatut. Ilmne aktsentueeritus on üsna «normi» piiril. Sealt on kukesamm psühhopaatiasse. Seda seisundit iseloomustab vastavate tunnuste visa püsimine paljude aastate jooksul.

Puberteedieas, kui tõusevad pinged, kui noor inimene otsib ennast ja oma kohta elus, võivad esineda kõrvalekaldeid käitumises ja kohanematus koolis ning kodus. Hiljem jäävad omapära väljendavad jooned küll selgesti paistma, kuid võimaldavad siiski kohaneda ja on kompenseeritavad. Varjatud aktsentueeritus tähendab nõrku psüühilisi kõrvalekaldeid normist. Taolistes elutingimustes võivad need avalduda kas väga nõrgalt või üldse mitte. Et tegemist on aktsentueeritusega, tuleb välja ainult selliste psühhotraumade korral, mis tabavad tugevalt psüühilise vastupidavuse kõige nõrgemat kohta.

Tabelis esitame 1) aktsentueeritud isiksuse kõige iseloomulikud tunnused, 2) tema psüühilise vastupidavuse kõige nõrgema koha (*locus minoris resistentiae*), mis on olemas kõigil tüüpidel, kuid igal erinev ja 3) iseloomustame eri tüüpide arengu omapära.

	Kõige iseloomulikud tunnused	Psüühilise vastupidavuse kõige nõrgem koht (<i>locus minoris resistentiae</i>)	Arengu omapära
TÜÜP			
SENSITIIVNE	Ülitundlikkus, nõudlikkus enda suhtes, eredalt väljendunud alaväärsustunne, saamatus eneserealisatsioon, kõikuv enesehinnang.	Turvatunde kadumine, naeru alla sattumine, prestiiži langus.	Varases lapsepõlves kuulekad, sõbralikud, «kodused lapsed». Ülitundlikkus võib avalduda ainult kartlikkuses. Nad kardavad pimedat, müra, loomi ja üldse kõike uut. Puberteedieas tundlikkus suureneb, avaldues süü- ja võlatundes, ebatäpsuse tundes. Hiljem õpivad soodsa tingimustes oma suurt tundlikkust kompenseerima.
HÜPERTÜÜMNE	Üliaktiivsus, ettevõtlikkus, enesekindlus, soov end näidata (esineda), kamandada.	Tegutsemisvabaduse piiramine, ebaedu kogemine.	Avaldub lapsepõlvest alates aktiivsuses, lobisemishimuses. Neid «jätkub igale poole». Koolis rahutud, distsiplineerimatud. Puberteedieas ärituvus suureneb, ütlevad jämedusi. Ei tunnista autoriteete peale enda. Otsivad meelelahutust ja vaheldust, vahetavad hobisid ja sõpru. Oht sattuda asotsiaalsetesse gruppidesse ja hakata tarvitama alkoholi. Kompenseerivaks osutuvad tegevused, mis rakendavad ülekeevat energiat kasulikus suunas.

KONFORMNE	Ülialluvus, püüde jälgida kõiges kehtestatud reegleid, käituda «nii nagu kõik teised», ebakriitilisus, konservatiivsus.	Pole võimalik olla «nii nagu kõik teised», stereotüüpide järsk muutus, grupist väljalülitamine.	Sünnipärane konformsus on omane kõigile lastele, seetõttu ei tunne konformset aktsentueeritud last kohe ära. Ilmselt kujunevadki konformse tüübi omadused eeskätt autoritaarse kasvatusel mõjul. Murdeeas avaldub konformsus selles, et kui varem allus laps täielikult oma vanematele, siis nüüd allub ta täielikult oma kambale, tehes kaasa kõik, nii head kui ka halvad teod. Täiskasvanuna konformsus ei kao, küll aga õpib konformne aktsentuant õigustama oma suhtumisi ja käitumist demagoogia osava kasutamisega.
HÜSTEERILINE	Ülim egotsentrism, kirg eredate sündmuste järele, soov mängida «esimest viiulit»	Tunnustuse ja tähelepanu kaotamine, piirangute kehtestamine tema egotsentrilistele püüdlustele.	Piiritu egotsentrism võib avalduda juba lapsepõlves. Ei talu, kui kiidetakse teist või pööratakse teistele tähelepanu. Noorukieas tähelepanu võitmiseks ka hüsteerilise reaktsioonina haigused, nn põgenemine haigusesse, vale, isegi enesetapu lavastused. Grupis pretendeerivad erilisele positsioonile, «ajavad puru silma». Kui neid paljastatakse, vahetavad kergesti gruppi. Harrastused egotsentrilised, mis võimaldavad silma paista. Hilisemas elus kompenseerimisvõimalused seotud kõrge positsiooniga perekonnas või tööl.
SKISOIDNE	Sisemaailma ülim suletus, osavõimatus teiste kannatuste ja rõõmude suhtes, ainult iseendaga seotud fantaasia.	Omaette olemise ja eraldumise võimaluse puudumine, pole täidetud nõue «jätke mind rahule».	Avaldub esimestest lapsepõlveaastast alates üksimängimises ja täiskasvanute seltskonna eelistamises laste omale. Puberteedieas skisooidsed jooned teravnevad järsult, sulgub enesesse, ei kontakteeru vanematega. Soovib küll kuuluda eakaaslaste gruppi, kuid sageli see ei õnnestu, mistõttu muutub veelgi kinnisemaks. Täiskasvanuna on kompenseerimiseks vaja mõistvat ümbruskonda ja ka väikest suhtlemise koormust.
ASTEENILINE	Närvisüsteemi ülim nõrkus, kiire väsimine, madal töövõime, ootamatud afektipuhangud, millele järgneb kahetsus, mure tervise pärast.	Tema jaoks ülemäärane, väsitav koormus.	Lapsepõlves kiire väsimus, ärrituvus, halb uni, isutus, kapriisid, õised hirmud. Püüdlevad eakaaslaste poole, kuid väsivad kiiresti káararikast seltskonnast ja eelistavad üksindust või mõne lähedase sõbraga mängimist. Sama suhtlemisstiil säilib ka edasises elus. Koolitööd oma raskuse tõttu tekitab vastumeelsust. Katse trotsida väsimust ja ületada vastumeelsust kutsus esile ebameeldivaid aistinguid, mille tõttu omakorda kujuneb varakult välja murelik suhtumine oma tervisesse. See säilib kogu elu.
PSÜHHASTEENILINE	Väljatõrjumisvõime täielik puudumine, otsustamisvõimetus, kalduvus arutlustele ja eneseanalüüsile, kartused, pidev enesekontroll, toetumine teistele, kaitseks tuleviku hirmude eest kujundatakse rituaalset käitumist, pöütake olukorda täpsemalt määratleda, klammerdutakse enda poolt kehtestatud reeglitesse, mis viib pedantsusele.	Olukord, kus «midagi võiks juhtuda».	Lapsepõlves arglikkus, kohmakus, kalduvus arutleda; tunduvad eakohatult intellektuaalsete huvidega. Kriitiliseks perioodiks on koolimineku mil tekib kõrgeenenud vastutustunne, et mitte petta vanemate lootust tema edukusele. Kui laps kasvab turvalises ümbruses, võivad psühhasteenilised jooned puberteedieas kaduda. Vastasel juhul süvenevad otsustamisvõimetus, eksimishirm, mille ületamiseks kultiveeritakse endas pedantsust.
EPILEPTOIDNE	Masendunud kurjus, vägivald. Kalduvus langeda masendunudkurja meeleollu, mis võib kesta tunde ja päevi. Reageeringute jõulisus ja kestvus. «Viimane piisk karikas» vallandab äkkviha, vägivaldsuse. Võimuiha, väiklane korraarmastus, armukadedus. Kehaehitusel sageli jõuline, «härjakaela» ja massiivse lõuaga.	Tugevate tarvete rahuldamisvõimaluste piiramine, võimupüüdluste takistamine, tema jäiga korraatusega maailma häirumine.	Lapsepõlves võib esineda lohutatamat nuttu, sadistlikke kalduvusi. On ebalapselikult hoolas oma riiete, mänguasjade ja kõige «oma» suhtes. Noorukieas väiklane korralikkus ja hoolsus. Afektiseisundis hoolimatus vastase kaitsetuse suhtes. Hilisemas elus suureneb võimupüüdlus, mure tervise pärast, armukadedus ja võimetus solvanguid unustada. Kohaneb eluga paremini, kui kujunevad pinget alandavad harrastused, näiteks tegelemine muusika, kujutava kunsti või spordiga.
LABIILINE	Meeleolu eriti kiire muutuvus tühisematelgi põhjustel, tujutus. Näivad oma east nooremad.	Võõra tahte pealesurumine, järsk kriitika, välise emotsionaalse toe kadumine.	Sünnipäraselt eriti tundliku närvisüsteemiga ja väga suure emotsionaalse kontaktitarbega. Lähedast, toetavat suhtumist vajab ta kogu elu. Abielus õnnelik siis, kui saab olla hooldatava osas.
FIKSEERUV	Tugevate negatiivsete emotsioonide püsimine, mille seletust otsitakse ümbritsevast elust. Kauakestvad solvumised. Pidev ettekujutus tagakiusamisest; auahnus, töökus selle nimel; arutu armukadedus.	Eneseväärkuse pisingi alandamine.	Juba lapsepõlves kujuneb kergesti alaväärsustunne, mis aga pole selle tüübi spetsiifiline tunnus, vaid võib sugeneda ka muudel põhjustel. Sellepärast lapsepõlves paranoidi ära ei tunne. Paranoidid iseloomulik fikseerunud tugev negatiivne emotsioon hakkab väliselt märgatavaid omadusi kujundama alles küpses täiskasvanu eas. Ka on sellele tüübile omastel joontel tendents erinevalt teistest aastatega tugevneda.
TSÜKLOIDNE	Meeleolu tsükliiline vaheldumine, tsükliite kestvus mõnest päevast mõne nädalani.	Harjumuspärase elukeskkonna põhjalik muutus; kui puudub õigus olla erinev, omanäoline. Tõsised noomitused, eneseaustust alandavad ebaõnnestumised depressiivses faasis.	Iseloomulikud tunnused lapsepõlves ei avaldu, pigem jääb hüpertüümse lapse mulje. Puberteedieas on esimene meeleolu languse periood. Perioodid muutuvad elu jooksul pikemaks. Elu kestel võib tüübi avaldumine osaliselt kompenseeruda, kui aktsentuant teadvustab oma eripära ja õpib enesejuhtimises sellega arvestama. Samuti soodustab kompensatsiooni pereliikmete ja töökaaslaste mõistev, leplik suhtumine.
PÜSIMATU	Ülim tahtejõuetus. Tehakse ainult seda, mis annab hetke mõnutenud.	Kindlate tähtajaliste kohustuste andmine, vastutuse nõudmine ja monotoonsus tegevuses.	Lapsepõlves sõnakuulmatud, kärsitud, aga arad, kardavad karistust. Elementaarsed käitumisreeglid omandavad raskustega. Vahel esineb kogelust, enureesi. Tahtepuuduse tõttu ei suuda koolis sundida end õppima. Varakult alustavad joominguid. Argus ja initsiatiivitus ei võimalda töös liidrikohta. Nad on ükskõiksed oma tuleviku suhtes.

Kõlblusõpetuse eesmärgid ja teostusviisid

MAIE TUULIK, TPÜ Kasvatusteaduste Instituudi direktor, pedagoogikadoktor

KÕLBLUSÕPETUS KUI ÕPPEAINE

Ka 1920. a olid
vaimsed väärtused
tagaplaanile
surutud.

Kui tahame
tervendada
ühiskonda, tuleb
alustada algkoolist.

Eesti Vabariigis oli kõlblusõpetus iseseisev õppeaine (4) ning on seda paljudes maa-
des ka praegu. Miks see võeti meil ja võetakse mujal õppekavva, kuigi õppeaineid
oli ja on palju? Johannes Käisi vastus oli, et põhjuseks on tõsine vajadus. 1920. aas-
tatel oli meil selline aeg, mil esiplaanil olid välised saavutused ja ainelised väärtu-
sed, sisemine kultuur ja vaimsed väärtused olid aga tagaplaanile surutud (1).
Kõlab väga kaasaegselt! J. Käisi arusaamine oli selline, et mida tahetakse ellu viia,
peab enne viidama kooli: kui tahame tervendada ühiskonda, tõsta väärtuslikuks
kohusetunnet, enesevalitsemist, inimarmastust, peame alustama algkoolist (1). Ka
teine suur omaaegne pedagoogikateadlane Peeter Põld pidas kõlblusõpetust ise-
seisva õppeainena oluliseks kasvatusabinõuks (lisaks sellele pidas ta oluliseks ka
õpetaja eeskujuga ja kommete harjutamist, s.o kõlbeliste harjumuste väljakujunda-
mist) (3).

Küsimusele, kas kõlblus on õpetatav, vastasid nii J. Käis kui ka P. Põld jaata-
valt. Just kõlblusõpetuse tunnid peavad olema sellisteks keskusteks, kuhu koonda-
takse kõik koolielus liikuma pandud kasvatuslikud mõtted, väitis J. Käis (1).

MORAALILUGEMINE EI OLE MORAALI (KÕLBLUSE) ÕPETAMINE

Kõlblusõpetuse lähtealuseks peaks olema lapse kõlbeline areng (6). Õpetaja peab
tundma erinevate arenguastmete võtmeprobleeme. Ta on omamoodi kõrvalseisja,
kes ei tohiks kujuneda moraalilugejaks. See on aga just see, mida koolile ja õpeta-
jale tavaliselt süüks pannakse. Esitatud mõtte illustreerimiseks sobib järgmine
näide: küsisime 5. ja 6. klassi lastelt, mida tähendab sõna «moraal» ja saime valda-
valt järgmised vastused — moraal on see, kui ta ajab reegleid taga ja tahab sulle
teada anda seda, mida sa kuulda ei taha, mis sind ei huvita, aga tema ajab ikka
peale; moraal on see, kui räägitakse pikka juttu, mis on juba tuhat korda räägitud;
moraalne inimene on see, kes kogu aeg lobiseb ühte ja sama juttu; ajab pikka juttu
kogu aja ja ei jäta järele; moraal on see, kui inimene närvitseb, märatseb!

Moraal kaitseb ja
säilitab inimlikkust.

Tegelikult on ju moraalilüüesõna ülesanne kaitsta ja säilitada inimlikkust. Moraali nega-
tiivse tähenduse tekkimisest oleme juba rääkinud (7). Moraliseerimist, moraalilü-
gemist on ikka kooli ja õpetajatega seostatud. Levinud arusaam peegeldub
küllaltki ilmekalt näiteks V. Koržetsi ühes lühijutus («Rong, mis liigub mööda röö-
paid»). Tundmatu, nii veetlevana tundunud kupeekaaslanna minetab silmapilkselt
oma külgetõmbe, kui hakkab lugema «Nõukogude Õpetajat!» Me ei hakka siinkohal
arutlema selle üle, miks õpetajarolli pikaajaline täitmine asjaosalise nii võib «ära
mürgistada», et juba kaugelt tunda on, kes on kes. Ei hakka kordama ka seda,
mida kõigis pedagoogikaõpikuiski rõhutatakse — moraalilugemisega ei kasvata ke-
dagi. Ometi ei tähenda see kaugeltki, nagu tuleks loobuda ka moraalilüüesõna
õpetamisest.

KÕLBLUSÕPETUSE EESMÄRGID

Kõlblus — see on
vahetegemine hea
ja kurja vahel,
vaadete järgimine,
kõlbeliste
harjumuste
kujunemine.

Meie kasvatusteadlased Johannes Käis ja Peeter Põld on kõlblusõpetuse ühtmoodi
eesmärgistanud: juhtida last selgele, õigele kõlbelisele arusaamisele; aidata kaasa
püsiva kõlbelise meelsuse loomisele; arendada lapse kõlbelist tahet. Kõlblus — see
on vahetegemine hea ja kurja vahel, see on oma vaadete järgimine, see on kõlbelis-
te harjumuste kujunemine (vt 1 ja 3).

Kirjandusele toetudes võime üldistatult välja tuua järgmised kõlblusõpetuse ees-
märgid (J. Merenheimo on tsiteerinud J. Watkinsit):

- enda ja teiste eesmärkide võrdväärselt oluliseks pidamine,
- teiste inimeste tunnetest arusaamine,
- erinevates sotsiaalsetes situatsioonides toimetulemine,
- inimeste suhteid reguleerivate normide ja ootuste tundmine,
- oma arvamusel väljütlemine,
- eesmärgipärane tegutsemine.

Paljude teadlaste arvates on moraalilüüesõna üks keskseid mõisteid mina-pilt
ning üks keskseid eesmärke mina-pildi väljakujundamine (Johanson, 1962; Coo-
per, 1972; Aho, 1985; Merenheimo, 1989) (2). Võime öelda veelgi otsem — kõlblus-
õpetuse lõppeesmärk (nii nagu igasuguse õpetuse ja kasvatus lõppeesmärk) peaks
ühtima loomuliku, iseregulatiivse arengu kõrgeima tasemega, see on — iseennast

leidnud inimene, mitte igakülselt arenenud inimene, nagu me siiani oleme deklareerinud.

KÕLBLUSÕPETUSE TEOSTUSVIISID

Johannes Käis pakub kõlblusõpetuse praktiliseks teostumiseks järgmisi juhiseid.

■ **Arusaamise** arendamiseks soovitab ta lastele selgeks teha kõbelised mõisted, aga samuti analüüsida laste mõtlematuid tegusid (nt kui laps naerab vigase inimese üle või pilkab kehva riietust jms). Ainult tuleks võtta laste endi elust (reaalsed päevasündmused) või lugemispaladest.

■ **Tunnete ja meelsuse** arendamiseks soovitab ta koolikorra nõudmiste täpset täitmist (1), korralikkuse, puhtuse, viisakuse, lahkuse jms tegelikku jälgimist ja hindamist. Laste meelsus kasvab selliseks, kuidas neid koheldakse.

■ **Tahte** arendamiseks soovitab ta lastele tutvustada suurmeeste elu ja tegevust, ideaalide pakkumist jms. Õpetusega on võimalik äratada lastes tundeid, nendest aga võib välja kasvada tahe ja tegutsemine.

■ **Kaasaaitamist** sellele, et laps õpiks tundma omaenda **hinge**, omaenda võimeid, kalduvusi, huve.

Tänapäeva kooli silmas pidades on ilmselt kõlblusõpetuse oluline tugi vastav õpik! Soomes on näiteks algklassides õpikuid ümbritseva elu (s.o igapäevase praktilise elu) mõistmiseks ja selles hakkama saamise õpetamiseks, vanemates klassides aga eetikaõpikuid.

On selge, et moraalitõdesid ei saa moraalilugemisega õpetada. Veel vähem saab neid õpetada selliselt, nagu õpetatakse üksikute õppeainete tõdesid. Moraalitõdesid saab õpetada, juhtides õpilasi probleeme nägema ja nende üle arutlema, õpetades neid orienteeruma ja toetuma kõige erinevamatele informatsiooniallikele. Mitmekülgse teadusliku informatsiooni kõrval ei tohiks alahinnata eri kunstiliikide pakutavaid võimalusi kõbelisteks arutlusteks ja diskussioonideks. On ju kunsti võrreldud suurendusklaasiga, mis tegelikult peegeldab. Osakem siis näha, mida suurendusklaas näitab — meie madalat tundekultuuri, oskamatust olla sisemiselt vaba ning oskamatust pingutada, vaeva näha ja loobuda. Ja kes siis teine kui mitte õpetaja peaks olema see, kes aitab orienteeruda põletavates päevasündmustes, kes oma elukogemuste ja teadmistega saab olla korrastavaks jõuks?

Kõlblusõpetuse reaalseks teostusviisiks võib arvata ka **traditsioonide, kommete ja tavade** õpetamist. On ju nendes talletatud kõik see, mis eelnenud põlvned on oluliseks pidanud.

Oluliseks kõlblusõpetuse teostusviisiks tuleks arvata ka laste juhtimist **ideaalide** ja eeskujude juurde, eelkõige peaks tänuväärseks materjaliks olema oma rahva suurmehed, nende elu ja tegevusega tutvumine, aga ka kõlblad Piibli, ajaloo- või kirjandustegelased mõjuvad äratavalt, kui neile vaid ligemale astutakse (3).

Kokkuvõte. Küsimusele, kas tuleb kõlblusõpetust pakkuda igas tunnis ja kogu koolielu korraldusega või eraldi tundides, vastas Peeter Põld — mõlemas (3, lk 143). Kogu koolikorraldus peab olema rajatud kõlblale vaimule, ent ometi on vaja ka süstemaatilist kõlblusõpetust. Küsimusele, missugust moraalit õpetada (kas kristlikku, hedonistlikku, niitšeaanlikku, kommunistlikku või veel midagi muud), vastas P. Põld, et relativistlikud eetikad ei saa sihiandjaks olla, küll aga absoluutseid väärtusi tunnustavad eetikad (sinna kuulub ka ristiusu eetika). Kristlikust eetikast ei saa mõõda minna juba seepärast, et Uue ja Vana Testamendi tegelased ja lood on Lääne kultuuriilma kõbelis-vaimsesse substantsi sedavõrd üle läinud, et neid teadmata ei saada aru paljudest asjadest kunstis ja kirjanduses. Ehkki moraal on iseseisev ala, ei saa teda religioonist päriselt lahutada — õigem oleks küll öelda, et moraal ise viib sageli religiooni juurde (3).

Lõpetame Peeter Põllu ja Johannes Käisi mõtetega. Esimese arvates ei ole kõbluse õpetamisel tähtis, et laps mõistaks asja sisuliselt ja loogiliselt, vaid et last juhitaks enesevaatlusele ja enesetundmisele, et teda juhatataks enesekasvatusele (3, lk 149). Ka Johannes Käis on kõlblusõpetuses näinud enesevalitsemise kasvatamist, s.o mitte alistumist välisele survele, vaid sisemise vabaduse kasvu (1).

Kirjandus

1. Käis J. Kõlblusõpetus algkoolis. — Kasvatus, 1928, nr 8.
2. Merenheimo J. Moraalikasvatus-haaste didaktiikkalle. — Kasvatus, 1989, nr 6.
3. Põld P. Üldine kasvatusõpetus. Tartu, 1932.
4. Saarsoo S. Kõlblusõpetus iseseisva õppeainena Eesti Vabariigi algkoolis. — Haridus, 1991, nr 1.
5. The International Encyclopedia of Education. Oxford, New York, Tokio, 1988.
6. Tuulik M. Laste kõbeline (moraalne) areng. — Haridus, 1991, nr 3.
7. Tuulik M. Eetika, moraal, kõlblus. — Haridus, 1990, nr 7.

Moraalitõdesid ei saa õpetada moraalilugemisega.

Kõlblusõpetus peab läbima kogu koolielu korraldust.

Abiturientide suhtumisest kirjandusse ja kirjandusõpetusse

MARI KADAKAS, TPÜ Pedagoogikauringute Instituudi teadur

Kirjandusõpetuse olulisemaid ülesandeid on õpilaste suhestamine kirjandusega, kirjandushuvi ja lugejaoskuste kujundamine ning õpilaste isiksuse arendamine kirjandusteoste vahetu mõju ja analüüsi kaudu. Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli selgitada, milline on abiturientide suhe kirjandusega kui kirjandusõpetuse tulemus, millised tegurid seda suhet olulisemalt mõjutavad, millises olukorras hakatakse rakendada 1989. a kevadeks valminud uut kirjandusprogrammi. Uurimus tehti sama aasta sügisel. Anketeeriti 314 abiturienti Tallinna 14 keskkooli 18 klassist, neist 39,2% olid noormehed, 60,8% neiu. Ankeet koosnes 39 küsimusest. Õpilaste suhtumist kirjandusse ja kirjandusõpetusse uuriti järgmistes aspektides: kirjanduse koht kunstihuvide struktuuris, lemmikkirjanikud ja -teosed, kirjanduse hindamise kriteeriumid, suhtumine kirjanduse liikidesse ja žanridesse, valmidus kirjandusalase info hankimiseks ja vahetamiseks; huvitatus kirjandusõpetusest kui õppeainest ja seda mõjutavad tegurid, suhtumine kirjandusõpetuse eri komponentide vahekorras õppetöös, kirjandustunni tegevustesse ja õppekirjandusse. Õpilaste jagunemist üldisema huvisuuna järgi uuriti küsimusega, millises kooliharus soovinuks küsitlute võimaluse korral õppida. Selgus, et noormehed on reaallainelise (39,2%) või humanitaarse (35,8%) huvisuunaga, neiu aga valdavalt humanitaarhuvilised (67,7%). Praktilise huvisuunaga õpilasi oli 22,5%.

SUHTUMINE KIRJANDUSSE

Kirjandust peab lemmikaineks viiendik õpilastest.

Suhtumine kirjandusse sõltub sellest, mida tähendab kirjandus lugejale.

Küsitlus näitas, et kirjandus on meeliskunstiks viiendikule küsitluteist, üldjuhul eelistatakse kirjandusele filmikunsti ja muusikat. Teistest kirjanduslembesemad on humanitaarhuvidega neiu. Sealjuures on see grupp oma kunstieelistuste poolest teistest heterogeensem, teisiti öeldes: nende kunstihuvide diapason on laiem. Kirjandus on lemmikunstiks 6,8%—le noormeestest ja 28,7%—le neidudest.

Suhtumine kirjandusse on sõltuv sellest, milliseid funktsioone kirjandus lugeja jaoks kannab. Ankeet sisaldas kaks sellekohast küsimust. Õpilastelt küsiti, mille poolest meeldisid teosed, mille kohta väideti, et need on jätnud eriti sügava mulje; mida üldse oodatakse healt kirjandusteoselt (tuli nõustuda või mitte nõustuda 11 väitega). Selgus, et nimetatud teos meeldis eelkõige huvitava aine (nimetas 54,2%) ja huvitavate tegelaste poolest (40,6%). Käsitletavat probleemi pidas enda jaoks oluliseks 36,2%, kirjaniku väljendusviisi köitvust 37,3% küsitluteist. Viimast hindasid keskmisest kõrgemalt humanitaarhuvidega (41,3%) ja madalamalt praktilise huvisuunaga õpilased (25,8%). Ankeedivastustest tulenes, et kirjandus täidab enamikule õpilastele eeskätt tunnetuslikku, seejärel afektiivset (meelelahutus, emotsionaalne kaasaelamine) ja vähem esteetilist funktsiooni. Kirjanduse esteetilise funktsiooni väärtustajaid oli kõige rohkem neidude, kõige vähem praktilise huvisuunaga õpilaste hulgas, kes otsivad kirjandusest ennekõike meeldivat ajaviidet ja meelelahutust (66,2%). Üldiselt tundub, et neiu teadvustavad oma ootusi kirjanduse suhtes rohkem. Võimalik, et see viitab nende suuremale lugemusele. Õpilaste hinnangud kirjanduse tunnetusfunktsiooni eri aspekte (enesetunnetus, elu mõtestamine, teise inimese ja oma aja probleemide tunnetamine) väljendavate väidete kohta olid omavahel positiivses korrelatsioonis, kuid korreleerusid negatiivselt hinnangutega kirjanduse meelelahutusfunktsiooni väljendavatele väidetele. Meelelahutuse pakkumine on kunsti afektiivse funktsiooni üks aspekte, millega ei tarvitse seostuda sügav emotsionaalne läbielamus ega esteetiline nauding. Seda kinnitaski ka õpilaste hinnangud. Praktilise huvisuunaga õpilased, olles teistest tunduvalt enam orienteeritud kergele meelelahutusele, väärtustavad teistest vähem kirjandusteose isikupärast stiili ja huvitavat vormi, s.o esteetilist funktsiooni. Õpilaste hinnangute korrelatsioonianalüüs osutas kirjanduse tunnetusliku, afektiivse ja esteetilise funktsiooni väärtustamise kvalitatiivsele seosele. Kirjanduse esteetilise funktsiooni väärtustajad hindasid ühtlasi olulisemaks kirjanduse potentsiaali elu mõtestajana, selle sügavamate väärtuste avajana ja enesetunnetuse ning emotsionaalse kaasaelamise võimalusi suhtlemisel kirjandusega. Kirjanduse funktsioonide teadvustamine ja väärtustamine mõjutab ka õpilaste suhtumist kirjanduse liikidesse ja žanridesse (mis kannavad kirjanduse mitmeid kunstilisi funktsioone, mida käesolevas töös ei eritletud) erineval määral. Õpilaste suhtumist kirjanduse liikidesse ja žanridesse võib vaadelda kirjandusõpetuse tulemusena. Sellest oleneb, millist kirjandust hakatakse edaspidi lugema, sest keskkoolipäevil kujunenud hinnangukriteeriumid ja hoiakud jäävad enamikule kooliõpetajaist edasiste kirjandussuhete aluseks.

Küsitlus näitas, et õpilaste suhtumist kirjanduse liikidesse ja žanridesse mõjutab oluliselt nende sugu, huvisuund ja funktsionaalsed hoiakud kirjanduse suhtes.

ÕPILASTE SUHTUMINE KIRJANDUSE LIIKIDESSE

Tabel 1

Liik	Noormeeste arv (%), kellele		Neidude arv (%), kellele		Õpilaste arv (%), kellele	
	ei meeldi	meeldib	ei meeldi	meeldib	ei meeldi	meeldib
luule	54	26	14	71	30	53
lühiproosa	23	49	22	52	22	51
romaan	3	93	1	96	2	95
näidend	23	43	27	53	25	49

Neidudele meeldib rohkem luule, noormeeste lühiproosa, romaani eelistavad mõlemad.

Uurimus näitas, et eelistatuim kirjanduse põhiliik on proosa ja žanridest romaan. Kõige ebakindlam ollakse oma suhtumise määratlemisel draamakirjanduse suhtes. On ilmne, et noormeeste ja neidude nii erinevat suhtumist luulesse ei suuda põhimõtteliselt muuta mistahes õppemeetodite rakendamine, küll aga peaks olema mõeldav vähendada noormeeste negatiivset suhtumist luulesse. Lühiproosa hindamisel soolist erinevust ei ilmne, küll aga on olemas suhtumine huvisuunast. Negatiivne suhtumine lühiproosa lugemisse on keskmisest oluliselt suurem praktilise huvisuunaga (32%) ja väiksem reaalainelise huvisuunaga õpilastel. Lühiproosa väärtustamine seostub huviga kirjaniku isikupärase väljendusviisi ja teose vormi ning kirjanduse esteetilise funktsiooni väärtustamisega, aga ka vajadusega mõtestada elu, tunnetada selle sügavamaid väärtusi ja ühtlasi paremini mõista iseennast. Luulehuvilised on sagedasemad «Loomingu» lugejad. Seoses väljakujunenuma suhtumisega kirjandusse iseloomustab neid õpilasi ka teadlikum suhtumine kirjandusõpetusse ja huvi kirjandusteoste analüüsi vastu. Romaanžanridest eelistavad lühiproosa austajad ulme- ja dokumentaalromaan, luule austajad psühholoogilist ja biograafilist romaani.

Suhtumine romaanižanrisse tervikuna on positiivne, väga meeldib romaane lugeda 30,3% noormeestest ja 69,5% neidudest. Romaanihuvi seostub esmajoonel sooviga osa saada tegelaste elust, sellele emotsionaalselt kaasa elada (korrelatsioonikordaja 0,51) ja seeläbi tunnetada inimestevahelisi suhteid, et hakata paremini mõistma teisi inimesi (0,40). Neil õpilastel, kellele kirjandus ei ole lemmikunstiks, seostub romaanide lugemise harrastus huviga armastusromaanide ja nende tegelaste elule kaasaelamise vastu.

Õpilastele üldomane positiivne suhtumine romaanižanrisse tervikuna ei tähenda sama homogeenset suhtumist romaani erinevatesse alaliikidesse. Noormehed valisid esmajärjekorras lugemiseks välja humoristliku või satiirilise romaani (68,3%) ja seiklusromaan (67,4%), seejärel kriminaal- (52,9%) ja ajaloolise romaani (42,1%) ning tõstaksid lugemiskavatsuseta kõrvale filosoofilise (52,5%), biograafilise (51,7%), sõja- ja dokumentaalromaan (50% ja 46,2%). Tütarlaste lemmikžanr on armastusromaan (esmajärjekorras loeks 73,2%), aga ka neile meeldib lugeda humoristlikke, seiklus- ja kriminaalromaane. Noormeestest enam huvitab neid psühholoogiline romaan (48,7%). Lugemiskavatsuseta tõstetakse kõrvale eeskätt sõjaromaan, dokumentaalne ja filosoofiline romaan (39%). Torkab silma reaalaalse huvisuunaga noorte suurem huvi ulmekirjanduse vastu ning praktilise huvisuunaga õpilaste keskmisest suurem orienteeritus seiklus- ja kriminaalromaanidele ning eitav suhtumine filosoofiliste romaanide lugemise (69,6%).

Huvi draamakirjanduse vastu on keskmisest suurem humanitaarhuvide ja väiksem reaalaineliste huvidega õpilastel. Meie uuritud faktoritega draamahuvil olulist seost ei olnud. Võib oletada, et draamateoste lugemise kogemus on õpilastel nii väike, et motiveeritud suhtumist draamakirjanduse lugemisse ei ole üldjuhul välja kujunenud. Sama näib kehtivat ka väiksema kirjandushuvi ja -kogemusega õpilaste suhtumises romaani eri liikidesse. Seda oletust kinnitab ka asjaolu, et nende õpilaste ankeedivastused, kelle lemmikunstiks on kirjandus, olid omavahel tugevamini korreleeritud.

SUHTUMINE KIRJANDUSSE KUI ÕPPEAINESSE JA SEDA MÕJUTAVAD TEGURID

Õpilaste hinnangutest kirjanduse kui õppeaine kohta tuleneb, et kirjandusõpetusest huvitub üle poole õpilastest, umbes veerand ei suuda oma suhtumist määratleda, mis ilmselt ei tähenda ka positiivset suhtumist, ülejäänuid kirjandusõpetus ei huvita.

Kirjandusõpetust peavad huvitavaks üle poole õpilastest.

ÕPILASTE SUHTUMINE KIRJANDUSÕPETUSSE SÕLTUVALT SOOST

Hinnang/sugu	Õpilaste arv(%)		
	noormehed	neidud	kokku
täiesti ebahuvitat	4,9	0,5	2,2
üldiselt ebahuvitat	27,6	5,8	14,3
ei oska öelda	34,1	20,9	26,1
huvitat	30,1	59,7	48,1
väga huvitat	3,3	13,1	9,2

Tabel 2

Hinnang/huvisuund	Õpilaste arv (%), kelle huvisuund on		
	humanitaarne	reaalalane	praktiline
täiesti ebahuvitat	1,2	2,9	4,3
üldiselt ebahuvitat	5,3	33,8	15,9
ei oska öelda	19,5	26,5	42,0
huvitat	60,4	33,8	31,9
väga huvitat	13,6	2,9	5,8

Noormeeste ja neidude suhtumine kirjandusõpetusse on oluliselt erinev: neidude huvi on palju suurem, nad oskavad oma suhtumist ka paremini määratleda. Kõige vähem suudavad oma suhtumist määratleda praktilise huvisuunaga õpilased. Võimalik ka, et nad on vähem enesekindlad väljendamaks negatiivset suhtumist kui reaalalaste huvidega õpilased. Kõige üldisemas plaanis tuleb nentida, et sellist suhtumist kirjandusõpetusse ei tohiks pidada normaalseks. Ilmselt ei tulene see niivõrd huvi puudumisest kirjanduse vastu, kuivõrd asjaolust, et kirjandusõpetuse sisu ja õppekorraldus ei arvesta piisavalt õpilaste huve, kalduvusi ega soolisi iseärasusi. Meie uuritud näitajatest seostuski suhtumine kirjandusõpetusse kõige olulisemalt üldise suhtumisega tegevusse kirjandustunnis (neil, kel kirjandus meeliskunstiks, oli korrelatsioonikordaja, 0,56, teistele 0,44), suhtumisega kirjandusprogrammi teostesse (vastavalt 0,39 ja 0,34) ja luulesse (0,56 ja 0,37). Õpilastel, kelle meeliskunst ei ole kirjandus, seostub huvi kirjandusõpetuse vastu kirjandusõpetaja isikuga.

Tabel 4

SUHTUMINE TEGEVUSSE KIRJANDUSTUNNIS SÕLTUVALT HUVISUUNAST JA SOOST

Huvisuund	Õpilaste arv (%) sõltuvalt hinnangust skaalal		
	(-3).. (-1)	0	(+1).. (+3)
humanitaarne	16,2	16,9	66,8
reaalalane	41,2	14,7	44,1
praktiline	20,2	27,5	62,1
noormehed	32,4	22,0	45,5
neiud	16,5	16,5	67,0
Kokku	22,8	18,6	58,3

Ankeediandmeist tuleneb, et tegevus kirjandustunnis ei huvita enam kui 40% küsitlenuist, sealjuures enam kui 50% noormeestest. Kõige vähem huvitab kirjandustund reaalalaste huvidega noormehi. Teoste valik kirjandusprogrammis mõjutab negatiivselt suhtumist kirjandusõpetusse 37,3% küsitlenuist (48% noormeestest) ja jätab kirjandusõpetuse suhtes ükskõikseks veel viiendiku õpilastest. Positiivselt hindab programmi-teoste valikut alla poole küsitlenuist ja kolmandik noormeestest. Kõige enam on kirjandusprogrammiga rahul humanitaarhuvidega (47,6%) ja vähem reaalalaste huvidega õpilased (35,2%). Näib nii, et senine kirjandusprogramm on liialt naissookeskne, ka tegevus kirjandustunnis vastab enam neidude huvidele ja kalduvustele.

Uuriti ka õpilaste arvamust selle kohta, milline tundub olevat ja milline võiks olla kirjandusõpetuse eri sisukomponentide osakaal õppetöös. Võime osutada järgmistele üldtendentsidele. Õpilaste arvates on kirjandusõpetuses kõige suurem osakaal teoste käsitlemisel, mida õpilased üldiselt aktsepteerivad. Suureks hinnatakse ka kirjanike loominguülevaadete osa ja sedagi peetakse otstarbekaks. Suhteliselt suureks hinnatakse kirjanike elulugude osa ja peetakse tarvilikuks seda vähendada. Kirjandusajaloo ülevaadete osakaalu hinnatakse keskmiseks ja peetakse vajalikuks pisut suurendada. Kirjandusteooria mõistete osakaalu hinnatakse väikeseks ja soovitakse pisut suurendada. Suhtumine kirjandusõpetuse vaadeldud komponentidesse sõltus oluliselt õpilaste soost, mõnevõrra ka huvisuunast.

Kirjandusõpetuse tulemuste seisukohalt on määrava tähtsusega rakendatav õppemetoodika. Uuriti õpilaste hinnanguid eri meetodite ja võtete kasutamise sagedusele ja suhtumist sellesse. Vaadeldud meetodid ja võtted jagunesid kolme rühma: meetodid, mille puhul õpilane on kirjandusteksti või kirjandusalase info vastuvõtja; meetodid ja võtted, mis rakendavad õpilase tegevusse, mille dominantiks on arutus ja analüüs; loomingulise iseloomuga meetodid ja võtted. Uurimus näitas, et kirjandustunnis domineerib õpetaja jutu kuulamine ja konspekteerimine: sageli teeb seda 38,0%, väga sageli 42,8%, kokku 80,8% küsitlenuist. Kunstilise teksti tundides kasutamise sagedus on diametraalselt vastupidine. Kirjandusteksti kuulatakse tundides vähe, kõige enam luulet. Õpilaste hinnangul kuulab tunnis luulet heliplaadilt sageli 4,4%, mõnikord 12,1%, harva 29,4% ja üldse mitte 54,0% küsitlenuist. Draamakatekendid ja proosapalu kuulatakse vähem. Sealjuures meeldib tunnis heliplaadilt luulet kuulata 43,4%, draamakate-

Kirjandusõpetuse
tulemused sõltuvad
suuresti
õppemetoodikast.

kendeid kuulata 52% küsitletuist. Veidi suuremat huvi pakub õpilastele kirjandusteksti, eriti draamakatkendite (66,5%) kuulamine klassikaaslaste esituses. See võimalus ja ka huvi on sagedamini neidudel. Luulet kuuleb oma õpetaja esituses sageli 15%, mõnikord 30,4%, harva 34% ja üldse mitte 20,2% küsitletuist, aga sooviks sageli kuulda 54,4%, mõnikord 25,4%. Rohkem on sellest huvitatud tütarlapsed, huvigruppidest reaalarlaste huvidega õpilased.

Mingi teema vastamine klassi ees on üldjuhul reproduktiivse iseloomuga tegevus. Seda esineb tunnis sageli 33%, mõnikord 30%, harva 22% ja üldse mitte 15% õpilaste arvates. See huvitab ja rahuldab 30,3%, ei huvita ega rahulda 39,3% õpilastest. Kui klassikaaslane vastab klassi ees, siis tavaliselt kuulab hoolega 10%, järgnevas vastamiseks valmistub 53%, lõdvestub 26,3% ja järgmisi tunde valmistab ette 8,3% küsitletuist. Kuna selle meetodi rakendamisel jääb enamik klassist passiivseks või lülitub tunni tegevusest hoopis välja, ei saa selle sagedast rakendamist otstarbekaks pidada.

Sõltuvalt proosateoste osakaalust programmis kulub nende käsitlemisele suhteliselt suur osa tundide ajast. **Teoste arutamine huvitab 51,3%, on vastumeelne 23,6% küsitletuist.** Enam on huvitatud neid (82,7%). Kui järgmises tunnis on kavas mõne teose arutamine, siis tavaliselt eelistab oma lugemismuljeile tugineda 60%, õpiku hinnangutega tutvub enne 12% (sagedamini praktilise huvisuunaga õpilased), teose ees- või järelsõna loeb läbi 14%, õpetaja eelnevate kommentaaridega piirdub 15% küsitletuist. Arutelus osaleb enda arvates sageli aktiivselt 23%, mõnikord 46%, harva 26% ja mitte kunagi ei osale aktiivselt 5% küsitletuist. Humanitaarhuvidega õpilaste seas on sageli osalejaid 29,5%, praktiliste huvidega õpilaste seas 11,6%. Passiivse põhjuseks on eelkõige see, et teos pole läbi loetud (40% küsitletuist, 52% noormeestest), on loetud, kuid ei oska iseseisvalt tõlgendada (16% noormeestest ja reaalarlaste huvidega õpilastest, 24% tütarlastest ja praktilise huvisuunaga õpilastest). Passiivsust põhjustab ka see, et oma arvamus ei ühti õpiku hinnanguga (10% reaalarlaste huvidega õpilastest), kardetakse midagi valesti öelda või on raskusi oma arvamus sõnastamisega (20%), 6,5% küsitletuist arvab, et nende isikliku arvamust ei ole kellelegi tarvis. Tundub, et oma arvamusi iseseisvamad ja enesekindlamad on reaalarlaste huvidega õpilased. Nende hulgas on ka rohkem neid, kes arvavad, et nad kirjandustundides liiga vähe oma mõtteid välja öelda saavad (27,7%). Kõigist küsitletuist arvas nii 20%. Parasjagu arvas end sõna saavat kolmveerand küsitletuist. Arutus on dominandiks ka kirjandusteoste põhjal kirjutatud töodes. Vahetel lugemismuljel põhinevaid kirjalikke töid enne teose käsitlemist ei ole kirjutatud üle kolmandiku õpilastest, ligi veerand kirjutab neid sageli. Tegelikult sooviks selliseid töid kirjutada 53% küsitletuist, eriti humanitaarhuvidega õpilased. Huvi selliste tööde vastu seostub kirjandite kirjutamisest huvitatusega üldse. Kirjandusteemalisi kirjandeid kirjutab sageli 63%, mõnikord 26% küsitletuist. Meelsasti kirjutab neid 44%, eeskätt need õpilased, kellele meeldib kirjandusteoste üle arutleda, kes tahavad oma arvamust avaldada, on valmis seda ka põhjendama ja vaidlema teisiti arvatajatega. Vabateemalist kirjandit kirjutaks meelsasti 68% õpilastest, kuid võimalusi selleks on soovitusel vähem. Referaate koostab meeleldi neljandik õpilastest, vähem huvitab see praktilise huvisuunaga õpilasi (15%). Referaate esitatakse kirjandustundides sageli 9%, mõnikord 22%, harva 34% ja üldse mitte 36% õpilaste arvates. Ligi pooled õpilased on huvitatud oma kirjalike tööde vastastikusest arvestamisest, nendes esitatud erinevate seisukohtade arutamisest tunnis, kuid ainult 23%—l on see võimalus sageli. Kuigi ka eelnimetatud kirjandusteosteid interpreteerivates töodes esineb teatav loovuse moment, eristas korrelatsioonianalüüs välja õpilastel suuremat kunstilis-loovuslikku aktiivsust eeldava õppemeetodite grupi: luule ja draama kunstilise interpreteerimise ja draamakäsitlusega seotud meetodid—võtted. Neid kasutatakse vähe, sagedamini luuletuste esitamist ja draamakatkendite ositi lugemist. Loodetavasti annavad humanitaarklassid nende rakendamiseks paremaid võimalusi.

Kokkuvõtteks.

Tehtud uurimus annab alust arvata, et kirjandusõpetuse tulemused ja olukord jätvad soovida. Abiturientide hulgas võiks olla rohkem kirjandus-, eriti luulehuvilisi. Nende suhe kirjandusega võiks olla aktiivsem, sügavam ja väljakujunenud, lugemus žanriliselt avaram. Kirjanduse õpetamise olukorda ei saa pidada rahuldavaks ka seetõttu, et see õppeaine huvitab vaid kolmandikku noormeestest ja pisut enam kui poolt kõigist õpilastest. Selline suhtumine tuleneb oluliselt kirjandusteoste valikust programmis ja tegevusest kirjandustunnis, kasutatavast õppemetoodikast. Õppetöös domineerib õpetaja kuulamine ja konspekteerimine ning õpitu reprodutseerimine suulisel ja kirjalikus vormis. Õpilastelt iseseisvat tööd, loovat aktiivsust ja iseseisvat mõtlemist nõudvaid õppemeetodeid kasutatakse harva. Sageli õpitakse ära õpetaja või õpiku pakutud valmishinnangud, kirjutatakse neil põhinevaid kirjandeid, kuid ei omandata oskust iseseisvalt loetud teoseid lahti mõtestada. Selle õppeviisi ilmseteks põhjusteks on traditsiooniliselt koormatud kirjandusprogramm ja vajadus õpilasi kõrgkooli astumiseks ette valmistada, vananenud ja liigmahukas õppekirjandus ja küllap ka õpetajate metoodika ühekülgus. Uus kirjandusprogramm peaks võimaldama õpetuse diferentseerimist mitte ainult materjali mahu ja käsitluse põhjalikkuse, vaid ka tegevusviiside ja materjali valiku aspektis, sõltuvalt õpilaste huvidest, kunstikogemusest ja arenguvajadustest. Programmiteoste valik peaks olema žanriliselt mitmekesisem, et võimaldada avaramat lugejakogemust ja ühtlasi võimalust arutleda õpilasi huvitavas žanris kirjutatud teoste ja nende eripära üle, et huvi- ja jõukohase kirjanduse interpreteerimise kogemusele tuginedes võiks rajada aluse nõudlikuma kirjanduse mõistmiseks ja hindamiseks.

Teoste arutelu poolt on 51,3% küsitletuist, vastu 23,6%.

«Toomas Nipernaadi» retseptsioonist I

JAANUS VAIKSOO, TPÜ kirjanduskateedri õpetaja

Kunstis, kirjanduses ja muusikas on alati esindatud n-õ puhast liini, mis kuulutab teose üliluslikkust ja väidab, et vaatajale, lugejale, kuulajale peab mõjuma see ja ainult see. Igasugused kõrvalnähtused (hinnangud teosele, kriitika, autori elulugu, taustsüsteemid jne) on vaid segajad, mis oluliselt kahjustavad teose kvaliteeti — kunstist osasaamise vahetut elamust.

Kanal «teos — retsipient» tuleb võimalikult hermeetiliselt isoleerida, et saavutada kunsti läbi ülimald nauding. See oleks ideaalmudel. Paraku on inimese loodud nii (tahame seda tunnista või mitte), et ta meeeldi kiikab Püha Kunsti köögipoolele. Inimese on uudishimulik.

Kirjanduses avaldub see uudishimu eelkõige huvist sekundaarkirjanduse vastu. Mihkel Mut on kirjutanud:

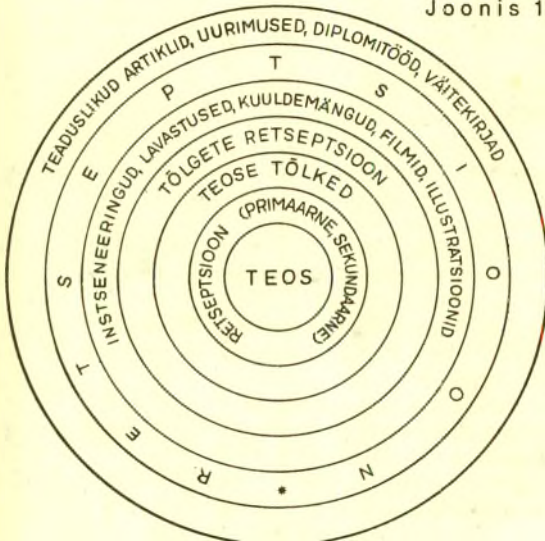
«Viimasel ajal olen endal ning mõnelgi tuttaval täheldanud imelikku tendentsi, mida võiks nimetada armastuseks sekundaarsete modelleerivate süsteemide vastu. Lühidalt väljendub see nii, et kõikvõimalikud tõlgendused hakkavad huvitama rohkem kui taies oma eheduses ja ainulaadsuses. (— — —) Varsti tunnen, et kunst jääb järjest kaugemaks. Semiootika, esteetika ning kunstiteaduste spetsiaalteooriad on põnevamad. See suhtumine on muidugi väär. Ei tohi üht teise vastu välja mängida. (Kuuldavasti tunnistati mitmes vana-ida kirjanduses kommentaarid põhiteksi võrdväärseks osaks.) Tegemist on osalt ka aja märgiga.» (11, lk 7.)

Kui nüüd lähtuda mitte mõnest konkreetteooriast, vaid üksnes lugejast, siis peab tunnista üha kasvavat huvi ja nõudlust sekundaarkirjanduse vastu ühelt poolt ja sekundaarkirjanduse enda puudulikkust ning süsteemitust teiselt poolt.

Tavaline on, et pärast kirjandusteose ilmumist püsib see mõnda aega fookuses, vajub siis märkamatu tagaplaanile, tema kohta kirjutatud retsensioonid, artiklid ja lühiuurimused kaovad aga üldiselt infotulva.

Piltlikult võiks teose saatust kujutada skeemina (vt joonis 1).

Joonis 1



Teos on see algpunkt — tuum, mille ümber hakkavad ladestuma tunnetuslikud kihistused. Seega tuum aja jooksul pidevalt paisub, ümbermõõd suureneb. Ühes sellega muutuvad seosed eri kihistuste vahel hapramaks. Tuum ei suuda kõike ühtsena koos hoida. Toimub lagunemine, eri kihistused pudenavad laiali ja hakkavad omaette tekstidena (ideedena) ringlema lõputus ruumis.

Lagunemisprotsess on paratamatu. Tunnetuskihtide hajumine on teose surm. Hilisemad tagasi-pöördumised on vaid mälestused ja legendid kadunukesest. Seepärast oleks meeldiv väärtteose hauaplaadi kõrvale panna ka «mälestusraamat», mis koondaks kõik olulise tema elust ja tegemistest kunagiste lugejate teadvuses.

Järgnev ülevaade on väike katse selles suunas. Tegemist on lühikese kokkuvõttega diplomitööst, mida võiks nimetada esialgseks revisjoniks August Gailiti romaani «Toomas Nipernaadi» retseptsioonivallas.

«Toomas Nipernaadi» ilmus 1928. aastal. Juba aastaülevaated nimetavad teda parimaks teoseks kogu proosakirjanduse toodangust. «Nipernaadi» oli esimesi teoseid eesti kirjanduses, mida hakati rohkesti tõlkima. 1930. aastatel mängisid mitmed eesti teatrid «Nipernaadi» Andres Särevi instseneeringu põhjal. Samal ajal kujunes teos ka rahva hulgas populaarseks moeraamatuks.

Pärast sõda on «Toomas Nipernaadi» olnud Eestis praktiliselt ainus kättesaadav teos Gailiti loomingust. Selle põhjal on tehtud kuus kuuldemängu, 1969. aastal lavastati «Vanemuises» muusikal «Oli kevad, suvi, sügis. . . ». Kulminatsiooniks oli kindlasti 1983. aastal valminud film.

Huvi «Nipernaadi» vastu on olnud mitme põlvkonna jooksul püsivalt suur. Nipernaadi vagabundi tähenduses on saanud Eestis laialtkasutatavaks üldnimiks. Nipernaadlus on omaette nähtus eesti kultuuris.

«Toomas Nipernaadi» vajab sügavamat analüüsi ka seetõttu, et rahva seas tekkinud ja kinnistunud müüt tollest igavesest seiklejast on liialt pealispindne ja ühesuunaline. Sügavamat plaani Nipernaadi hingeellu on massikommunikatsiooni tasemel andnud ehk ainult film.

TEKKELUGU JA MÕJUTUSED

Kui August Gailiti teos «Toomas Nipernaadi» oli 1928. aastal lugeja ette ilmunud, võis tema edasist elukäiku ja saatust kirjalike allikate kaudu päris täpselt jälgida. Mis oli aga enne seda, selle kohta saab teha ainult kaudseid oletusi.

Teatavasti tekkis Gailitil «Toomas Nipernaadi» idee Berliinis mingil teatrietendusel rütmilamuseana — ühe mehe sammude kajana. Võib arvata, et selleks hetkeks, kui tekkis teose algimpulss, oli «Toomas Nipernaadi» geneetiline kood siis juba kindel ja määras teose põhistruktuuri ning iseloomu. Hilisemad välised mõjutused kirjutamisprotsessis (mõne raamatu samaaegne lugemine, looduselamus, suhtlemine inimestega vms) võisid küll teatavaid muutusi esile kutsuda, kuid «Nipernaadi»

põhiloomus oli ikkagi juba välja kujunenud.

Üks olulisemaid faktoreid, mis autorit kirjutamis-
sel mõjutab, on tema senine **lugemiskogemus**.

«Toomas Nipernaadi» kohta ilmunud arvustused on leidnud teosele kirjanduslikke paralleele, mõjutusi, eeskujusid ja sugulasi. Nende teoste ja tegelaste galerii on niivõrd kirev, ja väheusutav, kas Gailit ise nende kõigiga tutvunud ongi. Tundub, et eesti kriitikale on olnud läbi aegade omameestest oletatavaid mõjutusi otsida ning jälgitakse kiivalt, kui keegi teist kirjanikku jäljendada püüab.

Samas on säärastel paralleelide otsimisel kindel ajalooline väärtus, sest nad annavad küllalt ulatusliku tausta sellest, missugustes tolaeagsetes **mõjusfäärides** «Toomas Nipernaadi» tekkis.

Järgnev taustskeem on koostatud «Nipernaadi» kohta kirjutatud retsensioonide põhjal. Välja on märgitud kirjanikud, **teosed ja kirjanduslikud kangelased, kelles kriitik näeb mõju, paralleeli või sugulust Gailiti romaania**. Skeem (vt joonis 2) on ainult neutraalne faktide fikseering ega viita veel mingitele absoluutselt määratud seostele.

Novelli läbiv grotesk ja vendade (Peetrus, Paulus ja Joonatan) olemus on sarnased soome kirjaniku teosega. Seda lähedust on Gailitile kõige rohkem ette heidetud, sest novell ei kõla kokku romaani üldise tooniga. Ebakõla tunnetamine on siiski vaid mõne arvustaja subjektiivne arvamus. Albert Kivikas paigutaks niminovelli hoopiski raamatu kolme parema peatüki («Parvepoiss», «Pärilidepüüja» ja «Seeba kuninganna») kõrvale, «*kui see poleks mitte kirjutatud liiga otseselt «Seitse venda» mõju all.*» (7, lk 8.)

Teatavad eeldused «Toomas Nipernaadi» loomiseks ilmnevad juba Gailiti romaanis «Muinasmaa» (1918). Mitmed jooned nimetatud raamatust võisid mõjutada hilisemat «Nipernaadi» algimpulsi teket. Ammendava käsitluse nendest seostest on esitanud Arvo Mägi (toetudes Bernard Kangrole) artiklis «Noor Gailit ja tema aeg» (A. Mägi. Aeg kirju ei kuluta. Lund, 1986).

Ülejäänud kirjanduslikud paralleelid «Toomas Nipernaadiga» tunduvalt tinglikumad ja on rohkem arvustajate mõtteamenduste tulemus.

Joonis 2



Selgelt tõuseb teiste hulgast esile kuulus kolmik: **Knut Hamsun, Hendrik Ibseni «Peer Gynt» ja Cervantese «Don Quijote»**. Viited nendele autoritele ja teostele jooksevad läbi pea igast «Toomas Nipernaadi» arvustusest.

Kolme suure kirjaniku positiivne mõju Gailitile ning tema kaudu «Toomas Nipernaadile» on ilmne. Huvitav märkida, et ka Gailiti enese varasemast loomingust võib leida lõigu, kus kogu kolmik üheskoos esindatud:

«Meil kõigil oli soov Messiaaks saada, kes päästaks ometi kord Eesti ning lööks särava meteoorina hiilgama üle Euroopa lärmirikaste tänavate. Meil kõigil oli soov saada suurteks kirjanikkudeks, mitte kriipsugi vähem kui Henrik Ibsen, Cervantes ehk Knut Hamsun. Otsustasime juba ette ära: Hendrik Visnapuu saab Henrik Ibseniks, sest nende nimeses oli palju ühist, Richard Roht saab Cervanteseks, sest Don Quijote tüüp mõlema lähedane, mina (Gailit — J. V.) saan Knut Hamsuniks, sest ma juba olen nii kui nii tema õpilane.» (3, lk 147.)

Messiaaks Gailit ei saanud, küll aga suureks kirjanikuks, ja võib-olla mitte kriipsugi vähem kui Henrik Ibsen, Cervantes või Knut Hamsun. Vähemalt oma rahva jaoks kindlasti.

Üheselt äratuntavaid mõjutusi leiab «Toomas Nipernaadi» niminovellist, mida võiks nimetada Gailiti lugejaretseptiooniks Aleksis Kivi romaanist «Seitse venda».

August Gailit on ilmutanud eriti tugevat retseptioonitaju oma loomingus looduse ja inimese tunnetamisel. «Toomas Nipernaadi» looduskirjeldused (Lõuna-Eesti maastikud) on ühed võluvamad eesti kirjanduses üldse.

Romantiline pilt looduses (päikeseloojang, järved, heinamaa, meri jm) hakkab Gailiti tekstis elama (suur oskus väljendada sõnades väljendamatu) ja ta kasutab sealjuures poeetilisi kujundeid napilt ning tagasihoidlikes värvides.

«Jõe käärudes hakkasid tiirlema rägapardid. Soo poolt kostsid veetallajate kaeblikud huikamised. Saabus õhtu, tuhmunud taevast süttisid tähed. Tuuled peatusid lõõtsutades, põõsad langesid longu, kostis vete müha ning lindude kirglik vile. Täis imbus iharaid mahl, ajas maa enesest sirgu puid, põõsaid ning lilli, mis õitsemise läbematus ootuses täitsid õhku aroomise mürgiga. Saagisid ritsikad, sumisesid sitikad, siisikeste sirinat olid täis metsad ja nurmed. (4, lk 16.)

Pärast raamatu ilmumist tekkis lugejal küsimus, **kes võiks olla Toomas Nipernaadi prototüübiks tegelikus elus?**

Koos selle küsimusega võib mõista Gailiti tõrjuvat hoiakut kõige suhtes, mis puudutab kirjaniku isiklikku elu ja loomingu köögipoolt.

Retseptioonitasand, kus Nipernaadit hakatakse nägema mõne maise prototüübi läbi, on ohtlik nähtus teosele, aga eelkõige lugejale enesele.

Kaob see vabastav lummus, mida lugeja lugemise ajal tunneb.

Ometi prototüüp Nipernaadile leiti, selleks osutas Sangaste–Laatre rätsepmeister Peeter Braun — «hullu» kuulsusega naljamees ja seikleja, kellega Gailit lapsepõlves tihedalt kokku puutus, elades isegi aastaid Laatre mõisas ühes toas. Ajakirjandusest leiab sel teemal kaks artiklit, mis kirjutatud Eesti Vabariigi lõpuaastatel. Tolleks ajaks oli «Nipernaadist» ilmunud juba teine trükk (1935). Raamatul oli rahva seas suur populaarsus ning lugeja teadvuses kinnistunud oma kujutluspilt teose peategelasest. Seepärast ei kujuta ka antud artiklid erilist ohtu Nipernaadi reputatsioonile, vaid annavad üldisesse nipernaadianasse humoorika täienduse ning oma terviklikkusega väärivad hiljem kindlasti avaldamist.

«TOOMAS NIPERNAADI» KRIITIKAS

«Toomas Nipernaadi» ilmumisjärgne kriitika on oma üldhinnangutes üksmeelselt kiitev. Märgitakse teose ja peategelase omanäolisust nii aasta jooksul ilmunud proosaraamatute hulgas kui ka eesti kirjanuduses üldse.

Albert Kivika arvustus «Päevalehes» oli üks esimesi ja sellest võib välja lugeda tüüpilise eksijärelduse, mis paljudel lugejatel Nipernaadi kohta tekkinud ning mille alusel mõistetakse rahva seas tänaseni **nipernaadlust kui nähtust**.

Kivikas kirjutab:

«Gailit on pannud «Toomas Nipernaadi» motoks: «Üks rätsep tuli Rasinast ti–ra–la–la!» See annab võtme selle teose mõistmiseks. Ärge võtke elu tõsiselt, elu on ainult jant ja komet! Elu tõsiselt võtta on igav! Toomas Nipernaadi elabki nagu lind oksal, hulgub paigast paika, otsib seiklusi seikluste järel ja kui tal juba «vedama hakkab», «teeb kähku sääred». (7, lk 8.)

See on tuntud **Gailiti kahesus**. Välise muretuse, bravuursuse ja valjuhäälese naeru taga peitus tundlik hing, mis vajas lähedaste ja sõprade toetust. Enamiku jaoks oli August Gailit boheemlane, poseerija, seltskonda terava satiiriga pilkav küünik. Teine pool avanes vaid vähestele. Gailiti paremaid sõpru Henrik Visnapuu pihib oma mälestustes:

«Esialgul oli Gailit eesti rahvale vaid tavalisest pikem mees, kes laskis kuulda oma üleolevat lustakat naeru «Feischneris» ja «Lindenis». Mis selle naeru taga peitus, seda teadsid vaid üksikud. Oma õrna ja sentimentaalse südame varjamine.» (18, lk 287.)

Toomas Nipernaadi on Gailiti loomingus säärastel olemuslikust vaatenurgast lähtudes läbinisti **autobiograafiline tüüp**. «Üks rätsep tuli Rasinast ti–ra–la–la!» on see väline koor, mis visatud hooga käelligutusega vaimukusi ahmiva publiku ette, ometigi võib raamatusse süvenedes leida üles kergetihaavatava tuuma, kui jälgida Nipernaadi üksirännakuid Eestimaa tolmustel teedel.

Ja mitmedki arvustajad on selle tuuma üles leidnud või vähemalt vilksamisi märganud. Artur Adson vaatleb raamatut mänguna. *«Aga mäng mitte lakka matu pillerkaarina, vaid / . . / ikka ja ikka kaldumine traagikomöödiasse.* (1, lk 84.)

Rohkem kui Nipernaadi olemus on kriitikas poleemikat tekitanud teose vormiline külg — **kompositsioon**.

Romaan novellides. Kahekümnendate aastate eesti kirjanduses oli see veel uudne vorm.

Kuni «Nipernaadi» ilmumiseni oli Gailit end näidanud eelkõige suurepärase novellimeistrina. Seda mainet süvendasid eriti kaks viimast kogu «Vastu hommikut» (1926) ja «Ristisõitjad» (1927). Seetõttu

nähti ka «Toomas Nipernaadis» eelkõige novellikogu.

D. Palgi 1928. aasta ilukirjanduse ülevaates käsitleb «Nipernaadit» n i m e l t novellide peatükis, nimetab teost järjekindlalt novellikoguks ja leiab, et «romaan novellides» on vaid «*järeleandmine tänapäeva lugeja maitsele*» (13, lk 5), kes eelistab lugeeda romaane. *Seega rohkem reklaamitrikk kui vormiline uuendus.*

Nädalapäevad hiljem hakkas «Päevalehes» ilmuma A. Kivika ülevaade 1928. a romaanidest, kust võib leida ka «Toomas Nipernaadi» lühikese analüüsi. Ja ilmselt mõjustatuna D. Palgi hinnangust, püüab Kivikas pakkuda lepitust säärase vormilise vastuolu suhtes:

«*Hoopis erikohal asub läinud aasta toodangus August Gailiti romaan «Toomas Nipernaadi» nii sisult kui oma välise vormi poolest. See on nimetatud romaaniks novellides. Võib vaielda, kas see on üldse romaan, kuid tähele pannes, et meil eriti viimasel ajal on hakatud õige suure innuga ka pikemaid jutustusi nimetama romaanideks, oleks vist piikide murdmine selle teose alanimetuse pärast viljatu.*» (6, lk 5.)

Sobivaks lõpetuseks tollele jaanuaripoleemikale (kõik kolm arvustust ilmusid 1929. a jaanuaris) on Marta Sillaotsa kommentaar, kes ainsana hindab täiel määral «Toomas Nipernaadi» žanrimääratlust ning annab sellele ammendava teoreetilise põhjenduse:

«*See on tänavuse hooaja huvitavamaid raamatuid. Huvitav juba algupäraselt kompositsioonilt: romaan novellides, — iga novell (neid on kokku seitse) omaette tervik, kõik omavahel seotud ühise peategelase — Toomas Nipernaadi kaudu. Kuna eesti ilukirjandus just kompositsioonilt ikka veel pakub väga vähe tähelepanuväärivat, siis on selline uus kompositsiooniline võte rõomustavaks üllatuseks. Isegi meie parimad, sisult väärtuslikumad romaanid ei paku kompositsiooniliselt kuigi palju; tundub, et meie autorid kas ei taha või ei suuda endi teoste sisu huvitavalt rühmitada; et neid ei veetle kompositsiooniliste keerdküsimuste virtuoslikud lahendamisevõimalused. Võib-olla oleneb see eestlase nõrgast organiseerimisandest; võib ka olla, et ei ole veel arenetud nii kaugele, et aine kujundamise viise osatakse väärtuslikult hinnata ja kompositsiooni kallal tarviliselt vaeva näha.*»

Olgu kuis on, Gailit oma «Toomas Nipernaadiga» annab esimese eestikeelse romaani novellides (*Semper Ellinor*) ei tule arvesse, sest see pole siiski niivõrd r o m a n novellides kui üksikute, kuigi peategelase isikuga seotud novellide ridal), tarvitades kompositsioonilist võtet, mis maailmakirjanduses ammugi tuttav ja võimaldab mitmesuguste erivarjunditega hiilgada osavalt sullemeistrel. Sellise kompositsiooni varal võib mõnda ainet kahtlemata mitmekülgsemalt käsitleda, rikkalikumalt varieerida ja lõplikumalt tühjaks ammutada, kui tavalise pideva romaani raamides. Eriti kui autori eesmärgiks — nagu Gailitil kõnesolevas teoses — on üksiku omapärase psühholoogilise nähtuse igakülgne vaatlus; tavalises romaanis oleks vaevalt saadud Toomas Nipernaadi kummalist kuju valgustada nii mitmest küljest, nagu seda võimaldab seitsmest eritegelastega ja eripaigus areneva sündmustikuga novellist koosnev teos. Tänu romaaniks lükitud novellide võrdlemisi lõdvale omavahelisele sidemele võib autor keskendada kogu tähelepanu Nipernaadile, ilma et teda tarvitseks segada miljöö- ning kõrvaltegelaste ühtlase küsimus.» (16, lk 38.)

Hilisen kriitika ei ole kompositsiooniprobleemile enam märkimisväärtset tähelepanu osutanud. Harjumuspäraselt nimetatakse «Nipernaadit» enamasti romaaniks ja seda rohkem lühiduse ning suupärasuse huvides kui mingist kindlast žanrispetsioonist lähtudes.

Peaegu igast «Nipernaadi» arvustusest võib leida hinnangu raamatu **erandliku stiili** kohta. Stiil ongi see «kolmas vaal» olemuse ja kompositsiooni kõrval, millele kogu teose ehitus toetub.

Või polegi need «kolm vaala» mingid alustoad, vaid Gailiti jumalik kolmainsus, kui nõustuda ühe arvustuse poeetilise mõttekäiguga:

«*Ta (Gailit — J. V.) ehitab kogu oma jutustuse nii, et tal ei ole ühtki kindlat alust. Aga ta ehitus ei lange mitte ümber. See on niisugune imemaja, mis seisab ilma alusmüürita. I. . . / Vist ei eksi, kui ütlen, et Eestis ühelgi kirjanikul ei ole korda läinud ehitada niisugust vundamendita vundamentaalseid ehitusi.*» (10, lk 4.)

Jälgides Toomas Nipernaadi rännakuid läbi kevade, suve ja sügise, on arvustus märganud teoses **müütilist elumudelit**. Aastaaegade järgnevus, kordumine. Suletud ring. Elu ringkäik. Ning selles ringis Toomas Nipernaadi — igavene rändur.

Esimene vihje ahasveeruse—motiivile vilksatab Hugo Raudsepa artiklis:

«*Nipernaadi on seikluste inimene, geniaalne avantürist, kes puhast funktsioonilõbu tunneb inimlike saatusi oma fantasöörikulbiga pisut segamini lüüa ja siis jälle oma ahasveeruse—rännakut tasu nõudmata jätkata.*» (14, lk 740.)

Selle kaudu avaneb ka teose eksistentsiaalne plaan.

«*Nipernaadi on sisimalt olemuselt suur elutühjuse ja kõigi askelduste mõttetuse sümbol.*» (16, lk 39.)

Vast ongi Nipernaadi varjatud olemuse (tuuma) sisuks elu mõttetuse tunnetamine, et siis selle äratundmise kaudu pakkuda oma rännakutel inimestele igapäevase tühja rahmeldamise sekka imeilusaid illusioone ja valesid. Ning lugeja ei märkagi, et tundes sisimas kaasa Nipernaadi valede lummuses unistavale Lokile, Trallale, Ellole ja Katile, on ta ise jätnud oma igapäevased tööd ning langenud Gailiti imeosavalt punutud illusioonidevõrku.

Väliskriitikast on kõige rohkem andmeid ja vastukajasid «Nipernaadi» **saksakeelse tõlke** kohta. Teos ilmus Saksamaal 1931. aastal pealkirja all «Nippernaht und die Jahreszeiten». Tõlkijana on tiitellehel nimetatud I. M. Trotskit. Tegelikult vahendas teose saksa keelde Eestis elanud pedagoog ja kirjandusloolane Arthur Behrsing (1873—1929).

Trotski nimi on raamatus ilmselt seetõttu, et tekitada huvi «Nipernaadi» levitamiseks väliskirjastustele. Ilja Markovitš Trotski (1879—1969) oli vene ja juudi ajakirjanik ning ühiskonnategelane, kelle abil Gailit lootis avaldada «Toomas Nipernaadit» saksa keeles ja selle kaudu ka teistes suurkeeltes.

Ja Gailitil oli põhjust Trotskile tänulik olla, sest viimasest ilmus ajalehes «Segodnja» 1930. aasta

lõpus artikkel, mille valguses terendus Gailitile ülim retseptioon — Nobeli preemia.

Hea ülevaate Gailiti lootustest, meeoleoludest ja pettumustest seoses «Nipernaadi» tõlgetega annavad kümme A. Gailiti kirja I. Trotskile ajavahemikus 23. märts 1930 — 27. juuni 1931. Kirjad on leitud New Yorgis Juudi Uurimuste Instituudis I. Trotski arhiivist. Vene keelest on need tõlkinud ja kommentaaridega varustanud Rein Kruus (vt «Keel ja Kirjandus» 1989, nr 10).

Kirjades ja kommentaarides sisalduv on senini vahest kõige ausam ja ilustamata pilt teose välis- maisest retseptioonist.

Pärast saksakeelse «Nipernaadi» ilmumist hakkasid tulema **vastukajad saksa kriitikutelt**, mida eesti ajakirjandus oma veergudel refereeris. Sakslaste jaoks oli Eesti eelkõige eksootiline, talupoeglik ja looduslähedane maa, mille kauniks kajastuseks oli «Toomas Nipernaadi».

— «*Nipernaadi oma seiklustega kauges Eestis on põhjamaa inimeste looming. Jäävad järele nemad ja nende tühjaksammutamatu looming, kuid meie suured linnad langevad kokku.*» (12, lk 4.)

— «*August Gailitiga on Keskeuroopale avastet uus kirjanik. Uus rahvas astub siin lääneeurooplase teadvusse, talupojarahvas eestlased. Gailit on noor, visuaalselt väga andekas, eluvõimeline ja hääs mõttes lapselik inimene, silmnähtavasti talupoiss, kes linna on tulnud ja kes veel eneses kannab primitiivset, vegetatiivset elu.*» (2, lk 1115.)

Mõlemad arvustajad — Georg von der Vring ja Walther von Hollander —, kelle sulest arvamused pärinevad, polnud ilmselt tuttavad Gailiti varasema loominguga («Rändavad rüütlid», «Purpurne surm», «Idioot» jt) ja kirjanikul õnnestus Nipernaadi kombel (või Nipernaadina) ninapidi vedada ka Euroopa tuntud vaimuinimesi, esinedes nende ees kui noor, süütu ning puruandekas maapoiss. Eesti kirjandusele see igatahes kahjuks ei tulnud.

Väikerahva edevus ei luba märkimata jätta ka kuulsa Hermann Hesse arvamust «Nipernaadi» kohta:

«*Seda eesti raamatut maksab tundma õppida, selle kliima on Hamsuni luulele ligidane. Kui sääli maastik, talupojad, kalurid ja töölised on ilusasti ja mahlakalt maalitud — siis hingestab neid Nipernaadi, see üksildane fantast.*» (15, lk 256.)

Kuulsate kriitikute kiitvatele hinnangutele vaatamata ei olnud raamatul saksa lugejate hulgas erilist levikut. Kas jäi teose tegevusväli teise rahva jaoks liiga kaugeks, pakkudes vaid kirjandusringkondades stiilinaudingut ja eksootilist elevust?

(Järgneb.)

Arutusülesanded õpilaste mõtetegevuse arendajana

ANTS REINMAA, TÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

Õpilasi arendava õpetuse juhtideed on praegusaja pedagoogikateaduses üldtunnustatud. Samas on pakkunud ning pakub uurimis- ja arutlusainet nende ideede rakendamine koolitöös. Hoolimata arvukatest metodoloogilistest uurimustest (7; 18) on ikkagi mitmeid uurimist vajavaid probleeme eelkõige ainedidaktikas. Üks selline on vaieldamatult õpilaste iseseisva töö korraldamine õppeülesannetega.

TÜ eripedagoogika kateedris moodustab teadusuuringute ühe suuna abiõpetuseks sobivate õppeülesannete koostamise teoreetiliste aluste täpsustamine. Uurimissuuna põhiprobleemidele on järk-järgult otsitud lahendust mitmete metoodikakatsetega. Uurimuste teoreetilise aluse kujundasid seisukohad õppematerjali keerukuse ja raskuse erinevatest aspektidest (6; 14), arengupuuetega laste õpetegevuse ja arengu iseärasustest (11;15).

ARUTLUSÜLESANNE. MIS SEE ON?

Mõiste «arutusülesanne» võtsime kasutusele, kuigi olime teadlikud enamlevinud terminist «mõtlemisülesanne». Seda põhjusel, et termin «mõtlemisülesanne», nagu seda üldlevinult kasutatakse, on suuresti desorienteeriv nii mõtlemise psühholoogia kui ka pedagoogilise psühholoogia seisukohalt. Neid põhiseisukohti tundvalt ei ole võimalik ette kujutada õppeülesandeid, mida lapsed võiksid lahendada n.ö väljaspool mõtlemist. Termin «mõtlemisülesanne» tundub aga sellist muljet loovat. Teadlased R. Fisher (2), J. Matassov (9) jt juhvad küll tähelepanu mõtlemisoperatsioonide rakendamisele, sõltuvalt ülesande iseloomust. Seda enam näib põhjendatud olevat nimetus «arutusülesanne» — seda lahendades tutvub õpilane mõtlemise eri algoritmidega. Lähtudes arusaamast, et pole olemas mõtlemisvälist õppeülesande lahendamise võimalust, nimetame **arutusülesandeks** selliseid õppeülesandeid, mille lahendamine aitab õpilasel teadvustada oma mõttekäiku. Käesolevas artiklis analüüsime sõnalis-loogiliste arutusülesannete lahendamise tulemusi alamõistuslikel õpilastel ja nümmikutel. Sõnalis-loogiliste arutusülesannetena käsitleme ülesandeid, mis a) esitavad probleemi; b) eeldavad algoritmile vastavat mõttekäiku lahendini jõudmiseks; c) aitavad õpilasel teadvustada oma mõttekäiku.

3 RÜHMA KATSEÜLESANDEID

Arvukates uurimustes on tõestatud, et mõtlemispuuete korrigeerimine võib tulemuslik olla üksnes siis, kui selleks kasutatakse õpilaste mõtlemise arengu objektiivseid seaduspärasusi arvestavaid ülesandeid (5; 12; 16). Katsematerjalina koostatud ülesanded jaotatakse 3 rühma.

1. Formaalloogilise seosega ülesanded.

* Kaheaastased taimed õitsevad teisel kasvuaastal. Porgand on kaheaastane taim. Mitmendal kasvuaastal porgand õitseb?

* Kõik lehtpuud on talvel raagus. Saar on lehtpuu. Missugune on saar talvel?

* Kõik 4. klassi poisid oskavad suusatada. Mart õpib 4. klassis. Mida Mart oskab?

* Soojenemisel kõik ained paisuvad. Mis soojenemisel

toimub veega?

* Imetajad toidavad poegi piimaga. Vaal on imetaja. Kuidas toidavad vaalad poegi?

* Liigaastas on 366 päeva. 1980. aasta oli liigaasta. Mitu päeva oli 1980. aastast?

* Alamik on meretasemest madalam ala. Kaspia madalik on alamik. Kuidas paikneb Kaspia madalik meretaseme suhtes?

* Kõik 6. klassi õpilased käivad kas ujumas või korvpallitreeningul. Jaan õpib 6. klassis. Millist sporti teeb Jaan?

* Kõigil õistaimedel areneb õiest vilii. Pärn on õistaim. Mis areneb pärna õiest?

2. Ahelseostega ülesanded. Need sisaldavad mitmeid hargnevaid loogilisi seoseid. Ülesannete lahendamiseks peavad õpilased oskama seonduvaid tunnuseid eristada ning järeldusi teha. Nagu näitaksid meie hilisemad katsed, arendab nende ülesannete lahendamine õpilastel nimetatud oskusi. Ülesannete näiteid:

* Sel aastal andsid üheaastased taimed väga hea saagi. Kaheaastaste köögiviljade saak oli väike. Milline oli hernesaak? Porgandi-, kurgi-, tomati-, kapsasaak?

* Tamme pere laste nimed on Tiina, Kadri, Mart, Marti, Mihkel. 1. Mitu last on Tamme peres? 2. Mitu poissi on peres? 3. Mitu tüdrukut on peres?

* Päikesepaistelisele pühapäevale järgnes 3 sajupäeva. Nädala lõpul sadas jälle iga päev. 1. Nimeta selle nädala päikesepaistelised päevad. 2. Mis päevadel sadas?

* 7.—13. jaanuarini oli paarisarvulistel kuupäevadel külma rohkem kui –20 C. Millistel kuupäevadel oli väljas pakane?

* Suur Emajõgi voolab Võrtsjärvest Peipsi järve. Laev, mis tuleb järvelt, sõidab jõel vastuvoolu. Milliselt järvelt tuleb see laev?

* Matkajad alustasid liikumist jõe vasakult kaldalt. Teekonnal ületasid nad selle jõe kolmel korral. Millisel kaldal matk lõppes?

* Täna on kolmapäev. Mart ja Tõnu leppisid täna kokku minna kinno ühehommel. Mis päeval lähevad poisid kinno?

* Järveotsa pere laste nimed algavad kõik K-ga, Kase- metsa peres T-ga.

1) Kuidas on nende laste perekonnanimed?

Tiina

Tõnis

Külli

Kalmer

Toivo

2) Mitu last on Järveotsa peres?

3) Mitu last on Kase- metsa peres?

3. Arvutusülesanded. Neid käsitlesime uurimuses eraldi rühmana. Arvutusülesannetele on omane probleemi esitamine osalt arvandmetena või hulgi- määratlustena. Lahendamine eeldab õpilastelt aritmeetiliste tehete tundmist ning hulgamääratluste mõistmist. Selles mõttes on need ülesanded sarnased matemaatikas lahendatavate tekstülesannetega. Toetudes kirjandusandmetele, eeldasime uurimust planeerides, et mitmete looduslooliste seoste mõtestatud omandamiseks õpilastel on vaja kasutada arvutusülesandeid. Õppematerjali analüüs näitas samas, et taolisi õppeülesandeid õppevaras ei ole. Kahjuks pole praegune õppevara tänaseni kodu- ja loodusloos arvutusülesannetega rikastunud.

Arvutusülesannete näiteid:

* Kolmel järjekorras päeval mõõdeti lume paksust. Kolmapäeval oli lumikatte paksus 6 cm. Järgmiseks mõõtmiseks oli lumikatte paksenenud 2 cm võrra. Viimaseks mõõtmiseks oli lisandunud veel 1 cm.

1) Mis päeval mõõdeti lume paksust?

2) Kui paks oli lumi kolmapäeval?

3) Kui paks oli lumi neljapäeval?

4) Kui paks oli lumi reedel?

5) Miks lumikatte paksenes?

* Nädalavahetuse kahest puhkepäevast oli esimesel õhutemperatuur 21 °C. Teisel päeval oli õhk kolme kraadi võrra soojem.

1) Nimeta nädalapäevad, millest on ülesandes juttu.

2) Kui palju sooja oli laupäeval?

3) Kui palju sooja oli pühapäeval?

4) Millisel aastaajal on meil nii soe?

* Kuu esimesel nädalal oli sademete hulk 14 mm. Teisel nädalal oli sademeid poole vähem.

1) Mitu millimeetrit oli sademeid teisel nädalal?

2) Kui palju sadas kahel nädalal kokku?

3) Kumb nädal oli sademeterohkem?

* Praegu on aasta 1980. Soosalu peres on 3 last. Mari saab tänavu 15aastaseks, Paul 7aastaseks ja Peeter 12aastaseks.

1) Arvuta laste sünniaastad;

Mari on sündinud aastal.

Paul on sündinud aastal.

Peeter on sündinud aastal.

2) Kuidas on pere vanima lapse nimi?

3) Kes sündis pere teise lapsena?

4) Kes on peres noorem?

5) Kellest on Peeter noorem?

6) Kellest on Paul noorem?

* Talveks varuti 51 kg porgandit. 1/3 moodustas sellest sort «Šantenee», ülejäänud «Nantes».

1) Mis porgandisorte varuti?

2) Mitu kilo varuti sorti «Šantenee»?

3) Mitu kilo varuti sorti «Nantes»?

4) Millist sorti eelistas pere säilitamiseks?

UURIMUSE SIHISEADEST JA METOODIKAST

Käesolevas artiklis analüüsime mahukama uurimuse ühe osa tulemusi. Katsetulemustest püüame leida vastuseid järgmistele küsimustele.

1. Kuidas kujuneb õpilastel arutusülesannete intuiitse lahendamise oskus nn tavametoodika puhul?

2. Millised töötavad etapid on vajalikud õpetamisel, et õpilased omandaksid arutusülesannete lahendamiseks vajalikud operatsioonid?

3. Millised võiksid olla sobivad arutusülesanded kodu- ja loodusloolise õppematerjali käsitlemiseks erivajadustega laste õpetamisel?

Katseid tegime 236 õpilasega abikooli 4., 5. ja 8. klassis ning 102 õpilasega nümmikute kooli 5., 6. ja 8. klassis. Uurimise eri etappidel lahendasid õpilased arutusülesandeid nii kollektiiv- kui ka individuaalkatsetes. Individuaalkatsetes osutusid vajalikeks eelkõige selleks, et täpsemalt fikseerida õpilaste mõttekäiku. Eriti informatiivsed olid selles

mõttes individuaalkatsetes ülesandeid valesti lahendanud õpilastega. Nende eksimuste analüüs võimaldas saada üldistatud andmeid õpilaste raskustest arutusülesannete algoritmide mõistmisel ja rakendamisel. Esimene katseseeria ühendas konstateeriva iseloomuga erilaadseid uurimusi. Teise katseseeria moodustasid õpetava eksperimendi tulemusi fikseerivad katsed.

ÜLESANNETE INTUIITIVSE LAHENDAMISE TULEMUSED

Konstateerivaid katseid alustasime arutusülesannete intuiitse lahendamise oskuse uurimisega. Intuiitseks lahendamiseks nimetasime meie katsetes seda etappi, mil a) õpilastele tutvustati kahe näite varal arutusülesandeid üleklassilises töös (koos lahendati näidisülesanded tahvlil); b) esmasele tutvustamisele järgnes samas katsesülesannete lahendamine kord õpilaste iseseisva tööna, kord koostöös õpetajaga. Saadud tulemuste hindamisel (vt tabel 1) on oluline arvestada, et meetoodika kohaselt eristati koostöö variandis kindlaid õpetaja abi liike. Nendeks olid: a) organisatoorne abi õpilasele, nt «Loe ülesanne tähelepanelikult veel kord läbi. Küsi, millest sa aru ei saanud»; b) ülesande osaline arutelu näitvahendeid kasutamata; c) ülesande osaline arutelu koos näitlikustamisega.

Tabelis 1 esitatud tulemused näitavad, et arutusülesannete intuiitse lahendamisel on õpilased olnud väheedukad. Üksnes 8,9% abikooli õpilastest ja 7,2% nümmikutest on suutnud ülesandeid iseseisvalt õigesti lahendada. Mõtlemapanev on seejuures tõsiasi, et eri klasside õpilased (4.—8.) on saanud ligilähedase tulemuse. Nii näiteks lahendasid ülesande formaalloomulise seosega õigesti 6,6% 4., 10% 5. ja 6,6% 8. klassi alamõistluslikest õpilastest (vastavalt 2,3 või 2 õpilast iga klassi katsegrupi 30 õpilasest). Ülesanne ise oli järgmine: *Kõik 4. klassi õpilased käisid reedel suusamatkal. Tõnu õpib 4. klassis. Kus käis Tõnu reedel?*

Õpilaste sagedasemad valed väited olid «käis koolis», «4. klassis». Aga oli ka vastuseid «ei tunne Tõnut», «ei käi meie klassis», «ei õpi meie koolis» jt. Taolised väärad väited väärivad tähelepanu, sest näitavad, kui raske on õpilastel eristada igapäevast olustikku ülesande lahendamiseks. Teisalt ilmnes, et ka laste igapäevaelu situatsioonide esitamine arutusülesandena ei hõlbusta lastel kuigivõrd nende ülesannete lahendamist.

Näiteks ülesanne: *Spordipäeval olid parimad hüpped Jaanil, Tõnul ja Priidul. Jaani hüppe pikkus oli 3,75 m, Tõnul 3,82 m ja Priidul 3,80 m. Millise auhinnakoha sai iga poiss? Iseseisvalt lahendasid selle ülesande õigesti 7,1% 5. klassi õpilastest (3 õpilast 42st) ja 8,2% 8. klassi õpilastest (5 õpilast 56st).*

Piisab nendestki näidetest, et järeldada: tavapärase õpetuse korral erivajadustega õpilaste arutlusoskus kuigivõrd ei arene. Ka need ülesanded, mis esitavad probleemi lastele tuntud situatsioonist

ÕPILASTE TULEMUSED ARUTLUSÜLESANNETE INTUIITIVSEL LAHENDAMISEL

Tabel 1

Lahendusviis	Alamõistluslikud õpilased			Nümmikud		
	Vastuste arv	Neist õiged	Õigete vastuste %	Vastuste arv	Neist õiged	Õigete vastuste %
Õpilased iseseisvalt	764	68	8,9	432	31	7,2
Näitlikustamata koostöös õpetajaga	357	40	11,2	268	27	10,1
Näitvahendite kasutamise koostöös õpetajaga	361	69	19,1	262	68	25,9

(eeldusel, et kõik 5. ja 8. klassi õpilased on hüpanud kaugust), olid meie uurimuses ühtviisi rasked nii 5. kui ka 8. klassi õpilastele. Sellega seletub ka õpetaja abi vähene tulemuslikkus konstateeriva seeria katsetes. Tabeli 1 andmetest nähtub, et nii alamõistuslike õpilaste kui ka nürmikute õigete lahendite arv koostöös õpetajaga vähesel määral suurenes. Juhul kui ülesannet ja selle lahenduskäiku analüüsiti näitlikustamata, suurenes õigete lahendite osakaal iseseisva lahendamise võrreldes nürmikudel 2,9%, alamõistuslikel õpilastel 2,3%. Ootuspäraselt paranesid ülesannete lahendamise tulemused mõnevõrra enam, kui ülesannet modelleeriti näitvahendite abil. Ilmneb, et ülesande tingimuste selgitamine näitvahendeid (joonised, pildid, skeemid) kasutades on arvestatavalt enam hõlbus-tanud nürmikute tööd arutlusülesande lahendamiseks. Sellistes tingimustes on õiged lahendid moodustanud veerandi (25,9%) kõigist vastustest. Tulemus kinnitab kirjanduses (8; 10) korduvalt märgitud nürmikutele omast raskust töös keelilise materjaliga. Nürmikute vigade analüüs näitas, et ülesannete iseseisva lahendamise eksitab lapsi teatud keelilise määratluse mittemõistmine. Tulemuseks on kogu ülesande väärt lahendamine. Tervituses vaid nürmikudel mõista neid ülesande seisukohalt tähenduslikke määratlusi, näiteks «kolmel järjekorral päeval», «kolmandal päeval», «kolmel päeval» jmt ning ülesande lahendati abikooli õpilastest mõnevõrra edukamalt.

ÕPETAVA EKSPERIMENDI ESIALGSED TULEMUSED

Teise katseseeria moodustas õpetav eksperiment. Õpetamisel kasutasime kõiki 3 tüüpi ülesandeid: formaalloomilise seosega ülesandeid, ahelseostega ülesandeid ja arvutusülesandeid. Seda nii koduloo, loodusõpetuse kui ka geograafia programmikohase materjali baasil. Arutlusülesannete lahendamise õpetamist liigendasime järgmisteks tööetappideks.

1. Õpilaste orienteerimine ülesande kui terviku suhtes. Õpilased määratlesid, millest ülesandes on juttu. Sellel tööetapil pidid õpilased ise sõnastama selgituse ülesande ainevalda kohta, näiteks «Ülesandes on juttu sademete mõõtmisest kolmel järjekorral päeval»; «... lehtpuudest»; «... poiste kaugushüppevõistlusest» jms. Õpetaja abi seisnes suunavate küsimuste esitamises, aga ka otseses osundamises. Õpilaste abistamisel näitmaterjaliga esitati ülesande situatsiooni kujutav pilt (pildid) või selgitav õppejoonis.

2. Probleemi kindlaksmääramine. Olenevalt konkreetsest ülesandest oli see küllaltki eritasemelisel analüüsi nõudev tegevus. Õpilaste jaoks olulisemaks pidasime nende endi probleemidest. Teatud juhtudel võis see tähendada ülesandes sisalduva põhiküsimuse mõistmist probleemina (nt «Missugune on saar talvel?»); ahelseostega, sa-

muti arvutusülesannete lahendamisel aga sageli üldprobleemi ja alaprobleemide eritlemist või siis samatasemeliste probleemide äratundmist.

3. Lahendustingimuste selgitamine. Siinkohal vajaneb, et õpilased mõtestaksid ülesande andmestikku. Õpetaja abi peaks võimaldama õpilastel mõista ülesandes esitatud tingimuste seotust (nt esimesel mõõtmisel oli lumikatte paksus 6 cm, teisel mõõtmisel aga 2 cm võrra paksem). Nii alamõistuslikele õpilastele kui ka nürmikutele valmistati katsetes tõsist raskust lähteandmete seostatuse mõistmine. Parim viis lähteandmeid ja nende seotust selgitada on skemaatiline näitlikustamine. Ühtaegu on niiviisi loodud hõlbus ja loomulik üleminek järgmisele tööetapile.

4. Lahenduskäigu modelleerimine ja ülesande lahendamine. Kõik eelnenud etapid on õpilast ette valmistanud ülesande tulemuslikuks lahendamiseks. Nüüd, mõistes probleemi (probleemi või alaprobleemi), teades lähteandmeid ja nende seotust, otsustab õpilane lahenduskäigu. Sõltuvalt konkreetsest ülesandest on see ühe- või mitmeetapiline. Eksperimentaalsel õpetamisel keskendusime lahenduskäigu modelleerimise näitlikustatud võimaluste leidmisele. Õpilasi aitasid mitmeetapilist lahenduskäiku järgida skeemid. Nendega märgistati õpilase jaoks lahendamist vajavate probleemide arv ja järjekord, seostatult lähteandmetega ning lahenduse käigus saadavate tulemustega. Esialgsest näidistena esitatud skeemide uurimiselt (analüüsilt) suunasime õpilased ise selliste skeemide koostamisele.

5. Lahendi õigsuse kontrollimine. Oluline on, et õpilased omandaksid oskuse kontrollida nii vahelahendeid kui ka lõppresultaati. Olenevalt ülesande tüübist teadvustasime õpilasi mõlemast kontrollimisest moodusest. Mõistagi on enesekontrolli oskuse kujundamine erivajadustega õpilastel tervikuna komplitseeritud, mida näitavad ka meie varasemate uurimuste tulemused (3; 4).

Eksperimentaalse õpetamise järel lahendasid õpilased õpituga analoogseid arutlusülesandeid. Nende ülesannete lahendamise tulemusi kajastab tabel 2.

Ilmneb, et nii alamõistuslikud õpilased kui ka nürmikud on eksperimentaalse õpetamise käigus omandanud oskusi arutlusülesannete lahendamiseks. Tõsi, meie seniste katsete tulemused on jäänud tunduvalt tagasihoidlikumaks mitmest kirjandusallikais esitust. Näiteks G. Tkatchiku (17, lk 108—111) andmeil jõudsid juba abikooli 2. kl õpilased 78,9—89,5% õigete lahenditena. Seda eksperimentis, kus õpilastel kujundati õiget üldistamisoskust. Õiged lahendid eksperimentaalse õpetamise järel ületasid 80% ka A. Roždestvenski uurimuses (13). Arvame, et meie eksperimenti mõnevõrra tagasihoidlikud tulemused osaliselt tulenevad kasutatud meetodika katselisusest. Senise õpetamise käik veenis vajaduses täiustada metoo-

ÕPILASTE TULEMUSED ARUTLUSÜLESANNETE EKSPERIMENDIJÄRGSSEL LAHENDAMISEL

Tabel 2

Lahendusviis	Alamõistuslikud õpilased			Nürmikud		
	Vastuste arv	Neist õiged	Õigete vastuste %	Vastuste arv	Neist õiged	Õigete vastuste %
Õpilased iseseisvalt	236	64	27,1	221	56	25,3
Näitlikustamata koostöös õpetajaga	244	93	38,1	210	90	42,8
Näitvahendite kasutamisega koostöös õpetajaga	229	119	51,9	221	139	62,9

dikat arutlusülesannete lahendamata õpetamisel. Määravaim, mis vajab katsetulemuste interpreteerimisel arvestamist, on ülesande raskus (keerukus) erivajadustega õpilastele. Pole kahtlust, et paljude teiste õppeülesannetega võrreldes on arutlusülesanded õpilastele ühed keerukamad.

Kõrvutades õpilaste tulemusi esimesel (intuitiivsel) ja teisel (eksperimentaalsel) lahendamisel, on ilmne õpetamisel toimunud oskuste areng. Mitmete teadlaste (nt E. Bono, 1976 jt) seisukohalt annab selline oskuste areng tunnistust mõtlemise arengust.

METOODILISI SOOVITUSI ÕPETAJALE

Tavakohaselt peaks iga selline uurimisel põhinev artikkel lõppema metoodiliste soovitustega. Loobun nendest kahel põhjusel: a) kui lugejal jagus kannatust kogu selle kirjatüki silmitsemiseks, leidis ta soovitu juba eestpoolt; b) kuna arutlusülesannetega töötamise metoodika analüüsitud ainevaldas on kujundamisjärgus, siis on ka ennatlik selline metoodiline nõustamine. Usun aga, et otsiva vaimuga õpetajad võisid siit leida tuge oma taotlustele kasutada arutlusülesandeid igapäevases õppetöös. Oleks loomulik, et uued tööviisid sisaldaksid kõrvuti teiste ülesandetüüpidega ka arutlusülesandeid.

Kirjandus

1. Bono E. Teaching Thinking. Harmondsworth: Penguin, 1976.
2. Fisher R. Teaching children to Think. Basil Blackwell, 1989.
3. Reinmaa A. Enesekontrollile suunavate õppeülesannete kasutamine loodusõpetuse õpetamisel abikoolis. TRÜ Toimetised, vihik 712, Trt, 1985, lk 73–90.
4. Reinmaa A. Võimalusi ettehaarava enesekontrolli oskuste kujundamiseks hälvikuil õppeülesannete lahendamisel. Hälvikute psüühika ja õpitegevuse küsimused. TÜ Toimetised. Vihik 907, Trt, 1990, lk 22–33.
5. Бражнюкова И.М. Особенности мыслительных операций у умственно отсталых школьников. В кн: Изучение, воспитание и обу-

- чение умственно отсталых детей. Межвузовский сборник научных трудов. М., 1984, с. 101–110.
6. Бондаренко С.М. Анализ психологических факторов трудности учебных заданий (обзор отечественной литературы). Психологические проблемы построения школьных учебников. - М., 1979, с. 99–120.
 7. Давыдов В.В. Проблемы обучения: Опыт теорет. и эксперим. психологии исследования. М.: Педагогика, 1986, 239 с.
 8. Комаров К.В. Обучение слабослышащих детей грамоте. М.: Просвещение, 1983.
 9. Матасов Ю. Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. Л., 1986.
 10. Николаева Л.В. Особенности усвоения природоведческих понятий в процессе наблюдений за явлениями природы. В кн.: Словарная работа в школе слабослышащих. М., 1979, с. 36–43.
 11. Николаева Л.В. Характеристика усвоения знаний о природе. В кн.: Повышение эффективности учебно-воспитательной работы в школе слабослышащих на начальном этапе обучения М., 1982, с. 45–63.
 12. Процко Т.А. Особенности мыслительной деятельности умственно отсталых школьников при решении словесно-образных задач. Дис. канд. психол. наук. М., 1980, 148 с.
 13. Рождественский А.С. Формирование умения логического доказательства у младших школьников с ЗПР. Дис., канд. психол. наук. Киев, 1987, 194 с.
 14. Рычик М.В. Психологические аспекты построения учебного материала. Киев: Вища школа, 1981, 52 с.
 15. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы. Дис. доктора пед. наук. Киев, 1988, 359 с.
 16. Тигранова Л.И. Развитие мышления слабослышащих детей. Дис. доктора психол. наук, М., 1985, 376 с.
 17. Ткачик Г. Коррекция процесса обобщения у умственно отсталых учащихся в обучении. Дис. канд. психол. наук. Л., 1986, 177 с.
 18. Якимская И.С. Развивающее обучение. - М., Педагогика, 1984, 135 с.



Lasteaiakasvatuse päevaprobleeme

ENE RITSO, EV Haridusministeeriumi hariduskorralduse osakonna peaspetsialist

*Tänase päeva mure
on homse päeva hool.*

LASTEAEADADE VAJALIKKUS

Palju on räägitud sellest, et kooli on jõudnud juba teine põlvkond lasteaiast tulnud lapsi, kes on agressiivsed ja hoolimatud oma kaaslaste vastu. Ülerahvastatud lasteaias tekib negativism, trots ümbritseva vastu, ükskõiksus.

Probleem püsib, teravneb veelgi. Kas ikka on Eestimaale tarvis lasteaedu või on kätte jõudnud aeg, mil võime öelda, et parim paik laste kasvatamiseks ja arenemiseks on kodu?

Elame majanduslikult raskel ajal. Napib kõike, ka hingesoojust. Olmemuredest tingitud pinged inimsuhetes suurenevad. Täiskasvanute närvilisus kandub üle lastele ja turvalisus ongi kadunud. Eestimaa noored pered vajavad toetust ja kaitset.

1985. a vastasid ankeetküsimustele 300 Tallinna ja 300 Helsingi noort peret.

Abielunaisi vanuses 19. . . 20 aastat oli 33% (mehi 18%) 25. . . 29aastaseid 61% (mehi 70%), üle 30 aasta vanuseid 5% (mehi 13%). Seega on Eesti pered vanuselisel struktuurilt suhteliselt noored.

Enda hinnangul oli laste kasvatamisele piisavalt aega pühendanud Eestis 35% emadest ja 21% isadest.

Oma abielu pidasid õnnelikuks 60% abielupaaridest. Tervelt 16% ei olnud oma eluga rahul, ka kuuendik Eesti noortest naistest ei olnud oma abieluga rahul ja tunnetasid seda kui rasket taaka, mida päev päeva kõrval endaga kaasas kandma peab. (A. Kelam. Noored Eesti perekonnad Soome perede taustal. — Haridus, 1991, nr 1.) Kõik eelnev puudutab just seda perekonnaeluperioodi, mil on kasvamas väikesed lapsed.

Siit ka lasteaiavajalikkus, kuid mitte niisugusena, nagu ta on olnud nõukogude ajal. Lasteaed peab abistama ja täiendama perekasvatust.

Missugused on perekonnast tulenevad vajadused laste päevahoiu korraldamiseks? Sellele küsimusele saame vastuse käesoleva aasta lõpuks. Tallinna Pedagoogikaülikoolis on käsil uurimisprogramm «Lapse päevahoiu mitmekesistamise võimalusi Eesti Vabariigis» (teaduslik juhendaja dotsent Taimi Tulva).

LASTEAIJA JA KODU KOOSTÖÖ

Me ei saavuta häid tulemusi, kui lasteaias kasvatustöös ei osale lapsevanemad. Skemaatilisel võiks seda kujutada järgmiselt (vt joonis 1).

Vanemate soove peaks teadma lasteaiatöötajad ning lasteaias kasvatuse- ja arendustaotlusi vane-

mad. Ka lasteaiatöö korralduses peaksid osalema lapsevanemad.

Kasvatavad peaksid tundma peresid, kust lapsed lasteaeda tulevad. On vaja teada:

- perekonna suurust;
- perekonna senist kodust kasvatusviisi ja -traditsioone;
- kes tegelevad laste kasvatamisega perekonnas (ema, isa, vanavanemad);
- kas pere leiab aega koos olla, koos tegutseda;
- milline on vanemate lähim kasvatusesmärk.

Kodu ja lasteaiatulemusliku koostöö lähtekohtaks on nende ühine vastutus lapse eest, arusaam, et lapsest kallimat ei ole.

«Lasteaetuse ja kodu koostöö: sisu, vormid, tulemuslikkus» on uurimisteema, millega tegeleb Tallinna Pedagoogikakooli eelhariduse metoodika ja täiendusõppe osakond eesotsas juhataja Sirje Almanniga.

LASTEAIJA MIKROKLIIMA

Lasteaiamikrokliima kujundamisel on väga oluline osa täita juhatajal ja vanemkasvataval. Isiksust saab kasvatada ainult isiksus. Oluline on lasteaedade pedagoogide erialane ettevalmistus. Praegu on olukord järgmine.

Kasvatavad: 13,1% kõrg-, 56,4% keskeriharidusega — seega puudub erialane ettevalmistus 30,5%–l kasvatajatest.

Vanemkasvatajatest 47,1% on kõrgharidusega, 48,2% keskeriharidusega, 4,7%–l puudub erialane ettevalmistus.

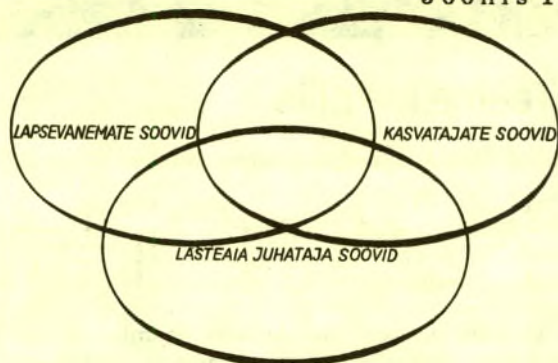
Juhatajad: 43,2% kõrg-, 46% keskeriharidusega, erialane haridus puudub 10,8%–l juhatajatest.

Siit võime teha järelduse, et erialases ettevalmistuses on vajakusi, mis tuleb likvideerida täienduskoolituse abil. Vanemkasvataja peaks muutuma konsultant-psühholoogiks, kes

- tunneb väga hästi kasvatustöö sisu;
- annab soovitusi kasvatustöö korraldamiseks;
- analüüsib ja hindab kasvatustööd;
- abistab kasvatajaid metoodiliselt ja suunab nende enesetäiendamist;
- nõustab lastevanemaid kasvatusküsimustes;
- vaatleb ja analüüsib laste tegevust, käitumist jms.

Sõbralik ja asjalik, teineteist toetav koostöö peaks valitsema vanemkasvataja ja juhataja vahel. Oluline on, et esitatavad nõuded ja eesmärgid oleksid selged ja ühtsed. Kahjuks esineb just selles vajakajäämisi, mis omakorda häirib kogu kollektiivi tööd.

Töö rühmas ja lasteaias tervikuna on naiskonatöö, mis paljuski sõltub iga töötaja kompetentsusest ja omavahelistest suhetest. Iga lasteaias



töötaja peaks analüüsima oma tööd, tooma välja puudused ja vastavalt sellele end täiendama. Ilma enesetäiendamiseta, ilma kompetentsuseta ei ole võimalik jõuda heade tulemusteni. Hea koostöö eeldab ühiseid eesmärke, mida järgivad kõik lasteaia töötajad.

Iga laps ja lapsevanem peab tunnetama, et ta on lasteaia oodatud.

KASVATAJA TÖÖ LASTEAIAS

Kasvataja esmane ülesanne on suuta leida ja säilitada lapse isikupära. Kasvataja peab õpetama last elama märgu, muinasjutu, laulu, tantsu, liikumise, tegutsemise kaudu. Ei tohi unustada, et laps saab kogemused aistingute kaudu ning õpib kogemuste läbi. Lapsele meeldib jälgida täiskasvanu tegevust, talle meeldib tegutseda koos täiskasvanuga.

Kasvataja ei tohi unustada, et väikesel lapsel on SILMAD, et maailma imetleda;

JALAD, et maailma uudistama minna;

KÕRVAD, et maailma häält kuulda;

KÄED, et maailma kombata;

NINA, et lõhnu tunda;

SUU, et kõigest imedest rääkida;

SÜDA, et tunnetada kõike seda, mida sõnadega väljendada ei suuda.

Kasvataja ei tohi unustada, et laps areneb oma loomulikus arengutempos ja seda ei tohi kiirendada ega pärssida, vaid peab toetama.

Kasvataja head tööd tuleb hinnata igal tasandil. Tuleb aidata tagasi saada enesekindlus, taksakaalukus, usk valitud eriala õigsusse.

Töö- või majandusmured muserdatud kasvataja ei suuda särada ega loominguiliselt töötada.

SEADUSANDLUS, LASTEAIA TÖÖKORRALDUS

Üks kriisisituatsiooni sattumise põhjus on uute seaduste puudumine. Vanad seadused ja normid meie praeguses ühiskonnas enam ei kehti, uued aga sünnivad väga aeglaselt.

Haridusseaduse eelnõu, samuti koolieelse lasteasutuse põhimääruse parandamine-täiustamine kestab. Seadused annavad raamid, kõik muu tuleb endal teha. Uuendused saavad tekkida ainult kohtadel, arvestades konkreetseid piirkonna vajadusi. Väga palju oleneb lasteaia juhatajast, kui võrd kompetentne ta on oma töös. Otsuste tegemisel ei tohi unustada vastutust. Autokraatliku juhataja tööstiili aeg on möödas. On nõupidamise, arutlemise, otsustamise, põhjendamise aeg. Kasvatuse programm on lasteaeda töö aluseks. Programmi on võimalik täiendada vastavalt oma lasteaia soovidele, vajadustele. Oluline on, et kasvataja valiks igast lapsest lähivad, kuid ka endale sobivad töömeetodid.

Esmatasandi omavalitsusorgani või lasteasutuse haldaja otsusega on suletud mitmeid lasteaedu, eirates Eesti Vabariigi Haridusministeeriumi

ringkirja 25.04.91. a nr 3-1/519 õppe- ja kasvatuseasutuste asutamise, reorganiseerimise ja likvideerimise korrast.

Ringkirjas öeldakse: «Õppe- ja kasvatuseasutuste likvideerimise ettepanekud esitatakse koos vajalike põhjendustega EV HM-le vähemalt 4 kuud varem likvideerimise tähtajast. Õppe- ja kasvatuseasutuse likvideerimine võib toimuda ainult peale õppeaasta lõppemist.» Mitmel korral on info likvideerimise kohta jõudnud Haridusministeeriumi alles pärast asutuse likvideerimist. Kellele on see kasulik? Eestis elab rahvakilde, kes on omaks võtnud või olnud sunnitud võtma vene keele ja kultuuri, kuid nüüd sooviksid arendada oma rahvuskultuuri, eelkõige emakeele õppimise kaudu. Taotlusi rahvusrühmade ja -lasteadeade avamiseks on siiani vähe olnud. Vene õppekeelega lasteadeadele töötatakse välja uut kasvatuse programmi, mis on kohandatud Eesti oludele.

Rääkides haridusuuendustest, unustavad haridusjuhid kooli kõrval lasteaia; rääkides õpetajatest, unustavad lasteaia kasvataja. Teadmine, et alus kogu eluks kujuneb väikelapseas, tiivustab lasteaednikke oma igapäevatööd südamesoojuse ja kohusetundega tegema.

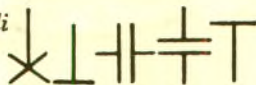
Hariduselu uuenumises on tähtis koht lasteaia elu ümberkorraldamisel, et arendada laps sotsiaalselt tundlikuks, ennast usaldavaks ja teisi arvestavaks inimeseks.

Teeme ise pille

KALLE TAMRA, Viljandi Muusikakooli direktor

TALDRIKUD

it—*Piatti, Cimbali, Cinelli*
sks—*Becken*
ingl—*Cymbals*



Otsides triangu li kõrvale teist enamkasutatud metallist löökpilli, jõuame kindlasti taldrikute juurde. Kui triangel jääb igas muusikakollektiivis vähemärgatavaks, siis taldrikud oma läbilõikava heli, pimestava vastupeegelduse ja esiletungiva mänguvõtte poolest on alati pilgupüüdja ja «kõrvakõrvetaja» rollis. Tuletagem meelde, kuidas mängija istuvate orkestrantide tagant üles tõuseb, kettad vastastikku seab, hoogu võtab, kokku lööb ja siis helisema pandud «membraane» kuulajate poole suunab. Ja selles pole midagi tehtud palja efekti pärast. Kirjeldatud mänguvõtet nõuab muusika.

Taldrikute sünnimaa kohta usaldusväärsed andmed puuduvad. Teatakse vaid, et need olid juba 11. saj e. m. a kasutusel (peamiselt kultus-talitustel). Taldrikulaadsete pillide kujutusi on leitud vanast Egiptusest, Indiast, Hiinast, Jaapanist, Türgist ja mujaltki. Euroopas on praegust taldrikute kuju meenutavate löökpillide järgi avastatud I aastatuhande lõpust, kuid sobivat kasutamist leidmata need unustati. Alles 18. saj tungisid taldrikud janitšaride orkestrite kaudu uuesti sisse. Kui suured sümfoonikud Gluck, Haydn ja Beethoven kasutavad taldrikuid harva, siis paljude kahe viimase sajandi heliloojate (R. Straussi, Debussy, Stravinski, Šostakovitši jt) teostes saavad nende pillide mängijad palju enam rakendust. Aga puhkpillimuusika ja džäss-orkestrid ilma taldrikusärata oleksid mõeldamatu. Õpilasorkestrites on neid vähevõitu kasutatud ainult seetõttu, et tööstuslikult toodetud taldrikud on liiga rängad nii mõõdete, kaalu kui ka kõla poolest.

Enne käesoleva artikli kirjutamist töötasin läbi õige palju materjali. Paraku leidsin hulgaliselt vasturääkivusi. Kartes anakronisme võimendada või siis vahekohtunikuks olla, hiilin nii mõnestki autoriteetse asjatundja kirjapandud väitest mööda. Näiteks väldin hinnangut taldrikule, kuigi üks suurem pillide tundja Kurt Sachs väidab, et hiina taldriku kõla on «halb» ja türgi oma — «hea». Piirdun sellega, mis pilli meisterdamise ja kasutamise seisukohalt õpilastele olulisem.

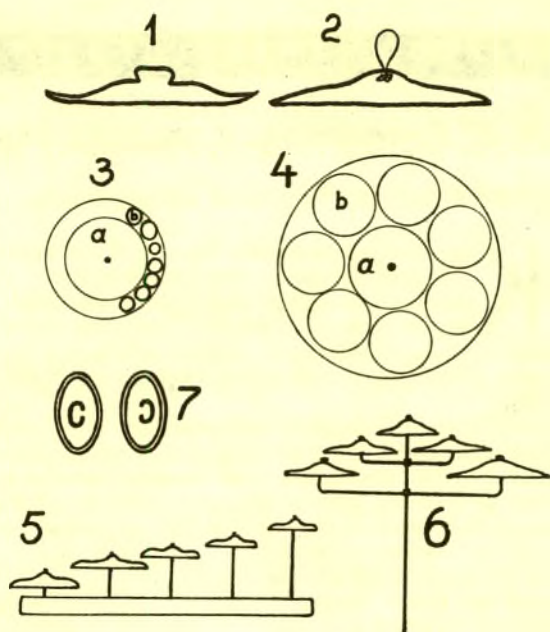
Välise kuju järgi on taldrikud jaotatud kaheks: hiina taldrikul (joonis 1) on servad ülespoole keeratud, keskel asuv «muhk» tõuseb järsult esile; türgi taldrik (joonis 2) on sujuvama profiiliga, muhk lamedam. Kõlaomaduste poolest läheneb esimene oma pikema müralaine tõttu gongile. Viimasel ajal on türgi taldrik hiina taldriku peaaegu kõikjalt välja tõrjunud. Samal ajal mõ-

ned tänapäeva heliloojad nõuavad oma teostes nimelt hiina taldrikute kasutamist. Peale väliskuju oleneb taldriku kõla selle läbimõõdust, pleki paksusest ja mis sageli firma saladuseks — metalli koostisest. Igas sulamis on peamiseks komponendiks vask. Sellele lisatud tsingi, nikli, tina, raua või muu metalli protsendist olenevalt saadakse erineva värvuse, tugevuse, elastsuse ja mis olulisem — kõlaga taldrikud. Ühe trükis avaldatud taldrikufirma sulami koostis on järgmine: vaske 78,55%, tsinki 20,28%, tina 0,54%, raua 0,18%. Olgu lisatud, et kuulsamate pillivalmistajate taldrikud on väga kallid. Sellised kettad küll vaevalt meie töölauale satuvad. Lugeja ise ikka supikatlas väärt sulamit valmis ei keeda. Ja pole ka, millest. Aga kas jätame siis ettevõtmise katki? Või küsiks õige nõu vanemalt, kellel praegused viletsad ajad pole esimesed. Millest eelmistel hädaaegadel näiteks lastele riideid ömmeldi? Öeldakse, et ikka isa ja ema vana-dest. Saimegi meie puhul töötava retsepti. Iga vanema orkestri juures võime leida servadest purunenud ja mõlkis taldrikuid, mida enam ei kasutata, kuid meile on igati sobivaks materjaliks. Tõsi, mõnes Venemaa tehases valmistatud plekk on väga pehme, kuid eks sellelgi ole oma eelised — kerge töödelda.

Enne kui oma aja ära teeninud metallkettale käärid sisse lööme, teeme väikese arvestuse, mida sellest teha annab. Siinkohal olgu toodud meile vajalike taldrikute tinglik tüpologia: 1) väheldaste taldrikute (ø 15. . . 20 cm) paar kokkulöömiseks († †) samasugune taldrik alusel või rippasendis mängimiseks (T ⊥) väikesed taldrikud (ø 8. . . 15 cm) eelnimetatud moel mängimiseks; 3) sõrmtaldrikud (ø 4. . . 8 cm) (sulgudes on antud mänguasendite sümbolid). Küllap materjal ise dikteerib õige läbimõõdu. Suures muusikas kasutatakse tavaliselt termineid «suured», «keskmised» ja «väikesed» taldrikud. Soovi korral võib õpilastele kohaldatud komplekti puhul kasutada analoogseid nimetusi, kusjuures õpilaste «suur» vastab enam-vähem täiskasvanute «väikesele».

Väheldase taldriku lõikame kas lõmmitud või katkise taldriku keskosast (3a), kummi- või puuhaamriga, vajaduse korral ka raudhaamriga lööme välja mõlgid. Materjali puhastamist oskab õpetada iga puhkpillimängija. Ega korralikule perenaiselegi vasknõude läikimalöömise kunst tohiks võõras olla. Kõik see kehtib ka meie mänguriistade läikivaks muutmise kohta. Kui materjal on liiga paks, võime selle õhemaks taguda (pinnida) või käiata. Kõik see võtab palju aega. Õhemaks treimise puhul peame aga vastavad vormid valmistama. Seda on mõtet siis teha, kui kasutame erineva paksusega taldrikuid. Kui üks mängija kasutab ühtmoodi õhukesti ja pakske tald-

rikuid, pole mõtet vaeva näha. Õhemad taldrikud nõuavad õrnemat, paksemad jõulisemat lööki. Kasutades taldrikuid kokkulöömiseks, peame neile kinnitama käepideme. Taldrik võngub peamiselt serva poole. Seetõttu keskohta käepideme kinnitamine taldriku kõla ei kahjusta. Kõige sagedamini kasutatakse käepidemeks taldriku keskele puuritud august läbi aetud paelast või rihmast silmüst. Silmuse abil saame taldriku ka statiivi külge riputada. Ripuvad taldrikud kasutades võib mängija peaaegu samaaegselt ka teisi löökpile kõlama panna. Taldrikut kõva nuiaga lüües saame teravama kõla. Pehme otsikuga nui võimaldab anda väljakostva ataki ja nauditava järelkõma. Käesmärgitavatele taldrikutele võime kinnitada kas puidust või plastist käepideme või pehmest materjalist sangad. Taldrikute kokkulöömise kohta leidub asjatundlikku seletust Erich Loidi koostatud raamatus «Muusikainstrumentid ja orkestrid».

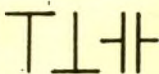


ANTIIKTALDRIKUD

it — *Grotali*

sks — *Zimbelchen, antike Zimbeln*

ingl — *Crotales, greek Cymbals*



Antiiktaldrikuid, nagu nimetusest arvata võib, kasutati antiikkultuuris kultusteenistustes, tantsu saateks nagu kastanjette. Tänapäevalgi on neid paljud heliloojad kasutanud, kusjuures sageli ka kindla helikõrgusega variantidena. Taldrikud häälestatakse teineteise suhtes kvinti. Üldjuhul on kõik taldrikud kindla helikõrgusega pillid. Meie saame oma metallketta, mida siis ka antiiktaldrikuks võime nimetada, valmistada väiksema ketta keskosast või suurema taldriku servast (joonis 3b, 4a). Kui kasutame materjaliks serva, peame kettale pärast väljalõikamist vajaliku kumeruse andma. Seda kunsti vist trükisõna abil ära ei seleta. Vajaliku abi võib anda igaüks, kes on vikatit pinninud või kohrutustehnikas proovinud kunstiteost teha. Käepideme puhul kehtib kõik eelöeldu. 3 kuni 5 taldriku puhul kinnitatakse kogu komplekt alusele (joonis 5). Sellist mänguriista tuleb arusaadavalt mängida nuiadega.

SÕRMTALDRIKUD

it — *Grotali*

sks — *Fingerzimbeln*

ingl — *Fingersymbals*



Sõrmtaldrikuid võime isegi väiksema taldriku servast (joonis 3b) valmistada päris mitu. Diameeter oleneb mängija pöidla pikkusest. Vajaliku kuju saab anda alasil ümaraotsalise haamriga. Taldrikute sõrme otsa pistmiseks võib kasutada mitut võimalust. Kõige lihtsama lahenduse saame tavalise taldriku käepideme eeskujul. Lastele sobivad paremini laiemast pesukummi silmused, mille õmbleme taldriku külge selleks puuritud aukudest nagu nõobist läbi pistes. Üks taldrikuke pistetakse pöidla, teine nimetissõrme otsa. Sõrmtaldrikutega saame kõrge ja vähekestva kõla. On võimalik mängida üsna

keerulisi rütme. Kui koolis leidub lagunened tamburiinidest või pandeiradest järele jäänud litreid, saab neist väiksematele lastele kombineerida minimaalse vaevaga üsnagi kõlblikke sõrmtaldrikuid.

Jättes kõrvale charleston(masina)-, hi-hati ja rütmitaldrikud, mida ehk ise valmistada pole mõtet, annaksin veel mõned soovitusel eelkäsitletud taldrikute mängimiseks. Kuna meie taldrikud on väiksemad, võiks neid kinnitada mitmesuguste teiste öökpillide, samuti pultide, statiivide külge. Meie tegime eelmises numbris soovitatud ekraani statiivist omaette taldrikute aluse, kuhu kinnitasime viis eri läbimõõduga ketast (joonis 6). Taldrikute paksus oli ühesugune, läbimõõdud erinevad. Nii saime eri kõrgustega komplekti.

Lõpetuseks tahaksin julgustada neid meistri-mehi, kellel ei õnnestu kasutamiskõlbmatut taldrikut hankida. Korralikku pole mõtet lõhkuma hakata. Teie õnneks ei ole mitte kuskil fikseeritud isevalmistatud taldrikute kõlaomaduste «gosti». Peab ta siis nii väga standardse taldriku moodi helisema? Katsetage mingi muu plekitalilise materjaliga. Võib-olla just teie avastatud metallist valmistatud taldrikud saavad uute taldrikuliikide etaloniks.

J. A. Comenius–Komenský ja Eesti

LEMBIT ANDRESEN, TPÜ professor, pedagoogikadoktor, pedagoogika ajaloo õppetooli juhataja

Kogu maailmas pühitsetakse tänava J. A. Comeniuse 400. sünniaastapäeva, sellega ühineb ka Eesti. Tšehhi teadlase pedagoogilised töökspidamised jõudsid meie maale pärast *Academia Gustaviana* avamist: Comeniuse «pansoofia» idee tõi Tartusse Heidelbergis ja Rosstockis õppinud õigusteaduste professor Heinrich Hein (1590–1666).

Nii Tartu kui ka Uppsala õpetlaste seas tekitas sel ajal suurt huvi «pansoofiast» lähtuv entsüklopeedia koostamise plaan. Ladina keelt kui teaduse keelt pidas Comenius õpetamise luksuks ja seepärast tahtis ta tähtsamate teadusalade kohta koostada emakeelseid kooliraamatuid kõikidele noortele. Comeniuse plaanitud rahvakoolide programmi pidid kuuluma oma maa ajalugu, geograafia, laulmine (ka rahvalaul) ja emakeel. Et vastavaid õpikuid trükkida, tuli teadlastel oma maa ajalugu, geograafiat, keelt ja kultuuri hästi tundma õppida. Kõige nimekam Liivimaa teadlane, kes Comeniuse ideid järgis, oli Tartu ülikooli kasvandik, kreeka ja heebrea keele professor Johan Gezelius (1615–1690). Tema huvi uue keeleõpetuse vastu oli tärpanud pärast kokkupuutumist tšehhi teadlasega Toruni usulepituskonverentsil. 1648. aastal ilmus J. Gezeliuse toimetusel Tartus kreeka–ladinakeelne «*Janua linguarum reserata aurea*».

Raamat, mida kasutati õpikuna ülikooli sulgemiseni, andis eeskujusid kogu Eesti- ja Liivimaa kooliõpetusele.

Tallinnasse jõudsid uued pedagoogilised töökspidamised koos gümnaasiumi avamisega 1631. aastal. Algusest peale kasutati keeleõpikuna «*Janua linguarum reserata*» Danzigi (1633), Leipzigi (1633, 1635), Stockholmi (1641), Amsterdami (1644) ja Frankfurdi (1645) väljaandeid. 1640. aastate algusest hakkasid Läänemere- ja Põhjala linnad saama regulaarselt raamatuid Lübecki kirjastaja ja raamatukaupmehe Samuel Jauchi poja Lorenz Jauchi vahendusel. Peagi omandas sama kaupmees äsja avatud Tartu ülikooli raamatuhankija õigused ja varsti ka kuninganna Kristiinalt privileegi Soome ja Eesti linnades raamatutega kauplemiseks.

Elava raamatukaubanduse tulemusena jõudis Tallinna ja Tartusse kõige värskem Lääne–Euroopa õppekirjandus. Sealt saabunud Comeniuse raamatuid kasutati eelkõige trivialekoolides, kuid neid ostsid nii õpetatud mehed kui ka linnakodanikud. On näiteks teada, et Stockholmis 1641. a ilmunud «*Janua linguarum reserata aurea*» ostis Tallinna poesell Thomas von Schoten, kes linnakodaniku õigused sai 23. jaanuaril 1658. a.

Oleviste kiriku raamatukogu muretseb endale Amsterdami trükitud «*Janua linguarum reserata*» 1661. aasta paiku, sama raamatu Saksamaa väljaannet pakkus Tallinna trükkal A. Simon müügiks 1673. aastal, temalt võis saada ka teise õpiku pealkirjaga «*Janua linguarum reserata Vestibulum*».

Liivimaa Läti osas olid 17. sajandi teisel poolel uute pedagoogiliste ideede edasikandjateks Georgio Holyk ja Ernst Glück.

Sajandi kahe viimase aastakümne vahetusel tegutses Riias

väga aktiivselt Kesk–Tšehhist pärit G. Holyk. 1682. aastal trükiti J. Fischeri trükikojas J. G. Wilkeni poolt saksa–poola–ladinakeelne «*Orbis sensualium pictus*». Väljaandja nime tiitellehele ei märgitud, kuid selleks peetakse G. Holykut.

E. Glück, kes töötas pastorina Alüksnes, tõlkis läti keelde piibli. Arvatakse, et just E. Glück aitas kaasa Comeniuse keeleõpikute väljaandmisele Liivimaal. 1683. a ilmus Riias veel rootsi–ladinakeelne «*Orbis sensualium pictuse*» uustrükk ning 1685. a ladina keele algkursuse omandajatele «*Janua linguarum reserata Vestibulum*». Baltimaade pedagoogilise mõtte arengus on oluliseks tähtsaks aastad 1682–1685. Kolme keeleõpiku trükkimine Riias näitas uute pedagoogikaideede omaksvõtmist Liivimaal.

Comeniuse raamatud levisid samuti Liivimaa Eesti osas. «*Orbis sensualium pictus*» oli 1676.–1677. a kasutusel ladina keele õpikuna Tartu linnakoolis, taolist väljaannet pruukis ka Põltsamaa koolmeister kolm aastat hiljem «saksa laste õpetamiseks». «*Orbis sensualium pictuse*» peaaegu üheaegne ilmumine Turus ja Riias näitab Comeniuse laialdast mõju lõuna ja põhja pool Soome lahte.

Uute põhimõtete praktiliseks ellurakendajaks Eesti- ja Liivimaa sai 17. sajandil üksnes B. G. Forselius (1660–1688), sest E. Glück keelemehena ja pastorina tegeles Lätimaal rohkem tõlketööga ning tema avatud kolmest koolist võrsunud kasvandikud ei rajanud veel alust Lätimaa rahvaõpetusele. B. G. Forselius jõudis kaugeemale. Lähtudes rahvakoolide rajamisel Comeniuse ideedest,

kohandas ta neid Eesti oludele. Ta mõistis, et enne laialdaseimat kirjaoskuse õpetamist tuleb ette valmistada vastavate oskuste ja teadmistega koolmeistreid. Kaks aastat pärast «*Orbis sensualium pictuse*» ilmumist Riias avati Forseliuse eestvõttel ja kuningavõimu toetusel Tartu lähedal koolmeistrite seminar (1684–1688). Lühiajalise, kuid intensiivse pedagoogilise tegevuse tulemusena omandasid seal erihariduse esimesed eesti soost õpetajad ning nende abiga rajati uut tüüpi rahvakoolide võrk. Küla- ja kihelkonnakoolides seati keskele kohale Comeniuse põhimõte, et õppetöö toimuks sunduseta. Raske mõisatööga võrreldes kujuneski kooliõpetus huvitavaks, lastele meelepäraseks tegevuseks.

1730. aastatel jõudis Eestisse hernhuutus. Usuliikumisega ühinesid mitmed pastoritest kirjamehed, kes tegelesid eesti kirjakeele parandamise ja kirikukirjanduse väljaandmisega. Hernhuutus sai alguse Saksimaalt Herrnhuti asundusest, kuhu 1720. aastatel olid kolunud böömi vennad. Uuendatud vennastekoguduse põhikiri säilitas vanad organisatsioonivormid ja hoolitsemise koolihariduse eest. Liivimaa vennaskonnad võtsid laste õpetamisel eeskujuks Comeniuse põhimõtteid. Böömi vendade eeskujul rajati Eestiski kooli, et valmistada noori ette vennastekirjanduse iseseisvale lugemisele ja käsikirjaliste raamatute ümberkirjutamisele.

Comeniuse raamatuid kasutati Baltimaades ka 18. sajandil. On andmeid «*Orbis sensualium pictuse*» lugemise kohta Tallinnas. Veel on teada, et 1760. a Nürnbergis välja antud ladi-



na-saksa-prantsuse-itaaliakeelne raamat kuulus 1773. a Tallinna kodanikule Jacob Pontus Hallerile. (Haruldast eksemplari hoitakse alal meie rahvusraamatukogus.)

Võimalik, et Liivimaale jõudis Comeniuse töid ka Leedu kaudu, 1767. a trükiti Vilniuses ladina-poolakeelne «*Orbis sensualium pictus*» ja 1768. a «*Janua aurea reserata duarum linguarum*...».

Koos Tartu ülikooli taasavamisega (1802) jõudsid Eestisse valgustusajale ideed. Ülikooli esimese kuraatori, kirjanikuna hästi tuntud Friedrich Maximilian Klingeri kaasabil said Tartu õpetlaste seas tuntuks J. J. Rousseau (1712—1778) pedagoogilised vaated. Eestimaa kubermangu pealinnas levisid samal ajal J. H. Pestalozzi (1746—1827) kasvatusideed. Tallinna gümnaasiumi direktor ja kubermangu koolide järelvaataja C. A. von Stackelberg plaanitses koolmeistrite seminari avamist Põhja-Eestisse ja valis selleks isegi välja kaks eesti soost noormeest — Fr. R. Kreutzwaldi ning F. Andressohni. C. A. von Stackelberg kohtus korduvalt Yverdonis J. H. Pestalozziga, et Šveitsist saadud mõtteid kohaldada Eestimaa oludele. Seminari avamise katse nurjus, kuid Pestalozzi ideid kandis edasi noor Kreutzwald.

19. sajandi keskpaiku algas eesti pedagoogilise haritlaskonna kujunemine. Selle enamiku moodustasid rahvakoolide õpetajad — iseõppijad, kes otsisid teoreetilist tuge uuest pedagoogikaõpikutest.

Rahvakoolide õppeprogrammide laiendumine nõudis vana-ded õpetamisviiside loobumist. Kui varem otsustas kutseobivuse kirikuõpetaja, siis 1872. a alates pidid tulevased koolmeistrid kutseeksami sooritama kogu Eesti- ja Liivimaa jaoks ettenähtud eeskirjade alusel. Küla- ja kihelkonnakoolmeistrilt nõuti peale õppeainete tundmise veel meetodika ja kooliteaduse (*Schulkunde*) eksami sooritamist. Ilmus ka esimene eestikeelne kooliteaduse käsiraamat, mis kirjutatud Saksaamaal suure populaarsuse võitnud K. Bormanni («*Schulkunde für evangelische Volksschullehrer*») väljaande alusel. Raamat, mille autoriks oli Paistu kirikuõpetaja W. A. Hansen ja mis kandis pealkirja «*Kooli-teadus*», trükiti Tartus (1873). Selle kaudu tutvusid õpetajad esmakordselt pedagoogika ajalooga antiiksest Kreekast kuni Rousseau ja Pestalozzini. Samas kirjatöös anti lühilüüvaade Comeniuse elust ja tema «*Suurest didaktikast*». Tähtsamateks peeti järgmisi põhimõtteid:

«*Ärgu õppigu koolilapsed mitte midagi, mis neile siin elus ja ka igaveste kasu ei anna.*

Ärgu õppigu lapsed palju asju ühe korraga, mis neid ärasegab.

Ilmينة õppib kõik peenikesed tööd katsumise läbi; meister tehku tööd õppijale ette, õppija katsugu seda järele teha, mis ta näeb meistrit tegevat.»

1890. aastatel sunniti Eesti- ja Liivimaa kooli üle minema venekeelsele õpetusele, Tallinnas hakkas ilmuma gümnaasiumide õppe- ja kasvatusprobleeme ning filoloogiaküsimusi käsitlev «*Gimnazija*» (1888—1898). Kuukirja andis välja Tallinna Aleksandri Gümnaasiumi direktor Grigori Jantševetski. Toimetaja tundis erilist huvi pedagoogika ajaloo vastu ja Comeniuse kolmesajandal sünniaastapäeval algatas Jantševetski tema venekeelse «*Valitud tööde*» (1892—1897) väljaandmist. Viie aasta jooksul ilmusid «*Janua linguarum reserata*», «*Didactica magna*» ja «*Diogenes Cynicus redivivus*».

19. sajandi viimasel aastakümnel saavutas Comeniuse tolle ajani tundmatute materjalide publitseerimisega üleeuroopalise tunnustuse Tartu ülikooli professor slovaki rahvusest Jan Kvačala (1862—1934), kes oli õppinud Pressburgi (Bratislava) akadeemias ja filosoofiakraadi kaitsnud Leipzigi ülikoolis. Suurmehe avaldamata käsikirjade ning kirjavahetuse kogumine viisid J. Kvačala nende linnade raamatukogudesse, kus Comenius oli elanud ja töötanud. Kui J. Kvačala tuli 1893. a Tartu ülikooli usuteaduskonda professoriks, ilmus peagi ülikooli toimetistes kokkuvõtte tehtud tööst pealkirja all «*Kurzer Bericht über meine Forschungsreisen*» (1895, nr 2). Jätkus ka koostöö Euroopa pedagoogiliste ühingute ja seltsidega. Ilmusid «*J. A. Comenius. Sein Leben und Schriften*», «*Korrespondence Jana Amosa Komenského I—II*», «*Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland*». 1909. a «*Postimehe*» teatel algas

Moraavias 30kõitelise Comeniuse kogutud teoste väljaandmine, peatoimetajaks sai J. Kvačala (töötas Tartus 1918. a maini).

Selle sajandi esimesel kümnendil tutvustas Comeniuse elutööd eesti koolmeistritele Tartu ülikooli usuteaduskonna lõpetanud gümnaasiumiõpetaja August Nigol brošüüris «*Komenius ja Pestalozzi, nende elu ja õpetus*» (1909). A. Nigoli tpsid enamlased Permisi 1918. a.

Vene tsaarivõim pändas Eesti Vabariigile venekeelse rahvaharidussüsteemi. Eestikeelse kooliõpetuse rajamine nõudis rahvuslikult meelestatud õpetajaskonna väljakujundamist ning Lääne-Euroopa uusima kasvatusaaduse tundmist. Tartu ülikoolis loodi pedagoogika õppetool, mille professoriks nimetati Peeter Põld, algkoolide tarbeks asutati õpetajate seminarid Tallinnas, Tartus, Rakveres, Võrus ja Haapsalus.

Õpetajate ettevalmistamisel võitis üldise tunnustuse Lääne-Euroopas levinud reformpedagoogika, mis võitis omaks paljude varasemate pedagoogikateadlaste seisukohad. Samad ideed panid aluse kooliühendusliikumisele ka Eestis.

Pärast Tartu ja Tallinna seminaride muutmist pedagoogi- mideks suurenes pedagoogika ajaloo kui õppeaine osatähtsus, algas pedagoogika klassikute süstemaatiline tutvustamine tulevastele õpetajatele. 1932. a publitseeriti Tartus Mihkel Kampmanni «*Didaktika põhijooned*», kus käsitleti õpetamise teooria küsimusi Comeniusest G. Kerscheneineri ja W. A. Lay'ni. Kirjutise autor, olles üle kümne aasta õpetanud Tartu seminaris didaktikat, rõhutas eriti Comeniuse kontsentriselise põhimõtte arvestamist õppetöös: igast keelest, teadusest või kunstist tuli alguses tutvustada lihtsamaid, põhilisi elemente, siis õpetada täielikumalt ja üldistatumalt, hiljem täielikus süsteemis koos erandidega.

Näitliku õpetamise selgitamisel esitati tšehhi teadlase tuntud juhtumõte: «*Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*» — midagi pole mõistuses, mis enne pole olnud meeltes. Järelikult ei peaks õpetust alustama asjade sõnalisest seletusest, vaid nende vaatlusest. Koduloolist vaateõpetust, mis sellest printsibiist tuletati, pidaski M. Kampmann üheks tähtsamaks õppemeetodiks algkoolis.

Tänapäeva Eesti kooli ümmikseisu jälgides võiks kasulik olla üle poole sajandi tagasi «*Didaktika põhijoonetes*» esiletõudud soovitus, et kui kõik uus on läbi proovitud, siis «*põrdu- daga tagasi traditsiooniliste õpetamismeetodite juurde*», Comeniust tsiteerides tuletati meelde, et «*koolitöö algkujuks on töötamine üksiku lapsega ja väikese õpilasarühmaga*», kusjuures õppetöö edukus ei sõltu mitte programmist, vaid õpetaja võimekusest.

M. Kampmanni «*Didaktika põhijooned*» jäigi enne suurt sõda ainsaks eestikeelseks õpetamise teooria käsiraamatuks ja ühtlasi ka Comeniuse pedagoogiliste vaadete populariseerjaks.

Eesti laiemale üldsusele tutvustati kasvatusaaduse klassikut «*Eesti Entsüklopeedia*» 2. köites (1933. a) Comeniuse nime all, äramärkimist leidis ka tšehhipärane Komenský.

Tartu ülikoolis võis pedagoogikat õppida alam-, kesk- või ülemaastme ulatuses ja eksamil tuli tunda ka kasvatusaaduse ajalugu, kuid Comeniuse töid ülilõpilastele esitatud kirjanduse nimekirja ei sisaldanud. 1937. a teisel semestril tuli ülikooli tšehhi keele ja kultuuri lektoriks L. Silberstein. Keele ja kirjanduse õpetamise kõrval pidas Tšehhoslovakkia valitsuse palgal olev õppejõud loenguid veel tšehhi ja slovaki rahvaste ajaloo- ning temale kuulus ka Comeniuse erikursus kuni Teise maailmasõja puhkemiseni.

Nõukogude okupatsiooniaastatel pedagoogika ajaloo õpetamise osatähtsus ülikoolis vähenes, uueks keskuseks kujunes Tallinna Pedagoogiline Instituut. Ilmusid N Liidu kõrgkoolidele mõeldud eestikeelsed tõlkeõpikud, kus Moraaviast pärit teadusemees tehti «*suureks slaavi pedagoogiks*» ja Comeniuse asemele võeti kasutusele nimekuju Jan Amos Komenský. Siitpeale jäigi see kirjaväe Eesti keelepruuki.

Juubeliaastal on Tšehhi ja Slovaki Liitvabariigis jõutud uue, pärastsõjaaegse Jan Amos Komenský «*Opera omnia*» (Kogutud tööd) väljaandmiseni, ilmut mitmeid perioodilisi ajakirju ja aastaraamatuid, nendest vähemalt üks — «*Studia Comeniana et historia*» — jõuab igal aastal ka Eestisse.

Hambaid peaks jätkuma kogu eluks

MAI MASER, lastearst

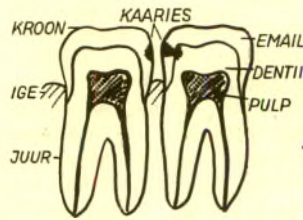
Suu on keha peegel, nii nagu silmad on hinge peegel. Suuga sööme ja joome, väljendame emotsioone, tundeid ja mõtteid ning naeratame. Hambad kaunistavad kõike seda.

Väikelaps saab esimese kontakti väliskeskkonnaga suu kaudu. Algab arenemine ja ümbritseva tundmaõppimine. Juba vastsündinu tunneb maitset. Üsasiseselt on ta saanud maitsemisemeel arendada lootevee neelamise ja maitsemisega. Imikueas sõrmede ja varvaste suhu pistmine aitab neid tunda õppida. Ka iga mänguasi leiab kõigepealt tee suhu. Suu on ühtlasi kõige olulisem värav nakkusetehtajatele. Just suu ja ülemiste hingamisteede kaudu tungib organismi suur hulk mikroobe. Osa neist jääb suhu peatumata. Nii ongi näiteks hammaste pinnal olevas bakteriaalses katus mikroobide hulk väga suur (200×10^6) — suurem kui kuskil mujal inimorganismis.

Lausa hämmastav on tõdeda, et väga sageli jäetakse suu ja hammaste eest hoolitsemine unarusse. On aga hambad ju ülimalt olulised inimese elus. Tahtes elada kultuurriigis, on vaja teatud kultuuritaset. See aga nõuab kõigele muule lisaks ilmingimata hammaste esteetilisust. Vaieldamatult tekib tõe romantilisel lähenemisel vigaste ja räpaste hammastega inimesele. Samuti ei tee suhtlemist meeldivaks logisevad või ärakukkuvad hambaproteesid, kuigi süüa ju nendega saab.

Suus ja hammastes ringleb seesama veri, mis on terves organismis. Sellepärast võivad hoolitsemata hammastest tingitud põletikud muutuda isegi eluohtlikuks. Hammastel võivad olla samad haigused, mis on mujal kehas.

Joonis 2



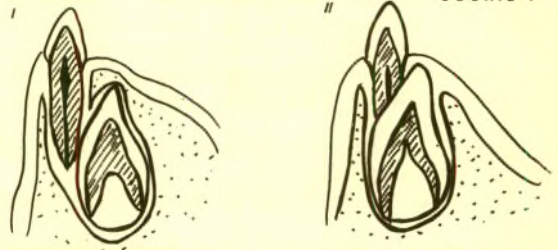
Joonis 3



HAMMASTE ILMUMINE

Hammaste tugevus on erinev — on väga terve- te hammastega inimesi ja neid, kellel hambad hoolimata väga hoolikast hoidmisest kipuvad lagunema. Samuti ei leia kinnitust väga levinud arusaam, et «laps võtab emalt hambad». Muidugi, kui raseduse ajal on väga tõsine valkude, mineraalainete ja vitamiinide vaegus, mõjustab see ka hammaste algete arenemist. Soodustav tegur on individuaalne rohke mikroobide kasv suus, vaatamata suhteliselt tagasihoidlikule maiustuste söömisele ja väga hoolikale hammaste pesemisele. Olukorda halvendab sülje halb kaitsevõime või isikupärane vähene sülje eritumine. Kurb tõsiasi on see, et meie lastel tekib kaaries üha nooremas eas. Sageli on juba piimahambad katkised.

Joonis 4



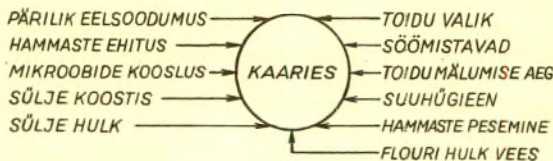
I-aastaselt on piimahammast lõikunud, jäävhamba alge on olemas.

Enne jäävhamba lõikumist imendub piimahamba juur.

KAARIES ehk HAMBASÖÖBJA

Kaariese tekkele avaldavad mõju paljud tegurid. Peale kaasasündinud eelsoodumuse on nii suuhügieen, sülje hulk ja selle koostis kui ka toit ja söömistavad väga olulised hambakaariese tekkel (vt skeemi joonis 1).

Joonis 1



Kaaries algab hamba pealispinda katva valge emailikihi väikese osa pehmumisega. Sealt kaovad mineraalained. Pehmunud ala üha suureneb ja haarab ka hambaluu (dentiini). Tekib väikene õõnsus. Selline hambaauk tuleb tavaliselt kas hammaste mälumispiinal olevate kõbrikestest vahele või tihedasti teineteise vastu surutud hammaste külgpindadele.

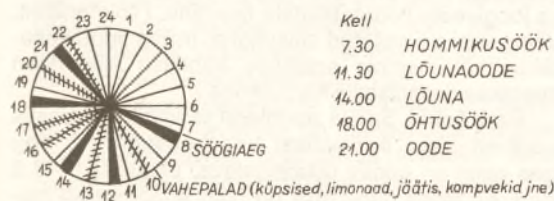
Lapsel lõikuvad piimahambad alates 6. elukuust kuni 2,5 aastani (20.—32. elukuuni). Esimene jäävhambast tuleb 5.—7. eluaastal. Eriti kergesti unustatakse just see ära, et viimasena ilmunud purihambast on juba jäävhambast. Umbes samas vanuses algab piimahammaste vahetumine jäävhammastega ning kestab 11.—12. eluaastani. Kuigi piimahambad asenduvad uutega, tuleb nende eest hästi hoolitseda. Tehes seda, kindlustame juba väga varakult moodustunud, kuid esialgu veel peidus olevatele jäävhammaste algetele tervise.

Üheks kaariese sagenemise põhjuseks on see, et meie toitumistavad on muutunud üha enam suurema suhkruisaldusega toidu kasuks. Suhkur on aga suus elavate mikroorganismide toit ning soodustab nende paljunemist. Osa mikroobe sünteesib süsivesikutest (sahharoosist) kergesti hammastele kleepuvat limast ainet. Viimane koos mikroobidega moodustabki hammastele katu. Suhkrut (süsivesikuid) on igas toidus ja joogis, kui see ei ole just vesi. Hammastel olevas katus lagundatakse suhkur ja selle protsessi lõpp-produktina tekib piimhape. Hape jääb koos toidujääkidega hammaste pinnale

seada leotama. Hambaemail muutub pehmeks ja käivitub lagunemine. Selleks, et tekiks piimhape, on vaja väga vähe suhkrut. Seega pole nii ohtlik süüa korraka palju magusat, kui süüa seda sageli. Ühe korraka söödud 50 grammi suhkrut on hammastele ohtum kui sama hulga söömine grammhaaval tundide jooksul.

Happeline keskkond püsib magusa söömise järel suus umbes pool tundi. Süües 3—4 korda päevas, on hammastele ebasoodne keskkond kokku 1,5—2 tundi. Pestes hambaid hommikul ja õhtul pärast sööki, väheneb hambaid kahjustav piimhappe mõju kestus 1 tunni võrra. Piltlikult võib seda kujutada nn toidukellal. Jaotades ringi ööpäeva tundide arvu järgi 24 osaks, võib igaüks joonistada kella numbrilauale musta sektori vastavalt enda tavaliste söögikordade kellaaegadele. Arvestage ka toidu vaheaegadel kas kompveki, limonaadi, saia- kesse või mõne muu maiustuse näksimise järel tek- kivat umbes poole tunniliist happelist keskkonda. Joonistanud selle kõik kella- le, näete, kui suur osa ringist muutub mustaks (vt joonis 5).

Joonis 5



Mida rohkem on musti sektoreid, seda kauem on suus happeline reaktsioon ja seda rohkem kahjustuvad hambad. Seega on hammastele kasulik jätta ära mõni vahepala. Pidades kinni söömisest ainult söögiajal, oleme juba midagi ham- maste heaks teinud.

Magusa joomine toiduaegade vahel on üsna sage hambakaariese tekke põhjus. Unustame, et ka magus jook, nt mors või pepsi, tekitab suus hamba pealispinda kahjustava happelise keskkon- na. Sellepärast tuleb meele pidada, et janu korral joo ainult vett. Sama kehtib ka maiustuste kohta. Hammaste tervisele ei ole oluline söödud maiustus- te hulk, vaid nende söömise sagedus. Sellel põhi- neb ka soomlaste «karkkipäivä» — magusa söömise päev. Lapsed tahavad maiustusi, kuid nende söömise võiks koondada ühele nädalapäe- vale. Rohkem kui maiustusi vajavad lapsed hellust. Sellega teeme neile tunduvalt rohkem head.

Kõige halvem on hammastele tavaline roosuh- kur (sahharoos). Kõik teised suhkrud (fruktoos e puuviljasuhkur, laktoos e piimasuhkur, sorbiit jt) on vähem ohtlikud. Seepärast on hea nii palju kui või- malik asendada tavalisi suhkruga tehtud magustoi- te puuviljadega.

Suud ja hambaid kahjustavate tegurite kõrval on suus ka rohkesti kaitsemehhanisme, mis taga- vad tasakaalustatuse kas pikemaks või lühemaks ajaks. Näiteks suitsetamisest tulenevad kahjustu- sed väljenduvad nii hammaste värvi kui ka sülje koostise muutumises. Kuid enne seda on küllaltki kaua võimalik suitsetada, ilma et mingeid muutusi näha oleks. Kaariese tekkes on suitsetamisel väga suur osa. Suitsetajate hambad on tunduvalt katki- semad kui mitesuitsetajatel.

SÜLJE KAITSEV TOIME

Oluline osa on täita süljel. Toidu mälumisel sülj ni- sutab suhu võetud pala ja muudab selle kergemini allaneelatavaks. Sülje toimel algab juba suus toidu seedimine — amülaasi toimel lõhustatakse suhkrud väga kiiresti. Sülj pakub ka kaitset. Temas olevad ensüümid — lüsoosüüm ja peroksüdaas — pidurda- vad mikroobide kasvu ja takistavad mõnede haigu- setekitajate tungimist sügavamale organismi. Peale selle on süljes puhversüsteem, mis hoolitseb, et hambaid kahjustav happeline reaktsioon muutuks neutraalseks. Kõik need mehhanismid töötavad, kui süljeeritus on normaalne (1 ml/min). Hädad alga- vad siis, kui süljeeritus väheneb. Haigused, mis vä- hendavad sülje hulka, viivad hammaste lagunemisele. Sülj uhab ka mehaaniliselt enamuse happest hamba pinnalt ära. Mõju alla jäävad aga igemete servad ja hammaste need külgpinnad, mis on kontaktis kõrvalhammastega ning mälumispin- nal olevad kõbrukeste vahed. Sealt ei suuda sülj nii lihtsalt kõiki jääke ära uhta. Happe mõjul hakkab aga hambasse vähehaaval auk tulema.

Joonis 6

SÜLJ



Rohke sülj kaitseb hambaid, sest — hape koos mikroobidega uhu- takse kiiresti ära — sülj neutraliseerib happe.

Sülje hulka vähenda- vad mõned ravimid. Seda on kasulik teada, sest ravi- mite võtmisel tuleb ham- maste eest väga korralikult hoolitseda et vältida kaariese teket. Näi- teks enamik allergiavastastest ravimitest vähenda- vad süljeeritust, ka vererõhku alandavad ravimid teevad sama. Mõned haigused, nagu reuma, põh- justavad suu kuivamist ja neelamisraskust süljehul- ga vähenemise tõttu.

Sülje hulka saame suurendada tugeva närimi- sega: ergutame süljenäärmed tugevamini tööle ja surume mehaaniliselt mälumislihaaste töö tulemuse- na näärmetest sülje välja. Seetõttu on ülimalt kasu- lik süüa tooreid puu- ja juurvilju ning kõva leiba. Ka juust on hambaid puhastava ja süljeeritust soodus- tava toimega.

Seega on toidukordade arv ja toidu koostis mit- mest aspektist lähtudes väga olulisel kohal kaarie-



Foto 1. Pesta ringliigutustega edasi liikudes alumiste hammaste vä- lispinnad nii paremalt kui ka vasakult poolt.



Foto 2. Pesta ülemiste hammaste välispinnad.



Foto 3. Pesta alumiste ja ülemiste hammaste mälumisinnad.

se vältimises. Arvestades ka seda, et hammaste alged moodustuvad juba looteas, ei ole kunagi liiga vara hammaste eest hoolitsemata hakata.

HAMMASTE PESEMINE

Lihtne, kuid ülimalt oluline on kaariese ja igemepõletiku vältimiseks tavaline hammaste pesemine pehme harjaga. See tuleb selgeks õppida ning väga korralikult pesta igal hommikul ja õhtul. Puhastamise peamine eesmärk on igemete servadest, hammaste välispinnalt ja mälumispiindade urgetest ning konarustest baktereid sisaldava katu ja toidujääkide eemaldamine.

Parim hambahari on pehme või keskmise tugevusega harjastest ja piisavalt väike. Ta peab hästi mahtuma hambarivi siselele. Uued nailonkiududega harjad on vastupidavad, kergesti puhastatavad ja kuivavad kiiresti. Neid võib eelistada, kuid tuleb valida sellised, mis pole liiga jäigad. Müügil olevatest hambapastadest valige lastele määratud pasta. Meie hambapulbrid ei sobi, sest on liiga sõmerad ja võivad emaili kriimustada. Sageli on saa-

daval fluori sisaldavad importhambapastad. Paljudes riikides on joogivesi fluorivaene. Optimaalseks vee fluorisisalduseks võib pidada 0,8—1,2 mg/l. Kui fluori on vähem kui 0,7 mg/l, suureneb kaariese tekke oht ja seal aitavad fluoriga hambapastad (Colgate, Pepsodent jt) haigust vältida. Oluline on ka joogiveele fluoritabeltide lisamine. (Toimetuselt. Viimasajal on esitatud seisukohti, milles fluori kasulikkus hammastele seatakse kahtluse alla, fluori peetakse organismile kahjulikuks.)

Prof Astrid Saava andmetel tarvitatakse Eestis joogivett väga erinevatest vee horisontidest ning igas neist on erinev fluorisisaldus, ulatudes 0—6,3 mg/l. Ka liigne fluori hulk on halb ja põhjustab haigust, mida nimetatakse fluoroosiks. Selle puhul muutuvad hambad laiguliseks ja murenevad ning kukuvad ära. Seega fluori profülaktika tegemisel tuleb teada joogivee fluorisisaldust vastavas piirkonnas. Need andmed on olemas tervise- teabekeskustel ja hambaarstidel.

Toome siinjuures ära Eesti kaardi, kuhu on märgitud orienteeruv vee fluorisisaldus. See on kõige

JOOGIVEE ORIENTEERUV FLUORI SISALDUS





Foto 4. Pesta ülemiste hammaste sisepinnad.

kõrgem Lääne-Eesti saartel ja läänerannikul Märjamaa–Pärnu joonel (Kuressaares kuni 6,3, Haapsalus 1,5–2,8, Pärnus kuni 2,9 (5,2). Kesk-Eestis on fluor optimaalses koguses. Eriti fluorivaesed on Lõuna-Eesti põhja pinnaveed (0,3–0,5 mg/l). Nendes piirkondades on kindlasti vaja teha fluori profülaktikat nii hambapastadega kui ka veele fluoritablettide lisamisega. Ka Narvas ja Tallinnas on joogivee fluorisisaldus alla 1 mg/l.

Hammaste pesemiseks võib kasutada mitmesugust tehnikat. Tavalisim on hambaharja kerge te tihedate pöörlevate liigutustega liikumine hamba pinnal igemelt hamba mälumispinna suunas. Harja hoiame umbes 45° nurga all ja väldime liigutusi suunaga otse ülevalt alla. Ringikujulisi liigutusi on kerge teha. Et pesemisel ei jääks ükski hammas vahele, tuleb harjamist alustada ühest ja samast kohast. Iga hamba pinnal tuleks teha harjaga 5–10 liigutust.

Korraga harjatatav hambakaare osa ei tohi olla pikk, vaid 2 hammas. Hammaste pesemise järel loputame suu ja peseme hoolikalt hambaharja. Kuivama asetame selle klaasi või kruusi. Selle lihtsa toimingu punkt-punktilt jälgimine on vajalik laste õpetamisel. On oluline, et hammaste pesemine toimiks järjekindla põhjalikkusega. Puhtaks ei tee hambaid see, kui pistame hambaharja horisontaalselt suhu ja libistame paar korda üle hambakaare. Suhu jääv hambapasta maitse võib luua väärarvamuse, nagu oleksid hambad puhtad. Mõeldes hoolikalt läbi kogu hambaharjaga tehtava liigutuste kompleksi, muutub tegevus peagi automaatseks, säilib aga väga vajalik põhjalikkus.

Hambaharja iga on umbes kolm kuud. Harja vananemise tunnused: harjased muutuvad liiga pehmeks ja nende otsad lähevad laiali. Tasub meeles



Foto 6. Pesta eesmist hammaste välispinnad.



Foto 5. Pesta alumiste hammaste keelepoolsed sisepinnad. Tagumised pesta rohkem horisontaalsuunaliste liigutustega.

pidada, et odavam on osta 10 hambaharja, kui lasta parandada ühte hambaauku.

Porgandi, kaalika, õuna või juustu söömine puhastab hammaste pinda seal olevast katust, kuid mitte kunagi sel määral nagu veega loputamine ja hambaharjaga pesemine. Hea on, kui peseme hambaid iga toidukorra järel. Lapsed võivad seda teha päevase söömise järel ka hambapastat kasutamata.

Vaatamata väga korralikule hammaste eest hoolitsemisele, tuleb neid ise aeg-ajalt kontrollida, et avastada aegsasti kaariese teke. Õige on vähemalt üks kord aastas ka hambaarsti juures käia. Kui väike auk on juba tekkinud, võib selle edasist suurenemist pidurdada hoolika suu ja hammaste pesemisega. Sülje hulga suurendamine kõva toidu hoolika närimisega tuleb ainult kasuks.

Kaariest tuleb pidada sotsiaalseks haiguseks. Ta ei teki tavaliselt ainult ühe kahjustava teguri toime, vaid alles siis, kui samal ajal avaldavad mõju mitmed faktorid. Sellepärast on kaariese vastu võitlemiseks väga olulised ka kõik lihtsad võtted: toidu valik, söömise sagedus, hammaste pesemine.

Tuleb märkida, et Eesti Terviseteadete Keskuse 1990. a tehtud uuringute põhjal 9,4% 15–65aastastest meestest ei pese üldse hambaid. Selliseid naisi ei ole (0%). Kuid nooremas eas ollakse teistsuguse ellusuhtumisega (kuulatakse ema sõna). Eesti Rahva Tervise Keskuse 1991. a küsitluse andmetel 11–15aastastest tütarlastest ei pese oma hambaid 0,3%, samavanustest poistest aga 1,7%. Ilmselt on see üheks põhjuseks, miks päris noores eas – vanuses 15–24 aastat on 1–5 hammas suust ära 53,3%–l meestest ning 56,8%–l naistest. Need arvud peaksid panema mõtlema, kas ikka jätkub hambaid kogu eluks!



Foto 7. Pesta eesmist hammaste sisepinnad.

Võru Õpetajate Seminar*

JULIUS UNGRU

Feliks Toode meenutus

J. Käisi tamm

Direktor J. Käis tõi kooli viis tammeistikut. Koos õpilastega istutati need seminari aeda. Esimest tamme, mille hooldajaks sai J. Käis, hakati kutsuma Käisi tammeks. Nüüdseks on tammed suureks kasvanud. Endised seminaristid lõikasid Käisi tamme kuivanud oksast mälestuskettakesi. Nende kaudu räägib tamm oma istutajatele: «Olen praegu tamme meheenas. Teie olete raugevas inimeas. Võibolla ei suuda te tulla enam Võrru minu tüve puudutama, siis hoidke seda mälestuskettakest oma käes. Teie silmade ette tulevad jälle Võru seminari maja, õu ja aed.»

Tuulistel õhtudel mängib tuul tamme okstel kiidulaulu oma istutajaile. Tule sinagi tuulisel õhtul Käisi tamme mühisevat laulu kuulama.

Aksel Pallitsa meenutus

Talve hakul, pärast Tamula järve kattumist peegelsileda jääga, kogus J. Käis grupi uisutajaid poisse kokku ja läks Tamula järve pikkust, laiust ja sügavust mõõtma. Jäässe raiuti augud ja lasti lood põhja. Varsti ilmus J. Käisi kirjutis «Tamula järve» kohalikus ajalehes «Võrumaa». Sellest loeme: «Huvitav on küsimus, kas paljud neist, kes Tamulat tihti näinud ja vaadanud, ka teavad, kui suur õieti on Tamula, mis peitub tema veepeegli all sügavuses ja põhjas? Artiklist loeme, et Tamula kõige sügavam koht on 7,5 m. Keskmine sügavus on 4,7 m. Need andmed on avaldatud ka monograafias «Eesti järved», 1968.

Jõe parema ja vasaku kalda selgitamisel viis J. Käis meid jõe äärde. Kõigepealt tegime kindlaks, kuhupoole jõgi voolab.

J. Käis ilmus klassi, paberilehed käes. Ta ütles: «Nuh, (seda sõna kasutas ta tihti) lapsed! Kirjutage vastus küsimusele, mis on fantaasia!» Igaüks kirjutas nagu oskas, mõni pikalt, mõni lühidalt. Saanud lehed enda kätte, silmitses ta neid põgusalt. Parandama ta neid ei hakanud. Alles siis seletas meile, mis on fantaasia. Ta tõi näiteid. Tunni lõpul ütles Käis, et alustades klassis uut teemat, tuleb enne välja selgitada teadmiste tase antud teema kohta ja sellest lähtuda. Maja ehitamist tuleb alustada kindla vundamendi pealt.

Eduard Aarna meenutus

Koori ja orkestri koosesinemisi aastapäevakontsertidel juhatas J. Käis ise. Varakult, enne aastapäe-

vakontserti, tuli J. Käis orkestri proovile, hüppas kähku pulti ja pani Gounod «Faustile» sellise tempo peale, et hoia alt. Muidugi mängisime mustalt, jättes selleks, et rütmis ja tempos püsida, osa noote mängimata. Käis märkas seda. Ta katkestas proovi ja käskis järgmiseks tunniks «Fausti» viiulipartii selgeks õppida. Vaevalt sai järgmine viiulitund alata, kui Käis sisse astus. Nüüd mängisime partii laitmatult ära. Käis lausus: «Nuh, valss on ikka valss.»

Johannes Käisi põhimõtteid

7. jaanuaril 1921. a seminari avaaktusel lausus J. Käis: «Noori tuleb õpetada mitte niipalju tõsiasju teadma, kui neid otsima ja leidma.»

Kes õpib ise, võib edukalt õpetada teisi. Sellest seisukohast lähtudes valis J. Käis seminari õpetajateks autodidaktid. Käis oli ise ka iseõppija. Ta teadis, et kooliuuendust ei saa ellu viia vanasse kooli kiindunud õpetajatega.

Pedagoogiliseks juhtmõtteks kujunes isetegevus — töökooli liikumine.

Tõsteti laste huvi töö vastu.

Johannes Käis varises ootamatult kokku 29. juunil 1950. a oma vennapoja talu õuel Tromsil. Ta maeti tagasihoidlikult Põlva kalmistule 4. juulil 1950. a.

Umbes aasta pärast J. Käisi surma asetasid tema endised õpilased ja naiseõde J. Käisi kalmule kujur J. Raudsepa kavandatud mustast graniidist lihvitud mälestussamba, mille esiküljel koolimehe pronksist bareljeef ja epigraaf: «Kasvataja kõrgeim tasu on tema püüete teostus kasvandikkude vastuvõtlikus ja tänulikus hinges.»

VÕSI TEGEVUSEST

Õpetajate õppereisid välismaale

Edasiharimise otstarbel sooritasid Võru Õpetajate Seminari õpetajad järgmisi õppereise välismaale:

1. Õpetaja Liidia Skomorovska käis 1925. a. tutvumas Berliini koolidega.
2. Direktor Joh. Käis võttis osa kursusest, mille korraldas Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1926. a. Berliinis. Joh. Käis oli õppereisil Viinis ja Zürichis 1927. a. 1928. a. oli J. Käis uuesti õppereisil Zürichis. 1929. a. oli J. Käis õppereisil Londonis.
3. Õpetaja Anette Budkovsky tutvus Londoni koolidega 1929. a.

Joh. Käisil seisis ees pikem reis Lääne-Euroopasse. Sellel puhul oli lahkumisõhtu. Kui koor oli laulnud laulu «Kodumaalt lahkumine», pidas J. Käis kõne — «Armsad kasvandikud! Lahkutakse alati

*Algus «Haridus» nr 1. Autori kirjavärs muutmata.

kurva meelega, iseäranis kui lahkutakse pikemaks ajaks. Praegusel juhul lähen ainult kuuks ajaks. Pean ütlema, et lahkun kaunis kerge südamega, sest tean, et siin koolis läheb kõik nii, nagu minema peab. Minu äraolek ei tohiks ju mingiks takistuseks olla edukale tööle.

Kui ma vahel siit koolimajast mööda lähen, siis tuleb meelde üks võrdluspilt: see kool on nagu üks sipelgapesa. Alati on siin elu ja liikumine, joostakse treppidest üles ja alla. Igaüks teist on selles suures peres üks sipelgas (naer). Mark Twain ütles oma kirjutises, et sipelgad on äärmiselt rumalad loomad, kuid samas toonitas ta nende hoolsust ja usinust. Seda viimast on neiski «sipelgates» siin suures peres, lisaks sellele on nad veel targad ja teadlikud igas oma toimingus ja ettevõtmises.

Niisiis, mu armsad «sipelgad» (naer), elage hästi! Jookske ja ronige nii palju kui võite, sest see sünnib kõik teadlikult ja kindla eesmärgiga. Olen tänulik teile ilusa õhtu eest!»

Lauldi veel ühiselt: «Aeg kaob kiirelt, ligemale liigub meil kõigil lahkumise tund». Sellest reisist on Joh. Käis kirjutanud artikli «Õppe- ja kasvatustöö korraldamisest Šveitsi rahvakoolides». («Kasvatus», 1929, nr. 2.)

Õpetaja Eeva Pedriks (Niinivaara) meenutab: «Direktor oli väsimatu kirjakirjutaja kaasõpetajatele oma reisimuljetest. Lugesin direktori tervitusena neid ka klassides ette. Pedagoogiliselt matkalt naasnud, pidas dir. Käis peatselt õppenõukogu koosoleku, kus ta näitlikus ettekandes seletas meile, milliseid uusi tähelepanekuid ta oli teinud.

Laul ja muusika Võru seminaris

Seminaris astujalt nõuti muusikalist kuulmist ja mänguuskust mõnel muusikariistal. Koorilauluga alustati juba esimestest nädalatest peale. Lauluõpetajaks oli Karl Pütsep. Esimestel aastatel õpiti kolmehäälsid laule. Esimene avalik esinemine oli 1921. a. märtsikuul seminaris aktusel. Lauldi kolm laulu. Iga õpilane sai kingituseks joonistusbloki, pliitsi, pintsli, kustutuslummi ja vesivärvid.

Segakoor moodustati 1923. a. Lauluõppimine toimus laulutundides. Selle tõttu olid ka häälderühmad moodustatud klasside kaupa. Poistest laulis viimane klass bassi ja eelviimane tenorit. Nende kahe klassi baasil oligi loodud seminaris esimene segakoor. Valmistuti 1924. a. Tallinnas korraldatavaks üldlaulupeoks, millest seminaris koor ka osa võttis.

Laulusolistideks olid Elfriede Järv ja Johanna Kütt, kes esinesid koolipidudel ja õpilasõhtudel. Süstemaatilisel hakkas oma hääle kallal tööle Paul Härm, kes kujunes hiljem professionaalseks lauljaks.

Orkestrid

Esimese isetegevusliku orkestri organiseeris seminaris Jaan Aia 1922. a. See oli peaaegselt tant-

suorkester. Esineti kooli peoõhtutel. Paar korda mängiti Kasaritsas ja korra Kolepil. Suurem esinemine oli Võru Õpetajate Ühingu teeõhtul. Eriti huvitatud orkestrimängust oli Võru poeglaste gümnaasiumi direktor Kala, kes mitmel korral tuli orkestri juurde ja jälgis tähelepanelikult mängu. Hiljem olevat ta oma poistele märkuse teinud, tähendades, et seminari poisid mängivad paremini.

Kui seminaris õpetajaks tuli Johannes Lohk, hakkas ta orkestrit organiseerima. Esimeseks palaks oli Offenbachi «Hoffmanni lugudest» see osa, kus teine viul mängib kogu aeg pizzicatot. Orkestri teisel tegevusaastal asuti Bizet' «Carmeni» kallale, kus ettekandele tuli «Toreadooride marss» koori ja orkestriga. Orkestriga töötas Joh. Lohk ja kooriga Karl Pütsep. Ettekande üldjuhiks oli dir. J. Käis. Õpiti ja harjutati hoolega, vaatama sellele, et tenorid ja bassid olid kesised. Seminaris aastapäevapeol läks ettekande ladusalt, kuid mitte ilma viperusteta. Just «Toreadooride» ettekande ajal süttis saali lae keskel olev ventilaator ja saali kukkus üksikuid tule-sädemeid. Õnneks asus ventilaator tooliridade vahelkõrgel kohal laes ja viga ei saanud keegi. Õpilane Johannes Rosent haaras seinaleoleva vahukustuti ja jooksis põõningule tuld kustutama. Joh. Käis lausus ühele peokülalisele: «Meil on igal alal olemas omad spetsialistid, nii et midagi tõsist ei saagi juhtuda.»

Instrumentalistidest olid tunnustatumad Jaan Aia, Jaan Tori, Rudolf Taba ja Aleksander Schmidt (Sepala), klaverimängija Artur Haagivang ja flöödimängija August Haagivang.

Koorijuhtimine

Praktilisi näpunäiteid koorijuhtimises andis Karl Pütsep. Egas koori ees seista ja käsi liigutada nii kerge olnudki. Koorijuhtimist võeti väga tõsiselt. Näiteks August Maior, kes elas vähekäidavas Karja tänavas, vehkis kodu kodutee kätega takti lüüa. Jaan Aia hakkas 1925. a. kevad-talvel Väimela põllutöökooli õpilaskoori juhatama. Kooriharjutused olid kaks korda nädalas. Aiale saadeti Väimelast hobune järele ning toodi pärast harjutust Võru tagasi.

Deklamaatoritest oli parim August Maior. Aktu-sel esinedes tõstis ta lõua kõrgele üles ja sosistas õrnalt: «Küll olen neiualegi silma vaadanud sügavas-se». Õpetajatest esinesid mõned korrad õpilasõhtu-tel Karl Pütsep klaveril ja Joh. Lohk tšellol. E. Rumm ja L. Lohk esinesid viiuliduetiga.

Oli peoõhtu. Külalised istusid ringi ümber saali seina ääres pinkidel. Õpetaja Lohk tõusis üles, läks teise seina ääres istuva Liidia Skomorovska juurde, tegi galantse kummarduse ja siis suundusid nad käävalt kinni hoides üle saali klaveri juurde. J. Lohk mängis tšellol ja L. Skomorovska klaveril.

Peaproovil vahtis trummilööja Eduard Aarna enne esinemise algust saalis istuvaid tüdrukuid ega pannud tähele, millal kontsertmeister õpilane Vol-

demar Haidak märku andis alustamiseks. Eduard sai kaasa lüüa alles teisest taktist. Lohu küsimuse peale, mis juhtus, tunnistas ta puhtsüdamlikult üles. Lohk ütles: «Njah, teine silm oleks pidanud ikka kontsertmeisterit vaatama!»

Suur ja väike orkester

Võru seminaris oli suur ja väike orkester. Suures orkestris mängisid ka väiksema mänguoskusega õpilased, väikeses orkestris aga need, kelle mänguoskus oli juba suurem. Kõik väikese orkestri mängijad võtsid osa ka suure orkestri tööst. 1927. a. kevadel oli väikeses orkestris 16 ja suures 61 mängijat.

Miks lülitati tantsulood orkestri tööplaani? 1929/1930. õppeaastaks tuli Tartu Konservatooriumi sulgemise järel seminari tagasi endine õpilane Rein Roos, kelle juhtimisel seminari väike orkester mängis koolipidudel ka tantsuks.

Selleks, et anda õpilastele ettekujutus heast tantsumuusikast, õpiti kaks tantsulugu näidistena orkestritundides selgeks. Need olid: tango «Schenk mir diese Liebesnacht» ja foks «Alaska». Orkestri viiulirühm esines eelviimasel aastapäevapeol kahe palaga: Mozart — «Allemande» ja Gosseci — «Gavott». Kontsertmeistriks oli algul Voldemar Haidak ja hiljem Rein Roos.

Seminarist võrsunud muusikamehed

Ainuüksi I lennuga astus ellu palju häid muusikamehi ja lauluarmastajaid, kes edukalt orkestri- ja koorijuhtidena töötasid, näiteks Rudolf Taba Antsla segakoori juhatajana ja August Haagivang Kolepi segakoori ning Kasaritsa puhkpilliorkestri juhatajana. Rudolf Taba oli innukas algklasside lauluõpetuse metoodika arendaja. Ta oli praeguse jo-le-mi meetodi üks esimesi teerajajaid.

Seminaristid oma orkestrist

Samuel Onno hinnang seminari orkestrile

J. Lohu juhtimisel ei mängitud Võru seminari orkestris väga palju, aga õpitut viimistleti väga hoolikalt.

Iga pill ja pillirühm pidi ettekandeks saama puhta tooni.

Võrus tol ajal teist sellist orkestrit ei olnud. Suursündmuseks Võru muusikaelus olid Võru Õpetajate Seminari aastapäevakontserdid (3 õhtut järjest) seminari koori ja orkestri kaastegevusel.

Võru linnavalitsus palkas suvekuudeks Tallinnast kutselisi mängijaid, kes mängisid «Kandle» aias.

Võru garnisoni puhkpilliorkester mängis Võru pargis. Seda juhatas helilooja Eduard Tamm.

Seminari segakoori juhatas Johannes Lohk. 1928. a. käis seminari segakoor Tallinna laulupeol. Koori kunstiline tase oli kõrge.

Rein Roosi viiulikontsert

Toreda punkti seminari klassivälisele tööle pani or-

kestrant Rein Roos, kes 1930. a. kevadel andis ise- seisiva täismetraažilise viiuliõhtu. Kavas olid: Beriot' viiulikontsert nr. 1, Tartini a-moll sonaat, Pergamenti «Seranaad» jt. palad. Klaveril saatis õpetaja Peeter Laja.

Igavesti on meelde jäänud lisapalana antud «Kuldrannake», mis oli kõige suurema tundeelamusega esitatud.

Võru seminaris mängitud näidendid:

Ed. Vilde «Tabamata ime» — 1923, G. Hauptmanni «Hannela taevaminek» — 1924, M. Maeterlincki «Õde Beatrice» — 1925, O. Lutsu «Nukitsamees» — 1928.

Võru seminari õpilastööd Londoni näitusel 1928/29.

1928. a. tegi Haridusministeerium Võru seminarile ja harjutuskoolile ülesandeks esindada Eestit rahvusvahelisel koolinäitusel Londonis.

Londonisse saadeti 150 eksponaati. Näituse korraldajate erisoovil valmistati kaks eesti rahvarõivais nukku, Lõuna-Eesti talumaja mudel ja piltpostkaartide kogu eesti rahvarõivaist. Need jäidki Inglismaale rändnäituse jaoks.

Näituse külastajatele jagati Artur Behrsingi koostatud ülevaade seminari tegevusest «A Glance of the Pedagogical Work of a Government Teacher's Seminar in Estonia».

Suurel laudkilbil oli Eestimaa kontuurkaart samakõrgusjoontega. Samakõrgusjoontele löödi laua sisse peenikesed raudnaelad. Naelte väljaulatava osa pikkus pidi vastama samakõrgusjoonte 50kordsele kõrguse suurendusele. Maismaa osa tuli katta savikorruga naelte peadeni. Võrumaa sai kõige paksema savikorra, mereäärsed alad kõige õhema. Savi kaeti liimivees leotatud ajalehepaberiga. Kui- vamise järel tõsteti paberikiht savikorralt ära, meri, järved ja jõed värviti siniseks. Saared ja maa said roheka tooni, kõrgemad kohad pruunika värvi.

«Pisikesele Eestimaale» tehti raam ümber. Soome lahe kohale pandi istuma kaks rahvarõivais nukku.

(Järgneb.)

Minu lapsepõlvemängud

KEKS

A. Kõigepealt otsiti lame kivi, mis viskamisel maas edasi pörkas. Parem jalg pandi 1. kastis oleva kaare sisse ja visati kivi samasse kasti. Nüüd hüpati ühel jalal kasti nr 1 ja võeti ühel jalal seistes kivi maast üles. Seejärel tuli ühel jalal hüpates läbida kõik kastid. Taevas võis eelneval kokkuleppel puhata. Kivi tuli visata nii mitu korda, kui palju oli kaste. Üheleegi joonele ei tohtinud astuda. Kui see juhtus, oli aps ja mängu jätkas järgmine mängija.

B. Tuli astuda läbi kõik kastid, kivi pandud pealaele, õlale, turjale, käelabale, jalalabale jne. Kui kivi maha libises või joonele astuti, oli jälle aps.

C. Mängiti ka pimesi. Astuti, silmad kinni seotud, kastist kasti ja küsiti: «Kas aps?» Ümberolijad vastasid kas «ei» või «jaa». Kui «ei», siis astus mängija edasi, kui «jaa», siis võttis mängija räti ära ja mängu jätkas järgmine laps.

D. Siin tuli kivi visata numbrite järjekorras, aga hüpati nii:

1 — parem jalg;

2 ja 3 — parem, vasak jalg;

4 — parem jalg;

5 ja 6 — parem, vasak jalg; siin tuli ka ümber hüpata ja uuesti tagasi hüpata.

E. Kastid olid nummerdatud läbisegi, aga kivi tuli visata ja hüpata õiges järjekorras. See oli kõige raskem variant, kuna tuli hüpata üle mitme kasti.

PALLIKOOL

Osavõtjate arv ei olnud piiratud. Palli pörgatati vastu seinu ja püüti. Ühte harjutust sooritati 3 korda, eksamil 1 kord.

Harjutused:

1) pallivise vastu seinu (kaks kätt koos) ja püüdmine;

2) pallivise parema käega;

3) pallivise vasaku käega;

4) pallivise vastu seinu (kaks kätt koos), lasta palli maha pörgata, siis püüda;

5) sama parema käega;

6) sama vasaku käega;

7) visata pall vastu seinu, teha käteplaks ees ja püüda;

8) pallivise, käteplaks ees ja taga, püüda palli;

9) pallivise, lasta maha pörgata, plaks ees, püüdmine;

10) pallivise, lasta maha pörgata ja siis tõugata pall kätega uuesti vastu seinu, seejärel püüda;

11) pallivise, käte vurrimine, püüdmine;

12) pallivise, keerutus kohal, püüdmine;

13) pallivise, lasta maha pörgata, teha keerutus ja püüda palli;

14) vasak käsi vastu seinu, paremaga visata pall vasaku käe alt läbi vastu seinu ja püüda;

15) sama parema käe alt vasaku käega;

16) vasak jalg vastu seinu, pall jala alt läbi ja kinni püüda;

17) sama parema jalaga;

18) seljaga seista seinu poole, pall visata üle pea vastu seinu ja kinni püüda;

19) palli pörgatada 6 korda vastu seinu.

Peale apsu, kui kord uuesti mängijani jõudis, alustas ta apsu kohalt.

HÜPPENÕRIKES

Mäng koosnes klassidest. Esimeses klassis tuli hüpata igat harjutust 3 korda. Iga klassi lõpus oli eksam — kõik harjutused sooritati järjest ilma puhkusega. Ainult viimane harjutus (nn tipa-tapa) tuli läbi hüpata 6 korda, eksamil 3 korda.

Harjutused olid järgmised:

1) hüpe, parem jalg ees;

2) kaks jalg koos;

3) paremal jalal;

4) vasakul jalal;

5) parem jalg vasaku jala eest risti;

6) vasak jalg parema jala eest risti;

7) käed risti;

8) käed, jalad risti;

9) tipa-tapa (ees olev jalg vaheldus hüppamisel).

Kes esimesena klassi apsu läbi said, jõudsid järgmise klassi. Teises klassis tuli harjutusi sooritada 6, eksamil 3 korda.

Kirja pannud REET TÄNAVSUU

HARIDUS

EDUCATION

APRIL 1992

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN

MINISTRY OF EDUCATION

Key Problems of Educational Changes (workshop).

Ways of overcoming the educational crisis and the role of scientists in it were discussed by Masters of Philosophy Ene Grauberg, Ülo Vooglaid, Rein Vihalemm and Masters of Pedagogy Viive Ruus and Peeter Keitzberg.

VÄINO RAJANGU. Language of Tuition in the Schools of the Republic of Estonia in 1991/92 (statistical survey I).

Among 666 schools of general education, tuition is in Estonian in 530 schools, tuition is in Russian in 108 schools, tuition is in Estonian and Russian in 28 schools; 63,3% of pupils use Estonian at school, 36,7% use Russian at school (in Tallinn only 45,5% of pupils learn in Estonian); 104 schools work in two or three shifts.

SILVIA ÕISPUU. Conceptions of Teaching History.

ANTS KÕVERJALG. Investigations in Education.

The main trends at present; assessment of results; scientists' opinions.

JUHAN TEDER. Labour Market and System of Education.

Employment in Estonia at the beginning of the 1990s; differences in the employment rate in the developed count-

ries; demand in the labour market; specific features of unemployment in Estonia; inexpedient employment of specialists; redistribution of labour between the branches of economy and relevant changes in the system of education.

PAUL KENKMANN. How to Define the Content of Education.

Unsuitability of European experience in the conditions of Estonia. Examples from the educational system of Denmark.

ASTRID NEEME and ILMAR EBBER. A Hyperexcitable Child.

How to determine hyperexcitability; specific features of a hyperexcitable personality; the weakest point of resistance; development of different types.

MAIE TUULIK. Teaching Ethics at School.

Content and role of teaching ethics in the past and at present.

MARI KADAKAS. Attitudes of Last Year Secondary School Pupils towards Literature and Teaching Literature.

JAANUS VAIKSOO. Reception of Toomas Nipernaadi I.

A survey of the book by August Gailit; different interpretations, translations and reviews.

ANTS REINMAA. Tasks for the Development of Pupils' Intelligence.

Description of the work carried out in Tartu University at the Department of Special Pedagogy. Three types of experimental tasks for the pupils with low intelligence; theoretical basis, methods of composing.

ENE RITSO. Acute Problems of Pre-School Education.

Necessity of kindergartens; cooperation between parents and kindergarten teachers; quality of training kindergarten teachers and demands presented to them.

KALLE TAMRA. Let's Make Musical Instruments.

Recommendations on how to make cymbals for school orchestras and how to fix them.

LEMBIT ANDRESEN. Comenius-Komenský and Estonia.

A survey of how Comenius-Komenský's pedagogical ideas and his books reached Estonia; their spread and translators.

MAI MASER. Dental Care.

Reasons of dental caries and recommendations on how to avoid it.

ОБРАЗОВАНИЕ

АПРЕЛЬ 1992

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Ключевая проблема обновляющегося образования (беседа за круглым столом). В беседе на тему - кризис в образовании Эстонии, выход из него и участие ученых в этом - принимали участие кандидаты философских наук Эне Грауберг, Юло Вооглайд и Рейн Вихалем, кандидаты педагогических наук Вийве Руус и Пелтер Крейдберг.

В. РАЯНГУ. Язык обучения в школах Эстонской Республики в 1991/92 учебном году.

Среди 666 общеобразовательных школ республики 530 - с эстонским языком обучения, 108 - с русским и 28 смешанных школ; 63,3% учащихся учится на эстонском языке и 36,7% - на русском (в Таллине на эстонском языке учится лишь 45,5%); в 104 школах обучения проводится в 2 и 3 смены.

С. ЫЙСПУУ. Еще раз о концепции обучения истории. В статье обозначаются контуры дальнейшего развития концепции обучения истории (для чего изучать историю; о содержании и целеполагании в обучении этому предмету; что и как учить).

А. КЫВЕРЪЯЛГ. Некоторые размышления о сегодняшнем положении дел в педагогических исследованиях.

По мнению автора, исследования в области образования являются ценностью в том случае, когда их результаты можно с достоверностью реализовывать на практике. Основные направления педагогических исследований в республике; оценивание исследований, проводимых в настоящее время; точка зрения ученых по поводу приоритета целевых исследований.

Ю. ТЕДЕР. Рынок рабочей силы и системы просвещения.

В материале приводятся данные о занятости населения на начало 1990-х годов; их различие с положением дел в развитых странах; спрос и предложение на рынке рабочей силы в Эстонии; нерациональное использование специалистов; предстоящее перераспределение рабочей силы между отраслями производства обуславливает изменения в системе образования.

П. КЕНКМАНН. Как уточнить содержание идеологии образования.

В статье приводится опыт разных стран, в частности, "зажиточных" стран Европы, который, по мнению автора, нельзя использовать прямо: этого не позволяют, в первую очередь, наши условия. Автор размышляет об образовании в Дании; общество сориентировано на Европу; образованию придана ценность; формы обучения объединены с профессиональной деятельностью учащихся, трудовой год преподавателя составляет 1680 часов, отпуск - 5 недель; профсоюз стоит на защите интересов учителей.

А. НЕЭМК, И. ЭББЕР. Особый ребенок - акцентуант.

В статье даются разъяснения по поводу определения акцентуированности; приводится таблица, где перечисляются признаки, наиболее характерные для акцентуированной личности; наиболее слабые места его психики, а также специфики развития разных типов.

М. ТУУЛИК. Цели нравственного обучения и пути его осуществления.

Автор статьи, опираясь на взгляды Й. Кайса и П. Пыллу, размышляет о содержании и месте нравственного обучения в школьной жизни прошлого и настоящего.

М. КАДАКАС. Об отношении абитуриентов к литературе и ее преподаванию. Исследование отношения учащихся к литературе и ее преподаванию, к применяемой на уроках методике обучения. Результаты показывают, что среди абитуриентов могло бы быть больше заинтересованных в литературе, особенно в поэзии.

Я. ВАЙКСОО. О рецепции "Тоомаса Нипернаада".

История создания этого произведения; его широкое распространение, разное понимание; переводы и рецензии.

А. РЕЙНМАА. Задания на обсуждение как способ развития мыслительной деятельности учащихся.

Одно из направлений научных исследований кафедры специальной педагогики Тартуского университета заключается в уточнении теоретических основ составления подходящих учебных заданий. Автор уточняет, что представляет собой задание на обсуждение, приводит текстовые задания для трех групп, знакомит с постановкой цели, методикой и результатами исследования.

Э. РИТСО. Проблемы дошкольного воспитания.

Автор статьи рассуждает на тему о том, необходимы ли детские сады; какой должна быть совместная работа сотрудников детского сада и родителей; каково качество профессиональной подготовки педагогов детских садов и какие требования им предъявляются.

К. ТАМРА. Смастерим сами музыкальные инструменты.

Автор делится опытом изготовления музыкальных тарелок для школьного оркестра; рассказывает, как лучше их закреплять во время игры.

Л. АНДРЕЗЕН. Я. А. Коменius-Коменский и Эстония.

Педагогические идеи и книги Я. А. Коменiusа-Коменского в Эстонии; их распространение и распространители.

М. МАЗЕР. Зубы - на всю жизнь.

О возникновении кариеса; даются советы по уходу за зубами и ртом.



«Philips», mis pidi rahvast ligi meelitama. Täiustati nukkude liikumistehnikat. T. Poska ehitas ka tubateatri, nn teatri kahes kohvris. Ühest kohvrist moodustus lahtipakkimisel lava, teisest näitlejate sild. Ühes toas olid näitlejad, teises publik, üks kahe toa vahel oli lavaraamiks. Etendusi anti ka kodudes, nt laste sünnipäevadel. Mängiti «Punamütsikest». Teater töötas 1940. aastani, siis nationaliseeriti ja vara anti üle Eesti Draamateatrile. T. Poska määrati sinna kirjandusala-juhatajaks, näitlejaist said palgalised.

1930. aastate lõpuks väljakujunenud euroopalike traditsioonidega rahvuskultuuris oli teater tähtsal kohal. Eristatult tähelepanu pöörati tulevase teatripubliku kasvatamisele — lasteetendused olid selleks ajaks regulaarsed. Noorte- ja lasteetendused kujunesid Draamastuudio repertuaaris ja selle teatri tollase üldjuhi Leo Kalmeti huvivaldkonnas väga olulisteks. 1935. a sündis Draamateatri Noorsooteater, kes sellest peale hakkas lavastama ka nukuetendusi. Niisiis tekkis Eesti kutseline nukuteater kutselise sõnalavastusteatri võrsena, mida olid ajatanud A. Liblik, abielupaar Siirak, T. Poska, aga ka paljud teised. 1936. a 20. detsembril esietendus tollase Saksa Teatri laval Eesti kutselise nukuteatri esimese lavastusena O. Lutsu «Nukitsamehe» instseneering, millele sissejuhatuseks mängiti T. Poska muusikalist meeleolupilti «Möldri mälestused». Kaasa mängisid V. Alev, A. Talvi, S. Reek, H. ja S. Siirak, O. Liigand. 1937. a see lavastus filmiti.

1944. a alustas tegevust Eesti Riiklik Noorsooteater (kunstiline juht L. Martin). Draamateatri nukuteater viidi sinna üle täies koosseisus, kuid nukunäitlejate tuumik lagunes. Ette oli nähtud üsna arvukas nukunäitlejate koosseis, kuid see tuli komplekteerida noortest algajatest, kes said ettevalmistuse Noorsooteatri õpperühmas (Ferdinand Veike, Raivo Kuremaa, Ants Kivirähk jt). Nukulavastusi oli ligi pool teatri repertuaarist. Ehkki Noorsooteater oli kõige külastatavam teater Tallinnas, ühendati ta Draamateatriga. Teater nimetati «Uueks Teatriks». Noorsooteatri näitlejate enamik pagendati «Ugalasse» jt väikelinnade teatritesse. Kui Draamateatriga ühendati ka «Estonia» draamatrupp, moodustus ka uus nukutrupp. Kaasa tegid Olaf Paesüld, Ants Jõgi, Eva Meil, Laine Mesikäpp. Võeti kasutusse uusi nukusüsteeme (käpik-, pulk- ja varrasnukk). Draamateatri perioodiga lõppes Eestis marionett-teater. 1. jaanuaril 1952 Nukuteater iseisvus.

Kaanebildel jäänudvastas Tõnu Kalle hetki ja inimesi jaanuarikuus 40 aastaseks saanud Eesti Riiklikus Nukuteatris.

▲ «Hundi ja seitsme kitsetalle» lavastaja Väino Luup koos noorima kitsetalle osatäitja Tiina Tõnisega.

▼ Piret Sikkil Kitseema mängimas.

Tagakaanel: Vaade nukulavale «Hundi ja seitsme kitsetalle» etenduse ajal.

HARIDUS

Hind 2.50

Indeks 78189

