

7B

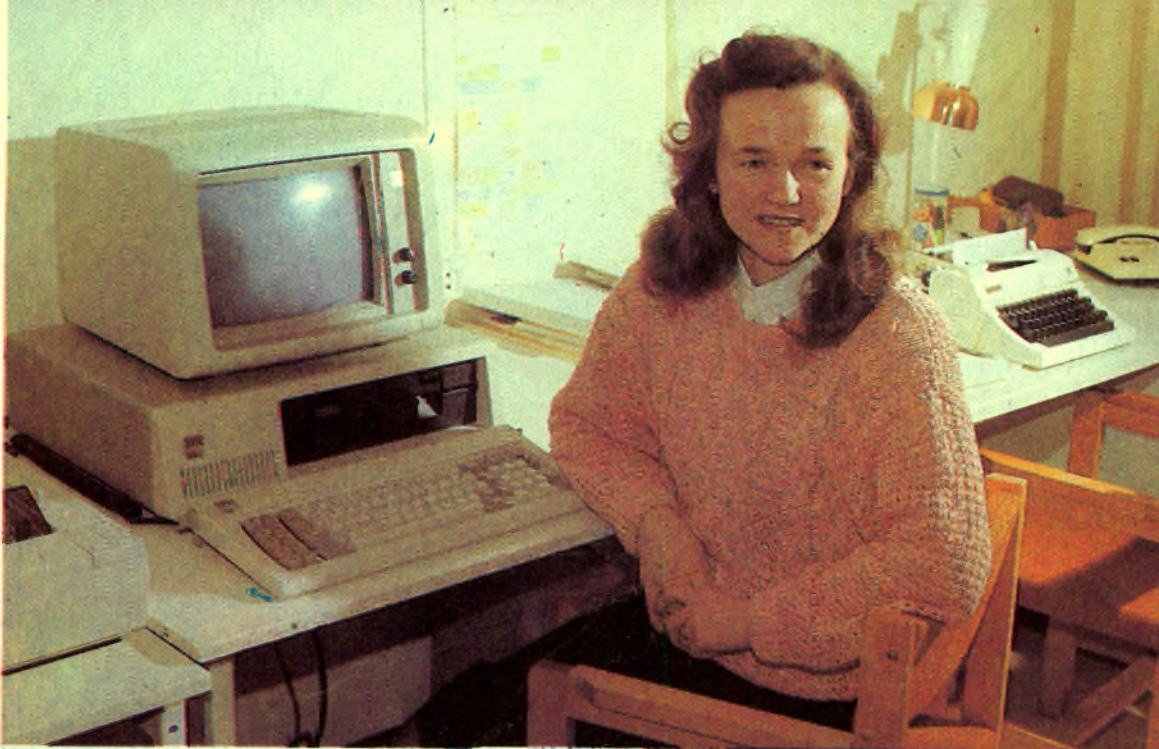
ISSN 0235-9146

HARIDUS

1990

5





Alternatiivkooli poolt ja vastu

Lisaks sellele, et osa inimesi saaks õppida ja õpetada loomulikumalt, mõjustaks nende (alternatiivkoolide — V.L.) tekkimine kogu hariduselu. Alternatiivkool

- oleks põhikoolile ideede allikaks,
- sunniks põhikooli end muutma ja arendama,
- oleks igavesti ergas ja otsiv, kuna ei saa endale lubada langemist rutiini,
- ärataks ühiskonnas taas huvi hariduse vastu,
- ärataks ellu rahvuskultuuri kadunud traditsioone,
- kannaks uue elulaadi ideid.

Kas alternatiivkooli loomine oleks meil lähemas tulevikus võimalik? Selle poolt räägib:

- kohaliku initsiatiivi olemasolu mitmetes paikades, sügav rahulolematuse praeguste koolidega,
- Eesti kooli suhteline tegevusvabadus,
- mitmed tühjad maakoolimajad ja tühjaks jäävad lasteaiad (nt Mustamäel),
- tärkavad ühiskondlikud liikumised,
- veel säilinud rahvuslik pinnas, side loodusega,
- Johannes Käisi eeskuju ja rikkalik pärand,
- võimalus saada informatsiooni mujalt.

Vastu räägib:

- vähene info mujal toimuvast,
- jäikade stereotüüpide paine,
- tõeliselt andekate ja julgete isiksuste nappus,
- väljaõppimisvõimaluste puudumine,
- vaimne laostumine, üldsuse vähene huvi kooli vastu,
- majandusraskused.

Alternatiivliikumise huvides vajaksime kiiresti kirjandust tänapäevastest pedagoogikasundadest, kaasaegsetest filosoofiasundadest ja lapse arengust. Veel vajaksime alternatiivkoolituse keskust (võimalusega kutsuda välismaalt lektoreid), kasvatusfilosoofia loomist, tähelepanu pööramist lapse arengukeskkonnale üldse, eriti uuselamurajoonides (ka maal). Tuleks vastu võtta seadus, et mis tahes inimeste elukeskkonda puudutavaid otsuseid tehtaks humanitaarala inimeste osavõtul. Ohtlik on tees, et vajame koolitatud inimesi IME jaoks — tegelikult peab IME olema inimese jaoks.

*

Nii kõneles alternatiivhariduse perspektiivist Eestis Tiiu Kuurme rehelistel foorumil Viljandis (tsiteeritud Vanalinna Muusikamaja III metoodikakogumikust). Aeg on edasi läinud, alternatiivhariduse liikumine edenenu. Seal, kus poolt-argumendid vastu-argumendid üles kaalunud, on ka alternatiivkoolid tekkinud või tekkimas. Suurt huvi on äratanud esimene pääsuke — Vanalinna Algkool. Käesolevas kuukirjas avaldame uut moodi koolist V. Lehe ülevaatekirjutise tutvustamiseks kooli põhiprintsiipe ja töökorraldust. Pildilisa pakuvad kaaned.

HARIDUS

5 · 1990

KOOL UUENDUSE TEEL

- 4 **V. LEHT** Vanalinna Algkool — uut moodi kool ●
 6 **A. LÖHMUS** Kas usaldada keskkooli? ●
 8 **H. KUKEMELK** Õpiaja sõltuvus õppetekstist ●

SILMARING JA VAATENURK

- 11 **J. TUISK** Eesti Vabariigi avaliku kooli põhijooned ●

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 15 **K. TERVE** Keeleõpetusest Saksamaa Liitvabariigis ●

KASVATUSTEEMADEL

- 18 **A. MUDRIK** Kommunikatiivne kultuur — mis ja milleks? ●
 22 **T. KUURME** Mida peale hakata klassivälise tegevusega? ●
 24 **S. ALUMÄE** Kas lammutame kõik...? ●
 26 **A. HERKEL** Klassivälise töö mõiste ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 27 **A. KÖVERJALG** Statistika korrektne kasutamine pedagoogikas ●
 30 **A. KELAM** Naise demograafiline käitumine ●
 36 **I. RAIDNA** Veel kord suhtlemise ja biorütmide seostest ●
 40 **M. ROIGAS** 4.—8. kl emakeele võõrsõnavara ja selle omandatus ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 41 **L. KIVI, M. ROOSLEHT** Üldõpetusliku töö kavandamine ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 43 **Ü. SAARITS** Miks lapsed on agressiivsed? ●

EESTI PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

- 46 **A. ELANGO** Gustav Raial pedagoogina ●

KOOLIMUUSIKA

- 49 **XXI** Üldlaulupidu on ukse ees ●

MEIE TERVIS

- 50 **I. PILV** Kooli terviseõpetuse planeerimine ja arendamine ●

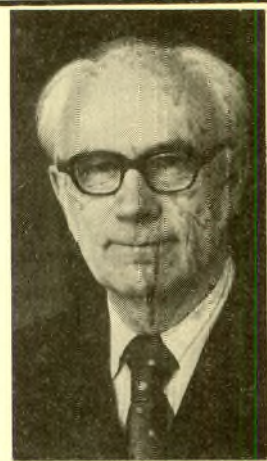
PUHKEVEERUD

- 53 **M. TIKS, T. TIKS** Ja kui teile siin ei meeldi... (Lõpp.) ●

RETSENSIOONID

- 59 Tuult purjedesse ●
 61 Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus ●

- 63 KOGEMUSNÕU



ILMAR RAIDNA, Tallinna 18. põhikooli õpetaja. Lõpetanud 1946. a Tallinna kaugõppekeskkooli, 1961. a Tallinna Pedagoogilise Instituudi keskkooli matemaatikaõpetaja kutsega. Aastatel 1946—1967 töötas Hagudi 8kl koolis ja Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumis, 1967.—1977. a arvutuskeskustes programmeerijana ja NSVL Kaubandus-konjunktuuri Instituudis vanemteadurina. 1977. aastast taas matemaatikaõpetaja Tallinna mitmes keskkoolis. 1988. a praegusel ametikohal. Avaldanud kirjutisi biorütmide kohta ajakirjades «Horisont», «Kehakultuur», «Noorus» ja «Nõukogude Kool» ning mitmetes ametkondlikes kogumikes.



CHASSO KUKEMELK,
Tartu Ülikooli
pedagoogikakateedri
vanemõpetaja.
Lõpetas 1976. a Elva
keskkooli ja 1981. a
õpetustööga Tartu
Riikliku Ülikooli
füüsikaosakonnas.
Seejärel sai temast
M. Härma nim
Tartu
2. keskkooli
füüsikaõpetaja,
aastatel 1983—1989
direktori asetäitja
õppe- ja kasvatustöö
alal. 1986. a astus TRÜ
pedagoogikakateedri
kaugõppe
aspirantuuri, 1989. a
sai temast sama
kateedri
vanemõpetaja.
Uurib õpiaja ja
õppekirjanduse
omaduste vahelisi
seoseid.

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE
AJAKIRI
XLVIII AASTAKÄIK**

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), **H. HIIEAAS,**
F. KUPP (vastutav sekretär), **E. LAANVEE, O. NILSON,**
J. ORN, H. ROOTS (toimetaja asetäitja), **I. RUTE, T. SAAL,**
I. SAULEPP, J. SEPP (toimetaja), **E. TALPSEPP, Ü. TIKK,**
I. UNT.

Keeletoimetaja A. TAKLAJA
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 4 **В. ЛЕХТ** Начальная школа Старого города — школа нового типа ●
6 **А. ЛЫХМУС** Можно ли доверять средней школе? ●
8 **Х. КУКЕМЕЛЬК** Зависимость времени учения от учебных текстов ●

КРУГОЗОР И УГОЛ ЗРЕНИЯ

- 11 **Ю. ТУЙСК** Основные черты публичной школы Эстонской Рес-
публики ●

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- 15 **К. ТЕРВЕ** Об обучении языкам в ФРГ ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 18 **А. МУДРИК** Коммуникативная культура личности ●
22 **Т. КУУРМЕ** Что делать с внеклассной работой? ●
24 **С. АЛУМЯЭ** Разрушить все...? ●
26 **А. ХЕРКЕЛ** О понятии внеклассной работы ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 27 **А. КЫВЕРЯЛГ** Корректное использование статистики в педаго-
гике ●
30 **А. КЕЛАМ** Демографическая картина женщин ●
36 **И. РАЙДНА** Еще раз о связи общения и биоритмов ●
40 **М. РЫЙГАС** Иностранная лексика в курсе родного языка для 4—8
классов и ее усвоенность учащимися ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 41 **Л. КИВИ, М. РООСЛЕХТ** Планирование интегрированной работы ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 43 **Ю. СААРИТС** Почему дети агрессивны? ●

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ЭСТОНИИ

- 46 **А. ЭЛАНГО** Густав Рейаль как педагог ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 49 **У. ЯРВЕЛА** Приближается 21-ый праздник песни ●

НАШЕ ЗДОРОВЬЕ

- 50 **И. ПИЛЬВ** Планирование и развитие курса гигиены в школе ●

НА МИНУТУ ОТДЫХА

- 53 **М. ТИКС, Т. ТИКС** И если вам здесь не нравится... (окончание) ●

- 59 РЕЦЕНЗИИ

- 63 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Vanalinna Algkool — uut moodi kool

VIIVE LEHT

Tänases päevas vaevalt leidub haridus-uuendusest vähetigi huvitujate hulgas neid, kellele oleks päris tundmata haridusühendusse «Artes» koondunud Tallinna Vanalinna Muusikamaja, Kunstimaja, teadusuuringute ja koolituse kabineti ning Vanalinna Algkooli ühistegevus laste arengut soodustava keskkonna kui terviku loomisel. Tallinna Vanalinna Algkoolist ongi kujunenud meie esimene alternatiivkool, eksperimentaalne inglise keele kallakuga pikapäevakool. Ta ise tutvustab ennast nii: Tallinna Vanalinna Algkool on loodud haridusühenduse «Artes» koosseisus tagamaks

- kultuuri järjepidevuse säilimist,
- keskaja ja kristlike traditsioonide vahendamist,
- rahvatraditsioonide jätkamist üldhariduse vahendusel.

Tänu tihedale koostööle haridusühenduse eri üksuste vahel on võimalik saavutada paindlik, iga üksikõpilase iseärasusi arvestav koolimudel.

Õpilase arengu programm koostatakse arvestades kõiki haridusühenduse võimalusi tervikuna, eristamata lapse jaoks, millise üksuse kaudu tegevus organiseeritakse.

Vanalinna Algkool kui pikapäevakool on üles ehitatud lähtudes järgmistest printsiipidest:

- korraldada erinevaid tegevusi nii, et laps saaks targemaks oma eeldusi maksimaalselt realiseerides;
- tagada tegevuse alusena huvi, luues sel viisil pingevaba seisundi;
- vaheldada eri tegevusi nii, et säiliks lapse loomulik elurütm ja toonus;
- luua keskkond, kus laps saavutab erinevate, kuid ühise eesmärgiga heatahtlike inimestega suheldes isiksuse tasakaalustatuse ning võib välja arendada oma erivõimeid;
- lähtuda lapse arengu toetamisel süvaanalüüsist eri meetodite ja eri subjektide vahendusel;
- analüüsida iga lapse arenguperspektiive ja tegevuskava, lähtudes arengudiagnostikast.

Tegevuse jaotuse aluseks on Vanalinna Algkooli õppeplaani, kuid õpetajatel on õigus

muuta tegevuse vahekorda nii klassis kui ka õpilasiti, kui see on põhjendatud tulenevalt klassi (lapse) eripärasest, keskkonnatingimustest. Iga klassi (juhul kui osal lastel on eri-programm, siis ka üksikõpilaste) õppeplaani kaitstakse õpetajate seminaril. Üldjuhul kinnitab selle kooli konsiilium, vaidluse korral haridusühenduse vanematekogu.

Õppeplaani ja õppeprogrammi koostamisel lähtuvad õpetajad

- haridusühenduse «Artes» põhiorientatsioonist vahendada ajaloolist keskaegset traditsiooni ja kristlikku kultuuri, rahva kultuuritraditsiooni ja loodushoidu;
- taotlusest tagada süsteemne võimetele vastav üldharidus;
- vajadusest leida ja rakendada eriprogramme ja -kursusi nii erivõimete väljaarendamiseks kui ka eri eluvaldkondade tutvustamiseks;
- uuringute andmetest, klassi ja iga üksikõpilase eripärasest;
- vastastikuse koostöö printsiipidest, mis on sätestatud Codex Magistris.

Kuidas need põhimõtted, ülesanded ja eesmärgid iga päev kooli töökorralduses realiseeruvad, seda palusime lähemalt selgitada Vanalinna Algkoolis tänavuseks õppeaastaks juhatajaks valitud inglise keele õpetajal Ingrid Madisel.

*

Vanalinna Muusikamaja alustas 1987/88. õa kahasse Tallinna 2. keskkooli ühe 6aastaste 1. klassiga kooliuuenduslikku katset ühitada laste õpetamine-kasvatamine koolivälise huvitegevusega. Sellega taotleti võimalust jälgida laste arengut tervikuna. (Et esimesel katseaastal siinkohal pikemalt mitte peatuda, osutame 1988. a septembris «Nõukogude Koolis» avaldatud ülevaateartiklile «Esiplaanile lapse individuaalne areng».) Hoolimata esialgsetest raskustest, mida tingis Muusikamaja ruumikitsikus, töö ruumiline jaotumine 2. keskkooli ja muusikamaja, osutus katse sisuliselt tulemuslikuks. Järgmisel õppeaastal kasvas katsest välja iseseisev Vanalinna Algkool. Mõlema, nii poiste kui tüdrukute 2. klassi töö kandus üle Muusikamajja. Ruumiolud pisut paranesid, enda kasutusse saadi ka kõrvalasuv, hiljem Kunstimajaks ristitud hoone (tegelikult paar korterit). Juurde võeti üks 6aastaste tüdrukute ja üks 7aastaste poiste 1. klass. Osa poistest oli juba 6aastaste klassis käinud, osa tuli kodust, kuid õpetust alustati kõigiga otsast peale, lisaülesannetega neile, kes lugesid. 7aastaste poiste koolivõtul arvestati, et selleks ajaks on nad jõudnud 6aastaste tüdrukutega enam-vähem võrdsele arengu- ja koolivalmiduse tasemele ning niiviisi koos edasimineku mõjub soodsalt mõlematele. 6aastased poisid pole ju veel nii õpivõimelised kui tüdrukud, on aga väga vilkad, loovad, tahavad olla nemad ise. Usinad, koolinõudeid täpisealt täitvad tüdrukud saavad aina kiita, poiste enesehinnang selle mõjul aga madaldub,

loovus kängub ja algab nivelleerumine, mille korvamatud tagajärjed võivad ilmneda alles murdeas.

Tänavu õpib Vanalinna Algkoolis 84 poissi ja tüdrukut. Koolipäev algab pika tunniga, mis väikeste vaheaegadega kestab kella 9—11ni. Selles ajavahemikus õpitakse emakeelt (akvaariumimeetodil), matemaatikat, looduslugu, rahvaloomingut (rahvapärимused, -luule, -tants). Et rakendatakse üldõpetuslikku tööviisi, põimub nendes ka joonistamist, käelist tegevust, näitemängu, lugude väljamõtlemist, luuletamist, laulu. Kool erineb tavakoolist pisut sellegi poolest, et ei kiirustata lapse lugema ja kirjutama õpetamisega. Pole midagi katki, kui 1. või ka 2. klassi lõpuks mõnel lapsel lugemine sorav pole (enamasti on). Edu, mida on saavutatud, veenab, et lapsi lugemises järele aidata, veel vähem piitsutada, pole vaja. Lastele antakse aega, ei torgita tagant ja nad avanevad ise, tiivustuseks väikesegi edu tunnustamine.

3 esimest kooliaastat jäävad rohkem kohanemisajaks, mil lapsed saavad õpetust läbi liikumise, muusika, võõrkeele ja käelise tegevuse, mis eriti arendab mõtetegevust. Peamine on tagada lastele turvalisus, nii et neil oleks koolis hea ja huvitav olla, et neis olemasolev potentsiaal ei väsiks, nagu paraku tihti juhtub suures koolis.

Pikale tunnile järgneb kerge eine, seejärel minnakse kas inglise keele või liikumistundi, kus klassid (≈ 22 õpilast) jaotuvad 2 rühma. Liikumistund (kas võimlemine võimlas, tants tüdrukutele ja poistele eraldi või koos, ujumine) toimub iga päev, sest kehalist arendamist tähtsustatakse eriti. Pärast lõunasööki viibitakse õues (jalutuskäigud vanalinnas vmt).

Nn andeaineid ennelõunases tunniplaanis eraldi ei ole. Kaks korda nädalas jäävad õpilased pikapäevärühma, kus ringitöö vormis tegeldakse võimetekohaselt joonistamise, käsitöö ja muusikaga. Ülejäänud pärastlõunatel toimuvad pillimängu individuaaltunnid (klaver, viiul, plokkflööt, klavessiin).

Oma meelisharrastustega on lastel võimalik tegelda Kunstimaja ateljees, mis on avatud iga päev kella 8ni õhtul. Muidugi ei tööta nad seal nii kaua ühtejärke, kuid ukсед on lahti, oma tuttavad õpetajad kohal ning ümberkaudu elavad lapsed tulevad sinna kodust tagasi siis, kui tahavad. Tullakse tihti ja enamasti on tegu sellega, et ei taheta koju minna.

Vahetat kontakti hoitakse Muusikamaja arvukate kunstikollektiividega, lapsed elavad sõna otseses mõttes muusika sees, mis omakorda hoiab muusikahuvi üleval neilgi, kes muusikaandelised ei ole. On näiteid, kuidas ebumusikaalsed on hakanud viisi pidama, sest neid ergutatakse alati kaasa laulma. Tegutseb poiste rütmipillide orkester. Ainus kollektiiv, kuhu lapsi valitakse muusikaalsuse järgi, on Vanalinna Poistekoor.

Õpetajad, kelle hulgas on professionaalseid kunstnikke ja muusikuid, on oma ala entusiastid, lastega oskuslikult suhtlevad mitmekülgsed isiksused. Nendest, kes võitnud laste kiindumuse ja poolehoiu, nimetagem vaid mõned: 3. poisteklassi õpetaja Andry Ervald; 3. tüdrukuteklassi õpetaja Sirje Kriik; rahvatantsuõpetaja Riina Pau, elukutselt dendroloog ja seepärast ka kooli loodusprogrammide autor, kes ise loodust hästi tundes viib lapsi sageli loodust jälgima; Zoja Mellov tütarlaste liikumisõpetaja; Reet Nikkel, muusikaõpetaja, kes tutvustab lastele ka piibli lugusid, milleta keskaja kultuuri ja kunsti lahti ei mõtesta — kooli eripäraks ongi tulenevalt asukohast Tallinna vanalinnas orientatsioon keskaja kultuurile (arhitektuur, muusika, kujutav kunst); Igor Neemre, poiste liikumisõpetaja; Mikk Sarv, rahvapärимuste, rahvaloomingu ja eesti rahvuskultuuri suurepärase vahendaja, rahvakalendri tähtpäevade puhuste ettevõtmiste eestvedaja ja hing. Tavaks on saanud mardid, kadri- ja vastlapäeva tähistamine vanarahva kombestiku järgi. Kooliaasta liigendatakse kalendritähtpäevade järgi — 1. septembrist mardini, mardist jõuluni, jõulust vastlani, vastlast kevadpühadeni jne.

Et Vanalinna Algkoolis on üldainete õpetamine integreeritud huvitegevusega, tegelevad ühe klassi õpilastega mitu õpetajat. Meie ega ka välismaa algkoolides (ka mitte Steineri-koolides) seda üldiselt ei pooldata, kuid Vanalinnakoolis lähtutakse suure eesti pere põhimõttest. Suurde perre kuulus oma loomult ja nõudmistelt erinevaid inimesi — ema, isa, vanavanaemad, õed-vennad, kellest igaüks andis ühisesse heaollu panuse. Lapsed võtavad kooliski kiiresti omaks koostoitava elu malli, tunnetavad tasakaalu, mõistes, et kõigi õpetajate õpetus ja taotlused on vastastikusel seoses, et nad täiendavad üksteist. Kuigi laste nädalatundide arv küünib 28ni, ei väsita erinevad tegevused erinevate õpetajatega, sest kõik baseerub huvil. Õpetajad töötavad vahetus kontaktis, vaheldavad tegevust nii, et ühe tunni pingest vabastab teine, väsinud last lubatakse lõõgastuda (kas või hetkeks tukastada, vaadata pildiraamatut vms). Tähelepanekuid laste seisundist, oma tunni teemast jms edastavad õpetajad üksteisele kas vahetult või spetsiaalse päeviku kaudu.

Tähtsaks peetakse õpilaste tunnustamist, kuid põhiline tunnustaja pole mitte õpetaja, vaid kaaslased — nende hinnangute mõjul toimub areng. Õpetajad jälgivad arengut ja tunnustavad iga last selle järgi, mida ta on saavutanud.

Teaduskabinet tegeleb arengudiagnostikaga, selgitab välja laste võimed. 4. klassist alates tahetakse lastele pakkuda võimetele vastavaid eriprogramme, arvestades seda, kuhu laps on oma arengus jõudnud. Selleks vajalik suur eeltöö on alanud. Iganädalastes õpetajate seminarides kogetakse õpetajate ekspert-

hinnangute ja testiandmete kokkulangevust — selget tõendust, et õpetajad õpilasi hästi tunnevad.

Üks eesmärke on tundma õppida ja uurida maailma eri paikade pedagoogilisi koolkondi, eri koolitüüpe eri kultuurikontekstides ning meie oma pedagoogilist pärandit eelkõige. Koostööleping on sõlmitud Lundi Ülikooli juurde kuuluva Malmö Pedagoogilise Instituudiga ühisruuringuteks saamaks teaduslikult põhjendatud andmeid lapse arengust ja selle võimalustest. Koos rootsi teadlastega uuritakse õpetaja ja lapse suhet ning seda, kuidas saada heaks õpetajaks. Töösuhetes ollakse ka Tampere Steinerikooliga, näiteks tunniplaani koostamises on püütud sealt malli võtta. Steineri-pedagoogika mehaanilist ülekannet Eesti oludesse ei peeta aga võimalikuks, Steineri-kool Eestis peab nii nagu mujalgi rajanema ikkagi rahvuskultuurile.

Pidevat enesetäiendamist peavad Vanalinna Algkooli õpetajad täiesti iseenesest mõistetavaks — sellega tegeldakse regulaarselt nii individuaalselt kui ka iganädalastel ühisseminaridel. Omamoodi täienduskooliks on kultuuriühendus «Artes» (sh Vanalinna Algkool) kujunenud alternatiivharidusest huvituvatele õpetajatele, kasvatajatele, lastevanematele. Neile korraldatakse loenguid ja seminare, milles sageli osalevad ka välislektorid — õpetajad, psühholoogid, kasvatusedlased, defektoloogid jt. Õpetajaid, kes sooviksid koolis tööle hakata, õpitakse eelnevalt tundma üsna pika perioodi vältel. Igal kolmapäeval kell 16 on koolis n.ö lahtiste uste tund, kuhu võivad tulla õpetajad üle linna. Neile tutvustatakse kooli struktuuri, taotlusi, tööviisi, arutatakse üheskoos õpetamis- ja kasvatusprobleeme. Vestluste ja essee-vormis esitatud muljete, seisukohtade ja enesetuvustuse põhjal valitakse sobivad kandidaadid.

Teisiti kui tavakoolis on korraldatud kooli juhtimine. Haridusühendust «Artes» juhib vanematekogu, kuhu kuuluvad Muusikamaja, Algkooli, Kunstimaja ja teaduskabineti juhid. Algkooli juhtimiseks valib vanematekogu õpetajate hulgast 5-liikmelise konsiiliumi, kes omakorda valib 1 aastaks kooli juhataja. Kooli puudutavaid otsuseid arutab konsiilium, lahkavamate puhul võidakse küsimus anda arutada vanematekogule.

1989. a 10. mail asutati Vanalinna Kooli Selts, mille eesmärgiks põhikirja järgi on «inimsõbraliku ja isiksusekeskse kooli jätkuv kujundamine ning arendamine Vanalinna hariduskeskuse kaudu» ning ülesanneteks «Vanalinna hariduskeskusega seotud teadus-

Kas usaldada keskkooli?

AHTO LÖHMUS,
Tallinna Tehnikaülikooli
matemaatika kateedri dotsent

Miks mitte? Võib-olla siiski mitte? Aga milles on üldse küsimus? Mõte keskkooli lõpu-eksamite ja kõrgkooli sisseastumiseksamite ühildamisest ei ole uus (3). Käesoleva aasta veebruaris tegi keskkoolide direktorite nõukogu ettepaneku alustada ühildamist juba sellel suvel emakeele kirjandist. TTÜ sellega ei soostunud. Sisseastujate keeleoskus on nõrk, väljenduslaad krobeline. Kõrgharidus Eestis peab aga muutuma samaväärseks Euroopa kõrgkoolides antavaga. Sisseastujate tase kooliti on väga ebahütlane. Kas võiks ühildamist alustada üksikute koolide kaupa? Viimastel aastatel on toimunud sisseastujate taseme üldine langus.

Konkreetselt: Tallinna Tehnikaülikool on oma sisseastujaid laiemalt uurinud 1972. aastast alates. Olgu järgnevas mõtlemiseks toodud mõningaid andmeid ja analüüsitulemusi viimase aastakümneni kohta.

Milline on üldse keskkoolilõpetanute osakaal tehnikaülikooli päevaõppesse pürgijate ja vastuvõetute hulgas? Vastuse leiame tabelist 1:

Tabel 1

Kontingent	1982	1983	1989
1. Keskkooli lõpetanuid	10032	9628	9906
2. Tehnikaülikooli pürgijaid	1527	1404	1848
protsent lõpetanutest	15,2	14,6	18,7
3. I kursusele vastuvõetuid	1230	1250	1246
4. Vastuvõetud keskkoolist	1043	1065	1097
protsent lõpetanutest	10,4	11,1	11,1
protsent pürgijatest	68,3	75,9	59,4
protsent esmakursuslastest	84,8	85,2	88,0

Tabelist näeme, et tehnikaülikooli päevaõppe I kursusele võetavate üliõpilaste arv on suhteliselt stabiilne (keskmiselt 1230 üliõpilast). Konkursi suurenemisega vahetult keskkooli järel sissesaanute osa oluliselt ei muutu (10—11%). Küll aga väheneb pürgijatest sissesaanute osa, millest peaks järelduma vastuvõetute ettevalmistustaseme tõus.

Kuidas on olukord tegelikult?

Kõrgkooli valik sõltub suurel määral sisseastujate elukohast. Põhjuseks võib olla majandusstruktuur, tööstuse paigutus, kõrgkooli lähedus, ainete õpetamise tase keskkoolides jms. Tallinna Tehnikaülikooli üliõpilaskond tuleb päevaõppesse piirkonniti nii, nagu on esitatud tabelis 2 (protsentides vastuvõtust):

Tabel 2

Piirkond	Sisseastumisaasta		
	1984	1988	1989
Tallinn	50,7	52,2	54,2
Põhja-Eesti (Harju- ja Virumaa)	17,0	15,3	17,0
Kesk-Eesti (Rapla, Paide, Jõgeva, Viljandi, Tartu)	12,6	14,7	13,8
Lääne-Eesti (Hiiumaa, Saare-, Lääne- ja Pärnumaa)	10,1	12,4	9,3
Lõuna-Eesti (Valga, Põlva, Võru)	4,8	4,4	4,8
Tartu	3,6	3,5	2,9
Kohtla-Järve	3,7	6,3	6,4
Pärnu	5,6	3,5	4,4
Narva	1,6	1,7	2,0

Üle poole tehnikaülikooli üliõpilastest on Tallinna koolide lõpetanud. Kui neile lisada veel sisseastujad Põhja- ja Lääne-Eestist, suureneb see osa kuni 80 protsendini.

Tabelist 2 nähtub, et eelmisel aastal kasvas Põhja-Eestist pürgijate osa. Põhiosa (92 noort) juurdekasvust andsid Virumaa keskkoolid, eriti Kohtla-Järve ja Narva (74). Põhjuseks oli Virumaa eksperiment. 1989. aastal võeti Tallinna Tehnikaülikooli energetika-, ehitus- ja mehaanikateaduskonda (välja arvatud autonduse eriala) Virumaa keskkoolide lõpetanud vastu keskkooli lõpuhinnete alusel. See suurendaski oluliselt sisseastujate arvu regioonis, eriti Kohtla-Järve vene keskkoolidest TTÜ Kohtla-Järve üldtehnilisse teaduskonda.

Millised on eksperimenti esimesed järeldused? Eksperimentiga astus tehnikaülikooli 118 esmakursuslast, neist 49 energetika-, 39 ehitus- ja 30 mehaanikateaduskonda. Eesti õpperühmadesse astus 40, vene õpperühmadesse 78 noort. Neist oli I semestri lõpuks (seisuga 01.02.90) eksmatrikuleeritud vastavalt 8 (20%) ja 20 (25,6%) üliõpilast. Esimesel katsel sooritas kõik semestriksamid 66 eksperimentiga vastuvõetud üliõpilast ehk 56%.

Eksperimenti kasutasid Virumaa 25 keskkooli lõpetanud. Kaheksateistkümnest keskkoolist oli 1 kuni 5, neljast 6 kuni 10 ja kolmest 11 kuni 17 lõpetanud. Kõige arvukamalt kasutasid eksperimenti Kohtla-Järve 16. keskkooli lõpetanud. Sellest koolist eks-

perimentiga vastu võetud 17 lõpetanust sooritasid esimese eksamisesiooni edukalt 12 esmakursuslast, 5 eksmatrikuleeriti (neist 2 omal soovil). Eksperiment andis positiivse tulemuse vaid Rakvere 1., Kohtla-Järve 13. ja 14., Jõhvi ning Narva 7. keskkooli lõpetanute puhul.

Teatavasti prognoositi TTÜs 1974. aastast alates sisseastujate edukust õppetööks tehnikaülikoolis (1). Keskkoolihinnete ja võimekustestide tulemuste põhjal jaotatakse sisseastujad üheksasse edukusgruppi. Ühte või teise gruppi kuulumine peegeldab üliõpilaskandidaadi ettevalmistustaset ja töökust (võimekuse ja töökuse vastavust). Esimesed neli gruppi moodustavad kriitilise kontingendi. Virumaa eksperimentis osalenuist 71% kuuluvad kriitilisse kontingenti. Seega kasutasid eksperimentiga tekkinud soodustust valdavalt nõrga ettevalmistusega õpilased.

Tuginedes kahele näitajale: ainult 56% edukaid üliõpilasi ja 71% kriitilist kontingenti, võib väita, et eksperiment on läbi kukkunud.

Ettevaatlikuks teeb kõrgkooli seegi, et varasemadki sama suunitlusega eksperimentid ei õigustanud ennast. 1970. aastate II poole ja 1980. aastate alguses loeti kõrgkooli vastuvõetaks sisseastujad, kellel keskkooli keskmine hinne oli kõrgem kui 4,5 ja kes sooritasid kaks esimest (nn profileerivat) sisseastumiseksamit vähemalt 9 pallile (5 ja 5, 5 ja 4 või 4 ja 5). Selle eksperimentiga sisseastujate põhiosa (umbes kolmveerand) kuulus 6. ja 9. edukusgruppi. Prognoosieelduse kohaselt olid need hea või väga hea ettevalmistusega ning töökad, püüdlikud noored. Juhuslikult valitud aastal (1982) pretendeeris eksperimenti eelistele 374 üliõpilaskandidaati. Eksperimenti alusel sai sisse vaid 213 ehk 57%, ülikooli uksele taha jäi 9%. Ülejäänud võeti vastu üldkonkursiga. Nendest 46% alustas õpinguid rahuldavalt ja 36% jätkas studiumi kahaneva edukusega.

Kas siis usaldada keskkooli?

Senise analüüsi põhjal võib vastata, et üksikuid keskkooli kindlasti. Vaatame, näiteks, kolme keskkooli lõpetanud sisseastujate ja sissesaanute arvude alusel. Tabelis 3 on murrujoone ees antud sisseastujate ja murrujoone taga vastuvõetute arvud.

Tabel 3

Kool	Sisseastumisaasta				
	1981	1983	1985	1987	1989
Tallinn 1. kk.	43/37	36/32	27/27	24/17	25/23
Tartu 2. kk.	2/2	—/—	4/3	5/5	1/1
Valga 1. kk.	14/9	18/16	22/18	23/21	10/8

Analoogiline oli pilt ka vahelejäetud paaris-aastatel. Tallinna 1. ja Valga 1. keskkoolis on reaalkallak, Tartu 2. keskkool on humanitaarsuundusega. Olgu öeldud, et 1987.

aastal Taliinna 1. keskkooli lõpetanute 6 jäid välja erialakonkursiga. Mis võiks juhtuda, kui loobuda kõrgkooli sisseastumiseksamitest? Kas tehnikaülikool hakkab saama Tartu 2. keskkoolist rohkem hästi ettevalmistatud sisseastujaid? Küsimuse mõte laieneb konkreetsetel koolidel kogu vabariigile. Äkki langeb järsult sisseastujate ettevalmistustase?

Kuhu see enam langeda saab?

Vaatame kriitilise kontingendi osa tehnikaülikooli päevaõppe I kursusest. Alates 1980. aastast on see pidevalt kasvanud: 1980 — 40%, 1982 — 43%, 1984 — 49%, 1986 — 50%, 1988. aastal oli kriitilist kontingenti erandlikult 45%, 1989. aastal jälle 47%. Tabeli 1 andmetel ja eeltoodud protsentide põhjal võib ju nüüd väita, et sisseastumiseksamid niikuinii midagi ei paranda ja neid ei ole vaja. Paraku, otse vastupidi, on sisseastumiseksameid tarvis just kriitilise kontingendi tõttu, et selle kriitilisust vähendada. Kuulub ju 80% I kursusele ja 75% kogu tehnikaülikooli päevaõppes eksmatrikuleeritud üliõpilastest selle hulka. Oigem on alustada väiksema, aga võimekama kontingendiga, kui lõpetajate arv sellest ei muutu. Kuidas võrrelda sisseastujaid, kui eri koolide tasemed ei ole võrreldavad ja isegi sama kooli «3» ja «3» ei ole võrdsed?

TTÜ arengukontseptsioonis on kirjas: «Taotleda Eesti üldhariduskoolide lõpetajate teadmiste viimist kõrgemale ja võrreldavale tasemele, mida hinnatakse üle-eestiliste tasemetöödega.» Selliseks tasemetööks kujuneks siis ka keskkooli lõpueksam. Mida saab teha kuni võrreldavuse saavutamiseni ja taseme üldise tõusuni? Et see tuleb, ei ole kahtlust, sest lõpuks hakkame haridust väärtustama. Niikaua tuleb kõrgkoolidel ja keskkoolidel tihendada vastastikku usaldatava info vahetamist. TTÜ annab juba 10 aastat keskkooliti infot matemaatika ja viimastel aastatel ka füüsika sisseastumiseksamite tulemuste vastavusest kooli lõpuhindele.

Viimastel aastatel võib seda infot saada isikuliselt. Kuid sellest on veel vähe, sest sisseastumiseksamite hinnetesse tuleb müra, mis on tingitud igasugustest kiir- ja pikemaajalistest ettevalmistuskursustest küll matemaatikas, füüsikas ja teistes ainetes. Taolised kursused enne sisseastumiseksameid on analoogilised dopinguga enne spordivõistlusi. Selliste kursuste korraldamine tuleb lõpetada. Peaksid jääma vaid väiksemaarvulised kursused neile, kellel keskkooli lõpetamise ja kõrgkooli astumise vahele jääb pikem paus. Kõrgkool ei pea üle tegema seda, mis keskkoolis tegemata on jäänud. Olgu siis põhjused õpilase või koolipoolsed.

Õpiaja sõltuvus õppetekstist

HASSO KUKEMELK,
TÜ pedagoogikakateedri vanemõpetaja

A. Hripkova ja M. Antropova andmetel ulatub õpilaste päevakoormus 7. klassis 12 ja 9. klassis 14 tunnini (14) ning M. Antropova ja V. Kozlova andmetel kulub õpilastel sageli ühe aine õppimiseks kodus 2–3 tundi (8). Selline ülekoormus viib õpilaste tervise nõrgenemisele ning sagedastele haigestumistele. Aeg, mida õpilane saab kulutada ühele tegevusele (õppeainele), on limiteeritud teistele tegevustele (õppeainetele) kulutatava ajaga. Õpetaja otsustuse tähtsaim osa seisneb selles, kuidas kõige paremini kasutada võimalikku ajahulka (6).

Õppimist mõjutavaid faktoreid on palju, üks enamlevinud klassifikatsioon kuulub J. Carrollile. Tema jagab kõik tegurid viide rühma:

- a) õpilase andekus,
- b) õpilase võime mõista juhtnõore ja instruksioone,
- c) õppematerjalide kvaliteet,
- d) õppimiseks vajalik aeg,
- e) aeg, mida õpilane on valmis õppimiseks kulutama.

Vaatleme lähemalt õppematerjalist lähtuvaid tegureid. B. Bloomi andmetel annab õppematerjalide kvaliteet 25% õppimise lõpptulemusest (1). Õppetekste on väga erinevaid. Neid on kirjutatud teadusteooriatele tuginedes, õpetajast-tunniandjast lähtudes ja õpilast aluseks võttes.

Mõned aastad tagasi olid ülikooli reaalinete õppejõudude soovitusel üliõpilastele sageli sarnased: antud teema kohta saate materjali selle ja selle nõukogude autori teostest, aga kui te ka aru tahate saada, siis võtke samateemaline ameerika või inglise autori õpik (ehkki inglise keelt valdas enamik tudengeid oluliselt halvemini kui vene keelt). Tõepoolest, kahte raamatut ühe ja sama asja kohta on raske võrrelda. Üks on kirjutatud võimatult raskest stiilist kasutades rohkesti harvaesinevaid termineid. See on kirjutatud n.ö akadeemikutele. Samas on ingliskeelne stiililt ja keelelt väga lihtne ning vastavalt ka selle sisu arusaadav. Selle kirjutamisel on arvestatud õppekirjanduse pedagoogikareegleid ning valitud sobiv stiil. Õpilased suudavad töötada vaid selle tekstiga, mille sisu soodustab iseseisvat teadmiste omandamist (7).

On täiesti selge, et õpilaste iseseisval tööl kirjandusega sõltub õppimiseks kuluv aeg olulisel määral õppetekstist, selle parameetritest. Mitmed pedagoogid on kindlaks teinud, et neid tegureid on palju, alustades sõnade pikkusest, nende valikust, lauseehitusest ja stiilist ning lõpetades teksti seemise loogilise struktuuri ja õppematerjali elementide omavaheliste seostega (10, 13).

Kindlasti lisanduvad siia veel ainealased spetsiifilised tegurid: mitmesugused joonised ja skeemid, sõnastatud seadused, postulaadid ja reeglid, reaalinete valemid, sümbolid ning ühikud. Hea motivatsiooni korral võib õpilane omandada aine keerukamad ideed, selle puudumisel aga ainult lihtsamad mõtted. B. Bloom väidab, et koolis võivad edukad olla 95% lastest, kuid igäüks oma sobivates tingimustes.

Õppematerjali omandamiseks kuluvat aega on määranud mitmed uurijad. D. Pehletski leidis, et õppimiseks kuluv aeg sõltub õppematerjali mahust, keerukusest ning loogilisest struktuurist (11).

P. Podlasõi ja tema kolleegide uurimused kinnitavad, et teatud aja vältel sõltub teadmiste juurdekasv lineaarselt õppimiseks kulutatavast ajast. Kuid aja kasvamisest üle teatud piiri (kahekordne läbilugemine + kerge teksti sirvimine) kaob nende vahel lineaarne seos. Tema andmetel on optimaalne õppimiseks kuluv aeg matemaatikas

$$T_{\text{opt}} = T_{\text{min}} + k \cdot T_{\text{min}},$$

kus T_{opt} — optimaalne aeg õppimiseks

T_{min} — aeg, mis kulub teksti ühekordseks läbilugemiseks

k — võrdetegur, mis on 1,5 — 2 (nõrk õpilane) 1,3 — 1,4 (keskmine õpilane) 1 — 1,2 (tugev õpilane) (12).

Ülaltoodud valemist järeldub, et õppematerjali omandamiseks kuluv aeg sõltub lineaarselt teksti pikkusest, kuna T_{min} on sellest otseselt sõltuvuses.

M. Lepik määras reaalinete tüüpülesannete lahendamiseks kuluvat aega. Ta leidis, et klassi võimetelt keskmine osa vajab ülesannete lahendamisel tugevama osaga võrreldes kaks korda rohkem aega ja nõrgem osa kuni neli korda rohkem aega (10).

Arvestades kõike eelpool öeldut tekib vajasid uurida, millised teksti omadused mõjutavad selle omandamise kiirust.

Antud probleemi lahendamiseks korraldati Tartu linna mitme keskkooli 11. klassi õpilastega eksperiment reaalinetes (füüsika, matemaatika, astronoomia), kus püüti leida, millised tegurid mõjutavad õpilaste kulutatavat aega iseseisval tööl õppetekstiga. Katsest võtsid osa 102 õpilast, 48 noormeest ja 54 neidu.

Katse korraldati nn tükitöö meetodil: kui õpilane oli omandanud ühe teksti, avanes tal kohe võimalus asuda järgmise juurde (hoiab kokku õpilase aega ning sunnib teda maksimaalselt pingutama, et võimalikult kiiresti kõik õppetekstid omandada). Täiendavalt oli koolide juhtkondadega kokku lepitud katsealustele mõningate soodustuste pakumises (näiteks osalemine mitmepäevasel preemiaekskursioonil, vabastamine reaalaia üleminekuksamist hea õppeedukuse korral jne).

Katseks anti õpilastele kätte õppetekst, mille omandamist hiljem kontrolliti. Kui materjali omandatuse tase polnud piisav, siis tagastati tekst õpilasele ning tal lasti seda veel kord õppida. Protsess kordus seni, kuni õpilane omandas vähemalt 80% pakutavast infost. Meie katsest tuli õpilastel selgeks õppida 40 eri reaalinete teksti paljudelt autoritelt. Tekstid olid valitud selliselt, et õpilased polnud valdavalt nendega varem kokku puutunud. Ühe teksti pikkus oli 2950 ± 280 sümbolit (1,5 masinkirja lehte).

Õppematerjali omandatuse kriteeriumiks on võetud 80%, sest mitmete uurijate tööde tulemusena on leitud, et suurema omandatuse taseme puhul hakkab õppimiseks kuluv aeg oluliselt pikenevama (4; 12).

Katse õpiti iga tekst keskmiselt 15 minutiga. Kõige lihtsamale tekstile kulus keskmiselt 8 minutit ja kõige raskemale 23 minutit. Nagu näha, võib sama pika reaalaialase teksti omandamiseks kuluv aeg erineda kuni kolm korda.

Teksti iseloomustavad tunnused määrati mitmete uurijate töid aluseks võttes (5, 9, 10, 13).

Katseandmed ning õppetekstide olulised tunnused (47 tk) viidi arvutisse. Andmete töötlemisel korrelatsioon- ja regressioonanalüüsi põhimõtetel saadi mitu erinevat valemit, mille abil võib üsna kergesti ja küllalt suure tõenäosusega prognoosida õpilaste kulutatavat aega reaalaialase õppeteksti omandamiseks positiivse motivatsiooni olemasolul. Uurimise tulemusena saadi teksti tunnuste ja õppimise kestvuse vahel terve hulk statistiliselt olulisi korrelatsioone (vaata tabel).

Tunnustest omavad kõige suuremat kaalu teksti huvitavuse hinnang (katseisikute poolt antud) ning õppematerjali loogilist struktuuri iseloomustavad graafi külgede ning tippude hulk. Graafi tippudeks on tekstis kasutatavad erinevad erialased terminid ja mõisted, külgedeks aga nende vahelised seosed. Seega õppimiseks kuluv aeg sõltub oluliselt tekstilõiguse olevate mõistete hulgast ning nende vahelisest loogilisest struktuurist. Õpiaja sõltuvus nimisõnade protsendist on tingitud ilmselt sellest, et mida rohkem on tekstis nimisõnu, seda keerukama struktuuriga on lause ning järelikult seda raskem on ka materjalist aru saada. Samalaadne seos on ka kirjavehemärkide arvul, sest nende suurem

ÕPIAJA SÖLTUVUS ÕPPETEKSTI OMADUSTEST

Nr	Tunnus	Korrelatsiooni kordaja
1.	10- ja enamataheliste nimisõnade % kogu sõnade arvust	0,38
2.	12- ja enamataheliste nimisõnade % kogu sõnade arvust	0,36
3.	Kirjavahemärke tekstis	0,51
4.	Keskmine sõna pikkus tähtedes	0,36
5.	Defineeritud mõisteid ja seadusi	0,45
6.	Graafi* astakuid	0,39
7.	Graafi tippe	0,64
8.	Graafi külgi	0,66
9.	Nimisõnade % kogu sõnade arvust	0,55
10.	Abstraktsusega 2 nimisõnade** % kogu sõnade arvust	0,37
11.	Valemite arv 100 sõna kohta	0,45
12.	Teksti huvitavuse hinnang	0,84

* Graaf on õppeteksti (või ülesande) loogilise struktuuri skeem, mille abil saab hinnata seoste hulka loogilise elemendi (mõiste) kohta. Väljendab õppeteksti loogilist ülesehitust (vt lähemalt 13).

** Nimisõnad on abstraktsusega 2, kui need tähistavad nähtusi, mida võib vastu võtta vahetult meeleorganitega (näiteks heli, valgus).

hulk tekstis on seletatav arvukate loetelude, kiil- ja kõrvallausetega (s.t väljendab lauseehituse keerukust). Defineeritud mõisted ja seadused õppetekstis on tavaliselt päheõppimiseks. Seetõttu on ka arusaadav nende küllalt kõrge korrelatsioon õpiajaga. Valemid on alati õpilastele suureks probleemiks olnud. Valem kujutab endast väga infotihedat kodeeritud lauset, kuid arusaamiseks ja mõistmiseks on vaja õige kood meelde tuletada. Kuna siin lisanduvad ajule täiendavad ülesanded info transleerimiseks, siis rohke valemite kasutamine suurendab õpiaega. Ülejäänud tabelis toodud tunnused korreleeruvad õpiajaga nõrgemalt ning ei mängi seetõttu niivõrd määravat rolli.

Nende tunnuste põhjal töötati regressioonanalüüsi abil välja valemid määramiseks õppeteksti omandamiseks kuluvat aega teksti tunnuste põhjal.

$$t = 0,02 x_1 + 0,38 x_2 - 12,97 x_3 - 0,31 x_4 + 32,83$$

kus t — õpiaeg minutites
 x_1 — kirjavahemärke tekstis,
 x_2 — defineeritud mõisteid ja seadusi,
 x_3 — teksti huvitavus,
 x_4 — valemite arv 100 sõna kohta.

Sellel valemil on mitmene korrelatsiooni-kordaja $R=0,88$.

Raske on otseselt mõõta teksti huvitavust õpiaja prognoosimiseks. Sellepärast on teksti huvitavus jäetud järgnevatest valemitest välja. Siia lisandub ka põhjus, et teksti huvitavus ja õpilastepoolsed õppeteksti raskuse hinnangud korreleerusid väga tugevalt (0,87). S.t õpilased lugesid raskemat teksti ebahuvitavaks ning kergem huvitavaks. (Niivõrd suure sõltuvuse võis põhjustada ka katse korraldus, sest õpilased olid huvitatud võimalikult kiirest katse sooritamisest. Järelikult: huvitav = kerge.) Seetõttu pole ülaltoodud valem käepärane praktikas rakendamiseks; välja on töötatud mitmed teised valemid.

$$t = 0,27 x_4 + 0,17 x_5 + 0,18 x_6 + 0,11 x_7 + 2,87$$

kus

$$R = 0,79$$

x_4 — valemite arv 100 sõna kohta,

x_5 — külgede arv graafis (seoseid mõistete vahel),

x_6 — nimisõnade %,

x_7 — abstraktsusega 2 nimisõnade %.

Oletades, et 100 sõna kohta tuleb tekstis 0,5 valemit, graafis on 28 külge, nimisõnad moodustavad tekstist 34% ning abstraktsusega 2 nimisõnad moodustavad tekstist 14%, saame prognoosivaks õpiajaks keskmistele õpilastele (kes saavutasid AS testi järgi katses 105—125 punkti).

$$t = 0,27 \cdot 0,6 + 0,17 \cdot 28 + 0,18 \cdot 34 + 0,11 \cdot 14 + 2,87 = 15,5 \text{ min.}$$

Kuna nii palju kulub aega 1,5 lehekülje õppimisele, siis teades õppeteksti tegelikku pikkust, saab õpetaja ennustada kodutööks kuluvat aega. Et 11. klassis ei tohiks ühe aine kodutööle kuluv aeg ületada oluliselt 20 minutit, siis selliste tunnustega teksti võib maksimaalselt koju õppida anda 2 lehekülge.

Kui vaadelda eraldi tüdrukuid, siis nendel on eeltoodud valemis viimane liige väiksema tähtsusega (korrelatsioon pole statistiliselt oluline) ning neile sobiks valem kujul:

$$t = 0,26 x_4 + 0,21 x_5 + 0,23 x_6 + 3,03$$

kus $R = 0,76$.

Otsides lahendusi, kontrolliti ka võimalust, et õppimiseks kuluv aeg ei ole tunnustega lineaarselt seotud, s.t nende vahel eksisteerib astmefunktsioon. Selleks võeti õppimiseks kulunud ajast naturaallogaritm ning seejärel leiti jällegi regressioonivalem, kuid tulemus ei paranenud.

Nagu nähtub valemist, on mitmene korrelatsioonikordaja neis kõigis ligikaudu ühesuurune: 0,76 — 0,79 ning need annavad seetõttu küllaltki hea prognoosi õpilaste poolt kulutatavale ajale õppematerjali omandamisel.

Selliste valemite abil saab prognoosida uute õppematerjalide ettevalmistamisel õpilaste kodust koormust. Muidugi mängib oma osa ka iga õpilase eripära, kuid õppeteksti töömahukust (õppimiseks kuluv aeg ju sisuliselt seda näitab.) iseseisval töötl saab edukalt ette ennustada.

Praeguses koolisüsteemis, kus sageli katsetatakse erinevaid õppemeetodeid ning õppe-materjale, on väga oluline uute õpikute väljatöötamisel toetuda nüüdisaegsele peda-googikateadusele.

Soovime, et suveräänse Eesti koolis poleks õpilased tervist kahjustavalt üle koormatud. Selleks tuleks uute õpikute ekspertiisis hin-nata ka seda, kui palju kulub materjali omandamiseks õpilastel aega, kas see mahub aine omandamise ajalimiiti. Vastaval hinda-misel võib esitatud valemitest kasu olla.

Kirjandus

1. Bloom S. Human characteristics and school learning. McGraw-Hill Book Company. New York, 1976, 281p.
2. Bloom S. All our Children learning. New York, McGraw-Hill Book Company, 1981, 257 p.
3. Carroll J. B. A Model of School Learning. Teachers College Record. LXIV (May 1963), p. 723 — 733.
4. Cristoffersson N.-O. The economics of time in learning. Malmö, 1971, 185p.
5. Mikk J. Teksti mõistmine. Tln, Valgus, 1980, 121 lk.
6. Rhonda P. Classroom Segments: the Structuring of School time. Time and School Learning Ed. by Lorin W. Anderson. Croom Helm. London & Canberra, 1984, p. 69—87.
7. Концевая Л. А. Психологический анализ самостоятельной работы школьников с учебником. — Советская педагогика. 1978, № 5, с. 73—78.
8. Нормализация учебной нагрузки школьников. Под ред. Антропова М. В., Козлова В. И. Москва, Педагогика, 1988, 155 с.
9. Микк Я. Прогнозирование эффективности учебного текста по физике. Советская педагогика и школа XX, 1988, с. 99—119.
10. Лепик М. Некоторые результаты хронометража процесса решения задач. Актуальные проблемы перестройки школы (тезисы научного семинара). Тарту, 1989, с. 75—78.
11. Пехлецкий И. Д. Структурно-количественный анализ как аппарат дидактических исследований (педагогико-математический аспект). Автореферат доктора пед. наук. Ленинград, 1988, 34 с.
12. Подласый И. П., Распопов И. В., Рейнгард И. А., Рюмшин Г. М. Количественные методы в дидактике. Изд-во Днепропетровского ГУ. Днепропетровск, 188, 65 с.
13. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Москва, 1974, 189 с.
14. Хрипкова А. Г., Антропова М. В. Физиолого-гигиенические аспекты учебной нагрузки учащихся в режиме дня. Советская педагогика. 1980, № 10, с. 53—59.

SILMARING JA VAATENURK

Eesti Vabariigi avaliku kooli põhijooned

JÜRI TUISK

Tihti võib juhtuda, et üksikud klassid või riigis elavad rahvused sattuvad vastuollu riigi üldise hariduspoliitikaga. Sellist vastu-olu elas eesti rahvas teravalt läbi iseseisvuse eelsetel aastatel, mil eesti lapsed saksastamise ja venestamise eesmärkidel korraldatud koolides pidid käima. Nii oligi 1918. aasta oktoobris tegevusse astuva iseseisva eesti valitsuse esimeseks mureks vabastada koolid võõra võimu poolt peale surutud ülesanne-test ja juhtida koolitööd rahvusriigi huvide kohaselt.

3. novembril 1918 avaldatud deklaratsioon (2) Ajutine Valitsus teatab: «Rahva-hariduse alal on Ajutine Valitsus sunnitud kõige pealt venestamise ja saksastamise kat-sed lõpetama. Koolid tulevad rahvuslisele alusele seada, rahvusliste segakoolide lõpeta-mine viiakse kõige kiiremalt läbi. Rahva-kooli aluste laiendamise eeltööd võetakse kohe käsile sel sihil, et üleüldist, sunduslist ja tasuta rahvakooli pikema õppeaja ja laiema kavaga teostada. Kõikide koolide valitsemine koondatakse ühe ministeeriumi võimkonda. Ülikooli ülevõtmise ja uuesti avamise võima-luse laiendamiseks võetakse kõige kiiremad abinõud tarvitusele. Väljaspool kooli hariduse edendamiseks tahab Ajutine Valitsus selts-kondlisele algatusele võimalikud avarad pii-rid luua. Elukutsekoolide asutamiseks ja nende arendamiseks tahab Ajutine Va-litsus kõige laiemat toetust anda ja põllutöökoolide teostamise peale kõige suure-mat rõhku panna. Ühtlasi teeb Ajutine Valitsus oma ülesandeks hariduse alal tööta-jate elutingimuste parandamiseks eelnõusid valmistada.»

Esimeseks tegelikuks sammuks said valit-suse ajutised määrused koolide kohta 2. detsembrist 1918. a (3). Nendega pandi maksma järgmised korraldused:

1. Õpilaste emakeel tunnistada õppekeeleks ja võtta see viivitamatult kasutusele kõikides Eesti Vabariigi piirides asuvates koolides.

2. Kõik senised avalikud koolid korraldada uuesti ümber rahvusliku proportsionaalsuse nõudel, kusjuures vähemusrahvustele seal, kus vajalik arv õpilasi olemas, luua oma koolid või paralleelklassid.

3. Võõrkeelte vabatahtlikku õpetamist lubatakse alates algkooli neljandast õppeaastast. Kolmandal õppeaastal võib juba alustatud võõrkeele õppimist jätkata, vabanenud saksa keele tunnid aga maakonna või linna koolivalitsuse äranägemisel kasutada teiste õppeainete, eeskätt emakeele süvendatud õpetamiseks.

4. 1. jaanuarist 1919. a seada eesti keel kohustusliku õppeainena sisse kõikides mitte-eestikeelsetes koolides haridusministri poolt kindlaksmääratud tundide arvuga.

5. Kohe vähendada keskkoolides saksa keele tundide arvu õppenõukogu otsuse järel. Vabanenud tunnid kasutada eeskätt eesti keele põhjalikumaks õpetamiseks.

6. Tunnistada usuõpetus vabatahtlikuks õppeaineks.

Viimase korralduse kindlustamiseks kõrvaldati võimalikud Eestimaa koolivalitsuse ajutise korralduse põhjal koolide revideerimisest, järelvalve ja usuõpetuse õppekavade koostamisest.

Nende korraldustega anti põhimõtted noore vabariigi koolitöö arenemiseks. Järgnevalt vaatleme riigielu määravate organite edaspidiseid samme koolikorralduse alal.

Tähtsama uuenduse koolielus tõi Asutava Kogu määrus koolikohustuse täiendamise kohta 1919/20. õppeaastal (4), millega kehtestati üldine koolikohustus 9—14a vanustele lastele (neid nimetati Vabariigi kodanikeks!). Nähti ette erakoolides või kodus õpetamise võimalus kohaliku koolivalitsuse loaga. Koolikohustuse põhjendamatut eiramist ähvardas määrus rahatrahviga 1—10 margani iga puudunud päeva eest või kohtuliku karistusega kuni kaks kuud aresti (!). Kui vaesus koolikohustuse täitmist takistas, pidid kogukonnad abistama, ka ei tohtinud koolikohustuslikke lapsi palgalisse ametisse võtta. Määrus valmistas ette teed ühtluskoolile sellega, et keelas pärast selle avaldamist tekkivates avalikes keskkoolides neljale esimesele õppeaastale vastavaid klasse avada.

Loodav haridussüsteem omandas lõpliku kuju Asutava Kogu 7. mail 1920. a vastuvõetud «Avalikkude algkoolide seaduse» (5) ja Riigikogu 7. dets 1922. a vastuvõetud «Avalikkude keskkoolide seadusega» (6).

ALGKOOL EESTIS

7. mai seaduse põhjal moodustas algkool ühtluskooli esimese järgu ja oli kõigile tasuta. Seda põhimõtet järgides muudeti kõik endised avalikud algkoolid — valla-, kihelkonna-, ministeeriumikoolid, linna ja kroonu algkoolid, rahvakoolid jt alates 1920/21. kooliaasta algusest ühetaolisteks algkoolideks. Samuti muudeti avalikeks algkoolideks või nende klassideks kesk- ning kutsekoolide

ettevalmistus- ning nooremad klassid või suleti need, asemele vajaliku arvu algkooliklasse avades. Seaduse järgi pidi algkool jääma usuõpetuseta, kuid 17.—19. veebruaril 1923. a korraldatud rahvahääletuse põhjal jäi usuõpetus algkoolide õppekavadesse üldistel alustel õpetatavana, kuid nii õpilastele kui ka õpetajatele vabatahtliku õppeainena.

7. mai seadus määras kindlaks, et algkool Eestis on emakeelne, koolid jagunevad rahvuste järgi eesti-, saksa-, vene-, rootsi- või muukeelseteks koolideks. Vastavasse rahvusse kuuluv laps on kohustatud käima ainult vastava rahvuskeelega koolis, mis avatakse kõikjal, kuhu vähemalt 20 last koguneb ja kelle õpetamine ühele õpetajale jõukohane. Mitteamakeelses koolis võib õpilane õppida vaid mõjuvatel põhjustel, mida otsustab kohalik koolivalitsus.

Koolikohustus oli käsitatava seaduse kohaselt maksev kõikide laste kohta, kes õppeaasta alguseks 7 a vanaks saanud ja lõppes algkooli lõpetamisega või mittelõpetamisega kestis kuni 16 a vanuseni. Avalikus algkoolis käimisest võidi vabastada lapsi, kes kodus, erakoolis või muul viisil õpetust said, mis erimäärustele vastavalt mitte madalamal ei seisnud avaliku algkooli õpetusest. Kehaliste ja vaimsete puuetega lastele nähti ette nende paigutamine erimääruste alusel korraldatud kasvatus- ja õppeasutustesse. Koolikohustuse põhjusega eiramise kui ka korratu kooliskäimise eest langesid süüdlased lapsevanemad või hooldajad rahatrahvi alla kooli kasuks või võeti kohtulikule vastutusele. Kui trahvid ei sundinud vanemaid last kooli saatma, anti viimane kohtuotsus põhjal vanemate või hooldajate kulul teise perekonda või kasvatusmajja ülalpidamiseks ning kooli saatmiseks.

Et koolikohustuse kohene maksmapanemine ettenähtud ulatuses oli tehniliselt võimatu, siis algkooli seaduse elluviimist nähti ette järk-järgult. Nii hõlmas koolikohustus 1920/21 ja järgmisel õppeaastal 9aastaseid lapsi, selle laiendamine 8aastastele nähti ette 1. augustist 1924. a, 7aastastele olid aga välja vaated selgumata. Üksikud omavalitsused võisid seaduses ettenähtud ulatuses koolikohustust ka varem rakendada, kui see üle riigi sündis. Määrus piiras koolikohustuse ülemmäära esialgu 15 aastaga.

Algkoolikursuse kestuseks nägi seadus ette 6 õppeaastat. Kohalike olusid arvestades võis algkooli jaotada kaheks astmeks. Tegelik õppetöö pidi kestma nii linnas kui maal 35 nädalat aastas. Kuna koolide nigel olukord ei võimaldanud kõikjal kehtestada 6-aastast kursust, nägi määrus ette ka järkjärgulise tegevuskava ja nii jäigi esialgu kehtima 4aastane kohustuslik algkool ning 1920/21 kooliaasta piirati 30 nädalaga. Seaduse täieliku elluviimise täriminiks määrati 1. jaanuar 1930.

Algkoolide ülalpidajateks olid vallad, alevid ja linnad, kuid polnud keelatud ka eraalg-

koolide asutamine avalike algkoolide malli järgi. Riiklike või maakondliku tähtsusega algkoole pidasid ülal vastavalt riik ja maakond. Riik, maakond ja need linnad, mis moodustasid ilma maakonnata iseseisva administratiivuse, kandsid kõik nende poolt asutatud algkoolide kulud. Vallad, alevid ja need linnad, mis moodustasid koos maakonnaga administratiivkuse, kandsid oma koolide majanduslikud ja muud kulud peale õpetajate palkade. Kui avaliku algkooli ülalpidaja ei saanud oma kohustustega hakkama, tegi seda Haridusministeerium ajutiselt omal kulul, kuid kooli ülalpidajalt nõuti hiljem võlgade tasumist administratiivsel teel.

Koolimajade asukohad, hooned, sisseesased jms pidid vastama sellekohastele erimäärustele. Iga algkooli juurde nähti ette maad võimlemise, mänguväljakute ja õuema tarbeks, vähemalt pool tiinu kooli kohta ning $\frac{1}{6}$ — $\frac{1}{3}$ tiinu sobivat maad kooliaia tarvis. Igale määralisele õpetajale eraldati $1\frac{1}{2}$ — $2\frac{1}{2}$ tiinu põllumaad koos heina- ja karjamaaga ühe lehma ja hobuse pidamiseks. Selle läbiviimiseks nägi seadus ette koolide tarbeks maa sundusliku võõrandamist.

Algkoolide tegevust juhtisid ja korraldasid koolijuhataja, õpetajad, pedagoogikanõukogu ja kooli hoolekogu. Koolijuhataja ning õpetajad valis kooli ülalpidaja, ametisse registreeris vastav koolivalitsus. Pedagoogikanõukogusse kuulusid koolijuhataja, kõik õpetajad, kooli arst, hoolekogu ning lastevanemate esindaja. Hoolekogu moodustas koolijuhataja ja määralistest õpetajatest, laste vanemate ja kohaliku kogukonnavalitsuse esindajatest, kooli majanduslikult toetavatest isikutest (kui nad katsid vähemalt $\frac{1}{3}$ kooli majanduskuludest) ja kooli arstist. Hoolekogu pädevusse kuulus kooli majandusliku olukorra eest hoolitsemine, järelevalve laste korraliku kooliskäimise üle, puudumispõhjuste väljaselgitamine, põhjusteta puudumiste eest trahvide määramine vanematele või hooldajatele, õpilaste toitlus- ja terviseolude korraldamine, vaesemate õpilaste varustamine õppevahendite, riiete ning jalanõudega, õpetajakandidaatide esitamine valivale asutusele ja õpetajate vallandamise algatamine, kooli siseelu reguleerivate eeskirjade läbivaatamine ning ettepanekute tegemine kohalikele koolivalitsusele uute õppeainete evitamiseks, klasside või kursuste avamiseks.

Kooli- ja koduvaheliste sidemete loomiseks pidi pedagoogikanõukogu vähemalt kolm korda aastas kokku kutsuma lastevanemate koosoleku, kus arutusele tulid kasvatusse ja õppetöösse puutuvad küsimused ning kus kanti ette vastavad soovid kooli hoolekogu ja pedagoogikanõukogule.

TÄIENDUSKOOI

Algkooliseadus nägi ette vähemalt 2aastase kursusega täienduskoolid, kus osalemine oli kohustuslik neile õpilastele, kes algkoolikursuse lõpetamise järel kesk- või ameti-

koolidesse ei astunud. Nende koolide asutamiseks nähti ette eriseaduse kehtestamine, kuni selleni pani Vabariigi Valitsus 12. mai 1922. a otsusega maksma «Täienduskoolide esialgsed põhijooned» (7). Esialgseid täienduskooli -klasse tuli korraldada silmas pidades õpilaste kalduvusi ja tulevaste elukutset, mitmesuguste tööalade kohaselt eraldi või koos. Esialgne täienduskooli kursus kestis 2—4 poolaastat, praktilisteks töödeks võidi ka suvesemester määrata.

Täienduskoolide võrgu korraldus kuulus algkoolivõrku korraldavatele asutustele, õieti selle algkooli juhtorganeile, mille juures täienduskooli asus. Täienduskoolid allusid samadele määrustele, mis algkoolidki.

KESKKOOLID

Kuigi esialgu jäid maksma tsariaegsed gümnaasiumide, reaalkoolide, õpetajate seminaride ja kommertskoolide seaduste üldalused, muutus keskkool sisuliselt juba vabariigi algusest peale oluliselt. Suure muudatuse tõi emakeelse õpetuse kehtestamine. Teiseks uuenduseks sai õppekavade täiendamine uute ainetega nagu eesti keel, eesti ajalugu ja maateadus, majandusteadus, laulmine, võimlemine, käsitöö. Kuna vanade keelte õpetamist vähendati, suurendati laulmise, võimlemise, käsitöö ja kodanikuteaduse tundide arvu, gümnaasiumides sai väärilise koha loodusteadus, uutest keeltest nihkusid esikohale inglise ja saksa keel. Vene keele õpetamist mittevõene koolides vähendati aasta-aastalt. Populaarseimaks muutus reaalgümnaasium, milles võisid koos olla humanitaar- ja reaalarh, esimene ühe vana keelega, teine vanade keelteta. Klassikaline gümnaasium jäi püsima üksnes saksa erakeskkoolide seas. Kadus ka tsariaegne naisgümnaasiumi tüüp ja tütarlaste koolid hakkasid andma täielikku keskharidust. Täielikult muutus õpetajate seminari tüüp. Koolile, mis senini täieliku keskkooli mõõtu välja ei andnud, lisati isegi 12. õppeaasta, mis teistel keskkoolidel puudus. Seminar muutus lahtiseks täieõiguslikuks keskkooliks ühtluskooli süsteemis kooskõlas koolikorraldusega.

Keskkoolide liiki kuulusid kõik 7. dets 1922. a seadusele vastavad ja Eesti Vabariigi valitsuse poolt kinnitatud keskkoolide võrku kuuluvad koolid, üldise nimetusega gümnaasiumid. Nende ülesandeks oli haritud kodanike kasvatamine ja õpilaste ettevalmistamine kõrgkoolidesse astumiseks. Avalik keskkool oli emakeelne ja esialgu kavandatud usuõpetuseta, kuid Riigikogu poolt 12. juulil 1923. a vastu võetud «Avalikkude keskkoolide seaduse muutmise seadus» (8) nägi usuõpetuse keskkoolidele ette kohustuslikuna, õpetajatele ja õpilastele aga vabatahtlikuna. Keskkool võis olla ühis- või lahuskool vastavalt kooli ülalpidaja otsusele.

Avaliku keskkooli õppekursus kestis vähemalt 5 õppeaastat, kuid mitte üle 6 õppeaasta, vaid täiskasvanutele avatud keskkooli-

kursus võis olla pikem või lühem. Tegelik õppetöö pidi kestma 38 nädalat aastas ja seda võis kuni 36 nädalani lühendada vaid mõjuvatel põhjustel.

Keskkoolikursus jagunes kaheks astmeks: alamaste ühise, ülemaste erineva õppekavaga. Alamastme (1. ja 2. kl) võis ühendada 6klassilise algkooliga. Õppeainete laadi ja ulatuse järgi võis ülemaste olla korraldatud humanitaar-, reaal-, majandusteadusliku, tehnilise ja teiste eriaineliste harudena, kusjuures ühes koolis võis olla kas üks või mitu nimetatud õppeharu.

Keskkoolide ülalpidajateks olid riik ja omavalitsused ühes riigiga vastavate eriseaduste alusel. Üldhariduslikke keskkooli võis Vabariigi Valitsus vajadusel muuta ka kutsekoolideks, omavalitsuse ülalpeetavaid aga üksnes ülalpidaja nõusolekul.

Keskkooli tegevust korraldasid: kooli juhataja, pedagoogikanõukogu, kooli hoolekogu ja lastevanemate esindus. Avalikus keskkoolis olid järgmised ametisolevad isikud: juhataja (direktor), juhataja abi (inspektor), õpetajad, arst, asjaajaja ning teenijad. Riigikoolide juhataja määras ametisse Haridusministeerium, omavalitsuskoolides valis juhataja kooli ülalpidaja, ametisse registreeris Haridusministeerium. Mõlemal korral võis kandidaate soovitada pedagoogikanõukogu. Viimane koosnes kooli juhatajast, juhataja abist, õppepersonalist koos arstiga, hoolekogu esindajast ja kahest lastevanemate esindajast. Kooli hoolekogusse kuulusid kaks pedagoogikanõukogu, viis kooli ülalpidava asutuse ja kaks lastevanemate esindajat, kooliarst ning üks esindaja iga asutuse või isiku poolt, kes kooli majanduslikult toetas vähemalt $\frac{1}{5}$ majanduskulude summa suuruses. Lisaks majanduslikule küljele nähti hoolekogu tegevuses ette õpilaste toitlus- ja tervishoiuolude korraldamine, vaesematele õpilastele toetuse muretsemine ning õpetustöö jälgimine.

Lastevanemate komitee, iga klassi kohta 1—3 isikut, valis lastevanemate koosolek. Komitee kompetentsi kuulus kõigi koolielusse puutuvate küsimuste arutamine, kooli ja kodu vahelise sideme loomine.

KOOLIDE VALITSEMINE

Eesti Maanõukogu poolt 11. augustil 1917. a vastu võetud «Eestimaa koolivalitsuse ajutise korralduse» alusel, mis jäi maksuma Eesti Vabariigi ajast peale ühes 12. det. 1918. a Ajutise Valitsuse määrusega «Linna koolivalitsuse korralduse kohta», allusid kõik omavalitsuse ja era-, alg- ning keskkoolid maakonna ja linna omavalitsustele. Haridusministeeriumi pädevusse jäi vastavalt valitsuse korraldusele üksnes rahvahariduse üldine korraldamine ja juhtimine koolis ning väljaspool kooli ja igasuguseks kultuuritööks soodsate olude loomine. Vahetuteks sidepidajateks õppeasutustega said ministeeriumi haridusnõunikud ja maakonna ning linna kooli-

valitsustel erilised koolinõunikud. Haridustöö tähtsamate vajaduste ning uute eesmärkide väljaselgitamiseks anti haridusministrile kui juhatajale õigus vajaduse korral kokku kutsuda riigi hariduskogu. Hariduskogu liikmeiks olid lisaks ministrile kõik ministeeriumi nõukogu liikmed, maakondade ja linnade koolivalitsuste juhatajad ning nõunikud, õpetajate keskliidu ning kõikide maakondade ja linnade õpetajate liitude juhatajad ja kõrgemate õppe-, teadus- ning kunstiasutuste juhatajad. Kuigi olid ette nähtud ka linna-, maakonna- ja vallavalitsuste juures töötavad hariduskogud, nende kokkukutsumist tegelikult ei praktiseeritud, sest kohalikud koolivalitsused suutsid ise koos nende juures töötavate haridusnõukogudega nende kompetentsi kuuluvad küsimused lahendada.

Maakondade ja linnade koolivalitsuste pädevusse kuulusid koolide ja muude haridusasutuste ning nende võrgu kavade koostamine ning kinnitamiseks esitamine, õppeasutuste registreerimine, õppeplaanide kehtestamine vastavate üldiste nõuete piires, omavalitsusasutuste ja nendelt ainelist toetust saavate koolide ja haridusasutuste tegevuse kooskõlastamine, järelevalve ja revideerimine, haridusarvustiku pidamine, koolide ja haridusasutuste eelarvete kinnitamine ja aruanete läbivaatamine, õpetajate esialgne ametist kõrvaldamine ja ettepaneku tegemine ministeeriumile nende vallandamiseks ning mitmete muude nende pädevusse kuuluvate küsimuste erikorralduste järgi lahendamise.

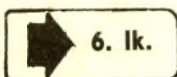
Lisaks eelnimetatud ülesannetele kuulus linnade koolivalitsuste kompetentsi koolikohustuse täitmise jälgimine, koolide sisseadete muretsemine, koduõpetuse ja laste-aedade korraldamine, raamatukogude, lugemistubade avamine, kursuste ja õppereiside organiseerimine, õppejõudude edasiharimise püüete toetamine ja õpetajate valimine.

Valdade koolivalitsuste pädevusse kuulusid lisaks viimati nimetatutele veel ettepanekute tegemine vallanõukogule uute koolide asutamiseks vastavalt laste arvule ja maakonna koolivõrgu nõuetele, vallakoolide ning teiste haridusasutuste eelarvete kokkuseadmine, nende täitmiseks vajalike krediitide nõutamine ning sihipärane kasutamine.

Kui haridusasutuste loomine ja töökorras hoidmine jäi omavalitsuste õlgadele, jättes kohaliku hariduselu arendamiseks vabad käed, siis majanduslik kindlustamine jäi suurel määral riigi hooleks. Kõige suurema osa koolide ülalpidamise kuludest moodustas õppejõudude palk — selle võttis riik oma kanda kõikides avalikkudes ja avalike koolide õigustega erakoolides, samuti ka 50% algkooli õpetajate palkadest. Teiseks suuremaks kuluartikliks osutusid koolivõrgu tihendamise seotud koolimajade ehituskulud. Nendest aitas riik üle saada erilise, 5. maist 1922. a vastu võetud «Koolimajade ehitusfondi seaduse» põhjal (9), mille alusel oma-

valitsusasutused said koolimajade ehitamiseks pikaajalist (kuni 35 a) odavaprotsendilist (alates 5. aastast peale laenu saamist 4% aastas, alguses ilma protsendita) laenu.

1. Haridus Eestis. Tallinn, 1924.
2. Riigi Teataja nr 3, 1918.
3. Riigi Teataja nr 5, 1918.
4. Riigi Teataja nr 70, 1919.
5. Riigi Teataja nr 75/76, 1920.
6. Riigi Teataja nr 155/156, 1922.
7. Riigi Teataja nr 71, 1922.
8. Riigi Teataja nr 97; 98, 1923.
9. Riigi Teataja nr 60; 61, 1922.



liku ja valgustusliku tegevuse toetamine; Seltsi tegevusega seotud materjalide kirjastamise korraldamine; koostöö arendamine teiste hariduskasvatust edendavate organisatsioonide ja üksikisikutega; Seltsi liikmete toetamine laste kasvatamisel kerkivate probleemide lahendamisel*. Seltsi liikmeks võib olla iga 18aastaseks saanud kodanik, kes täidab seltsi põhikirja nõudeid, osaleb seltsi tegevuses, toetades sellega otseselt või kaudselt Vanalinna Algkooli tööd. Seltsi liikmete lapsed võetakse Vanalinna Algkooli eelisjärjekorras.

*

Vanalinna Algkool on uut moodi kool. Iga uus asi kutsub esile vastakaid arvamusi. Eespool kirjapandu ei pretendeeri hinnangule kooli tegevuse kohta, küll aga kooli õpetamiskasvatamise põhiprintsiipide ja töökorralduse ülevaatlikule, seega mitte kõigekülgsel tutvustusele.

Eksivad lugejad, kes sellest järeldavad, et Vanalinna Algkoolis laabub kõik vastuolude ja probleemideta. Selle tõenduseks on vahest seegi, et siinkirjutajat hoiatati telefonitsi: kui sellest koolist positiivselt kirjutate, võib teile tulla pahandusi.

Seniajani aga on olnud kooli soovijaid kaugelt rohkem, kui kitsaste ruumiolude tõttu suudetakse vastu võtta. Vanalinna Algkooli õpilased, kellelt kooli kohta arvamust pärisin, vastasid kõik ühtmoodi — meile meeldib koolis kõik, siin on hea ja huvitav. Mis võiks sellest tähtsam olla?

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

Keeleõpetusest Saksamaa Liitvabariigis

KAIRE TERVE,
Antsla keskkooli võõrkeeleõpetaja

Toredad ja põhjalikud artiklid (endises) «Nõukogude Opetajas» ja «Nõukogude Koolis» on andnud meile üksikasjaliku pildi Soome, Rootsi, Ameerika, Inglismaa jt koolidest. Hiljutisel külaskäigul Saksamaa LVi õnnestus pilku heita ka sealsesse kooliellu. Küllastasin üht algkooli ja gümnaasiumi Hamburgis.

Võõrkeeleõpetajana tahaksin vahendada eelkõige muljeid ja impulsse, mida sain keeletundides.

1. EMAKEELETUND 3. KLASSIS. Lääne-Saksamaal on võimalik mõnede tundide puhul kasutada kahte klassiruumi korraga. Ühes klassiruumis õpitakse, teine on mõeldud õpilastele, kes on varem ülesannete lahendamisega hakkama saanud ja lõõgastuseks sinna mõnd juturaamatut lugema lähevad või keeletot mängima hakkavad. Kui tööruumis istutakse laudade ääres nelja-kuuekesi, siis puhkeruumis on toolid enamasti seinä ääres, kust neid paigutatakse ümber vastavalt vajadusele ja situatsioonile, näit ringikujuliselt, kui õpetaja poolhäämaras klassiruumis advendiküünalde valgusel loeb jõulumuinasjuttu, tooliridadevahelise keelevõistluse korraldamise puhul vastamisi jm.

Ka emakeeletundi, mille külaline olin, alustati ühtses ringis istumisest puhkeruumis. Tunni algul jaotas õpetaja õpilastele töölehed, millel oli 6 erinevat ülesannet, näit:

1. Õpi pähe jõululuuletus.
2. Loe läbi jõulujutt «Jõuluvana tuleb» ja vasta küsimustele.
3. Koosta jutt pildi järgi.
4. Moodusta lauseid antud sõnadega.
5. Mõttele jõulujuttu ise naljakas lõpp.
6. Pane laused loogilisse järjekorda ja kirjuta jutt vihikusse.

Nende ülesannete hulgast võis iga õpilane valida endale kõige sobivama. Südame tegi eriti soojaks õpilaste tööle häälestamise motiveerimine. Nimelt pärast seda, kui õpilased olid tutvunud ülesannetega, küsis proua Just paljudelt õpilastelt, millise ülesande üle tema kõige rohkem rõõmu tunneb. Õpilased teatasid seda ohinaga, oli tunda tõelist töөлusti, võis näha ka, et valikud olid tõepoolest erinevad. Seejärel mindi tööruumi, kus iga õpilane tegeles iseseisvalt oma ülesandega. Tunnis valitses mažoorne meeolu, oli palju naeru.

Õpetaja liikus klassis ringi, juhtis, suunas ja kontrollis. 10 minutit enne tunni lõppu koonduti jälle teise ruumi ühtsesse ringi, kus iga õpilane kandis suuliselt ette, mis ta vahepeal valmis jõudis kirjutada.

Tund lõppes õpetaja hinnanguga iga õpilase kohta (mitte hinde panemisega! Hindamis-süsteemist tuleb juttu artikli lõpuosas.), mis enamasti tõi esile ainult head, sisendas lastesse julgust ja kindlust.

Leian, et see on väga tähtis, kui lapsele antakse suuremad valikuvõimalused, rohkem otsustamisvabadust. Kahtlemata nõuab selline tunniks ettevalmistus õpetajatelt rohkem fanatismi, kuid nii ei tunne õpilane end jäiga surve all, saab parema motivatsiooni.

2. SAKSA KEELE KUI VÕORKEELE TUND TEISTEST RIIKIDEST TULNUD ÕPILASTELE. Neile, kes on mujalt Saksamaa LVi elama asunud (eriti palju võis kohata türk-lasi), on korraldatud õppetöö esimese poolteise aasta jooksul teistest õpilastest eraldi. Kõik õppeained (24 t nädalas) toimuvad saksa keeles. Poolteiseastase intensiivõppe järel peavad nad olema omandanud keele sedavõrd, et oleksid suutelised saksa õpilastega ühises klassiruumis koolikursust jätkama. Nagu sõnas proua Grell ja nagu isegi võisin kogeda, olid osa õpilasi pooleaastase saksa keele intensiivõppe järel juba üsna altid selles keeles suhtlema, kuid oli ka neid, kes suutsid vaid korralduste reageerida ja üksikuid sõnu vastu öelda.

Klassis rippus tahvli kohal saksa keele tähestik. Magnettahvlile tahvlist vasakul oli kinnitatud mitu rida kaarte õpitud nimisõnadega, mille meeldejätmise õpilastel suuremaid raskusi tekitas. Täheühenditele, mille kirjapilt ja hääldus saksa keeles kokku ei lange (*sp, st, ei, ie* jne), olid värvilised ringid ümber tõmmatud. Tahvli paremal küljel olid kõigi õpitud tegusõnade kaardid, mida tunni algul sageli korراتi. Seega iga päev täienes magnettahvil ja tavalisel klassitahvil olevate sõnakaartide arv. (Võib-olla oleks see tõepoolest esialgsel keeleõpetamisel-õppimisel soovituslik võtte, kuidas sõnu ka nende õige kirjapildi järgi paremini meelde jätta, kui lapsed saaksid neid igas tunnis pidevalt vaadelda ja jälgida).

Pärast 5minutilist varem õpitud sõnade kordamist õpiti häälikuid *ö* ja *ü*. Õpetaja luges õpikust uusi sõnu, õpilased kordasid kooris, siis ühekaupa. Seejärel nimetas õpetaja varem õpitud ja uusi sõnu. Kui sõnas oli häälik *ö* või *ü*, tuli õpilastel koputada (kahel eri viisil sõltuvalt häälikust) lauale. Kinnistamiseks pidi iga õpilane ütles mingi meeldejäädud sõna ühe uue häälikuga.

Edasi näitas õpetaja pilte tabelist. Lapsed ütlesid, mis pildil on. Kui sõnad olid ühiselt mitu korda läbi korراتud, kutsus õpetaja kordamööda tahvli ette 3–4 õpilast, kes näitasid kepiga vastavat pilti, kui õpetaja oli mingi sõna nimetanud.

Eri soost sõnad olid paigutatud erineva-

tesse veergudesse — nii on nägemismälega õpilastel hõlpsam nimisõnade sugu meelde jätta.

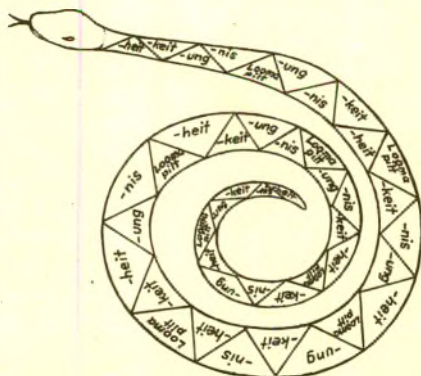
Tunni lõpul mindi nurka. Õpetaja ladus põrandale nimisõnade nimetava ja osastava käände umbmäärased artiklid ja ütles lause nimetavas käändes, näit *Das ist ein Sofa*. Lastel tuli kõigepealt vastata, kas tegemist on mees- või kesksost sõnadega (*der oder das Wort?*), sest naissoost sõnad pole ju ohtlikud (neil langevad artiklid nimetavas ja osastavas käändes kokku). Seejärel pidid nad leidma selle sõna jaoks õige artikli osastavas käändes ja moodustama ise lause, näit *Ich habe ein Sofa im Wohnzimmer*.

Olgu mainitud, et keelemängude valik, mida üksikõpilased või väiksemad grupid endale vabadel minutitel tunni lõpuosas valida võisid, küündis üle 100 ja need kõik oli õpetaja ise (oma kulu ja kirjadega! — vahel olevat küll lapsevanemad abiks olnud) valmistanud kahe viimase õppeaasta jooksul (pedagoogiline staaž on tal küll suurem, kuid varem oli ta tegelnud vanemate õpilastega).

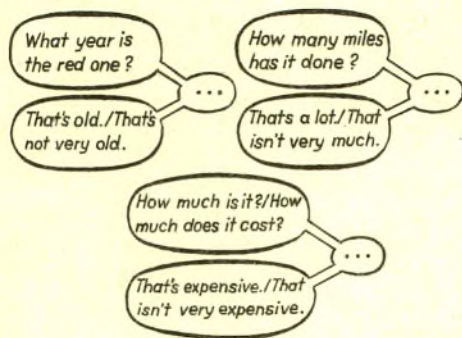
Toon siinkohal kaks laste enamarmastatud keelemängu («Dilli Dalli» ja «Ende gut — alles gut») lühikirjeldused.

Dilli Dalli on nimisõnade moodustamise mäng. Lapsed peavad väga kiiresti pärast vastava mõiste kuulnud kirjeldust nimetama selle sõna. Mäng koosneb üksikutest kaartidest. Esipoolel on mõiste kirjeldus, näit *Ein weißer Kohl ist...* Teisel pool on vastav mõiste ise *Weißkohl*. Mängujuhul on kõik kaardid ja ta loeb üksteise järel kõikide kaartide esiküljed ette. Kes esimesena nimetab liitsõna õigesti, saab kaardi. Kellel on mängu lõpus kõige rohkem kaarte, on mängu võitja. **Ende gut — alles gut** on sõnade moodustamise mäng lõpusilpidega *—nis, —heit, —keit, —ung*. Mäng koosneb mängulauast (vt joonis 1) ja juurdekuuluvatest sõnakaartidest. Peale selle on vaja mängunuppe ja vürflit.

Mäng on mõeldud 2–4 mängijale. Kõik mängukaardid on laual teisipidi. Üks mängija viskab vürflit ja liigub edasi vürflil olevate silmade arvu võrra. Kui tema nupp satub lõpusilbile, võib ta võtta ühe sõnakaardi. Kui sõnamoodustamine on võimalik, võib mängija kaardi säilitada, kui sõnakaardil olev ei sobi kokku vastava lõpusilbiga, tuleb mängijal 5 kohta tagasi käia. Kui ta satub loomarauudule, peab ta järgmise ringi vahele jätma.



3. INGLISE KEELE TUNNID KESKASTMES olid üles ehitatud mitmesuguste dialoogide lugemisele, peast esitamisele ja nende ise-koostamisele abistavate sõnade või etteantud situatsioonide abil. Näit 7. klassi tunnis õpiti mitmekohalisi arve. Seejärel loeti harjutust, mis koosnes 8 pildikesest, millel olid erinevad automargid, juurde lisatud väljalaskeasta, läbitud miilide arv ja auto hind. Siis tuli õpilastel endil kootada dialoog etteantud küsimuste ja valikvastuste põhjal, näiteks:



Lõpuks pidid õpilased ette kujutama, et nad on saanud auto ja tahavad selle müüa, asetama end auto mahakaubitseja rolli.

Tunni viimasel kolmandikul järgnes töö uue tekstiga. Õpetaja luges kahe lause kaupa ette, laskis õpilastel üksikult korrata ja osaliselt tõlkida.

Kodus jäi tekst korrata ja täita õpiku lünkharjutus teksti kohta.

Huvipakkuv oli 5.—6. klassis nn v a b a töö («Freie Arbeit») päev, mil õppetöö toimus kaootiliselt, sest kellahelin ei katkestanud tunde, vaid õpilased määrasid ise (igauks oma soovi kohaselt) nende pikkuse.

Päeva algul märkisid õpetajad stendile kinnitatud v a b a töö graafikusse, mis-sugused ülesanded tuleb õpipäeva jooksul kohustuslikult ja missugused vabatahtlikult teha. Näit harjutati inglise keeles kahekesi etteütelse kirjutamist, lahendati mõistatusi, koostati dialooge segiaetud järjekorras olevatest fraasidest, kirjutati piltide lühikirjeldusi õpitud sõnavara ulatuses.

Õpilased ise võisid ka määrata õpiülesannete järjekorra. Jällegi võis täheldada nende äärmist iseseisvust. Õpetajad käisid neid vahetevahel vaatamas, selgitasid, vestlesid mõnede õpilastega pikemalt, sekkusid gruppidesse.

Koolipäeva lõpul pandi kirjalike ülesannete töölehed õpetajate laual olevatesse (eri õppeainete) karpidesse. Õpilased tegid klassi stendile kinnitatud tööülesannete täitmise graafikusse oma nime juurde ristikese valmissaanud ülesannete kohta, et õpetajal oleks juba koolipäeva lõpul ülevaade jõudlusastmest.

HINDAMISEST. Lääne-Saksamaal toimub hindamine 6 palli süsteemis. Õpilased saa-

vad tunnistused 2 korda aastas. Klassipäevikutes pole mingeid hindeid. Viimane on vaid tunni sissekande jaoks. Õpilaspäevikuid ei ole. Koduülesanded jätsid õpilased enamasti meelde, vahel märkisid vastava õppeaine vihikusse.

Mõnedes koolides ei saa õpilased ka nooremates klassides hindelist tunnistust. Seda asendab klassijuhataja põhjalik iseloomustus õpilase edusammude ja töötulemuste kohta isikliku pöördumise vormis. Puudujääke polnud kunagi otseselt välja toodud, need olid peidetud oskuslikult soojadesse ja südamlikesse soovitusesse.

Vanematel õpilastel 2—3 pikemat hindelist kirjalikku tööd (tavaliselt 4—6tunnised), mille tulemus moodustas 40% koondhindest, suulised vastused 60%.

Viimaste hindamisel tahaksin pikemat peatuda.

Meil ollakse harjunud, et õpilane saab ühekordse pikema suulise vastuse eest või mõnedes ainetes ka tunnihinde (enamasti ühe-kahe tunni põhjal), kusjuures õpetaja küsib õpilasi, keda ta ise heaks arvab, eriti just vanemates klassides, kus suurem osa õpilasi ei tõsta lihtsalt kätt. Saksamaa LVs hinnatakse aga iga õpilase igaks tunniks ettevalmistamist. Nad ei saanud küll tunni lõpul hindelist hinnet, kuid olid teadlikud, et õpetaja tegi endale igas tunnis märkmeid nende tunnist osavõtmise kohta. Õpetaja küsis ainult neid, kes kätt tõstsid. Kui õpilane ennast ei liigutanud ja passiivselt istus, siis teda ei puudutatud, kuid ta teadis, et see läks talle kalliks maksmata halva koondhinde saamisega. Seepärast kohtas haruharva õpilasi, kes terve tunni oleksid lihtsalt niisama istunud või pigem millegi muuga tegeledud.

Katsetasin seda hindamissüsteemi ka oma praegusel töökohal. Tundub, et sellest on põhjust eeskujuga võtta. Hiljuti tegin laste hulgas küsitluse. Lugegem, mida arvavad asjaosalised ise. Õpilane A.-M. N. kirjutab:

«Mulle meeldib see süsteem. Ta sunnib õppima. Varem oli nii, et «Oh, mul on neli viit, ega mind enam ei küsita!» Nüüd õpi terve semester ja nii saab midagi ikka selgeks kah!» Õpilane P.P. arvab: «Uue süsteemiga tuleb juurde rohkem tahtejõudu õppimiseks. Mõnedes ainetundides on tohutult igav, aga kui süsteem oleks, saaks kogu aeg millegagi tegeleda...»

Õpilane K.V. sõnab: «Nii saab keele selgemaks!»

Kommunikatiivne kultuur — mis ja milleks?

ANATOLI MUDRIK,
V. I. Lenini nim Moskva Riikliku
Pedagoogilise Instituudi professor, pedagoogikadoktor

Ainult kommunikatiivset kultuuri (artikli tõlkimisel on kinni peetud autori terminist, kuigi eesti keeles kõlaks paremini *suhtlemiskultuur, suhtlemisoskused*. Ei üks ega teine ole adekvaatne autori kasutatud mõistega *kommunikatiivne kultuur*, viimane on laiem) valdav inimene võib teha efektiivset koostööd teistega, saavutada edu ja olla õnnelik. Teisisõnu on ta omaks võtnud ühiskonnas tunnustatud teadmised, normid, väärtused ja käitumismallid ning realiseerib neid loomulikult ja sundimatult ametialases ja emotsionaalses suhtlemises. See määrab tema rahulolu oma suhetega ja ümbritseva eluga tervikuna, on eduka töötegevuse eelduseks, isiksuse psüühilise, emotsionaalse, intellektuaalse, sotsiaalse ja isegi kehalise arengu pant.

Traditsiooniliselt kujuneb isiksuse kommunikatiivne kultuur seoses nende gruppide, kollektiivide ja sotsiaalsete institutsioonide, kus ta realiseerib oma sotsiaalseid rolle, normide ja reeglite omaksvõtuga.

Paraku praegusajal traditsioonilised arusaamad «ei tööta», kuna oluliselt on muutunud suhtumine inimesesse kui suhete subjekti, sotsiaalsesse ja sotsiaalsühholoogilisse situatsiooni tervikuna.

Teaduse ja tehnika revolutsioon, seejärel tehnoloogiline progress, mille tunnistajaiks me praegu oleme, on viinud selleni, et: 1) geomeetrisel progressioonis kasvab spetsialistidele paljudes tegevussfäärides (ka nende sfääride hulk kasvab) vajamineva informatsiooni hulk ja 2) üha rohkem inimesi on sunnitud ennast pidevalt täiendama, isegi elukutset vahetama ja seejuures mitu korda elu jooksul. Nii ühe kui teise tulemuslikkus sõltub oluliselt isiksuse kommunikatiivse kultuuri astmest, kuna suhtlemisel kulub info otsinguks ja edastamiseks minimaalselt aega, omandatakse aga kõige kergemini ja täielikumalt. See tähendab — inimese suhtlemisoskusest sõltub tänapäeval oluliselt tema töötegevuse edukus.

Nüüdisaja sotsiaalsühholoogilist situatsiooni iseloomustab konfliktus inimestevahelises emotsionaalses suhtlemises. Seda tingivad eelkõige muutused perekonnas; suurpered on peaaegu kadunud, väga palju on ühelapselisi ja mittetäielikke peresid, perekonna majanduslik funktsioon on vähenenud, kasvanud aga nõuded psühholoogiliste karakteristikute suhtes; mehe-naise-isa-ema lapse rollistandardid on oluliselt muutunud.

Urbanisatsioon ja migratsioon on nõrgendanud või kaotanud sidemed naabritega, töö- ja elukohaga ning vaba-aja veetmisega seotud harjumused, üles kruvinud sotsiaalsühholoogilised pinged. Nende protsesside tulemusena on kasvanud võõrandumine elanikkonna erinevate kutse-, soo- ja vanusegruppide vahel. Paljude ühiskonnaliikmete privatiseerumispüüe viib vallaliste arvu suurenemisele ja subjektiivsele üksindusele, teravdab alaealiste üksindustunnet. Üha rohkem inimesi ei tunne rahuldust oma emotsionaalsetest suhetest ümbritsevatega, seletades seda eranditult väliste tunnustega (korterilolud, televiisorivaatamine neelab suhtlemiseks vajaliku aja jne), aga ka üldise kõbelise allakäiguga (inimesed on muutunud jõhkramateks, kalgimateks jmt) olmeraskuste mõjul. Teatud määral peavad taolised seletused paika. Ometi ei saa jätta arvesse võtmata, et arenevas ja diferentseeruvas ühiskonnas kasvavad nõuded, mida inimesed kas teadlikult või ebateadlikult esitavad oma reaalsetele ja võimalikele suhtluspartneritele. Rahuldada on neid nõudeid seda raskem, mida vähem on arenenud kommunikatiivne kultuur ühiskonnas tervikuna ja iga inimese enese suhtlemisoskused. Loomulikult ei ole kommunikatiivse kultuuri võimuses muuta objektiivseid sotsiaalsühholoogilisi tendentse, kuid tema tasemest sõltub inimese suutlikkus nivelleerida ja kompenseerida objektiivsete protsesside mõju oma suhetele perekonnas, sõprusringis ja isiksuse silmis tähtsust omavate inimestega.

Isiksuse kommunikatiivse kultuuri kujundamine tähendab ka vaba aja veetmise harjumuste kujundamist, tänapäeval on probleem terav nii laste kui ka täiskasvanutega. Vaba aja kasv ja muutused olmes on viinud selleni, et peaaegu kõigil elanikkonna kategooriatel ei ole millega tegelda, see on kaasa toonud palju negatiivseid ja asotsiaalseid nähtusi. Viimaste süvenemist soodustab asjaolu, et reeglina ei kaasne elanikkonna formaalse hariduse kasvuga vaimsuse tõus (veelgi enam — tavateadvusest on sõna otseses mõttes välja juuritud ühiskondlikud ja isiklikud väärtused, kuigi loosunglikult on nende tähtsust rõhutatud). Eelnimetatud sotsiaalsed ja sotsiaalsühholoogilised protsessid on kõrvale tõrjunud (paljuski objektiivselt ja vältimatult) erinevatele sotsiaalsetele rühmadele traditsiooniliselt omase vaba aja veetmise kultuuri. Tekkinud vaakum muutus isiksuse stagnatsiooni, isegi

degradatsiooni teguriks. Seda vaatamata massikommunikatsioonivahendite arengule ja massikultuuri tarbimise kasvule, kuna need reeglina toovad kaasa ainult vaba aja veetmise kultuuri unifitseerimise halvas mõttes. Juba Aristoteles vaatles vaba aega kui võimalust isiksuse, tema huvide ja vajaduste täiustamiseks. Viimane sõltub vahetult mitte ainult vaba aja infrastruktuurist, vaba aja veetmise võimalustest, vaid olulisel määral ka isiksuse kommunikatiivse kultuuri arengust. On ju vaba aeg eelkõige inimese olemuse avaldumine suhtlemises. Paljude kodu- ja välismaiste uurimuste andmetel on kommunikatiivse kultuuri arengu tase isiksuse arengu oluliseks kriteeriumiks. Suhtlemise edukus ümbritsevate inimestega, rahulolu oma seisundiga suhete süsteemis, avaldavad olulist mõju isiksuse eneseteadvuse arengule, adekvaatse minapildi ja enesehinnangute, eneseaustuse kujunemisele. See kehtib ka õpilaste kohta. Nimetatud asjaoludest sõltub isiksuse **enesemääratluse edukus** nii aktuaalses elutegevuses kui ka perspektiivis. Lõppude lõpuks kõik see määrabki tema eneseteostuse, selle sfääri, suunitluse ja vormid.

Inimese kommunikatiivset kultuuri on vaja sama järjekindlalt arendada nagu tema intellekti, kehalisi võimeid, tööoskusi, esteetilist maitset jne, kuna sellest sõltub tema töö edukus ja isiklik õnn.

Arvukate uurimuste andmetel viib kommunikatiivse kultuuri puudumine selleni, et inimene/õpilane ei ole suuteline koostööks teistega. Suhetes eakaaslaste, pedagoogide ja vanematega täheldatakse neil õpilastel palju konflikte, üksteise mittemõistmist, ebameeldivusi, võõrandumist. Noorukitel tekib üksindustunne, millest osa otsib väljapääsu alkoholis, narkomaanias, suitsiidikatsetes, antisotsiaalsetes ja seadusvastastes tegudes. Lastel kujunevad välja negatiivsed isiksusejooned jne.

Vähendamata sotsiaalsete tegurite rolli, tuleb ometi rõhutada pedagoogide mõju, eriti nüüdistingimustes. Praegune situatsioon on kujunenud selliseks, et kommunikatiivset kultuuri (käitumiskultuuri, suhtlemisuskust) ei arenda ei kool ega mingi muu kasvatusasutus, veel vähem perekond. Programmides pole seda ette nähtud. (Toimetuselt. Või on minimaalselt, kujundamata tervikpilti.) Pedagoogid ja teised lastega töötavad täiskasvanud, kes ka püüavad midagi ära teha, tegutsevad stiihiliselt ja intuiitiivselt. Ka õpetajate ettevalmistamise ja täiendusõppe programmidest pole abi ei laste ega pedagoogide eneste kommunikatiivse kultuuri kujundamisel. (Toimetuselt. Eestis siiski on püütud juba midagi ära teha, sellest anname lugejale teavet ühes ajakirja järgmises numbris.)

Tulemused on kurvad. Täiskasvanute rõhulaval enamikul puudub enestel kommunikatiivne kultuur ning nad pole suutelised seda õpetama ka lastele, mille tõttu suur

osa neist ei suuda kohaneda eluga ühiskonnas juba lapse-, murde- ega noorukieas. Loomulikult paljud lapsed ja täiskasvanud omandavad intuiitiivselt õiged käitumis- ja suhtlemisreeglid, vähemalt miinimumi sellest, osa aga oma eelduste või soodsate tingimuste tõttu isegi väga hästi. Üldpilti see ometi ei muuda.

Kas kujunenud olukorrast on võimalik leida väljapääsu, on meil selleks eeldusi ja kuidas seda teha? Küsimusele võib vastata jaatavalt. Psühholoogid ja pedagoogid on kogunud rikkalikult materjali, teinud fundamentaaluurimusi suhtlemisprobleemidest, arvukalt empiirilisi uuringuid eri vanuses laste käitumise iseärasustest ja seaduspärasustest, meetodikaid suhtlemistreeninguteks nii õpilaste kui ka õpetajate jaoks.

Nende alusel (kuigi vajame veel täiendavaid uurimusi) võib kindlaks määrata, mida ja kuidas on vaja teha, kuidas ette valmistada tulevase pedagooge ja tegevõpetajaid tööks õpilaste ja nende vanematega.

Isiksuse kommunikatiivse kultuuri arendamine kulgeb üldjuhul kolmes suunas.

Esiteks. Inimese pertseptiivsete võimete ja oskuste arendamine, teisisõnu — õpetada teda õigesti tajuma ümbritsevaid inimesi, nende iseloomu, meeleolu, enesetunnet konkreetses situatsioonis ning sellest lähtuvalt leidma igas olukorras adekvaatset stiili ja tooni. On päevselge, et samu žeste ja sõnu pole sobiv kasutada vesteldes ärritatud või rahuliku, heatahtliku või vaenuliku inimesega.

Veelgi tähtsam on, et inimene oskaks suhelda eri situatsioonides (tõsise ametialase kõneluse puhul, puhkehetkel ja külaskäigul sõprade ringis ei saa käituda sama malli järgi), eri vanuses ja mitmesuguse lähedusastmega (vanemad, õpetajad, tuttavad, sõbrad, armastatu jne) inimestega.

Vähem oluline pole oskus teha koostööd. Näiteks arutada probleeme klassikaaslastega (tulevikus töökaaslastega), koordineerida jõupingutusi koos partneritega, lahendada küsimusi koosolekutel, konverentsidel jne. Selleks tuleb osata koondada tähelepanu eesmärgile, mille nimel koostööd tehakse, ära kuulata ja püüda mõista erinevaid vaatekohti, nendega nõustuda või taktiliselt ja argumenteeritult esitada oma arvamus, leida diskussioonis mõlemad pooli rahuldavaid lahendusi. Kõiki neid kommunikatiivse kultuuri aspekte on vaja arendada ka õpilastel. Mõistagi ei saa see protsess kulgeda isoleeritult. Õpilase isiksust tuleb arendada **t e r v i k l i k u l t**: psüühilisi omadusi (eriti!), kõnet, mõtlemise iseärasusi, sotsiaalseid hoiakuid ja kommunikatiivseid oskusi.

Missuguseid psüühilisi omadusi me silmas peame? Neid, mis on vajalikud efektiivseks ja rahulduspakkuvaks suhtlemiseks.

Eelkõige nimetaksin **s u h t l e m i s v a j a d u s t**, mis normaalselt on omane igahelale, kuid tema arenguaste võib olla väga erinev

sõltuvalt karakterist, soost, sotsiokultuurilistest ja vanuselistest iseärasustest. Tuleb püüda selle poole, et õpilasel tekiks vajadus mitte pelkade emotsionaalsete kontaktide, vaid sügavalt sisulise suhtlemise järele, milles vahetatakse vaimseid ja emotsionaalseid väärtusi.

Ometi tuleb meeles pidada, et ka tugevat suhtlemisvajadust võib rahuldada ainult empaatiavõimega inimene, sedagi tuleb õpilastes arendada. Empaatiavõimeline inimene reageerib emotsionaalselt teise meeleoludele, suudab mõista tema sisemaailma, läbielamusi, mõtteid ja tundeid ning neile kaasa elada. Vajalik on nii kaasaelamine kui ka kaasatundmine, viimane eriti (selleks on võimelised lapsed alates üsna varasest eest).

Suhtlemisvajadus ja empaatia ei ammenda neid psüühilisi iseärasusi, mis on vajalikud kommunikatiivseks kultuuriks, kuid neid võib pidada peamisteks.

Nii suhtlemisuskused kui empaatiavõime kujunevad välja ainult arenenud refleksioonivõime korral (st valmisolekut ja oskust eneseanalüüsiks). Juba N. Krupskaja pööras tähelepanu sellele, et lapsel tuleb aidata teadvustada oma mõtteid ja tundeid, aidata enesetunnetus muuta teiste tunnetamise vahendiks, kollektiivi ja inimestega liitumise vahendiks. Arendades refleksiooni, tuleb eriti esile tõsta selle ühte külge — oskust kriitiliselt suhtuda iseendasse, teisalt — suhtuda endasse kui isiksusse, keda ta ise võib täiustada (teatud piirides ja teatud suundades).

Refleksioon on eeldus õpilase eneseregulatsioonivõime arendamiseks, eneseregulatsioonivõime omakorda vajalik igapäevaseks suhtlemiseks inimestega ning seepärast võib seda vaadelda kommunikatiivse kultuuri koostisosana. H. Liimetsa käsitluse kohaselt eeldab eneseregulatsiooni olemasolu õpilastel selle sihikindlat kujundamist ja selleks tingimuste loomist, mille all tuleb mõista VALMISOLEKUT:

○ õigesti tajuda teiste inimeste, kollektiivi ja ühiskonna nõudeid; analüüsida situatsiooni, milles ta on ja tegutseb nende nõuete täitmisel;

○ analüüsida enese võimalusi nende nõuete edukaks täitmiseks;

○ esitada nõudeid iseendale;

○ valmisolekut töötada suurema pingega.

OSKUST

○ planeerida oma tegevust vastavalt tingimustele ja isiksuslikele ressurssidele,

○ alla suruda kõrvalised motiivid ja koondata tähelepanu enese seatud eesmärkidele.

Isiksuse kommunikatiivse kultuuri mõistesse kuulub ka teatud mõtlemise omadused. Nüüdispsühholoogid on seisukohal, et probleemide lahendamise staadiumite järg-

neb teine, mida iseloomustab inimese võime leida ja seada uusi probleeme. Seda staadiumi iseloomustab mittestandardne lähenemine juba tuntud probleemidele, oskus lülitada üksikprobleeme üldistesse jne. Need omadused on tihedalt seotud mõtlemise avatusega (oskus näha ülesande erinevaid lahendusvariante), paindlikkusega, tegevuse sisemise plaani eba-standardisusega. Olemasolevad uurimused (L. Jermalojeva-Tomina, U. Kala, J. Ponomarjov, R. Tahvel) näitavad, kui tähtis on suhtlemisloovuse puhul oskus näha probleeme.

Isiksuse kommunikatiivse kultuuri tähtsaim komponent on sõna vaba valdamine. Selle all mõistame rikkalikku ja kujundlikku sõnavara; kõne õigsust; kuuldu täpset tajumist ja partnerite mõtete täpset edasiandmist oma sõnadega; kuuldu olulise eraldamist; korrektseid küsimusi, täpseid ja lühikesi vastuseid, oma väidete loogilist ülesehitust ja esitust (B. Iljuk). Halva kõne-õskusega õpilastel (inimestel) ei kujune välja enesekindlust ja vabadust, mis on vajalikud tööalastes kontaktides, koosolekul ja sõprade ringis.

Isiksuse kommunikatiivse kultuuriga kaasneb kindlate sotsiaalsete hoiakute kujunemine. Õpilastel tuleb kujundada suhtumist oma suhtluspartneritesse kui eesmärki, mitte kui vahendisse isikliku heaolu saavutamiseks, tuleb ergutada huvi koostööks ja suhtlemiseks (mitte selle protsessi tulemuste vastu). Õpilastele peab selgeks saama, et koostöö ja suhtlemine on dialoog, mis nõuab kuulamise ja enese «monoloogide» vaigistamise oskust, kannatlikkust partneri ideede ja puuduste suhtes. Seegi teadmine, et suhtlemine pole ainult saamise, vaid samaaegselt ka andmise protsess, on hoiak.

Teiseks. Kommunikatiivsete oskuste kujundamine ja arendamine: õpetada looma kontakte antud situatsioonis soovitatavate või vajalike partneritega; hakata suhtlema konkreetsete inimestega; leida kõneluse teema erinevates situatsioonides; valida adekvaatne kõnemaneer nii ametlikuks kui ka emotsionaalseks suhtlemiseks jne.

Küllaltki arenenud kommunikatiivse kultuuriga õpilane on oma suhetes palju loovam. Loovus realiseerub õpilase suutlikkuses kasutada oma teadmisi, oskusi, lahendusvariante ja suhtlemismalle uues situatsioonis, transformeerides neid vastavalt tingimustele; leida lahendust suhtlemisülesandele erinevates situatsioonides kombineerides omavahel juba tuntut; luua uusi suhtlemisviise ja -võtteid igaks konkreetseks juhtumiks.

Kolmandaks. Isiksuse kommunikatiivse kultuuri arendamine eeldab spetsiaalset vahendite süsteemi, mis on diferentseeritud vastavalt õpilase etnilisele kuuluvusele, soole, vanusele ja karakteri iseärasustele ning on suunatud pertseptiivsete omaduste, mõtlemise, kõne, sotsiaalsete hoiakute ja kom-

munikatiivsete oskuste arendamisele. Samuti on vaja süsteemi tulevaste pedagoogide, õpetajate ja lapsevanemate ettevalmistamiseks selleks tegevuseks. Miinimumülesandena peaks see süsteem sisaldama järgmisi komponente.

○ Õpetada täiskasvanutele lastega suhtlemise kultuuri, mille põhijoonteks on humanism, demokraatia ja dialoog vastastikustes suhetes. Selleks on vaja välja töötada üliõpilaste ja õpetajate ettevalmistamise niisugune süsteem, mis objektiivselt viib nimetatud joonte väljakujunemisele, õpetab neid lapsevanemaid samas suunas harima. Üliõpilased ja õpetajad vajavad senisest põhjalikumalt psühholoogia-alast ettevalmistust rõhuasetusega suhtlemispsühholoogiale. Kogu pedagoogiline ja metoodiline ettevalmistus tuleks orienteerida tulevase õpetaja enese kommunikatiivse kultuuri arendamisele. Pedagoogika-, psühholoogia- ja metoodikaseminaride ning praktikumide metoodikasse tuleks teha korrektiive.

○ Kommunikatiivse kultuuri arendamiseks õppeprotsessis on vaja: määrata lähteülesanne kõikide õppeainete programmides ja seletuskirjades; teha korrektiive kõigi ainete, esmajoones kirjanduse, ajaloo, eetika ja perekonnaõpetuse metoodikasse; pöörata erilist tähelepanu psühholoogia õpetamisele; praktiseerida dialoogilisi meetodeid ja rühmatööd nii õppetundides kui ka klassivälises tegevuses.

○ Põhimõtteliselt välja töötada süsteem kommunikatiivse kultuuri arendamiseks klassivälises tegevuses õpilasorganisatsioonide, ringide, klubide, suvelaagrite ja huvimajade kaudu.

○ Välja töötada õppevahendid kommunikatiivse kultuuri õpetamiseks; suhtlemisõpikud (nt nooremale koolieale piltidega ladumisaabitsana, mürsikutele viktoriinidega; küsimustega, mis suunavad mõtlema; noorukitele situatsioonimängudega, õpetajatele ja lastevanematele metoodiliste materjalide ja soovitusetega) krestomaatiad jne; kinofilmid, diafilmid, slaidid, videokassetid, kompuuter- ja lauamängud; õpetuslikud ja meelelahutuslikud raadio- ja telesaadete seeriad, sealhulgas raadio ning telekonkursid «Õpi suhtlema!»; ette valmistada seeria ülesandeid, etüüde, rollimänge jmt nii õppetundideks kui ka huvitegevuseks.

○ Välja selgitada suhtlemisraskustega õpilased (sealhulgas kõne- ja somaatiliste häiretega), korraldada neile suhtlemistreeninguid. Õpetajaid tuleb ette valmistada märkama selliseid õpilasi, adekvaatselt reageerima nende käitumisele, looma neile säästvat režiimi, aitama neil korraldada suhteid eakaaslastega. Koolis tuleb psühholoogide ja psühhoterapeutide abiga luua diagnostikasüsteem leidsuks suhtlemisraskustega õpilasi ja neid nende raskustes abistada, ravidada.

Töenäoliselt kerkib tegelikus töös üles uusi aspekte, mida praegu ei oska veel ette näha. Kuid üsna kindlalt võib juba praegu öelda, mis saab selles töös olema suurimaks raskuseks — see on LUUA ÕPETAJATEL HOIAK õpilaste kommunikatiivse kultuuri arendamiseks ja vajadus kõigepealt ise täiustuda nimetatud küsimustes.

8. lk.

Kõrgkool ootab keskkooliltki täpsustavat informatsiooni. Nii tuleb TTÜ nõukogu otsusega sisseastujatel koos teiste nõutavate dokumentidega esitada ka ühtlustatud vormis koostatud iseloomustus (3). Selle vormid jagab koolidele tehnikaülikool. Sellisest iseloomustusest saab kõrgkool igakülgsemat ja konkreetsemat teavet üliõpilaskandidaatide kohta. See info võimaldab saada ka vastuse küsimustele, kes siis ikkagi kriitilises kontingendis on tegelikult rahuldavad, kes mitte. Senine analüüs on näidanud, et iseloomustuse alusel jaguneb kriitiline kontingent kontrastselt kaheks. Ühes osas on säilivus 85%, kelledest ümmarguselt pooled hakkavad edasi jõudma hästi ja isegi väga hästi. Teises säilib stuudiumi jooksul ainult 24% ja ükski ei saavuta rahuldavast kõrgemat tulemust. Seega ei ole taoliste iseloomustuste koostamine sugugi «siltide külgekleepimine», nagu kurdavad mõned õpilased ja tõttavad õhinal toetama ka üksikud haridusjuhid.

Ja ongi aeg alustada epilooži. Kui me oleme tunnistanud hariduse järjepidevust, siis on selge, et see eeldab kahepoolset pidevat info vahetamist igale uuele etapile üleminekul. Isiklikult olen veendunud, et keskkooli lõpueksamite ja kõrgkooli sisseastumiseksamite ühildamine on mõne aasta küsimus. Mille alusel siis kõrgkool oma kontingenti formeerib, sõltub palju sellest, millist objektiivset infot kõrgkool keskkoolilt saab. Hinnetest ükski ei piisa.

Keskkooli saab usaldada siis, kui usaldus on mõlemapoolne ja täielik.

Kirjandus

1. Lõhmus A. Võimekus ja töökus edukusmudeli aluseks. — Nõukogude Kool, 1978, nr 8.
2. Lõhmus A. Milline peab olema keskkooli lõpetaja iseloomustus. — Nõukogude Õpetaja, 1981, nr 13.
3. Lõhmus A. Uuendusprogramm tuleb ellu viia. — Nõukogude Õpetaja, 1988, nr 46.

Mida peale hakata klassivälise tegevusega?

TIJU KUURME,
TPedi teadur

KLASSIVÄLINE TEGEVUS TULEB KAO-TADA

Kuidas kõlaks see nende kõrvadele, kes aastakümneid pühendunud ja teinud, otsinud ruume ja hankinud tootmisest üle jäänud juppe, külmetanud, mantel õlgadel kõledas klassis akordionit sõrmitseva õpilase kõrval, jagelnud bussipargiga, võidelnud end rajoonis püüne peale. Ikka nende üürikeste rõõmude nimel, kus miski lõpuks kui teemant tuhast sünnib. Ja homme algab kõik otsast peale. Kuidas kõlaks see veel oma lapsest hoolivate vanemate kõrvadele, kes lapse särava silmavaate taga näevad aimamatuid maailmu ning siis tuttavaid ja asutusi mööda jalad valusaks jooksevad, et need maailmad teostuda saaksid. Võib arvata, et kõlaks halvasti.

Nõrdimuses vakataks nende koor, kes rääkinud inimese harmoonilisest arengust ja eri tegutsemisvõimaluste vajalikkusest. Ent kas nende hääled enam nii koorina kostavadki, sest neist räägivad üle juba muud hääled. Plaanidest ja programmidest, õppimisest ja õpetamisest, mõnevõrra ka kõlblusest ja kõlvatusest. Üsna vargsi teevad need teised veel juttu oma õigustest ja vajadustest — omavahel. Nüüd siis lõplik hoop järelejäänud vapratele, kes kõigele vaatamata ja ennast salates seda kõike teinud.

Kõigele vaatamata. Sellepärast kaotada tulebki. Nad on teinud kõigele vaatamata klassi- ja kooliväliseid tööd. Ja jäänud ise tükki oma tööga — välisteks. Meie klassideta ühiskonnas on millegipärast juhtunud nii, et kõik tõsiselt võetav toimub klassi sees. Mis väljas, on juba oma lõbuks ja lõbud on tegija enese asi. (Mis ometi ei tähenda, et sedagi ei normeerita ega reglementeerita.) Lastes läbi mälu meie viimase aja pedagoogilised kirjutised, on nende poolt ja nende kaitseks, kes seda tööd teevad, vaid kaduvvääikeses mahus midagi öeldud. Kõik võitlemised käivad hariduse eest, mida antakse klassis (ehkki mõttevahetused tihti tõdemusega lõpevad, et õige haridus seal

ikkagi saamata jääb). Võitjaid siiani ei ole, aga kindlaks kaotajaks näib kujunevat selle põllu ääremaalane, kes teeb klassiväliseid tööd. Peab suur usk ja kindlus oma missiooni sisse olema (ja ilmselt ongi), et nii välist asja täie pühendumusega teha.

Astudes mõnda muusse hariduse paradigmasse ei tundu tavatu, et klassivälise tegevus praegusel kujul võib ka olemata olla. Nii see oli näiteks iseseisvusaegses Eesti koolis. Niisugused on ka meile teada alternatiivhariduse süsteemid. Sealjuures on laste elu nende süsteemide koolis ja klassis võrratult rikkam kui meil koolis ja kooliväliselt kokku. Pealegi ei lõpe see elu klassiga, vaid jätkub peale tunde ringides, ateljeedes, töökodades, raamatukogus. Puuduvad karmid piirid kohustusliku ja vabatahtliku, tunni- ja tunnivälise vahel, sest seda, mis tehakse, tahetakse teha. Kool ise ongi kokku need tegevused, mis lapsele elu kütkestavaks teevad ja ühtaegu tal inimeseks areneda aitavad.

Alternatiivpedagoogika süsteemid, mis ligi sajand tagasi riigikooli kriitika ja inimest uurivate noorte teaduste pinnal tekkisid, olid isepäised ja vastuoksuslikud, ent oma taotlustes hämmastavalt ühtelangevad: lapsekeskne kool ja õnnelik, vaba, elus toime tulev inimene. Võib arvata, et seni elujõus püsinud süsteemidel on need taotlused märgatavas osas ka korda läinud. Päris kindlasti on teada, et neid respektueerinud ühiskondades on need riigikooli humaniseerimisele tugevalt kaasa aidanud. Nii organisatsioonis kui meetodeis. Koguni riiklikul tasandil hariduskorralduse juhtprintsipi andnud (aktiivsuspedagoogika Ameerika mandril).

Pole ehk meilgi põhjust oma läbipõrunud reformi sees sipeldes mitte usaldada seda, mis on öelda alternatiivsüsteemidel. Seda enam, et terminite *lapsekeskne* ja *lapsesõbralik* ohtra pruukimise kõrval pole kuigi sügavalt ja pädevalt avatud, mis on nende mõistete taga.

Neil süsteemidel on öelda kõigepealt, et midagi ei anna teha lapsekeskseks enne, kui on olemas teadmine lapsest. Ja mitte ainult psühholoogilises, vaid ka sotsiaalses ja filosoofilises plaanis. Montessori, Steineri ja aktiivsuspedagoogika põhinevad näiteks selgetel ja konkreetsetel arengukäsitlustel. Teadmisel inimesest (mida ta vajab, kuidas areneb, kelleks pürgib) põhinevad töed kasvatuses, sellel omakorda õppeprotsess.

Aktiivsuspedagoogika teeb panuse inimeselapse loomulikule sisemisele aktiivsusele, mis probleemide leidmise ja lahendamise teel teeb temast iseenese härra. Montessori-koolis saab laps vabalt tegevusi ja vahendeid valides (need aga pakutakse välja ealisi sensitiivsusperioode arvestades) kogemusi, mida pärjab rõõm. Vabaduspedagoogika äärmuslane A. S. Neill ja tema Summerhill-kool hakkavad viimaks ometi tegelikkusse viima XVII sajandi ideaale — vabadust,

võrdsust ja vendlust. Ning Neill leiab, et pole probleemseid lapsi, on probleemne inimkond ja tema sünnitatud elamisvastane kultuur. Seetõttu peab kasvatus olema ka teraapia. Viimane on üheks juhtmõtteks ka Steineri-pedagoogikas, kus kasvatust nähakse kasvamise saatmises ja inimeses peituvate potentsiaalide avamises, last tema eaperioodi laadile vastavalt koheldes.

Nii vaadetes kui teostuses ei pruugi nende vahel sugugi suurt vennastumist loota — näiteks vastandavad steinerlased vabadusele parajuse ja arvavad, et vabaduspedagoogika toodab hingetuid materialiste — aga oma eesmärgi on nad täitnud, on loonud lapsekeskse kooli ja saatnud ellu õnnelikke inimesi. Inimlapse ressursid on kord juba nii piiratud, et mõnel õnnestub oluliselt moonudumata kujul väljuda ka totalitaarpedagoogika sulatusahjustest, kus kõigiti oldi tema vastu. Siin aga ollakse poolt ja see on alternatiivsüsteemide olulisim ühisjoon. Ühist on neil muudki. E. Skiera refereerib eri autorite põhilauseid uuest koolist ja loeb neid ühendavaiks tervikliku ja mitmekülgse kasvatus, kooli o-mavalitsuse, õpiümbruse väärtustamise, valikprintsipi, positiivsete impulsside tähtsuse ja lapse aktiivsuse rõhutamise.

Üksikute süsteemide kirjeldustes märkame üha kordumas samu põhimõisteid: humaanus, inimloomuse seaduste järgimine, austus lapse vastu, iseregulatsioon, vabadus, inimesisuse terviklikkus, loovus. Just seesama, mida siin juba ammu igatseme. Kui ise ilma jääme, olgu siis oma lastelegi. Mõistagi tärkab huvi, kuidas nad seda teevad. Taas korduvad sarnased märksõnad: protsessist saadav kogemus, õnnestumiselamus, erilistelt vormitud keskkond, käte töö, eneseväljenduslikud tegevused, mäng, kooliühiskond.

Üks õppetöö õnnestumise põhitingimusi oli keskkond ja see, mis laps seal kõik teha sai. Õpetaja pearolli nähaksegi keskkonna loomises, õpilaste vaatlemises, nende töö organiseerimises. Vahest ainult Steineri-pedagoogika lubab ka õpetajal endal rohkem mõjuda. Kooli esimeste astmete õpetus on valdavalt mitmesuguste nähtuste elav kogemine, käsitöö ja kõik kunstiliigid. Käte töö lapse-eas loeti hilisema vaimse arengu eeltingimuseks ja hiljem koos kunstidega intellektuaalsele tööle kaasnevaks kuni kooli lõpuni (soovitavalt kuni elu lõpuni) kui harmoonia loomise ja hoidmise vahend inimesisuses. Veel on kool paik, kus laps harjutab olemist teiste inimeste seas: kombeid, käitumist, valimist, otsustamist, suhtlemist, kohtlemist — et tema hilisem elu korda läheks ning tema teele langenuid ja haavatuid ei jääks. Lõpuks kuulub lapsepõlve juurde viibimine kujutelmade ilmas ja seepärast peab ta saama mängida. R. Steiner ja A. S. Neill peavad üheks meie kultuuri hädade allikaks seda, et laps liiga vara liivakastist täiskasvanute asjade sisse tiritakse ega lasta tal

laps olla. Nii ei saa temast ka korralikku täiskasvanut.

Muidugi ei saanud see kõik tervikuna (ega saaks ka praegu) kaasa akadeemiliste teaduste õnnistust. R. Steineri jaoks näiteks oli vaidlustamatu, et laps läbib oma tunnetuslikus arengus inimkonna arengutee, soliidset teadused sellele tõestusmaterjali ei leia. Hakama saadakse nende õnnistustetagi ning teadusliku põhjendatuse puudumine ei sega lastel nautimast koolis käimist ja õpetajatel õpetamist.

Meie paradigmasse tagasi tulles on asjata otsida seda, mis alternatiivsüsteemide õpetusele aluseks, koolist. See on seal, mida meil kord loeti klassi ja kooliväliseks tööks ja sellega ühtlasi klassi ukse taha tõsteti. Pääagu ei kuule meil arutlusi koolist ja klassist kui keskkonnast, kus laps olulist osa oma päevast elab. Need on paigad, kus õpitakse, kus paiknevad õppevahendid ja mille vahel tsirkuleerides saadakse efektiivne väljaõpe migratsiooniks. Käte tööks on mõeldud mõned plaanilised nädalatunnid reglementeeritud resultaatidega. Kunstikasvatus (*Mitte aknast välja vaadata, vaid joonistada!*) lõpeb juba enne, kui kujutelmade maalt on elureaalsusse astunud. Ka kooliühiskonda võib harrastada alles siis, kui tunnid läbi. Aga siis sellest majast põgenetakse. Vaibunud on kurtmised koolirõõmu järele ühes lootusega, nagu võiks koolil rõõmuga midagi ühist olla.

Ka see, mis toimub meil, ei saaks kaasa teaduste õnnistust. Inimest uurivatel teadustel pole kooli asjades siiani olulist kaasa-rääkimisvõimalust olnud. Pedagoogikateadus on eriti viimastel aegadel arenenud käsi-käes praktikaga ja kaotanud vaateväljalt need seigad, mis kooli tõepoolest lapsekeskseks ja inimlikuks teeksid. Tähelepanu on õpetamisel ja ainetel. Teadusaruandluse kohustuslikuks terminiks on «õpilane», mis juba ise inimolendi vaid õppivaks olendiks piiritleb.

Kõige selle taustal on meie klassi- ja koolivälise töö saanud ülejõukäiva koormuse: olla **kompenseerijaks** sellele, millest kool lapse ilma jätab.

Kuidas ta seda suudab?

S. Alumäe uurimusest selgub, et nii ringi-kui koolijuhid loevad oma põhimureks entusiastide puudumise, hädad materjalide ja ruumidega, noorte õpetajate hobide vähesuse ja tahtmatuse teha seda tööd, töö viletsa tasustamise. Et nad oma põhimuredeks ei loe lapse arengut ja õnneliku inimese kasvatamist, ei tulene sellest, nagu oleksid nad julmad ja külmad inimesed, vaid et see muude murede kõrvale enam ei mahu. Meil on koole, kus ei tööta mingeid ringe. Eriti maal pole huvi, pole professionaale. Selle töö tegija on õpetajast igas mõttes põlatum: ei võrdset tasu, puhkust ega soodustusi.

Mida klass edasi, seda vähem tuleb S. Alumäe andmeil ühe lapse kohta harrastusi.

5.—7. klassini polnud ühelgi küsitletuist lemmikharrastuseks joonistamine, poistel aga loeti loovharrastusi 9 korda vähem kui tüdrukutel.

«Välise» staatuses töö ei kompenseeri midagi — või ehk vähe ja mõnede üksikute suhtes —, vaid vajab ise tugevat kompenseerimist.

Ometi ei tahaks väita, et see kõik on vaid meie vildaka hariduspoliitika süü. Pigem osake meie kultuuri tragöödiast ning kaasaanne industriaalsele eluviisile ja tugevale spetsialiseerumisele. Need tegevused, mis läbi põlvkondade inimese elu kandsid kui tema eluspüsümise ja kultuuri kestmise tingimus, on selle tähenduse kaotanud. Elus püsitakse palka saades ja poes käies. Olles «eluvälised», on need tegevused teilsalt elitaarsed, lubatud vaid parimaile, andekamatele, kätkekes endas ülejäänute passiivset ihalust.

Midagi ei ole katki, kui enamik inimesi ei spordi, ei maali, ei musitseeri, ei luuleta, ei vooli, ei näitle, ei tantsi, ei meisterda, sest mõned teevad seda väga hästi ja me teised võime nende loomingu juurde osta pileti.

Midagi on siiski väga katki, sest meie peredest on kadumas inimesi koos hoidvad impulsid, keskkond hävib, kuna siin otsustavad ja projekteerivad vähimagi esteetilise närvita tegelased, inimene ja inimene püsivad suheldes eri kuuldekaugustel ja noorte seas lokkab vandalism, kuna nad pole leidnud isiksuslikku suhet ühegi tegelikkuse sfääriga. Vahel võib kuulda mõne teadja suust, et ka meie elitaarkollektiivide lapsed pole sugugi õnnelikud ja rõõmsad, kuna need kollektiivid on pigem täiskasvanute ambitsioonide instrumendid kui paigad, kus lapsed end hästi tunda ja areneda saaksid. Alternatiivkoolid on ka Läänes siiani alternatiivkoolid ja üldkooli üldteadvustatud probleemiks loetakse sealgi liigset intellektikesksust.

Tahaks arvata, et need ühtaegu põlatud ja ülistatud tegevused on inimese eluspüsümise ning kultuuri kestmise tingimus edasi — vaimse plaanis. Igaüks neist on omaette tunnetusviis mõista maailma ja elu, terve uue keele oskus. Need korrastavad suhteid inimeste vahel ja viivad inimese kontakti iseendaga, olles lisaks eeldus loovaks toimimiseks omal erialal.

«Eluvälise» loogiline tulem oli «koolivälise» ja viimase aja väitluste põhjal hariduse sisu ümber näib, et ka kooliuudendusväline. Aimub oht, et need tunnetusviisid ja keeled jäävad meie lastele edaspidigi võorkeelteks, millele mõned üksikud vaid pooljuhuslikult ligi pääsevad.

Kas lammutame kõik...?

SILVI ALUMÄE,
PTUI vanemteadur, pedagoogika-
kandidaat

Meie uuenevas koolisituatsioonis hoiab vaidlus hariduse sisu ja struktuuri ümber juba pikemat aega meeli elevil. Ei ole kahtlust, et just need küsimused on hariduspoliitika võtmeprobleemid. Haritud rahvas on väärtus. Haritud rahvaks tahame meiega saada.

«Tahtmine on taevariik», ütleb vanasõna. Kuidas haritud rahvaks saada, küsime meie.

Eestis tegeldakse praegu intensiivselt õppeainete sisu määratlemisega. Arvukates programmikomisjonides on teadmiste mahud ja oskuste loetelud õppeaineti kujunemas. Oleks väga vaja, et võetaks arvele mitte ainult need teadmised ja oskused, mis õppetöö raames selgeks õpetatakse, vaid ka need, mis võiksid leida edasiarendamist väljaspool kohustuslikku õppetööd, s.o huvitegevuse kaudu. Ka selles valdkonnas tehtav on hariduse sisu probleem. Täpsemalt öeldes, see on küsimus sellest, milliseid teid pidi jõuda harituseni.

Õppetööl on selleks oma vahendid: rangelt paika pandud ainesüsteem, kohustuslik teadmiste ja oskuste miinimum, etteantud õppekirjandus ja -vahendid jne.

Huvitegevuses on lähtepunktiks mitte õppeaine, vaid inimtegevuse valdkond: tehnika, käsitöö, muusika, kunst, tants, sport jt. Siin tekivad võimalused integreerida erinevates õppeainetes omandatud teadmisi, rakendada neid elulistes situatsioonides, kinnistada oskusi, rakendada neid loovalt. Sealjuures on väga oluline, et huvitegevuse valdkonnas tegutseb laps kooskõlas oma individuaalsusega: teeb seda, mis huvi pakub, millega edukalt toime tuleb. Valik sõltub huvidest, kalduvustest, võimetest. Õppetööle omase kohustuslikkuse puudumine muudab tegevuse tegijale tähtsaks. Laps jõuab eneseteostuseni. Viimast tuleb pidada huvitegevuse lõppeesmärgiks ning ühtlasi ka põhifunktsiooniks.

Huvitegevusel on veel teisigi olulisi eeliseid õppetöö ees.

■ Nii aitab huvitegevus last iseennast tundma õppida. Teadmisi ja oskusi rakendades saab lapsele kohe selgeks, mida ta oskab või ei oska, teab või ei tea. Selgeks saab

ka see, mida on vaja veel juurde õppida.

■ Huvitegevus aitab lapsel avastada oma erivõimeid. Kool kui massikool ei saa õppetöö raames tegelda võrdse põhjalikkusega kõigi teaduste, kunstide ja tehnika aladega. Erivõimed selguvad aga ainult süvendatud tegevuse kaudu antud erialal.

■ Huvitegevus võimaldab lapsel kontrollida oma tahtemadusi. Paljusid tegevusi alustatakse lihtsalt soovist proovida: vaatan, kas tulen toime.

■ Huvitegevuse pärisosaks on ka lapse potentsiaalsete võimete arendamine.

Eriline koht on huvitegevusel lapse tunde maailma kujundamisel. Tegevused kõigi «kautite kunstide», ka spordi vallas, tekitavad emotsioone ja aitavad neid välja elada. Palju emotsioone tekib ka vaba suhtlemise pinnal. Huvitegevuses on suhete aluseks mõttekaaslus, eesmärgiühendus, huvide kokkulangevus, mis loovad suhetele sügavama tunde, kui see õppetegevuse käigus eales tekkida saab. Tundmustele rajanev partnerite koostöö on oma sisult igal juhul kõlbelis-moraalne, mille ilminguid laps individuaalselt läbi elab ja neisse oma isikliku suhte kujundab. Järelkult on huvitegevusel palju eeliseid ka lapse eetiliste arusaamade kujundamisel.

■ Esiletõstmist väärib veel asjaolu, et huvitegevus tervikuna toimib kompensatorina õppetöö kohustuslikkusest tulenevale ahistusele.

Kõik nimetatud funktsioonid on lapse arengu seisukohalt väga tähtsad. Eriline koht jääb aga siiski eneseteostusele, enesetunnetusele ja enesearendusele. Mulle näib, et ilma nendeta on harituseni jõudmine võimatu.

Kahjuks on nõukogude pedagoogika, alates 1930. aastatest sellele asjaolule äärmiselt vähe tähelepanu pööranud. Nüüd ongi kool olukorras, kus laste huvitegevuse organiseerimine on vääratel alustel. Klassivälises tegevuses on rohkem kohustuslikkust kui vabadust, valikuvõimalused on napid või puuduvad üldse (seni oli ju ainult üks lasteorganisatsioon: noorematele pioneeriorganisatsioon, vanematele komsomoliorganisatsioon), tegevusvormid ühetaolised (valdavalt ringid, koondused), kooli ühisüritused sageli kampaaniamaigulised, ülevalt poolt esitatud nõudmiste alusel, klassi ühistevõimetus on surutud tahaplaanile. Sellest ka laste küllaltki leige suhtumine nn klassivälisesse tegevusse. Ringides ja koondustel küll käiakse, kuid huvidele vastavat tegevust leitakse vähe. (Andmeid selle kohta saime 1986. a tehtud küsitlusest, milles osales 5.—7. klassi 1630 õpilast vabariigi 9 koolist).

Klassivälise tegevuse sisu ja vormide ühekülgsus ei ole iseenesest nii suur häda. Iga kool tegutseb siin oma võimaluste ja oskuste piires. Paljudel juhtudel oli koolipoolne organiseerimine kõrgel tasemel. Lapse seisukohast vaadatuna on täiesti vastunäidustatud aga kohustuslikkuse nõude rakendamine, valikuprintsiibi eiramine ja ülaltpoolt tulev initsiatiiv. Täiskasvanud tegid palju laste jaoks, kuid tegid palju ka laste eest. Üldreeglina puudus täielikult süsteem, mis kogu tegevuse oleks käivitunud altpoolt, õpilastelt pedagoogideni.

Kahjuks oleme unustanud, et niisugune süsteem oli Eesti koolil omal ajal olemas. Täpseid andmeid selle kohta on võimalik leida õpetajate seminaride ja nende harjutuskoolide töö kohta säilinud materjalidest (2; 3; 4).

Seminariõpilaste harrastus- või huvitegevust (mõlemad terminid tähistasid kogu tegevust väljaspool kohustuslikku õppetööd) organiseeris õpilasomavalitsus. Kooli õpilaste üldkoosolek otsustas, missuguseid ringe, toimkondi (näiteks, seinalehe), büroosid (näiteks, koolikroonika) koolis moodustatakse. Koosolek valis igale struktuuriüksusele juhatuse (koosnes õpilastest) ja juhendava õpetaja. Õpilasomavalitsus otsustas ka, milliste laste- ja noorsooorganisatsioonidega, liikumistega, seltsidega (neid oli väga palju) koostööd tehakse või milliseid oma koolis luuakse. Kõik ringid, toimkonnad, klassid pidasid oma kohuseks korraldada ühisüritusi oma kooli õpilastele küll konverentside, referaat- ja vaidlusõhtute, kõnekoosolekute, kultuurhommikute, etenduste, ühislaulmiste, matkade, kohtumis- ja peoõhtutena. Õpilaste eestseisus (valiti ka üldkoosolekul) koordineeris neid kõiki. Reeglina avalikustasid ringid oma tegevusi, kutsudes osa võtma kõiki õpilasi, kes asja vastu huvi tundsid. Nendel ettevõtmistel püüti õpilasi maksimaalselt tegevusse rakendada, mitte ainult kuulama-vaatama kutsuda. Kuna tegevusi oli palju, leidis igaüks enda huvidele, võimetele ja maitsele sobiva. Valikute paljusus välistas sunduse.

Kõige selle juures oli tähelepanuväärne, et õppetöö kaudu valmistati õpilasi spetsiaalselt ette tegevusala valikuks. Võru Õpetajate Seminari (1) materjalidest on teada, et rühmatöö nimetuse all antud tundides tegeldi süvendatult paljude inimtegevuse valdkondadega, nagu keeled, muusika, käsitöö, kodundus, loomakasvatust, aianähtused jne. Töö toimus neis üheaegselt tunniplaanis ettenähtud ajal ja kõik pidid nendest tundidest osa võtma, kuid tegevusala valis õpilane ise. Nii saadi juba aegsasti ettekujutus mitmest tegevusalast. Rühmatööst saadud kogemus suunas aga juba edasist tegevuste valikut.

Ei ole vist ülearune väita, et klassivälisest tegevusest, kus puudub vabatahtlikkus ja valikuvõimalus, ei ole kellelegi vaja. Ajal,

mil me räägime lapsekeskse lähenemise vajadusest koolitöös, on tingimuste loomine vabaks omaalgatuslikuks tegevuseks esimene samm sinnapoole.

Onneks on antud ajahetkel õpilase elus nii mõnigi asi muutunud. On kaotatud vanad ja loomisel uued õpilasorganisatsioonid. Paljud liikumised on kaasanud ka õpilasi. Endised pioneerimajad on reorganiseeritud huvikoolideks, kus üldine tähelepanu suunatud huvitegevusele. Kõik see tõmbab osa õpilasi koolimaja seinte vahelt välja, avardab valikuvõimalusi ja loob tegevusvabadust. Võimalik, et tulevikus õpilaste huvitegevus organiseeritaksegi seltside, liikumiste, ka parteide, kes omale järeikasvu koolitavad, kaudu. Sellega antakse koolile tagasi tema pärisosa, s.o klassi ja kooli ühistegevus. Selleks tuleb aga vajalik koolivälise asutuste võrk ja baasid välja ehitada ning kaader ette valmistada. Kool tegevusbaasina ja õpetajad oma spetsiaalse väljaõppega jäävad ikka huvitegevuse teenistusse. Nende töö ei tohi aga olla enam madalamalt hinnatud, nagu meil praegu ringijuhitide töö on. Sel samalgi põhjusel on klassiväline (ka kooliväline) tegevus kui termin ennast kompromiteerinud.

Mida asemele pakkuda? Ei tea! Nimetus peab vastama sisule. Milliseks see kujuneb, näitab kooli ja ühiskonna edasine areng. Ootame natuke. Kui sisu formeerub, jõuame ka nimetuse anda.

Kirjandus

1. Käis J. Ulevaade Võru Õpetajate Seminari tegevusest: 1921—1930. Võru Õpetajate Seminar: Tegevus ja uuenduspüüded. Pedagoogilise Ühingu «Võru Seminar» väljaanne. Tartu, 1936, lk 6—145.
2. Laane K. Õpilaste omaharrastused Võru seminaris. Võru Õpetajate Seminar: Tegevus ja uuenduspüüded. Pedagoogilise Ühingu «Võru Seminar» väljaanne. Tartu, 1936, lk 132—158.
3. Saul K. Lühike ülevaade õpilasorganisatsioonist — õppurühingust. Läänemaa Õpetajate Seminar: 1921—1931. Haapsalu, Läänemaa Seminari väljaanne, 1931, lk 115—122.
4. Tork J. Tartu Õpetajate Seminar Eesti iseseisvuse päevil. Tartu Õpetajate Seminar: 1828—1928. Tartu, Tartu Õpetajate Seminari vilistlaskogu väljaanne, 1929, lk 371—494.

Klassivälise töö mõiste

ANDRES HERKEL,
ajakirja «Vikerkaar» osakonna-
toimetaja,
PTUI endine teadur

1964. aastal Moskvast ilmunud pedagoogika entsüklopeedia määratluse järgi on klassiväline töö (*vnjeklassnaja rabota*) kooli õppekasvatustöö osa, üks laste vaba aja organiseerimise vormidest. Samasse mõistekimpu kuuluvad märksõnad *pioneerorganisatsioon*, *kooli komsomoliorganisatsioon*, *laste omavalitsus* ja *klassijuhataja*. Ilmneb klassivälise töö tugev ideoloogiline suundumus.

Eesti pedagoogika terminoloogias juurduvad klassivälise, koolivälise ja tunnivälise töö mõisted russismidena alates nõukogude okupatsioonist. Nende terminite omapäraks on välistavus, duaalsus, mille järgi mingi osa tegevusest on millegi suhtes väline. Säärane eristamine annab kummastavaid efekte. Ühelt poolt rõhutatakse ideoloogilise kasvatustöö võrdväärust hariduse sisu omandamisega. Teiselt poolt, vastupidi, surutakse väljaspooltsest õppetööst korraldatavad vaba aja harrastustegevused teenimatult teisejärgulisse rolli. Kas see paradoks on tõeline või tuleneb siinkirjutaja suvast? Väidan, et esimene efekt on totalitarismi tunnus, teine selle tagajärg. Algselt institutsionaliseeriti klassivälise töö kaudu ajaluloputust stalinlikus Nõukogude Liidus. Hiljem, nn stagnatsiooni- perioodil, kui süvenes vastuolu ideoloogia ja reaalsuse, sõna ja teo vahel, muutus klassiväline töö karikatuuriks. Eriti Eestis kui ideoloogiafronti eesliinil levis ironiliselt distantseeritud suhtumine klassivälisesse kasvatuse. Kahjuks kaasnes (ja kaasneb tänini) sellega mis tahes vaba aja tegevuste alahindamine kasvatuses. Klassivälise lihtsalt ei võeta tõsiselt. Suurepäraseks näiteks sellisest suhtumisest on Signe Arro «Keele ja Kirjanduse» 1989. aasta 5. numbris ilmunud artikli küüniline pealkiri «Klassiväline tegevus. Valik õpilasslängi»; märksõnadeks *alkoholimüügikohad*, *purjus olema*, *kaklus*, *miilits* jms.

Siiski nähakse hariduse demokratiseerimise ja humaniseerimise teid sageli just üle klassivälise töö. Õppetund öeldakse olevat üle formaliseeritud, mistõttu õpetuse mängulisi ja loovaid algeid tuleb otsida väljastpoolt tundi. Ka alternatiivpedagoogika suundade

populariseerumine viitab tendentsile traditsioonilise õppetunni ja klassivälise tegevuse vahelise dihhotoomia ületamiseks. Koos dihhotoomia ületamisega on loogiline eeldada seda rõhutava termini (*klassivälise töö*) käibelt kadumist. Tunnis ja väljaspool tundi kasvatus muidugi erineb, kuid see erinevus ei ole välistav.

Mujal maailmas räägitakse vaba aja tegevustest, huvitegevustest ja ringitööst, kuid mitte klassivälisest tööst. Eesti Vabariigi aegses pedagoogikaterminoloogias esinevad selle koha peal mõisted *harrastustegevus* ja *huvitegevus*, misjuures *harrastustegevus* on enamkasutatav. Rõhutati ka harrastustegevuse omaalgatuslikkust. Seevastu klassivälised tööd on ikka täiendatud epiteediga organiseeritud. Tuleb tähele panna, et omaalgatuslik harrastustegevus rõhutab subjekti aktiivsust, moodsa sõnaga öeldult isiksusekeskust, kuna «organiseeritud klassivälise tegevuse» viitab subjekti juhitavusele väljastpoolt.

Klassivälise töö tuleb likvideerida, ära kaotada! Täpsemini tuleb likvideerida asja vormiline külg — klassivälise töö mõiste. Ilmselt on sel mõistel sugulust niisuguste pärlitega nagu *miljonite leninlik ülikool* või *sotsialistlik võistlus*. Ma ei tea, kui palju töötab praegu Eesti koolides *klassivälise töö organisatooreid* või *direktori asetäitjaid klassivälise töö alal*, igatahes on need ametinimetused anakronistlikud. Sellega ei taha ma hoopiski halvustada heade inimeste sisulist tööd. Kuid vorm, mille sees sisu toimib, ei või ahistada. Klassivälise töö mõiste on väärnähtus Eesti koolis, selle mõistega on deformeeritud nii laste vaba aja tegevuste vormi kui sisugi.

Mõistlikumad terminid kordan veel üle: *harrastustegevus*, *huvitegevus*, *vaba aja tegevus* ja *ringitöö*.

Statistika korrektne kasutamine pedagoogikas

ANTS KÖVERJALG,
NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia
tegevlige

Ilma pedagoogiliste nähtuste hindamise täpsete kriteeriumide, mõõtmiste ja kvantitatiivsete külgede igakülgse analüüsita ei ole mõeldav nende objektiivne analüüs. Viimasel ajal on hakatud humintaarteadustes, sealhulgas ka pedagoogikas, otsima teid nähtuste kvantitatiivsete külgede senisest täpsemaks mõõtmiseks ning õppe- ja kasvatus töö tulemuste objektiivsemaks hindamiseks.

Ekslik on aga arvata, et kitsaskohad pedagoogikas lahendatakse ainult statistiliste meetoditega ja nende kasutamine muudab pedagoogika tõeliseks teaduseks. Praktika näitab, et peamiselt humanitaarala inimesed, kes küllaldaselt ei süvene statistiliste meetodite olemusse ning võimalustesse, võivad nende kasutamisel teha tõsiseid vigu, mis viivad uuringutes valedele järeldustele.

Järgnevalt peatuksin peamistel möödalaskmistel, mida olen kohanud nii tegelikus koolitöös kui ka pedagoogilistes uurimistöös statistiliste meetodite kasutamisel.

Pedagoogikas kasutatakse koolide õppetöö tulemuste võrdlemisel nn kooli keskmist õppe edukust (edasijõudjate ning kogu õpilaste arvu suhe protsentides) ning klasside võrdlemisel ka õpilaste keskmist hinnet.

Mais 1918. aastal andis hariduse rahvakomissar A. Lunatšarski dekreediga õpilaste teadmiste ja käitumise hindamiseks nn hindepallides. 1935. a kehtestati 5astmeline hindamise süsteem: väga nõrk, nõrk, rahuldav, hea, väga hea. 1944. a võeti hindamisel kasutusele sõnaliste hinnete asemel numbriline (arvuline) hindamissüsteem: 1, 2, 3, 4, 5. Seejuures anti ka üldine instruksioon, millised peavad olema õpilaste kvalitatiivsed teadmised ühe või teise hinde puhul. Kvantitatiivseid, üheselt mõõdetavaid, hindamiskriteeriume anda aga polnud võimalik. Selliselt kasutusele võetud hindamissüsteemi puhul tekkis illusioon, et väljapandud hinnetega võib teha mitmesuguseid statistilisi

arvutusi — arvutada keskmist hinnet, võrrelda koole õpilaste keskmise edasijõudmise või klasside õppetöö tulemusi hinnete alusel. Ainult sõnade asendamine arvudega (juhul kui puuduvad täpsed kriteeriumid nende saamiseks) ei anna veel õigust saadud tulemustega statistilisi arvutusi teha. Paremaks mõistmiseks vaatleme lühidalt statistikas kasutatavaid mõõteskaalasid. Täpsemat teavet mõõteskaaladest võib leida (4. lk 12—19; 5, lk 18—21).

Igal mõõtmisel võrreldakse tulemust mingi skaala väärtusega (mõõtühikuga). Kui reaalteadustes on mõõdetavat suurust võimalik küllaltki täpselt fikseerida mitmesuguste aparatuuride ja seadmetega, siis pedagoogikas võib kehtivas hindamissüsteemis tulemusi vaid pingeritta seada (edasijõudvad ja mahajäävad õpilased; nõrgad, rahuldavad ja head õpilased). Küll aga ei saa sel juhul väita, mitme skaalajaotuse võrra on üks õpilane teisest nõrgem või tugevam.

Pikkuse mõõtmisel võib kindlalt väita, et 50 cm on täpselt kümme korda pikem kui 5 cm. Ei saa aga väita, et 4 saanud õpilane on täpselt kaks korda oma teadmistelt tugevam hinde 2 saanud õpilasest. Esimesel juhul on mõõteskaala intervallid täpselt ühesugused kõikides skaala vahemikes: 1 cm on sama pikk vahemikus 10...11 cm ja 100...101 cm. Hinnete vahemik 1...2ni, nagu näitab koolipraktika, on hoopis väiksem kui näiteks 2...3ni või 3...4ni. Hinne 3 on ulatuselt tunduvalt rohkem välja venitatud kui teised hinded. Pealegi on koolihinded ka äärmiselt subjektiivsed. Näiteks ühe õpetaja pandud hinne 5 vastab tihtipeale teise õpetaja 3-le. Seetõttu on hinnete alusel mõtetu võrrelda ühe regiooni kooli õppetöö tulemusi teise regiooni omadega. Kõrgkoolide sisseastumiseksamite tulemustest on selgunud, et mõne medaliga kooli lõpetanu teadmised on madalamad tavaliste õpilaste omadest.

Pedagoogikas tuleb kokku puutuda peamiselt nelja erineva hindekskaalaga.

Nimiskaalaga ehk **nominaalskaalaga** on tegemist siis, kui näiteks igale korvpallimeeskonna liikmele antakse mingi number. Nende numbritega on mõeldamatu teha mingeid statistilisi arvutusi. Ei ole ju sel juhul mängija 5 eelistatum kui mängija 1. Ei saa ka öelda, et üks arvuline näitaja on sel juhul suurem, väiksem, parem või halvem teistest. Nimiskaala näiteks on ka õpilaste sugu (poisid, tüdrukud), rahvus (venelane, eestlane, ukrainlane), huvide skaala (muusika, kujutav kunst, sport). Ka õppeedukuses (edasijõudjate %) on tegemist nimiskaalaga, sest ka sel juhul liigitatakse õpilased edasijõudvateks ja mitteedasijõudvateks.

Kui arvutusi teha korrektselt, võib viimasel juhul (muidugi siis kui lähtehinded on objektiivsed) saada küllaltki usutavat informatsiooni. Tuleb aga arvestada, et sel juhul

on mõõtühikuku õpilane, mistõttu arvutamisel tuleb lähtuda protsentarvust, mis esindab õpilast. Kui klassis on näiteks 33 õpilast, siis üks õpilane moodustab õpilaste üldarvust 3%. Kui edasi ei jõua kolm õpilast, siis õppeedukuse protsendi saame $\frac{3 \cdot 100}{33} = 91\%$, mitte aga 90, 90909...% või 90,9%. Tuleb ka silmas pidada, et arvutuste täpsus ei tohi ületada lähteandmete täpsust. Kui aga koolis on 860 õpilast, siis võib teha arvutusi täpsusega kuni 0,1%, sest üks õpilane moodustab 0,12% õpilaste üldarvust.

Tüüpiliseks ebakorrektsuseks, mida tehakse kogu kooli õppeedukuse (edasijõudjate protsendi) arvutamisel, on see, et liidetakse klasside õppeedukused ning jagatakse klasside arvuga koolis. ($\bar{x} = \frac{\sum x_i}{N}$ kus \bar{x} , kooli keskmine õppeedukus, x_i on iga klassi õppeedukus, N — klasside arv koolis. Sel juhul tuleks lihtsa aritmeetilise keskmise asemel kasutada tingimata kaalutud aritmeetilist

keskmist: $\bar{x} = \frac{n_1 \bar{x}_1 + n_2 \bar{x}_2 + \dots + n_m \bar{x}_m}{n_1 + n_2 + \dots + n_m}$ kus n — õpilaste arv klassis, \bar{x}_i — iga klassi õppeedukus).

Näide: Oletame, et tahetakse arvutada 6.—9. klassi õpilaste keskmine õppeedukus protsentides järgmiste näitajate alusel:

Klass	Õpilaste arv	Mitteedasijõudjad	Õppeedukus
6	40	5	88
7	40	4	90
8	15	5	67
9	10	4	60

Tavaliselt arvutatakse keskmine õppeedukus järgmiselt:

$$\bar{x} = \frac{88+90+67+60}{4} = \frac{305}{4} = 76\%$$

Sellise arvutusega peaks 76%, s.o 80 õpilast 105-st 6.—9. klassis edukalt õppima. Tegelikult õpib aga edukalt 87 õpilast (105—18=87). Nagu näha, võib väära arvestusega kirjutada koolile juurde tervelt 7 mitteedasijõudvat õpilast.

Õige arvestus peaks olema järgnevalt:

$$\bar{x} = \frac{40 \cdot 88 + 40 \cdot 90 + 15 \cdot 67 + 10 \cdot 60}{40 + 40 + 15 + 10} = 83$$

Sama tulemuse saab ka siis, kui 6.—9. klassis edasijõudvate õpilaste arvu jagame kogu õpilaste arvuga:

$$\bar{x} = \frac{87 \cdot 100}{105} = 83\%$$

Vales arvestuses eksiti kooli kahjuks 7%.

Eksimus on eriti suur, kui keskmise õppeedukuse või mõnede muude õppetööd iseloomustavate näitajate keskmise arvutamisel on klassides (koolides) õpilaste arv väga erinev.

Koolide õppeedukuse võrdlemisel on tüüpiliseks veaks ka see, et ei arvestata saadud tulemuste statistilisi usaldusintervalle (vt lähemalt 2, lk 36 ja joonis 7). Viimased sõltuvad oluliselt väljavõtukogumi üksiktule-

muste hajuvusest ja väljavõtukogumi mahust.

Koolihinded kujutavad endast tüüpilist järjestus-(astmelist) skaalat. Sel juhul intervallid ei ole skaala jaotuste vahel ühesugused. Õppetöö tulemused võib reastada kas kasvavas või kahanevas järjestuses, kuid nende intervallid ei ole võrdsed. Koolihinded on astmelised suurused, mis ei ole saadud kvantitatiivsel mõõtmisel, vaid subjektiivsel hindamisel. Seejuures märgitakse kõrgema hindega küll mingite omaduste (teadmised, oskused, vilumus) kõrge mat taset võrreldes madalamaga, kuid ei ole võimalik täpselt näidata, kui palju kõrgem tase erineb madalamast. Seetõttu on koolihinnetega statistiliste arvutuste tegemine (s.o leida aritmeetilisi keskmi, varieeruvust, keskmiste erinevuste usaldatavust jm) ka eba-korrektne.

Tuleb juhtida tähelepanu, et objektiivset väärtust ei ole näiteks klassi keskmisel hindel, mis on väljendatud hinde kümnendike või sajandikena (näiteks keskmine hinne 3,85). Nii arvatud keskmise täpsus ületab lähteandmete täpsuse ning sel puudub reaalne mõte, sest vastavat skaalajaotust tegelikult ei esine. Saadud keskmine hinne näitab küll seda, et subjektiivselt väljapandud hinded lähenevad rohkem hindele 4 kui 3, kuid et keskmine hinne oleks 0,15 skaalajaotust väiksem, väita ei saa. Küll näitab klassi õpilaste keskmine pikkus 166 cm seda, et 170 cm pikkune õpilane on tinglikult keskmisest õpilasest (seda ei pruugi aga realselt üldse klassis olla) 4 cm võrra pikem (viimane surus on aga täpselt mõõdetav).

Intervall-(kvantitatiivsel)skaalal on skaalajaotuse intervallid täpselt ühesugused ning on täpselt teada, mitu korda on üks mõõdetav suurus suurem või väiksem teisest (üks meeter on täpselt sada korda pikem kui üks sentimeeter). Intervallskaalale vastavad näiteks temperatuur C ja F järgi, pikkus, õpilaste teadmiste testimisel saadud õigete vastuste arv.

Intervallskaala erijuhuks on nn **suhteskaala**, millel on täpselt fikseeritud skaala nullpunkt (näiteks kasv, kaal, aeg, temperatuur Kelvini järgi).

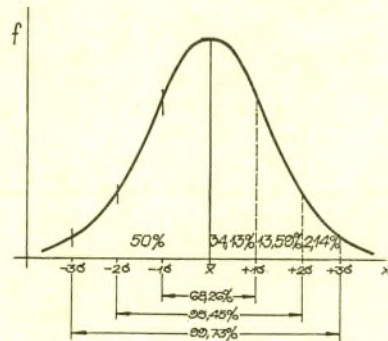
Intervall- ja suhteskaala järgi saadud arvnäitajate vahendusel võib leida aritmeetilisi keskmi, variatsiooni näitarve, keskmiste erinevuse statistilist usaldatavust F (Fischeri) või t (Studenti) kriteeriumiga ainult sel juhul, kui on tegemist uuritava kogumi elementide väärtuste nn normaaljaotusega. Sel juhul kogumi elementide väärtused jaotuvad iseloomulikult viisil aritmeetilise keskmise ümber. Normaaljaotusele vastab graafiliselt normaaljaotusköver (Gaussi-Laplace'i köver) (joonis 1). Selleks, et selgitada, kas saadud empiirilised tulemused vastavad või on ligilähedased normaaljaotusega, tuleb uurijal kasutada alljärgnevat meetodeid: 1) Arvutada valemiga uuritava kogumi keskmine ja standardhälve

$$\sigma = \frac{(x_i - \bar{x})^2}{n}, \text{ kus } \sigma - \text{standardhälve;}$$

x_i kogumi elementide individuaalväärtused, \bar{x} — kogumi aritmeetiline keskmine; n — kogumi elementide arv.

Normaaljaotuse puhul on standardhälve (δ) väärtus määratud normaaljaotuskövera käänupunktidega. Vahemik $\bar{x} \pm \sigma$ hõlmab 68,26%, vahemik $\bar{x} \pm 2\sigma$ 95,45% ning vahemik $\bar{x} \pm 3\sigma$ 99,73% jaotuskövera alusest pindalast. Graafiliselt võib standardhälvet kujutada normaaljaotuskövera käänupunkti abstsissina (vt joon 1). Võrreldes samasse teljestikku joonestatud normaaljaotusköverat ja uurimistöös saadud empiirilist sageduspõlgoni, tuleb jõuda selgusele, kas viimane erineb oluliselt normaaljaotusköverast. Võib võrrelda ka empiirilise ja normaaljaotusköverate vastavaid pindalasisid.

Joonis 1



2) Leida empiirilise sagedusjaotuse mood (kõige sagedamini esinev väärtus) ja mediaan (jaotuse keskmine liige, millest mõlemale poole jääb võrdne arv liikmeid). Kui moodi, mediaani ja keskmise väärtused üksteisest palju ei erine, on tegemist normaaljaotusega.

3) Empiirilise jaotuse vastavust normaaljaotusele võib kontrollida ka χ^2 kriteeriumiga («hii — ruut-kriteerium»).

Alles pärast seda, kui on kontrollitud intervallskaala alusel saadud empiirilisi tulemusi ning on selgitatud jaotuse vastavust normaaljaotusele, on korrektne kasutada nn parameetrilisi hindamise kriteeriume (kogumit iseloomustavaid karakteristikuid: keskmist, variatsiooni näitarve, statistilise olulisuse kriteeriume).

Mitteparameetrilise hindamise kriteeriumi puhul kasutatakse eelnimetatud karakteristikute asemel variantide jaotust iseloomustavaid kriteeriume.

Hoolimata sellest, et kirjanduses on püütud näidata ka võimalusi koolihinnete üleviimise intervallskaalale (1; 7) statistiliste arvutuste tegemiseks, ei saa neid seisukohti lugeda põhjendatuiks ega seliseid võtteid kooli ja teaduspraktikas soovitada (vaata ka 6).

Põhjendamatult vähe kasutamist leiab pedagoogikas (teaduslikes uurimistöodes aga peaaegu üldse mitte) intervallskaala erijuht

— alternatiivne (dihhotoomne) skaala ning selle alusel saadud empiiriliste tulemuste töötlemisel mitteparameetriliste hindamise kriteeriumide vahendusel.

Sellistel võimalustel peaktuksin lähemalt järgmistes kirjutistes.

Kirjandus

1. Kallam V. Millega peame arvestama sisekontrollis. — Haridus, 1989, nr 11, lk 15—17.
2. Kõverjalg A. Pedagoogiliste uurimistööde usaldatavus — probleem või mitte? — Nõukogude Kool, 1987, nr 7, lk 32—37.
3. Mereste U. Statistika üldteooria. Tln, Valgus, 1975, lk 496.
4. Гласс Дж, Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии (Перевод с английского) М.: Прогресс, 1976, 477 с.
5. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн, Валгус, 1980, 334 с.
6. Пински А. А. и др. Возможно ли превращение школьных баллов в интервальную шкалу? — Советская педагогика № 4, 1982, с. 139—140.
7. Таммет Х. Ф. К проблеме статистики школьных оценок. — Советская педагогика, 1981, № 11, с. 71—76.

24. lk.

Seepärast tuleb klassi- ja kooliväline tegevus sellisena ära kaotada ja see, mis sinna peaks kuuluma au ja lugupidamise sisse tagasi tuua kui üks inimisiksuse harmoonia ja arengu tingimusi. Klassi- ja koolivälise töö asemel peaksime rääkima lastekultuurist, mis kaugelt enam peaks ühiskonna jõude enesesse haarama kui vaid haridusega tegelevad institutsioonid. Teadlikuks aluseks aga peaksid siin saama kompleksed lapsepõlveuringud koos muu maailma kogemuste üldistamisega.

Kirjandus

1. Alumäe S., Herkel A., Kuurme T. Õpilaste huvitegevuse organiseerimine põhikoolis. PTUI aastaaruanne (vene keeles) Tallinn, 1986.
2. Alumäe S., Herkel A., Kuurme T. Klassivälise töö funktsioonid, nende täitmine üldhariduskoolis. PTUI aastaaruanne (vene keeles). Tallinn, 1988.
3. Bruhn K. 1900 luvun pedagogisia virtauksia. Helsinki, Otava, 1981.
4. Neill A. S. Summerhill. Kasvatuxsen uusi suunta. Helsinki, Weilin-Göös, 1968.
5. Skiera E. Reformipedagoogiikka Keski-Euroopan kouluissa — kehitys, didaktisia, piirteita ja näköaloja. — Kasvatus, 1981 N 1
6. Steinerkoulu. Steinerpedagoogiikan Seura. Helsinki — Erikoispaino OY, 1989.

Abiks perekonnaõpetuse õpetajale

Naise demograafiline käitumine

AILI KELAM,
Eesti NSV TA Filosoofia, Sotsioloogia ja Õiguse Instituudi vanemteadur

Demograafiliste protsesside kõverad, mis joonistuvad välja statistiliste materjalide vaatlemisel, on lähteallikaks toimunud protsesside seletamisel aga ka lähituleviku prognoosimisel.

Peale pikemat vaikimisperioodi on taas rohkem avaldatud statistilist teavet. See kehhtub ka demograafilise andmestiku soolise jagunemise kohta, mille tõttu saame vaadelda eraldi naisi kui demograafiliste protsesside kandjat ja objekti. Seni ilmunud teave oli sageli «sootu» ja demograafiliste situatsioonide uurimiseks ebapiisav.

Artiklis piirdume peamiselt 1980. aastate andmete põgusa analüüsiga.*

Abiellumise dünaamika jälgimisel täheldame viimasel ajal langustendentsi, mis arvudes näeb välja järgmiselt: 1970. aastal tuli iga tuhande elaniku kohta 9,2 lahutust, 1980. a — 8,8; 1985. a — 8,4 ja 1988. a — 8,2. Sisuliselt ei tähenda see, et niivõrd oleks kasvanud vallaliste arv, kuivõrd seda, et Eestis on üha enam kasvanud vabaabielude populaarsus ning elatakse koos abielu juriidiliselt vormistamata. Nendest kooselavatest paaridest ametlikult jälge ei jää, kuna statistikas vabaabielu kui perekonnaseisu vormi ei fikseerita.

Perekonnaseisu poolest ei ole mehed ja naised kaugeltki samasuguses olukorras. Eeskätt vanuselises lõikes on pilt võrdlemisi diferentseeritud. Nii on iga 1000 20—24-aastase naise kohta abielus 556, meestest vastavalt 351. Järgmises vanusegrupis (25—29 aastat) abielus olevate meeste ja naiste arvuline erinevus ühtlustub: abielunaisi on 766 ja mehi 718. Ühtlasi tulb ilmsiks, et naised abielluvad võrreldes meestega nooremalt. Kõige rohkem on abielus olevaid naisi vanuses 30—34 aastat — 789, seejärel abielus olevate naiste arv järk-järgult kahaneb; iga järgneva viie aasta jooksul keskmiselt 20 naise võrra (iga 1000 vastavas vanuses naise kohta), 50—54 aastaste naiste seas juba ligi 60 naise võrra (663). Järsult kahaneb aga 65—

* Artiklis kasutatakse põhiliselt järgmisi allikaid:

1. Eesti NSV rahvamajandus 1988. aastal. Statistika aastaraamat. Tln, «Olion», 1989.
2. Lühike statistikakogumik. Eesti NSV Riiklik Statistikakomitee. Tln, 1989.

69aastaste abielus olevate naiste arv (344). Neist pole kunagi abielus olnud 102 naist, ligi pooled on lesed — 491 ja lahutatud üksnes 62. Samas vanuserühmas on abielus olevaid mehi 806, mitteabielulisi 57, leski 85 ja lahutatuid 51.

Meeste kõrgeim abielulisus on hoopis hilisemates aastates — vanuses 50—59, mil 1000 samaealise mehe kohta tuleb 850 abielumeest. Naisi on aga kõige rohkem abielus vanuses 30—34 aastat (1000 naise kohta 780), mõnevõrra vähem vanuserühmas 35—39 (1000 naise kohta 772). Juba nendes vanuserühmades on lahutatud naiste osatähtsus küllalt suur, vastavalt 101 ja 124, ent kõige rohkem on neid 45—49aastaste vanusegrupis, kus 1000 naise kohta tuleb 153 lahutatut. Nii ei kulge meeste ja naiste perekonnaseisu iseloomustavad vanuserühma näitajad sugugi paralleelselt. Alates juba 30. eluaastast hakkab abielus olevate naiste arv kahanema, meestel seevastu märkame langustendentsi alates 60. eluaastast. Koos sellega suureneb naiste seas leskede ja lahutatute arv; samuti ka meestel, kuid nagu nägime, on meesleskede arvu lisandumine sootuks tagasihoidlikum. Kõneleb see omakorda teada tõsiasiast: meeste lühemast elueast ja abielu purunemisel meeste sagedasematest korduvabieludest naistega võrreldes.

Heites pilgu esmaabiellujate vanuselisele koosseisule näeme, et alates 1960. aastate keskpaigast hakkas esmaabiellujate vanusepiir alanema, mis aga 1980. aastate alguseks stabiliseerus. Kõige rohkem abiellus 1987. a neidusid vanuses 20—24 aastat, moodustades esmakordselt registreerintest poole (50,2%). Arvukuselt ei järgnenud 25—29aastased küpsed neid (14,8%), vaid alla 20 aastased noored tütarlapsed (18,8%). Ent kõrvutades 1987. a alla 20aastaste abiellunute arvu 1988. a vastava arvuga selgub, et viimasel aastal abiellus selles eas 150 neidu rohkem kui eelmisel aastal. Seega — vaatamata abiellumise alanemisele, pole veel kaugeltki saavutatud esmaabiellujate vanuse (õigemini nooruse) piiri.

1980. aastail täheldame sündimuse buumi 1983—1984. a ja 1987. a, mil iga tuhande elaniku kohta tuli 16,0 sündi. Samuti jääb sündimus kõrgeks ka järgmisel 1988. aastal — 15,9. Vaadeldud aastakümneni ülejäänud aastatel oli sündimuse näitaja 15,4 piires.

1988. a moodustas Eesti elanikkonna juurdekasvust loomulik iive 66,4%. Seega teist korda viimase kümendi jooksul (1985. aastal 53%) ületas Eesti elanike loomulik iive mehhaanilise — migratsiooni tulemusena saadava elanike juurdekasvu. Mainigem veel, et linnade ja alevike elanike loomulik iive oli märksa madalam (64,7%) elanike

juurdekasvust maal ja maa-asulates (85,9%). Rõõmustab fakt, et kui 20 aasta jooksul (1965—1985) oli maa-asulates loomulik iive negatiivne, siis viimased kolm aastat (1986—1988) on see olnud positiivne.

1988. a on olnud sündivuse tõus silmanähtav Hiiumaal (19,8%), Saaremaal (17,2%), Pärnu- (17,9%) ja Tartumaal (17,2%).

Nagu teada, toetatakse saartel ja ka mujal maakondades mitte ainult noori ja paljulapselisi emasid, vaid lapse sünni puhul üldse peresid: makstakse rahalist toetust, on soodustusi korterite, tuusikute hankimisel. Saaremaal antakse lapse sünni korral emale tasuta beebivarustus.

Omasoodu aitas loomuliku iibe tõusule viimasel ajal kaasa üldine suremuse vähenemine, sealhulgas ka väikelaste suremuse koefitsiendi mõningane langus. Lähemalt sellest aga edaspidi.

Vaieldamatult on oma osa lahutumuse vähenemisel, mis oma tippnäitajalt 1983. aastal (4,2) 1985. aastaks langes, püüdes seejärel stabiilsena (3,9). Lahutatud, ühe vanemaga peres reeglina lapsi juurde ei sünni (juhul kui abikaasad uuesti ei abiellu).

Mida võime öelda vallasemate arvu suurenemise kohta, millest palju juttu on olnud? Saame tõepoolest nentida seda, et vallasemate osa viimasel kümnendil sünnitajate üldarvust on kasvanud, kusjuures eriti tempokas on see olnud maal. 1980. a oli vallasemasid linnas 13,8%, maal 28,5%, 1985. aastal vastavalt 16,8 ja 30,0% ning 1987. aastal 18,0 ja 31,8%. Ka Lätis on tendents samasugune, ainult keskmiselt linnas 5% ja maal 10% võrra madalamate näitajatega. Baltimaadest jääb ainult Leedus vallasemate arv alla oma emantsipeerunud sugudele naabermaades Lätis ja Eestis. Eestiga võrreldes on Leedu linnades keskmiselt kolm korda ja maal ligi neli korda vähem vallasemasid. Kahtlemata on Leedus naiste «moraalset laostumist» ärahoidvaks piduriks rahva hulgas sügavalt juurdunud katoliku usk. Sootuks vähem kui Leedus on vallasemasid islamiusulistest maades (Usbeki, Turkmeeni ja Aserbaidžaan), kus naine harva riskib astuda vallasema seisusesse. Vastupidiselt Baltimaadele on seal vallasemasid mõnevõrra rohkem linnas (4—7%), kui maal (1—3%).

Abieluväliselt sündinud laste arvu kasvu Baltimaades, aga ka Venemaal, Ukrainas, Valgevenes jm stimuleerivad üsna tõenäoliselt muude põhjuste kõrval üksikemadele ettenähtud soodustused (rahaline toetus, eelisjärjekord lapse lasteasutusse paigutamisel, korteri saamisel). Ilmselt paljud noored, soovides nende käsutuses olevate nappide majanduslike ja olmevahendite tõttu kasutada mainitud soodustusi, ei kiirustagi oma faktiilist abielu juriidiliselt vormistama.

Samuti on tänapäeval, eriti noortel abiellujatel kujunenud enesestmõistetavaks, et



Rootsi rahva

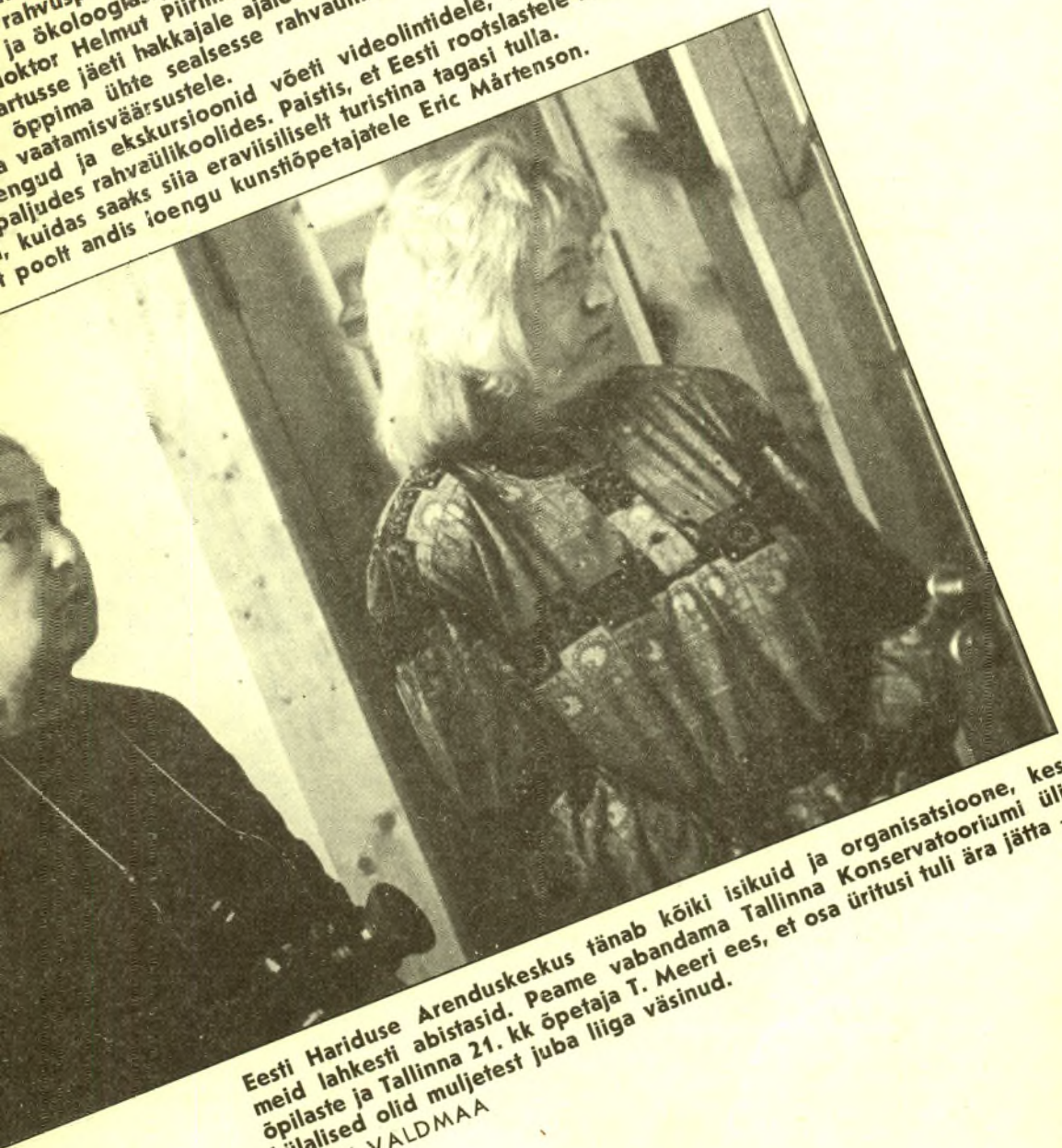
Eesti Hariduse Arend
Rootsi rahvaülikooli
rektor Yngve Per
kursus, mille kavas
Külalistel eelnev
koostaski EHA
Rannut, Tallinna
Tunne Kelam,
Loiguga. Loet
pea kõik iekt
Ühel päeval
— Lahema
loodushoiu
ülikooli a
suhetest.
riigi kul
Läänem
Kõik
Roots
küsi
Om

Land och Liv 1

Lühike ja
sõbralik
raamat
sellest, mis
on elu
Lääne-
Eesti
alal.
Raamat
on mõeldud
kõigile
Lääne-
Eesti
alal elavatele
inimestele.
Raamat
on mõeldud
kõigile
Lääne-
Eesti
alal elavatele
inimestele.

Koolide õpetajad Eestis

keskuse külalistena viibis meil poolteist nädalat 34 õppejõudu, keda juhtis Östra Greve'i Rahvaulikooli saadud loengute ja ekskursioonide soovide põhjal õigupoolest oligi see nimetatud rahvaulikooli programmi aluse. Eesti keelest pidas KKIs loengu Mart analinna tutvustas Jüri Kuuskemaa, Eesti poliitilist olukorda sti kunsti Jaak Kangilaski. Kohtuti ka haridusminister Rein utel ilmutasid rootslased sügavat huvi iga ala vastu ning id sattusid lõpuks küsimustelaviini alla. etvuti Viljandimaaga ning käidi Puiatu eriantarkoolis, teisel rahvuspariga (Jüri Martinilt sissejuhatuses ülevaade Eesti ja ökoloogiast) ning Kuusalu keskkooliga. Tartus pidas Uppsala doktor Helmut Piirimäe loengu (rootsi keeles!) Eesti ja Rootsi artusse jäeti hakkajale ajaloatudengile kutse minna aastaks Rootsi õppima ühte sealsesse rahvaulikooli. Üks päev kulus külalistele vaatamisväärsustele. Ekskursioonid võeti videolintidele, mida lubati levitada engud ja ekskursioonides. Paistis, et Eesti rootslastele meeldis, paljudes rahvaulikoolides. Eraviisiliselt turistina tagasi tulla. r, kuidas saaks siia eraviisiliselt turistina tagasi tulla. r poolt andis loengu kunstõpetajatele Eric Mårtensson.



Eesti Hariduse Arenduskeskus tänab kõiki isikuid ja organisatsioone, kes meid lahkesti abistasid. Peame vabandama Tallinna Konservatooriumi õpilaste ja Tallinna 21. kk õpetaja T. Meeri ees, et osa üritusi tuli ära jätta — külalised olid muljetest juba liiga väsinud.

SULEV VALDMAA

enamikul neist sünnib laps enne üheksa kuu möödumist abielu registreerimisest. Nii ei jõua kaks noort inimest teineteisega kohanedagi, kui juba perekonda on tulnud kolmas. Juhul kui noored pole varem koos elanud, s.t olnud vabaabielus, ei ole lapse nii kiire ilmumine perekonda psühholoogiliselt kõige õigem. Tihti ei ole noored ise küpsed nii kiiresti kaela langenud vanemarollide täitmiseks.

Kui vaadelda sündivust seisukohast, kui mitmenda lapsena ta emal sünnib, siis oli 1987. a esmasündinuid 6% võrra vähem kui 1980. aastal. Vaatamata sellele on siiski kõige rohkem esmasündinuid (linnas 46,9% ja maal 35,4%). Teise lapse sünnitanud emade arv linnas tõusis 3% võrra (36,3-lt 39-le), maal jäi see praktiliselt samaks (34,0-lt 34,9-le). Samuti tõusis nii linnas kui ka maal 3% võrra kolmanda lapsena sündinute arv (linnas 7,4 — 10,2%, maal 15,4 — 18,3%). Vaadeldud ajavahemikul neljanda ja enama lapse sündide arv maal, kus see oli niigi kõrge — 11,5%, enam ei tõusnud. Linnas kerkis see niigi madalalt näitajalt (2,4%) vaid ühe protsendi võrra (3,5%).

Vanuserühmas 20—24 a, mil naised kõige agaramalt abielluvad, nad ka sünnitavad kõige intensiivsemalt. 1988. aastal tuli iga 1000 vastavas vanuses oleva naise kohta 179 sündi, vanuserühmas 25—29 aastat 124 ning vanuses 30—34 aastat 64 sünnitust tuhande naise kohta. Alla 20 aastaste (15—19 a) naiste puhul oli vastav näitaja 45 sündi, mis tegelikult tähendab seda, et iga kümnes sünnitaja on noorem kui 20 aastat. Kõige rohkem sündi (38%) langeb vanuserühma 20—24; 25—29 aastaste naiste gruppi 29%; märksa vähem — kuuendik (16%) sündidest aga on 30—34 aastaste vanuserühmas.

Eesti naistel on 24. eluaastaks juba ligi pooled lapsed ilmavalgust näinud ning 30-aastaselt on neil praktiliselt peaaegu kõik lapsed sünnitatud — neli viiendikku lastest. Väga vähesed naised sünnitavad meil vanuses 35—39 aastat, üksnes 6% sündidest langeb antud vanusegruppi. Mujal arenenud maades muretsetakse siis veel pesamuna, et kodu tühjaks ei jääks. Meil on ilmselt põhjuseks naise nõrgenenud tervis või on naine selles eas rohkem tööle pühendunud. Võib ka nii olla, et vanemad on selleks ajaks lastekasvatamisest ja olmemuredest väsinud ning otustavad sündimata jäänud lapse (laste) arvel elus kergemini toime tulla. Nii jääbki (eeskätt linnas) kolmas, neljas või isegi teine laps sündimata.

Rääkides sündimusest ei saa me vaikides mööda minna kurvast tõsiasi, et nii Eesti naise tervise kui ka sündimuse tõusu seisukohast on murettekitavalt suur abortide arv. 1988. aastal tehti kokku 29 712 aborti ehk 1,2 aborti iga sünnituse kohta.

Eesti rahvuse kestmajäämiseks on tähtis teada, kui suur on eestlaste ja kui suur

muulastest elanikkonna sündimus, suremus ja sellega korreleeruv loomulik iive. Tagasi-vaates oli 1960. ja 1970. aastal Eestimaal sündinute arvust eestlasi 67%, surnutest 1960. a 86,7% ja 1970. a 81,4%. Nii oli eestlaste loomulik iive vaadeldud aastatel 33%, aastatel 1980—1985 muutus see negatiivseks. Taas tõusis eestlaste loomulik iive aktiiva poolele 1986. a, näidates tõusutendentsi ka järgnevatel aastatel. Tõestavad seda järgmised arvud:

Aasta	Sündinud	Surnud	Loomulik iive
1986	58,6	72,0	19,1
1987	59,0	72,0	24,3
1988	60,7	71,5	29,9

Eesti rahva loomuliku iive tõusust kõnelesid ka sündivuse kasvutendentsi peegeldavad näitajad, mis väga selgelt tulid esile eeskätt maarajoonides. Teisalt aga, nagu juba öeldud, eestlaste suremuse vähenemise tagajärjel.

Kui ennevanasti lahutas abielupaare surm, siis nüüd ligi pooli — abielulahutus. Alates 1965. aastast hakkas meie ühiskonda šokeerinud lahutumuse tõusukõver järjest ülespoole liikuma. Tõusnud 1980. aastate keskpaiku küllalt kõrgele, see stabiliseerus. Lahutuste sagemise tendents, ajalisel mõnevõrra erineb, oli iseloomulik kõikidele arenenud maadele, v.a usuliselt ortodoksetele.

Üldjoontes oli Eestis abielulahutamuse dünaamika järgmine, kuni 1965. a tuli iga 100 elaniku kohta 2,3 abielulahutust, siis 1970. juba 3,2; tõustes 1980. 4,1 lahutuseni, jäädes kuni 1984. samale tasemele (v.a 1982 — 3,9 lahutust). 1985. aastaks langebki lahutamuse näitaja 1982. a tasemele, s.o 3,9, püüdes samasugusena kuni käesoleva ajani (1988. a isegi 3,8). Täna saame tõepoolest kõnelda lahutamuse stabiliseerumisest. Lahutamuse näitaja Eestis ei olegi erandlikult kõrge, sest üsna analoogiline pilt avaneb kõigis arenenud riikides. Abiellumus ja lahutus, võrreldes möödanikuga, on muutunud mobiilsemaks. Omakorda annab sellest tunnustust korduvabielude kasv. Kui 1965. a oli naiste hulgas korduvabielusid 16,3%, siis 1975. a tõusis nende osa juba 20,0%ni. 1985. a tuli iga neljas naine registreerimisele teist või kolmandat korda (25,7%). 1987. a ulatus korduvabiellujate protsent 28,9-le registreeritute üldarvust. Tegemist on nüüdisperekonnaelu seaduspärasusega, mida tuleb lihtsalt aktsepteerida.

Juttu oli lahutamuse dünaamikast viimase veerandsaja jooksul. Vaatame, millise abielukestusega perekonnad on vähem, millised rohkem püsikindlad. Huvitav on märkida, et varem linnale iseloomulike tendentside suhtes on maa linnale järele jõudnud ning tempo poolest isegi edestanud. Enim torkab see silma lühema ja pikema kestusega abielude puhul. Kuni aastase abielukestusega lahutuste arv, mis 1985. aastal oli linnas 2,0%, tõusis 1987. aastaks 2,8%-le, maal

vastavalt 1,5-lt 2,5-le. Nii linnas kui maal on jäänud samaks 1—2 aastase abielukestusega lahutuste arv. Mõne protsendi võrra on muutunud 3—4 aastaste abielude lahutuste hulk: linnas on see kasvanud 14,8%-lt 16,4%-le, maal vähenenud 17,4%-lt 15,2%-le. Maal on sagenenud kiiremini kui linnas 20 aastat ja rohkem koos elanud abielupaaride lahutused: 15,2% — 16,2%; linnas 12,5-13,4-le. Elukohast olenemata puruneb pea ühepalju 5—9 ja 10—19aastase abielukestusega perekondi (kõigis rühmades 27—28%). Psühholoogiliselt võib seda nimetada «abieluväsimuse» perioodiks, mida kahjuks abikaasad ei oska ennetada ja nii ongi tagajärjed käes.

Näib, et üldise demokraatia ja naiste emantsipatsiooni arengu tingimustes, tahame me seda või mitte, on abielulahutused võrdlemisi levinud. Nagu paljus muuski, nii ka selles mõttes, kannab nüüdisabielu oma ajastu pitsertit.

Demograafiliste protsesside jälgimisel on väga oluline vaadelda **elanikkonna vanuse-
list struktuuri**, mis on ühtlasi lähtealuseks suremuse ja keskmise eluea kindlaksmääramisel.

Naiste suremuse trendi võrdlemisel 1978. ja 1988. aastal me kuni 40. eluaastani olulisi erinevusi ei märka. Ent järgmises vanuserühmas, s.o 40—44 aastat, tuleb ilmsiks, et vaadeldaval ajavahemikul on naiste suremus kasvanud 1,6%. Järelikult mitte ainult meeste, vaid ka naiste seas on suurenenud nooremas keskeas olevate naiste suremus. See on tingitud üldisest stressiseisundist ja tööalasest pingest, kuna naised on selles eas jõudnud oma karjääriredeli tippu ning suurenenud on naise (nagu mehegi) kokkuvarisemise oht. Kahjuks ei saa me statistiliste andmete puudumise tõttu öelda, milliste elukutsete ja sotsiaalsete rühmade puhul on see riskifaktor kõige suurem.

Samal ajavahemikul on meeste arvsuhe naistega võrreldes eri vanusegruppides läbi teinud suuremaid muutusi, nimelt peamiselt ealt vanemates vanusegruppides. Kui 1979. a tuli iga 100 50—54 aastase mehe kohta 135 naist, siis 1988. a oli naisi märgatavalt vähem — 116. Sama tendents on iseloomulik ka järgmise, s.o 55—59 a vanuserühma kohta, kus naiste arv iga 100 mehe kohta langes 165-1t 126-le. Sisuliselt tähendab see meeste suremuse alanemist antud vanuserühmades. Vanusegrupis 60—69 jäi suhe endiseks ja küllalt kõrgeks: 174 naist 100 mehe kohta. Ent vanuses 70 aastat ja rohkem oli 1979. a naisi niigi palju — 249, kuid aastaks 1988 lisandus veelgi, tõustes (100 mehe kohta) 256-le. Nii on selles eas naisi meestest kaks ja pool korda rohkem.

Väga kõrge on tööealises vanuses olevate meeste suremus, mis ületas 1988. aastal samas eas naiste suremuse neljakordselt.

Surnute üldarvust oli 1988. a tööealises vanuses mehi 33,8% ja naisi 7,1%.

Nagu enne juttu oli, on viimastel aastatel **elanikkonna suremuse näitaja langenud**. Märgatavalt vähenes see alates 1986. aastast, mil piirati alkoholi müüki. Küllap vähenes samal põhjusel ka õnnetusjuhtumite arv. 1988. a oli elanikkonna suremus vabariigis viimaste aastate madalaim — 11,8 iga 1000 elaniku kohta. Samal aastal suri 63,9% südame- ja veresoonehaigustesse, 16,9% mitmesuguste kasvajate tagajärjel ja 9,5% traumade ning õnnetusjuhtumite tulemusena. Suremus kulmineerus 1980. aastate esimesel poolel: 1980. a linnas 10,1; maal 17,5; 1985. a linnas 10,6 ja maal 17,7. Suremuse tõusu põhjusi tuleb otsida nii sotsiaalselt, meditsiiniliselt kui moraalselt laadi teguritest. Üldiselt on need tänaseks hästi teada, kuid veel mitte piisavalt läbi analüüsitud, nende tagajärjed on täpselt välja toomata ja publitseerimata.

Väikelaste suremus Eestis on kõrge. Üks peapõhjust peitub meditsiinasutuste materiaalbaasi madalal tasemel ning arstieetika devalveerumises. Oma osa etendab keskkonna saastatus, toiduainetes sisalduvad kahjuliku toimega keemilised ained ning paljudele naistele omaseks saanud ebaterved harjumused (suitsetamine, alkoholsete jookide pruukimine), mille negatiivne toime lootele ja vastsündinule on ammu tõestatud. Väikelaste suremust statistikas peegeldava näitaja jälgimisel (s.o surnud laste arv alla ühe aasta vanuses 1000 sündinud lapse kohta) oli 1970. ja 1980. aastal Eestis kõrge ja mõlemal aastal peaaegu ühesugune — 17,8% ja 17,1%.

Asjata pole löödud häirekella Kohtla-Järve piirkonna ökoloogilise saastatuse pärast ja kõneldud selle kahjulikkusest inimeste, eeskätt väikelaste tervisele. Statistika andmeil oli kõige suurem laste suremus just Kohtla-Järve rajoonis.

Eesti rahva demograafilise situatsiooni aspektist on 1980. aastatel vastavad protsessid arenenud positiivses suunas. Tõusnud on sündimus nii linnas kui maal, seejuures tempokamalt maaregioonides. Tulemuseks oli pikemat aega maal probleemiks olnud loomuliku iibe muutumine positiivseks. Sama kehtib ka eesti rahvusest elanikkonna suhtes, sest loomulik iive ületab mehaanilise, mistõttu eesti rahvusest elanikkond on arvu-
liselt kasvanud.

Mõnevõrra on vähenenud ka väikelaste suremus, mis omakorda on mõjutanud loomuliku iibe kasvutendentsi. Tõusnud on keskmise eluiga, meestel rohkem kui naistel.

Pikemaajalise majandusliku, sotsiaalse ja poliitilise stressisituatsiooni püsimise tulemusena võivad positiivsed demograafilised tendentsid (vähemalt osa neist) pöörduda taas negatiivseteks.

Veel kord suhtlemise ja biorütmide seostest

ILMAR RAIDNA,
Tallinna 18. põhikooli õpetaja

Õpetaja suhtumine õpilastesse peab olema sõbralik ja heatahtlik. Mitte iga õpetaja ei suuda seda alati. Õigemini öeldes: mõne õpilasega tekib hea kontakt kiiremini, kuid ikka leidub õpilasi, kellega pingutustele vaatamata läbisaamine ei laabu. Tihti tekib vastuolusid, mis arenevad üksikutele õpilastel üksikute õpetajatega konfliktiks. Tagantjärele konflikti tekkimist meenutades jõutakse tavaliselt järeldusele, et tülitseda oli naeruväärne. Küsimuse võime esitada ka selliselt: miks see õpetaja ja see õpilane sel päeval konflikti sattusid.

Inimese psühhofüsioloogilist seisundit mõjutavad väga suurel määral tema **infradiaansed biorütmid**. Püüamegi siis alljärgnevas neid vaadelda ja vastata esmajoones kahele küsimusele:

kuidas tõestada infradiaansete biorütmide olemasolu,

kuidas kasutada infradiaanseid biorütme kollektiivi suhtlemise analüüsimisel.

Esimene küsimus võib ilmselt esile kutsuda vastaküsimuse — kus on siin range tõestus? On avaldatud arvamust, et ainuke rangelt tõestatud teooria bioloogias on evolutsiooniteooria. Kas me siis teisi bioloogiateadmisi ei võigi kasutada? Kui selliselt suhtuda biorütmidesse, nende uurimisse ja rakendamisse, siis analoogiat kasutades peaksime näiteks meelde tuletama, et aju töö põhimõtete kohta vähe teades kasutame aju tööd ometi.

Teadusringkondades on negatiivse reageeringu esile kutsunud asjaolu, et mõned küllaltki mahukad uuemad uuringud on ebaõnnestunud. Kuid teaduse ajalugu teab rohkesti juhtumeid, kus esialgu intuiitiivselt õigel meetodilisel alusel tehtud katse näiliselt väheoluliste muutustete tõttu kordamisel ebaõnnestub. See tundub tõenäoline olevat ka biorütmide ebaõnnestunud uurimisel. Edu saavutamise oleneb uurimuse põhjalikkusest, eriti meetodika õigest valikust. Seda on näidanud nii H. Swoboda, W. Fliessi, A. Teltscheri, eriti iseloomulikult meile aga N. Pärna tööd. Eelkõige tuleks uurida, kuidas on olnud võimalik edu saavutada.

Tuletame kõigepealt meelde mõned infra-

diaansete ehk kuuajalähedase perioodiga rütmidega seotud mõisted.

23 päevane ehk füüsiline biorütm (F) rütm on seotud muutustega lihas- ja närvirakkudes. Rütmi kõikumised mõjutavad kehalist jõudu, liigutuste kiirust, vastupidavust ja vastupanuvõimet haigustele.

28 päevane ehk emotsionaalne (E) rütm on seotud meie emotsionaalse sfääriga. E-rütmi positiivses faasis on inimene ettevõtlikum, töövõime on suurem, kontaktid kaasinimestega paremad.

33 päevane ehk intellektuaalne (I) rütm on seotud loogiliste järelduste tegemise oskuse, sõnaosavuse, kujutlusvõime, vaimse tegevuse kiiruse ja selle tõhususega.

36 päevane ehk sotsiaalne (S) rütm on seotud optimismi ja pessimismi, melanhoolsuse ning kaasinimestega suhtlemise kvaliteedi muutustega.

Valdav enamus biorütmide uurijaid on leidnud või eeldanud, et need käivituvad sünnimomendil. Kuid levib ka (eriti meie vabariigis) hüpotees, et füsioloogiline kell seatakse nullseisu viljastamisel.

On avaldatud arvamust, et biorütmid on seotud keemiliste laadimis-tühjendamisprotsessidega. V. Potapovil on uurimus biokeemiliste protsesside kohta, mille perioodid on 6—33 päeva (23).

Infradiaansete biorütmide ajalist muutumist loetakse sinusoidaalseks. Sünnimomendiks varustab emaorganism vastsündinut maksimaalsete varudega, et organism iseisva eksisteerimise alguspäevadel, elu kõige raskemal ajal oleks suuteline alustama olemusvõitlust. See on rütmi positiivne faas. Poolperioodi hiljem algab uute varude kogumine, mis kestab niisama kaua. Üleminek positiivsest faasist negatiivsesse ja vastupidi tähendab organismi stabiilsuse vähenemist, neid faase nimetatakse kriitilisteks. Woodsi uurimuste alusel on selgunud, et reageerimisaeg 10 katses oli keskmiselt 5,13 sekundit, F-rütmi negatiivses faasis oli see 5,32 s ja kriitilises faasis 5,41 s. See tähendab reageerimisaja mõningast pikenemist ja näiteks avariiohu suurenemist sõidukijuhtidel. Autoavariide uurimine on näidanud, et nende arv ei sõltu biorütmi faasist, küll aga raskus. Samalad tulemus saadi abrasiivtootmises, kus traumade koguarv jagunes biorütmi faasidele ühtlaselt, raskemad juhtumid, mille arv moodustas kolmandiku koguarvust, jagunesid kriitilistele päevadele kuni 2,5 korda suurema sagedusega (24). Kui aga vaatluse all olid Tallinna Taksopargi taksojuhtide tekitatud raskemad avariid, siis need langesid kahekordselt kriitilistele päevadele 80—100% suurema sagedusega kui keskmiselt ühe päeva kohta. Raskemaid avariidid oli üks kuuendik avariide koguarvust (12).

I. Kabanov leidis, et silmaoperatsioonidel asetleidnud tüsistused olid seotud kirurgi füüsilise ja emotsionaalse rütmi või haige emotsionaalse rütmi negatiivse faasiga (21).

F. Wehrli on aga teatanud, et tema kliinikus füüsilise ja emotsionaalse rütmi sobivates faasides tehtud operatsioonidest ükski ei ebaõnnestunud ega olnud ka tüsistusi (6).

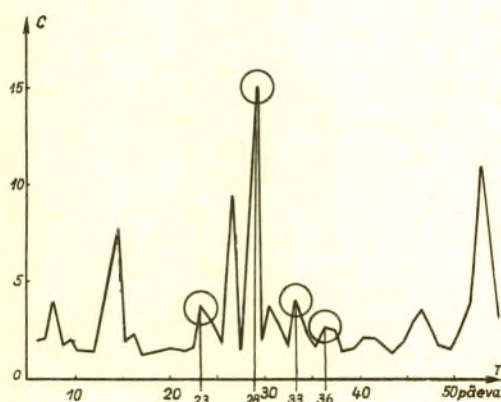
RÜTMIDE SÜNKRONISEERIMISEST

Kuidas on võimalik säilitada rütmiliste protsesside perioodide püsivust — see on infra-diaansete rütmide põhiküsimusi.

Nagu juba N. Pärna mainis, sõltub biorütmi periood

- Maa tiirlemisest ümber Päikese,
- Kuu tiirlemisest ümber Maa ja
- Maa pöörlemisest ümber telje (10).

On selgunud, et biorütmide perioodid 23 kuni 36 päeva on tihedalt seotud troopilise aasta ja sünoodilise kuuga (14) või troopilise aasta ja anomaalse kuuga. (Joon 1).



Joonis 1. Erineva pikkusega perioodide seos troopilise aasta ja anomaalse kuuga.

BIORÜTMIDE MÖJU INIMESTE SUHETELE

Esimene mulje

Biorütmide mõju kahe inimese suhetele avaldub väga kiiresti. Toimus loeng, sellele järgnes hinnangu andmine lektorile ja loengule.

Biorütmide olemasolu ja mõju väljaselgitamiseks uuriti:

- kuulajate biorütmide faase;
- kvantitatiivsete näitajate jaotumust biorütmide faaside (päevade) alusel; leiti faasid ja vahe lektori faasidega;
- andmeid peale silumist üldistuse tegemiseks;
- sõltuvust biorütmide faasidest;
- sõltuvust erilistest (kriitilistest, ekstreemaaletest) faasidest;
- matemaatilisi seoseid.

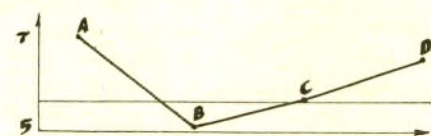
Analüüs näitas, et nii F, I kui ka S rütmis võis täheldada tendentsi hinnangute langusele, kui suurenes lektori ja kuulajate biorütmide faaside vahe. Teisiti mõjus E rütm. Siin oli olulisem rütmi faasi seis. Kõrge hinnangu andsid need, kelle rütm oli positiivses, kuid kahanemas faasis. Kui rütm oli negatiivne, kuid tõusev, siis täheldati hinnangu kiiret tõusu. E rütmi kriitilises faasis anti ka kõrgemad hinnangud. Nelja rütmi koosmõjul andsid kõrgeima hinnangu lektorile

kõige lähedasemate rütmidega kuulajad, madalaima aga need, kelle rütmid olid kauged ja lektori omadest ees.

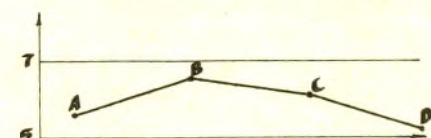
KOOSTÖÖ MÖJUTEGURID

Tallinnas uuriti bussijuhtide-paariliste töötulemusi ja omavahelist läbisaamist. Analüüsimisel selgus, et töötulemusi mõjutasid suurel määral I ja S rütm. Tasub meelde tuletada, et enam kui pool sajandit tagasi jõudsid samasugustele tulemustele J. M. Bennert ja R. Hersey (3).

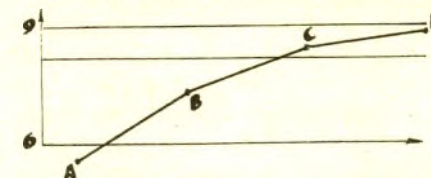
Kuidas mõjuvad üksikud rütmid, seda võib näha joonisel 2, kus A-ga on märgitud kõige parema läbisaamisega juhid, neile järgnevad B, C ja D. Viimased on kõige halvema läbisaamise ja halvimate töötulemustega juhid.



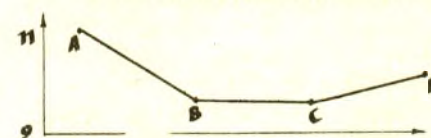
F - RÜTMIDE KESKMINE ERINEVUS



E - RÜTMIDE KESKMINE ERINEVUS



I - RÜTMIDE KESKMINE ERINEVUS



RÜTMIDE KESKMINE ERINEVUS

Joonis 2. Bussijuhtide-paariliste biorütmide faaside erinevused. A — parima läbisaamisega, B ja C — järjest halvema läbisaamisega juhid; D — kõige halvema läbisaamisega juhid. Graafikutele on näha, milline on keskmine faaside vahe erinevates rütmides, sõltuvalt juhtide omavahelisest läbisaamisest.

KELLEGA LAABUB KOOSTÖÖ

L. Vidgop ja J. Suhhotin kirjutasid, et K. Marx ja H. Heine saavutasid hea kontakti juba esimesel kohtumisel ja samal õhtul luges viimane oma luuletusi Karl ja Jenny Marxile ette.

«Kuidas on?»

«Ainult, et solvuda ei tohi...»

«Mis te nüüd... Ma ju sellepärast teile lugingsi, et tahan tõtt teada.»

Kell on kaugelt üle südaöö, kui mehed lõpetavad. Teiste autorite artiklid seisavad kõrval, kuigi neid oleks vaja hommikuks redigeerida.

Missugust siirast austust noore sõbra talendi vastu kõlab ühest Heine poolt Marxile saadetud kirjast:

«Meil on vaja nii vähe teineteise mõistmiseks.»

Karl Marx oli sündinud 5. mail 1818. a, Heinrich Heine aga 13. detsembril 1797. a, seega oli nende vanusevahe 20 aastat, 4 kuud ja 22 päeva ehk 7447 päeva. F rütmis oli nende rütmide faaside vahe 5, emotsionaalses 1, intellektuaalses 11 ja sotsiaalses rütmis 5 päeva, kusjuures kõigis rütmides oli ees Marxi biorütmis faas. Väga lähedased olid nad emotsionaalse rütmi alusel ja ka suurima vahega — intellektuaalse rütmi alusel, olid nende suhted head: 11päevast vahet võime vaadelda neutraalsena, mis ei kutsu suhetes esile vaenulikku mõju.

Üldtuntud on J. W. von Goethe ja F. von Schilleri sõprus. Nende F rütmide faasid olid ühtelangevad, E ja I rütmide faasid olid väga lähedased ning sel alusel pidi tekkima hea läbisaamine, üksteisemõistmine ja toetamine. Seda kinnitavad kõik nende biograafid. S rütmid olid neil vastandlikud. Sel alusel pidi suhted olema asjalikud ja tulemuslikud.

Häid näiteid võime leida palju. Ka meie maadluskuulsused Georg Lurich ja Aleksander Aberg võistlesid elu lõpuaastail koos. ENE andmeil leiame, et väga lähedased olid nad F ja E rütmide alusel, vahe mõlemas rütmis 2 päeva. Seevastu I rütmide faaside vahe oli 13 päeva ja ees oli Abergi rütmi faas. Nagu teada, oli Lurich väga kõrge intelligentsiga, kuid Abergi puhul räägitakse esmajoones tema suurest jõust. Eeldused jõe kasutamiseks ja arendamiseks tunduvad biorütmide selliste faaside vahede puhul olevat paremad.

TEKIB KONFLIKT

Vaatame, kuidas tekib konflikt.

«Idee tekkis mul 1883. a 17. mai õhtul ja ma ei saanud sel ööl uinuda enne, kui olin kogu probleemi läbi töötanud.» Vaimustatud Arrhenius tormas Cleve laboratooriumi oma teooriat esitama. Cleve vaatas talle otsa vana-de skeptiliste silmadega.

«Teil on uus teooria? See on väga huvitav. Head aega.»

Uus teooria, mille Cleve nii kergekäeliselt tagasi lükkas, sai hiljem laialt tuntuks kui elektrolüütilise dissotsiatsiooni teooria. Seda tunnustasid kõik keemikud ja selle eest määrati Arrheniusele Nobeli preemia keemia alal.

Milles väljendub biorütmide mõju.

Idee tekkis Arrheniusel 17. mai õhtul intellektuaalse rütmi maksimumi päeval. Cleve kõik rütmid olid Arrheniuse omadest 1 kuni 14 päeva ees, seega eeldused viimase töö jätkamiseks ja edasiarendamiseks olemas. Nüüd aga 24aastane noormees tahab teda, tuntud keemikut ja geoloogi, tulla õpe-

tama. Ja õpetlane annabki «väärilise vastulöögi». Miks see nii toimus? Emotsionaalselt oli Cleve kahanevas faasis, intellektuaalselt aga negatiivses ja küllalt madalas faasis päev. Otsustusi sellistel päevadel iseloomustab suur kiirus, kuid nende kvaliteet on madalam kui tavaliselt. Nii ilmselt ka seekord.

Vaatame veel, kuidas võib konflikt areneda koolis. Õppealajuhatajal on probleeme õpetaja Kundlaga.

«Õpetaja Kundla, miks teil tööplaani on esitamata?»

«Mul ei ole programmigi, kuidas ma saan siis plaani teha?»

«Aga ma andsin programmi juba septembris.»

«Mina ei ole midagi saanud.»

Õppealajuhataja ja õpetaja nii sotsiaalse kui emotsionaalse rütmi faasid on ühtelangevad. Teistes rütmides on aga ees õpetaja faasid. Konflikt tekkis ilmselt just nendel alustel. Biorütmide faaside ühtelangemine kutsub esile konkurentsi, erinevalt faaside lähedusest, mis mõjub suhetele positiivselt.

STABIILSED TÖÖSUHTED

Iga juht on huvitatud, et tema kollektiiv oleks teovõimas. Töö on viljakas, kui tead, et sinu mõtteid ja ideid kuulatakse, tahetakse kaasa töötada, abistada. Kui aga juhtkond ja kaastöötajad ei vaevu nendesse süvenema, ei aita rakendada, kaob üksteisemõistmine ja selle asemel, et ideid sügavuti arendada, tekib iga mõtte ja kavatsuse puhul vajadus välja selgitada kaaslaste arvamus, et ohtlikest karidest mööda purjetada, mõelda esmajoones sellele, kuidas oma mõtteid ühele või teisele inimesele serveerida. Kas tegutseda lahtiste kaartidega või näidata ühte tööd ja partisani kombel püüda ellu viia hoopis teist.

Vaatame ettevõtet, kus mitme juhtiva töötaja staaž viimasel ametikohal ulatus 8—16 aastani. Ühed viimastest ümberpaigutustest olid tehtud õnneliku käega, sest sellest ajast olid jäänud oma kohale pikaks ajaks 6 juhtivtöötajat, kaasa arvatud direktor ja peainsener. See loob ettevõttes kindla õhkkonna, stabiilsed töösuhted. Seda võis märgata ka ettevõtte külastamisel: kaastöötajatest räägiti tunnustavalt, austusega.

Biorütmide analüüs näitas: mida kõrgema astme juhiga oli tegemist, seda enam võis täheldada lähedasi faase ja kõrgema astme juhi biorütmide faaside eesolemist alluva rütmist. Seda oli märgata nii emotsionaalses, intellektuaalses kui ka sotsiaalses rütmis. Vastupidine oli olukord füüsilises rütmis. See on ka arusaadav: head suhted emotsionaalses rütmis mõjuvad soodsalt psühholoogilisele mikrokliimale, sotsiaalse rütmi mõju avaldub nõudlikkuses, korra ja distsipliini hoidmisel.

SUHTED KOOLIS

Vaatame, kuidas hakkab kujunema uus meeskond siis, kui kooli juhtkond muutub või

(nii nagu tihti juhtub) õppealajuhataja saab uueks direktoriks, mõni senistest õpetajatest asub õppealajuhataja ametikohale. Siinjuures on aluseks võetud ühe kooli andmed. Vaatame, kes õpetajatest on otsustanud lahkuda. Võtsime õpetajate nimekirja mingil ajamomendil ja vaatasime, kes õpetajatest on lahkunud paari järgmise aasta jooksul ja kes

on alles jäänud. Oma biorütmide faaside poolest on õpetajad jaotatud nelja ossa: õpetaja ja juhtkonna liikme biorütmid on lähedased (biorütmi faas kuulub I ossa); õpetaja rütmi faas on tunduvalt erinev ja järgneb (II) või eelneb (IV) juhtkonna liikme omale või õpetaja rütmi faas on vastandlik juhtkonna liikme faasile (III):

Tabel 1

	ANTUD FAASIDEGA ÕPETAJATE ARV											
	Direktor				Õppealajuhataja				Kokku			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Esialgne koosseis	26	23	24	25	17	27	28	32	43	50	52	67
Lahkunud õpetajad	12	12	15	25	11	17	14	22	23	29	29	47
Allesjäänud õpetajad	14	11	9	10	6	10	14	10	20	21	23	20

Siit on selgesti näha, et esmajoones on lahkunud need õpetajad, kellel on biorütmide faasid direktori, teises järjekorras õppealajuhataja omadest ees. Kõige vähem oli lahkujaid nende hulgas, kelle biorütmid olid direktsiooni esindajatega lähedased. Näeme, et (selle) kollektiivi areng toimub samas suunas, milleni oli eelnevalt vaadeldud ettevõttes juba jõutud.

ÕPETAJA JA ÕPILANE

Eva on tavaline tüdruk, kes õpib enamasti neljadele-viitele, kuid matemaatikas kipub tal suuri raskusi ette tulema. Kuigi ta matemaatikaeksami sooritas, leidis tema töös eriskummalisi vigu.

Tekkis küsimus tema ja õpetaja biorütmilistest suhetest. Ja nii oligi. Kõigis biorütmides oli õpilane õpetajast kaugel, biorütmide faaside erinevus sotsiaalses rütmis moodustas 83% võimalikust maksimaalsest, teistes rütmides oli see suhe veelgi halvem. See ehk oligi üks põhjusi, et õppeaine tunnis temani ei jõudnud.

ÕPPETÖÖ TULEMUSLIKKUS

Meistrite Eriku ja Ülo töö tulevaste veduri juhtide ettevalmistamisel on olnud edukas.

Esimesel õppeaastal on püütud välja selgitada õpilaste huvialad ja harjumused ning neid vajalikus suunas arendada. Olulisel kohal kasvatustöös on õpilaste silmaringi laiendamine ja kultuuritaseme tõstmine. Selleks on ette võetud rohkesti ekskursioone, alustades tutvumisest kodulinnaga. Palju on käidud kunstinäitustel, muuseumides, kontsertidel ja teatris.

Millised on tulemused? Õpetaja peaks igasse õpilasesse suhtuma objektiivselt, kuid mitte alati see ei õnnestu: subjektiivne faktor kipub suhtlemisel alles jääma. Teisest küljest ka meistri või õpetaja tehtud märkus, soovitus, vihje kajastub igas õpilases erinevalt ja seda enam avaldab mõju suhtlemine üksiku õpilasega. Kui meistri ja õpilase biorütmilised suhted on halvad, siis need mõjuvad ka õppe- ja kasvatustööle. Kui rühmitame õpilased meistrite ja õpilaste biorütmiliste järgnevuste alusel, siis 10 ebasobivamate suhetega õpilast olid ka õppeedukuselt nõrgemad, nende keskmine hinne oli 3,40, ülejäänud õpilastel oli see 3,67, seejuures 14 nõrgemast kuulusid enam kui pooled ebasobivamate suhetega õpilaste hulka, tosin edukama hulka aga jõudis nendest ainult kaks.

Tabel 2

Biorütmilised suhted meistriga	Õpilaste arv keskmise hindegaga							Keskmine hinne
	4,0	3,8—4,0	3,6—3,8	3,4—3,6	3,2—3,4	alla 3,2		
Head	2	1	2	3	1	1	3,65	
Rahuldavad	2	2	1	1	2	2	3,69	
Mitterahuldavad	—	2	—	—	1	7	3,40	

Kutsekoolis on väga oluline meistri roll. Nagu näeme, sõltub meistri ja õpilase biorütmilistest suhetest ka õpilaste üldine õppeedukus.

Kirjandus

1. Appel W. A. Biorytmika. Jyväskylä, 1978.
2. Baritel P. C. Biorhythm. USA, 1978.

3. Bennert J. M., Hersey R. Workers Emotion in Shop and Home. 1932.

4. Bochow R. Der Unfall im Landwirtschaftlichen Betrieb. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, 1954.

5. Fliess W. Vom Leben und vom Tod. Jena, 1919.

4.—8. kl emakeele võõrsõnavara ja selle omandatus

MAIA RÕIGAS,
Tartu Ülikooli dotsent

TÜ eesti filoloogia üliõpilased on juba pikemat aega tegelnud õppekirjanduse võõrsõnavara ja selle omandatuse uurimisega.

Kirjutises peatun põgusalt 4.—8. (praegu 5.—9.) klassi emakeele õppekirjanduse võõrsõnavara kohta. Klasside numeratsioon tuleb «vana» süsteemi järgi.

Aluseks on Maire Baida, Anu Ilusa, Siret Rõkka ja Maris Pohlaku kursuse- ja diplomitööde materjal. Võõrsõnade määratlemisel on kõigis neis lähtutud struktuurivõõrusest.

4.—6. klassi ülevaadet pärinevad aastatest 1980 ja 1986. Nende kahe töö vahelisel ajal oli emakeele õppekirjanduse vastavates klassides täielikult vahetunud, seega on, mida võrrelda.

1980. a 4. kl — 387; 5. kl — 492; 6. kl — 474; kokku — 1353; erinevaid — 1121; 1986. a vastavalt — 486; 457; 432; 1375; 911.

Kõik või peaaegu kõik tundsid sõnu *garaaž, finiš, briljant, fotograaf, rekord, zoolpark, binokkel, graniit, režiim, kostüüm*. Enamik ei tundnud järgmisi: *aatom, amatöör, basalt, diftong, droog, epiteet, geiser, reproduktioon, stroof*.

7. ja 8. kl puhul loeti kokku ka võõrnimed. 7. kl võõrsõnu 1781; erinevaid — 379; võõrnimesid — 236; erinevaid — 152. 8. kl vastavalt 1884; 849; 398; 253.

Seletatud oli 7. klassis 37,7% võõrsõnadest. Keeletermineid oli seal 13. 61% 7 kl eesti keele võõrsõnadest oli kasutatud juba nooremates klassides (4.—6.). Kontrollitud sõnadest tunti 34%. 7. ja 8. klassis oli omandatuse ja esinemissageduse vahel siiski positiivne seos olemas.

Teksti võõrsõnadega kattumuse jälgimine andis järgmised näitajad:

□ Õpik: 4. kl — 4,48; 5. kl — 3,6; 6. kl — 4,06; 7. kl — 6,02; 8. kl — 4,8.

□ Töövihik vastavalt 3,8; 2,54; 3,88; 5,5.

Teksti kattumus on seega klassiti võrdlemisi ühtlane, veidi tihedamalt on võõrsõnu 7. klassis.

Iga klassi 10 kõige suurema esinemissagedusega võõrsõnad:

Jrk	4. kl	5. kl	6. kl	7. kl	8. kl
1.	konsonant	vokaal	film	fraas	autor
2.	pioneer	kontroll	pioneer	verb	grammatika
3.	kontroll	pioneer	kontroll	autor	auto
4.	vokaal	auto	sünonüüm	funktsioon	film
5.	auto	kontrollima	kolhoos	film	dialoog
6.	telefon	foto	auto	buss	kino
7.	buss	telegramm	ekskursioon	kompositsioon	pioneer
8.	direktor	kino	autor	auto	printsiipt
9.	kolhoos	kolhoos	buss	detail	stiil
10.	rajoon	buss	ansambel	dialoog	ortograafia

Nagu näeme, võõrsõnade koguarv on olulist erinevust pole, eri sõnade hulk on aga siiski tunduvalt vähenenud.

Võõrsõnade esinemise kokkulangevus on klassiti järgmine: 1980. a 1. kl 1174; 2. kl 126; 3. kl 53; 1986. a — 570; 218; 123; protsent vastavalt 62,6%, 23,9%, 13,5%.

Nihked on ilmselt paremusele. Umbes 2 korda rohkem on sõnu, mis esinevad kõigi kolme klassi emakeelekursuses, 2 korda vähem aga neid, mis ainult ühes klassis.

Esinemissageduses on täheldatav, et 1986. a oli ainult üks kord esinevaid võõrsõnu 4. klassis 36,6%, 5. kl — 49,7%, 6. kl — 61,8%.

Omandatuse kontrollimisel ilmnas, et korralikult tunti kontrollitavatest sõnadest umbes pooli (1986 — 45,6%). Ei ilmnenu otsest seost omandatuse, esinemissageduse ega ka omandatuse ja seletatuse vahel. 5 kõige paremini tuntud sõna keskmine esinemissagedus oli 6,6; viiel kõige halvemini tuntud sõnal 5,4. Sõnadest, mida tundis üle 50% vastajatest, oli seletatud 75,5%. Sõnadest, mida tundis alla 50% vastajatest, oli seletatud 76,5%.

Kõigis 5 klassis kuulus sagedasemate sõnade hulka **auto**, 4 klassi esikümnes on **buss** ja **pioneer**, 3 klassis **film**, **kolhoos** ja **kontroll**, 2 klassis **vokaal**, **kino** ja **autor**.

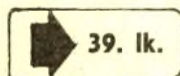
Definitsiooni-, konteksti- ja valikvastustestide tulemuste võrdlus 7. kl materjali põhjal

Jrk	Sõna	Õige vastus protsentides		
		Definitsiooni- test	Konteksti- test	Valik- vastus- test
1.	tsitaat	41,7	0	100
2.	sütee	70,8	33,3	76,5
3.	antiik	87,5	73,3	79,4
4.	novell	50,0	20,0	94,1
5.	retsensioon	4,2	6,6	70,6
6.	režissöör	75,0	60,0	97,1
7.	publitsistlik	4,2	6,6	79,4
8.	lektüür	12,5	10,0	82,4
9.	laureaat	79,2	26,7	100
10.	kulminat- sioon	41,7	20,0	70,6
11.	komposit- sioon	33,3	20,0	67,6
12.	karakteris- tika	75,0	63,3	85,3
13.	idee	100	53,3	88,2
14.	filoloogia	50,0	30,0	41,2
15.	aforism	37,5	3,3	91,2

Tabel on ainult illustratsiooniks. Definitsioonimeetodil koostatud testides jäeti üldiselt vastamata keskmiselt 48,6%, kontekstitestides 69,5%. Valikvastustestides oli see näitaja aga 6%.

Kirjandus

1. Baida M. Võõrsõnad 4., 5., 6. klassi emakeelekursuses. Diplomitöö TÜ eesti keele kateedris. 1980.
2. Ilus A. Võõrsõnad 4.—6. klassi emakeelekursuses. Diplomitöö TÜ eesti keele kateedris. 1986.
3. Pohlak M. Võõrsõnavara 8. klassi emakeelekursuses. Kursusetöö TÜ eesti keele kateedris. 1986.
4. Rõkka S. Võõrsõnavara 7. klassi emakeelekursuses. Diplomitöö TÜ eesti keele kateedris. 1988.



6. Gittelson B. Biorhythm. A personal Science. New York, 1986.
7. Henk M. Biorütmide mõjust õpilaste õppeprotsessis. — Nõukogude Kool, 1972, nr 9.
8. Jänes H. Inimene, rütm ja töövõime. — Horisont, 1978, nr 9.
9. Orav T. Inimese hingeelu ei ole iga päev ühesugune. — Sirp ja Vasar, 15.06.1979.
10. Pärna N. Rütm, elu ja looming. Tallinn, 1978.
11. Raidna I. Töökaaslase valikust. — Autotransport ja Maanteed, 1976, nr 12; 1977, nr 1.
12. Raidna I. Liikluseeskirjade rikkumisest juhi biorütmilisest seisundist lähtudes. — Autotransport ja Maanteed, 1977, nr 2; 8.
13. Raidna I. Suhtlemine koolis ja biorütmid. — Nõukogude Kool, 1981, nr 3.
14. Raidna I. Nikolai Pärnat lugedes. — Nõukogude Eesti Tervishoid, 1985, nr 6.
15. Swoboda H. Die kritischen Tagen des Menschen und ihre Berechnung mit dem Periodenschieber. Leipzig, 1909.
16. Teesalu S., Andres K. Elu rütmid ja töövõime. — Horisont, 1987, nr 3.
17. Thommen G. Is this Your Day. New York, 1964.
18. Tiik H. Põllumehe teatmik. 1974, lk 438—445.
19. Ward R. R. Bioloogiline kell. Tallinn, 1981.
20. Биологические ритмы. В двух томах. Под ред. Ю. Атоффа, Москва, 1984.
21. Кабанов И. В. О связи частоты операционных и послеоперационных осложнений с околочасовыми биоритмами. В сб Хронобиология и хронопатология. Москва, 1981.
22. Моисеева Н. И., Сысоев В. М. Временная среда и биологические ритмы. Ленинград, 1981.
23. Потапов В. Н. Многодневная периодичность в состоянии неспецифического факторов иммунитета и их математическое моделирование. В сб Хронобиология и хронопатология. Москва, 1981.
24. Циркин В. И., Тюков Ю. А. Хронобиологический анализ производственного травматизма. В сб Хронобиология и хронопатология. Москва, 1981.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

Üldõpetusliku töö kavandamine

LILIAN KIVI,
PTUI sektorijuhataja,
MILVI ROOSLEHT,
PTUI vanemteadur, pedagoogika-
kandidaat

Oma töö kalendaarset ja temaatilist planeerimist on õpetajatelt kooliti ning rajooniti väga rangelt nõutud. Üldkehtinud aineõpetusliku tööviisi raames on välja pakutud kõigile kohustuslikke mudeleidki. Eeldatakse, et neist on õpetajaile kasu. Üldõpetusliku tööviisi puhul ei ole ühtse vormilahenduse poole püritudki. Töökava peaks aitama õpetajat ja selle vorm kujunema vastavalt õpetaja tööstiliile. Ja siiski väidavad paljud õpetajad, et neile võiksid olla toeks näidised.

Üldõpetusliku tööviisi kujunedes võib etteantud teema, plaani mudel õpetajat küll toetada, aga oma tööd mõtestava ja oma teed otsiva õpetaja jaoks võib see osutada ka tõkestavaks. Kui näidiseid esitada, siis peaksid need oma mitmekesisuses ergutama uute lahenduste otsimist. (Sel eesmärgil korraldati konkurss, mis haaras ka võimaluse esitada oma tööd peegeldavaid üldõpetuslikke planeeringuid. Erinäolisi töökavu laekuski.) Õpetajaid juhendades või näidiseid pakkudes oleme ka ise esitanud erinevaid vaatenurki.

Näidistest võiksid õpetajad kasutada üksikuid elemente — harjutusi, ülesandeid, tekste, mänge. Need võivad uues vertikus saada aga uue rolli, mis on ka loomulik, sest igas klassis on õpetuslokorrad erinevad ja nii erinevad üksteisest ka samade elementidega üldõpetuslahendused.

Oma töös sõltub õpetaja laste kontingendist, kohalikest tingimustest, tema enda võimekusest ja ettevamistusest ning veel paljudest muudest asjaoludest. Seepärast ei saa olla isegi kahte täpselt ühtmoodi töötavat klassi, rääkimata kõigist üldõpetuses osalejatest. Järelikult ei saa õpetajale anda täpselt järgitavaid soovitusi. Töö planeerimise näidiseid on õigem tutvustada kui kogemusi, s.t kui läbiproovitud variante.

Ükskõik, missugust planeerimisviisi õpetaja endale isikupäraseks peab, tuleb tal ikkagi lähtuda teatud üldistest põhimõtetest ja realiseerida neid läbi kohalike olude ja võimaluste. Oma tööd planeerides peab õpetaja paratamatult arvestama käibivaid õppeprogramme, olemasolevat õppekirjandust, klassi õpilaste koosseisu (individuaalseid arenguisearasusi, erivõimeid, koduseid tingimusi), kooli asukohta, ainebaasi, paikonna looduslikku ja inimtegevuslikku oma-

pära, laste kooliväliselt omandatud teadmisi ja kogemusi.

Juba nimetatud tingimused sisaldavad küllalt seda, mis muudab antud klassi töö ainulaadseks ja omanäoliseks. Õpetaja isiksusest tulenev täiendab veelgi klassi õppetöö omapära. Määrav on õpetajale endale lähedane ainevaldkond, tema isiklikud kalduvused muusika ja kunsti vallas, eriline huvi loodusmatkade, rahvaloomingu, lastekirjanduse vms vastu.

Enamlevinud planeerimine — käsitletavate ainevaldkondade sisu (õppematerjal, lisamaterjal, praktilised tööd jt) jaotamine õppeveerandiks või mõneks teiseks ajaliseks perioodiks teemade kaupa — ei pretendeeri samuti rangele järgimisele. Siin on töömaht planeeritava fikseerimiseks väiksem, kuid muudatuste korral vajab pikaajalisemat ja põhjalikumalt kirjalikku analüüsi, et kindlustada järjepidevus.

Oma tööd kavandama asudes on paratamatult vaja tähelepanu all hoida mitmeid eri valdkondi — loodust, laste kõlbelist mõjutamist, oma kodu- ja kodukohalugu. Ühte neist teemaderingidest tuleb näha tegevusteemana, teised jäävad taustteemadeks, mida tuleb pidevalt silmas pidada ja realiseerida kõigil sobivatel tööhetkedel, õppematerjali valikul jne, samuti nagu ainetel õpetamise metoodilisi süsteeme ja metoodilisi võtteid.

Rajades töö koduloo teemadele «Minu kodu», «Minu kool», «Kodus ja koolis» ning «Minu kodukoht» kui tegevusteemadele, kujuneksid nendele fooniks:

looduse taustteemad «Sügis», «Talv», «Kevad» ja «Ees on suvi» ning
 kõlbelised taustteemad «Inimene vajab sõbralikkust, kaitset, vastastikust abistamist, lugupidamist», «Inimest hinnatakse tema tegude ja käitumise järgi», «Inimene sünnib looduse ja inimeste maailma».

Vastavalt vajadusele kujuneb taustteemadest tulenev märksõnastik. Näiteks teemas «Sügis» võiks see olla: *sügislilled, puud, põõsad, nende viljad, rohttaimed (juur, vars, leht, õis, vili, seeme), sügisannid (silmale, meisterdamiseks, söögilauale puudelt, põõsastelt, peenradelt, põllult, metsast, soost), sügise tunnused jne.*

Kõlbluskasvatuse valdkonnas: rahvatarkus, vanasõnad, muinasjutud, kodutraditsioonid, koduvälised traditsioonid, ühistöö, ühisüritus, ühissetevõtmine, ühine tegutsemine, koostöö; aga ka mõisted

○ väike — suur, suur — väike; noor — vana, vana — noor; inimene — loodus, loodus — inimene; inimene — töökoht; ilus ruum, ilus töö, ilus inimene, ilus käitumine, ilu, ilus asi; meeldiv asi, meeldib — ei meeldi;
○ hea meeolu — rõõm;

○ hea sõber — halb sõber, abivajaja — abi andja (abistaja), kaastunde vajaja — kaasatundja, tahan — pean, soovikohane — vägivaldne.

Kodulooliste tegevusteemade kahele kooliaastale hargnev probleemistik võiks olla:

Minu kodu — minu perekond, minu vanemad, minu vanavanemad (töö, mida vanavanemad tegid);

○ minu õed-vennad (pere ootab lapse sündi, perre sündis laps, pere hool laste eest, peres on haige, pere kaotab liikme — vanavanema, pere kodused tegemised);

○ minu sugulased (pere sündmused: pulmad, matused, varrud, juubelid);

○ minu mänguasjad;

○ minu pere loomad (ka maavanaema loomad);

○ minu kodused mängud, kes mind kodus aitab, keda mina kodus aitan;

○ minu koduõu ja -aed.

Minu kool:

○ minu klass, minu õpetaja, kasvataja, minu klassiõed ja klassivennad;

○ teised täiskasvanud koolis, nende tööd;

○ teised õpilased koolis;

○ koolimaja, kooliõu, kooliaed;

○ raamatud ja vihikud — minu koolisõbrad;

○ kuidas koolis üksteist aidatakse, millal ja kuidas abi palutakse.

Kodus ja koolis:

○ minu raamatud, muinasjutud;

○ kes kirjutavad raamatuid, kes joonistavad raamatupilti;

○ kuidas loodi jutte vanasti, rahvalaulud, vanasõnad, kõnekäänud, rahvamängud, rahvatantsud, rahvariided, rahvamustrid, rahvusvärvid.

Minu kodukoht (suures linnas):

○ minu koolitee, kuidas käitun liiklejana;

○ millistest asutustest ma möödan kooliteel, milliseid inimesi ma kohtan kooliteel;

○ millistes kohtades ma käin, miks; kuidas seal käitun;

○ millised kohad mulle kodukandis meeldivad, millised kohad on olulised ka paljudele teistele.

Minu kodukoht (väikelinnas, maakohas):

○ minu koolitee, mida näen mina oma kooliteel (mida näevad klassikaaslased);

○ keda kohtan oma kooliteel (keda kohtavad klassikaaslased);

○ millist tööd teevad need inimesed;

○ millised kohad mulle kooliteel meeldivad (millised kohad meeldivad klassikaaslastele nende kooliteel);

○ millised kohad minu ja mu klassikaaslaste kooliteel on paljudele olulised;

○ kuidas olen lugupidamist vääriv liikleja, oma kooliteel, suhtleja, teekaaslane.

Täiskasvanute tööd:

○ kohad, mida külastan, kuidas seal käitun;

○ kaupluses, postimajas, raamatukogus, apteegis, sööklas jm;

○ kus töötavad minu (ja mu klassikaaslaste) vanemad.

Nende nelja teema mõtestus antud kujul on üks võimalikke. Ka siis, kui õpetaja aine-metoodiline ja üksikvaldkondade seostamise lähe on meie poolt esitatule lähedane, sõltub teemade järjestamine ja iga tegevusteema

käsitlemise sügavus konkreetselt klassist, konkreetselt õpilastest, konkreetselt ümbrusest, konkreetselt ilmast jmt.

Pikema perioodi kavandamisel lähtuvad üldõpetuse katsetajad enamasti teemaringidest (nädalateemadest), mis püütakse loogilisse järjekorras seada vastavalt aine vajadustele ja õppekirjanduse võimalustele. Sellises pikema perspektiivi kavas määratletakse ainerõhud ja õppematerjal, ka õppekäigud vmt õppevormilised lahendused. Nii ei ilmne kavast alati õppeviisi olemuslikud jooned.

Ka 1920.—1930. aastatel esitati töökava aineti; mõtestus oli ehk sügavam ja seetõttu paistsid seosed, paistis tervik paremini välja. Mõnel juhul pakuti töökavas ka tekste ja ülesandenaidiseid. Sedalaadi lahendus on sobinud ka ühe konkursitöö kirjutajale (õpetaja V. Krünvald), kes, olles eriliselt huvitunud 1920.—1930. aastate materjalidest, on seadnud keskustusaineks koduloo. Seejuures on ta osanud jätta endale vabaduse õppepäeva lahendades kavast kõrvale kalduda, midagi ümber mõtestada. Õpetajal on pikaajaline töökogemus ja seegi aitab tal nii mõndagi suurema tõenäosusega ette näha.

Seega erineb töö kavandamine õpetajati nii vormis kui ka sügavuses. Põhjalikumalt fikseeritakse tavaliselt eesmärgid ja kasutatav materjal, eriti kui plaan tehakse pikema aja peale. Metoodiline lahendus sünnib tihti või kujuneb ümber tegelikus töös. Sellepärast on eriti oluline, et õpetaja tunneks hästi metoodilisi süsteeme ja võtteid.

Et meie üldõpetuse katsetajad liiguvad oma töö kavandamisel mööda loogilist rada, kinnitab ka tutvumine üldõpetusega Soome koolides. Meie põhjanaabrid on läinud õppeaasta kavandamisel sama teed. Raamatus «Alkuõpetus. Peruskoulun opetuksen opas» (Helsinki, 1983) loetletakse (L. Logani soovitudele viidates) töö kavandamise kuus järku:

- tervikule nime leidmine, selle piiritlemine, arvestades õpilase iga ja ümbruse mõistmist;
- terviku põhikomponentide määratlemine, peamise probleemi leidmine;
- põhimõisted;
- aktiivse tegevuse võimalused;
- vajaliku õppematerjali kavandamine-muretsemine;
- töökava, õppekasvatustöö ja selle tulemuste hindamine.

Soomes on kirjastusteltki ilmunud üldõpetuslikke töökavu ja materjale. Meile kättesaadavaks allikaks on esitus õppeaineline, aga on ka näiteid tegevuslikust lähtest. Sealjuures ei ole eri teemad lahendamisel aluseks samad tegevusvaldkonnad.

Erinevate õppeainete õpetuslik sisu ei pruugi üldõpetuses aineõpetuslikust oluliselt erineda. Määravam on, missugust lisa sellele pakutakse, kuidas üksikud elemendid omavahel seotakse, missugune on õpetajale endale lähedane valdkond, kui demokraatlik on ta tööstiil varem olnud ja kuivõrd on ta suuteline võtma omaks õpilaskeskset õpetamist.



KOOLIEELNE KASVATUS

Miks lapsed on agressiivsed?

ÜLLE SAARITS,
TPeDi koolieelse kasvatuskateedri
vanemõpetaja

Kirjanik ja psühhiaater V. Levi on elutargalt lausunud: «Laps ei vaja kingitusi, jäätist, igasugust pildivaatamist, laps vajab sind, ISA, vajab sind, EMA, ja mitte kui lihtsalt bioloogilis-juriidilist ühikut, vaid sinu hinge puhtal kujul. Sinu jagamatut olemust, sinu terviklikkust.» (3, lk 194). Võiks lisada, et laps vajab tervet, turvalist peret, mõistvat ja sõbralikku kodu. Perekonnauurijate arvates on nüüdisperekonnan esiplaanile tõusnud kooselu eetilise-moraalne funktsioon. Eelnevaga samavõrd olulisena nähakse last kui perekonna suurimat väärtust. Ja ometi ei kao tarvidus väikelaste- ja lastekodude järele; naiste tööhõive Eestis on 95%, seega kõrgeim NSV Liidus ja maailmaski, liialt paljud emad ei soovi kasutada 3 aastat lapse kasvatamiseks, temaga koosolemiseks jne. See kõik paneb mõtlema ja tekitab mitmeid küsimusi.

Teame, et perekonna osa on asendamatu, seda eriti tunde- ja emotsionaalses kasvatuses. Kahjuks aga näitavad tegelik elu ja sotsioloogilised uuringud vastupidist: lapse ja kodu sidemed nõrgenevad. Selle kinnituseks on noorte seas kasvav kuritegevus, kõlbeline ükskõiksus ja sotsiaalse tundlikkuse haprus.

Mida varem algab lapse ühiskondlik kasvatamine-õpetamine (lastesõim, -aed, kool), seda enam väheneb koduse kasvukeskkonna ainumõju. On ju teada, et lapse arengut mõjutab väga oluliselt suhtlemine eakaaslastega.

Nõukogude sotsioloog I. Kon (2) on veendumusel, et kollektiivse suhtlemise protsessis kujunevad massikommunikatsioonivahendite toimele paljudele ühised jooned, mis üha enam

vähendavad ühele ja teisele perekonnale ainuomaste tingimuste olemasolu. Nõnda ei mõjuta lapse isiksuse kujunemist üksnes vanemad, kuigi lapse sotsialiseerumisprotsess käivitub koos tema sünniga ja toimub esialgu just nimelt perekonnas. Juba koolieelses eas on perekondlik kasvatus ühendatud kollektiivse kasvatusse mõningate vormidega (lastesõim, -aed) ja lapse suhtlus- ning tegevussfääri laienemisega. Lasteasutus tagab hoolealuste korraliku õpetuse-kasvatuse ning järelevalve vanemate töö olles, et suuda aga rahuldada iga üksiku lapse emotsionaalset kontaktitarvet. Nõnda vajabki laps normaalseks häireteta arenguks eelkõige oma kodu ja ema-isa. Perekond peaks olema lapsele headuse malliks, kõik muud organisatsioonid saavad vaid täiendada kodu mõju.

Paljud uurijad (3; 4; 6) arvavad, et lapsel on intensiivne kaasasündinud vajadus täiskasvanute kiindumuse järele, mis avaldub emotsiooninälgjana. Suhtlemisvajadus on aga eelkõige seotud hellusetarbega. Helluse defitsiiti näeb autor just selles, et liialt paljudel lastel jääb puudu vanemate soojusest ja kodu turvalisusest.

3—4aastane laps hindab oma sõpru kollektiivis emotsionaalselt ja lähtuvalt situatsioonist. Terviklik MINA-pilt tekib aga samal lapsel just täiskasvanute arvamuste ja suhtumiste põhjal. Mida väiksem laps, seda vähem suudab ta end reaalselt hinnata, arvates end väga sageli teistest paremaks. Just siin on täiskasvanu suunav ja abistav osa õigete suhtumiste ja käitumiskogemuste kujundamisel hindamatu tähtsusega.

Iga laps on kordumatu. Tema käitumise määravad suuresti temperament, iseloom, lapseas omandatud harjumused. Lapse agressiivne käitumine on huvitanud pedagooge, psühholooge ja meedikuid. Päris ühest suhtumist nimetatud probleemi pole. Toonitatakse, et sellised lapsed on kasvanud enamasti nn külma kasvatusse, ükskõiksuse ja egoismi tingimustes, nad tunnevad pidevat emotsionaalset nälga. Nõukogude psühholoogid eitavad agressiivsuse sünnipärasust ja põhjendavad seda pigem lapse rahuldamata vajaduste, väärast kasvatusse, vähese tähelepanu, lapse haiguste, väsimusega. Mõningad agressiivse käitumise põhjused on esitanud A. Rekkaro (5):

- vanemate halb eeskuju (tülid, riidud),
- autoritaarne kasvatus (kodus ja lasteaias),
- perekonna purunemisest tingitud hälbed ja üleelamised,
- laste liigne hellitamine,
- lasteaias väikesed rühmaruumid,
- liigne lärm ja müra,
- ootepausid päevakavas,
- laste tasakaalutus, üleerutuvus, ego-tsentrism,
- tugevaid afektiivseid elamusi tekitavad olukorrad, raev, meeleheide jne.

Eelöeldust tulenevalt on täiskasvanu otsene ülesanne vältida nimetatud põhjusi.

Lapse agressiivsus väljendub käitumises väga tugeva reaktsioonina, kandudes äkkrünnakuna kas ümbritsevatele esemetele või kaaslastele. Enamasti avaldub agressiivsus löhkumise, löömise, tõukamise, küünistamise jms kaudu. Tüdrukute ja poiste agressiivsuses on palju sarnast, kuigi just esimesed kipuvad rohkem küünistama, hammustama, näpistama; poisid seevastu kasutavad rohkem «jõudemonstratsiooni».

Konfliktivalmidus ja sellest tingitud käitumine tulenevad enamasti häiretest lapse närvisüsteemis ja väga sageli ka kodusest miljööst. Soodsaim kasvukeskkond on demokraatlikus kodus, mis ei piira lapse arenguvabadust, austab tema isiksust. Autokraatlik ja liialt hellitav kodu on aga pinnaseks, kus võib väga kergesti areneda ja kasvada agressiivne laps. Kui lapsel ei teki juba kodus isikliku headuse, õrnuse ja kaastunde kogemust, jääb ta tunnete arengult kängu. Teadlased on kinnitanud, et tujutsemishood ja märgatav konfliktivalmidus iseloomustavad lapse kriisiperioode (eriti esimest tõsisemat 2—4. eluaasta vahel), mil toimub kasvavas organismis sisesekretoorse ja vegetatiivse regulatsiooni intensiivne muutus. Sageli on aga agressiivse käitumisega laps tegelikult just tunnustust, armastust ja hoolitsust otsiv laps. Dr. G. Eberlein (1) ütleb, et lapse ägestumine avaldub väga tihti soovina end märgatavaks teha. See on seesmine protest, mis koos pidurdamatusega toob sageli kaasa agressiivse käitumise.

Käesoleva kirjutise autorit ongi huvitanud laste käitumishäired ja vanemate suhtumine oma laste käitumisse.

1988. aastal küsitleti 50 4—5aastaste laste vanemat Tallinnas ja Viljandi rajoonis. Kõigepealt huvitas meid, kui palju aega kuluvad vanemad lastega tegelemiseks. Selgus, et ainult 13% vanemaist püüab lastega koos olla kogu vaba aja, 10% tegeleb aga lastega minimaalselt. Üle 3 tunni päevas pühendab oma lastele 60% maal ja 46% linnas elavaist vanemaist. Linnas on laste tarbeks mõeldud enamasti alla 2 tunni päevas (54%). Siit ka otsene kinnitus väitele, et kodu tegeleb lapsega siiski vaid pögusa hetke päevast, kogu õpetamise ja kasvatamise raskus on kandunud lasteaeda. Seda eriti linnas, kus elutempo ja kiirus ei jäta puudutamata lastki.

Huvitasid ka laste kodused konfliktid ja nende esinemise sagedus. 13% maa- ja 7% linnavanemaist leidsid, et konfliktid on sagedased. 87% maa- ja 93% linnavanemaist arvasid, et nende kodune suhtlemine lastega kulgeb rahumeelselt. Koduste konfliktide põhjustena märgiti järgmist: üleväsimus, laps ei talu kamandamist, laps ei taha koristada mänguasju, oma tuba, soov olla mängus liider (tülid õe-vennaga). Laste agressiivne käitumine väljendus mänguasjade löhkumises, mängukaaslaste mängu lõhkumises ja sega-

mises, löömisel, küinistamises.

Nimetatud loetelu ei pretendeeri tüüpilisusele, kuivõrd lapse agressivsuse väljendusvorme on palju ja kindlasti individuaalselt vägagi erinevaid. Agressiivse käitumise mitmekesisus tuleneb suuresti lapse temperamendist ja iseloomust.

Kasvatajaile ja vanemaile teeb ühtviisi muret laste sage eksimine käitumisreeglite vastu. Vanemaid küsitledes selgus, et käitumisreeglite õpetamine nõuab tõsist kannatust ja aega, nende ladus omandamine valmistab lastele isegi raskusi. (Aga kas ikka ongi tarvis pingutatult õpetada, lastele piisab selles eas vanemate eeskujust. Toimetus.)

Tavatu ja konfliktne käitumine toob enamasti kaasa karistuse. 30% linna- ja 20% maavanemaist pooldas karistamist, 63% linna- ja 80% maavanemaist karistas oma lapsi alati, kui selleks oli väiksemgi põhjus, 7% linnavanemaist oli veendunud, et last saab edukalt kasvatada karistusteta. Pedagoogikadoktor J. Azarov veenab, et karistatud lapsesse on sisestatud tigiduse kood, mis avaldub kaaslaste ja pedagoogidega suhtlemisel, tekitab jöhrust ning konflikte. Ja ometi usub liialt suur hulk vanemaist karistuse võlujõudu.

Karistusviisidest märgiti järgmisi: lapse meeldivast ilmajätmine, noomimine, riidlemine, nurkapanek, sakutamine, vitsa või rihmaga löömine, tutistamine, laksu andmine jne. Vitsa või rihmaga peksmist pidas õigeks 8 vanemat, eriti rõhutas «peene vitsaga» karistamist üks isa. Leiti, et halba käitumist ja tegu tuleb analüüsida koos lapsega, kehalist karistust kasutada aga äärmise mõjutusvahendina.

Agressiivsus ja julmus on lähedalt seotud ning seetõttu huvitas meid ka militaarsete mänguasjade probleem. Vanemate suhtumine sellistesse mänguasjadesse oli erinev. Arvati, et püss on poistele vajalik mänguasi, seda

võib võtta kui meelelahutuseks sobivat eset. Tütarlapsi kasvatavates peredes oli suhtumine üheselt eitav, poiste puhul võib aga rääkida viiest perest, kus sõjamasinad ja püssid-püstolid on laste mängu «rikastajad».

Küsitleti ka Tallinna suurima mänguasjakaupluse «Tipa-Tapa» juhatajat, et näha kaubandustöötaja suhtumist nimetatud probleemisse. Selgus, et militaarset mänguasjad moodustavad kaupadest küll vaid 8%, ent need on täiesti olemas, kaovad kiiresti müügilt, seega tarbimise üle kurta küll ei saa. Meelsamini ostetakse põnevaid «tuld pilduvaid» automaate, püstoleid, mõõku jne. NSV Liidus toodetakse militaarset mänguasju Vene NFSV, Leedu, Läti ja Armeenia tehastes. Kaupluse juhataja suhtumine militaarsetesse mänguasjadesse oli eitav, rohkem peaks olema laste loovust arendavaid vahendeid, millest tunneme suurimat puudust. 1989. aasta 6. märtsi «Ohtulehes» avaldati Tallinna roheliste tauniv suhtumine militaarsetesse mänguasjadesse, ühtlasi kutsuti ettevõtteid nende tootmisest ja tarbijaid nende ostmisest loobuma. Loodetavasti ühinevad selle üleskutsega kõik pedagoogid!

Kokkuvõtteks võiks lausuda nõnda — me vajame mõistavalt koos tegutsevat tandemit perekond-lasteaed, et mitte hiljem pettunult küsida «Kust küll tulevad halvad, kurjad ja ükskõiksed inimesed?»

Kirjandus

1. Eberlein G. Tervete laste hirmud. Tln, 1987.
2. Kon I. Isiksuse sotsioloogia. Tln, 1971.
3. Levi V. Mittestandardne laps. Tln, 1987.
4. Lunge A. Laste tundmuste kujundamine perekonnas. Tln, 1982.
5. Rekkaro A. Gaastaste laste töökasvatusest. Tln, 1984.
6. Титаренко В. Нравственное воспитание в семье. В кн.: Культура семейных отношений. М., 1985.



Gustav Reial pedagoogina

ALEKSANDER ELANGO,
pedagoogikakandidaat

Eluloolisi andmeid

Koolinõunik (aastast 1934 koolide inspektor) oli Eesti Vabariigis mõjukas ametimees. Neid oli suhteliselt vähe (1934. aastal 32); küllalt kõrge palk, mis oli võrdne suure keskkooli direktori palgaga, võimaldas sellele ametikohale leida silmapaistvaid koolitegelasi. Üsna mitu nendest olid tuntud õpikute autorina, teadlasena või ühiskonnategelasena. Teadlasena paistis eriti silma Tartu maakonna (põhjapoolse osa) koolinõunik **Gustav Reial**.

G. Reial sündis 20. juulil (uue kalendri järgi) 1888. aastal Viljandimaal Soosaare vallas Reiali talu omaniku pojana. Alghariduse sai ta Oiu valla- ja Kolga-Jaani kihelkonnakoolis. Pärast kihelkonnakooli lõpetamist 1904. aastal astus ta Tartu Õpetajate Seminari, mille lõpetas 1908. aastal. Õpetajana töötas G. Reial Haaslava valla Sillaotsa algkoolis (1908—1910) ja Torma kihelkonnakoolis (1910—1911). 1911. aastal edutati ta Laiuse kihelkonnakooli juhatajaks. Sellel ametikohal kujunes tal hea kontakt sama kihelkonna pastori, pärastise professori J. Kõpuga. Koos korraldati karskus- ja haridusteemalisi loenguid rahvale; oli kujunemas rahvaülikooli taoline kursuste tsükkel. Esimese maailmasõja puhkemisel mobiliseeriti ta tsaariarmeesse, kuid sai rindel peatselt haavata. Olles ravimisel Petrogradis, kasutas ta vaba aega oma hariduse täiendamiseks, nii et võis 1915. aastal eksternina sooritada kõrgema algkooli (linnakooli) ajaloo- ja matemaatikaõpetaja kutseeksami. Järgmisel aastal (1915) vabanes ta sõjaväest ja jätkas Laiuse kihelkonnakooli juhatajast. Siin abiellus ta õpetaja Helene Veisbergiga.

Üle kahekümne aasta (1920—1941) töötas G. Reial Tartu maakonna koolinõunikuna (inspektorina), täiendades ühtlasi oma haridust ülikooli juures korraldatud keskkooliõpetajate kursustel ja 1921—1924 ülikoolis bioloogia, geograafia ja pedagoogika alal loenguid kuulates. 1927. aastal viibis ta õppereisil Sveitsis, Saksamaal ja Austrias, tutvuaes kooliuuenduspüüetega nendes riikides, eriti aga üldõpetusega Viini algkoolides.

Koolinõunikuna lülitus G. Reial aktiivselt kooliuuendusliikumisse, esines loengutega õpetajate täienduskursustel Eestis ja Soomes, avaldas artikleid ajakirjanduses ja juhendas koolide revideerimisel õpetajaid selles suunas. Koostas koos J. Langu, A. Parise jt popu-

laarseks kujunenud algkooliõpiku «Väike looduse söber».

Teaduslikus töös osales G. Reial peamiselt Akadeemilise Pedagoogika Seltsi (1930—1940) ja Koduse Kasvatuse Instituudi (1936—1940) aktivistina. Eriti huvitas teda üldõpetus algkoolis ja õpilaste teadmiste kontrollimine ainetestide abil.

Fašistlikud okupandid tagandasid G. Reiali koolide inspektori ametikohalt ja ta teenis elatist mitmesuguste juhtöödega. Pärast saksa okupatsiooni töötas ta riikliku kirjutuse «Pedagoogiline Kirjandus» peatoimetajana (1944—1950), kuni tervise halvenemine sundis teda pensionile siirduma.

Pensionärina Tallinn-Nõmmel elades tegi ta huvitavat ja väga väärtuslikku ühiskondlikku tööd. Koos mitme teise õpetaja-pensionäriiga organiseeris ta nn Silla tänava õppetoa, kus abistati õpingutes mahajäävaid õpilasi kõikides 7klassilise kooli ainetes ja organiseeriti nendele huvikohast tegevust ringides. Tütarlastele töötasid käsitöö, nukuteatri ja fotoring, poistele puidu- ja metallitöö ning elektrotehnika ringid. Õppetuba töötas 5 aastat. Selle ajaga said siin täiendavat õpetust ja töötasid ringides umbes 8000 õpilast. G. Reiali tervise halvenedes õppetoa tegevus lõppes.¹

15. märtsil 1974. aastal lõppes G. Reiali elutee. Ta maeti Tartu Raadi kalmistule.

G. Reial üldõpetuse teoreetika

Omades kogemusi töös peamiselt algkoolis ja puutudes inspektorinagi kokku põhiliselt selle ainevaldkonnaga, koondas G. Reial oma teaduslikes pürgimustes tähelepanu peamiselt tööle algklassides, kus sel ajal põhiprobleemiks oli üldõpetus. Nõukogude Liidus asuti seda täide viima peaaegu et kohustuslikuna kogu algkooli ulatuses (1.—4. klass). Ka välismaal oli see probleem elavalt päevakorral. Berthold Otto, O. Decroly, J. Dewey jt olid üldõpetust juba enne Esimest maailmasõda teoreetiliselt põhjendanud. Esimesi realiseerimiskatseid tehti Leipzigi linna koolides sealse õpetajate ühingu algatusel umbes kahekümnes koolis. Massilisemalt asuti seda ideed teostama alles pärast sõda. Eesrinnas sammus Viini linn, mille koolivalitsusd juhtisid uuendusmeelsed sotsialistid (O. Glöckel, E. Burger jt).

1927. aastal välismaal õppereisil viibides peatus G. Reial pikemat aega Viinis ja tutvus üldõpetuse rakendamisega sealsetes koolides. Oma tähelepanekuid kirjeldab ta asjalikus artiklis «Üldõpetus välismail» (2, 193—211).

Viini koolides tehti üldõpetusega algust 1921. aastal kehtestatud õppekavade alusel. Selleks ajaks, kui G. Reial sealseid kooli külastas, olid neil juba 5—6aastased kogemused. Esialgu viies esimeses klassis ettenähtud üldõpetusest tuli loobuda ja piirduda ainult kolme klassiga. Neljandas klassis osutus õigemaks üle minna aineõpetusele.

¹ Silla tänava õppetoa tegevust on lähemalt kirjeldanud K. Vedler (8, lk 126—135).

Teiseks järelduseks, mis kogemustest teha tuli, oli mõningate ainete õpetamise lahutamise üldõpetusest, et kindlustada õpilastel kindlamate teadmiste ja oskuste omandamist. Uue õppekavaga määrati kindlaks tundide arv, mis nädalas tuleb kulutada üksikainete õpetamisele. Esimeses järjekorras eraldati üldõpetusest usuõpetus, võimlemine ja käsitöö. Enam tähtsustati lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskuste omandamist. Õpetajaid kohustati õpilaste võimeid ja saavutusi hindama ainete kaupa ja selliselt tegema ka nädalalokkuvõtteid. Nii kujunes üldõpetuse omapärane Viini variant, mis mõnevõrra erines üldõpetuse esialgsest saksa variandist. Olgu tähendatud, et selle variandi järgi joonudsid ka G. Reial ja J. Käis üldõpetust Eesti koolides juhendades. Keskkel kohal oli kodulooline vaateõpetus. Üldõpetuse ameerika variant, kus lähtekohaks oli lapse elutegevus, nn projektide meetod (J. Dewey, W. Kilpatrick) Eestis ei levinud.

Viini koolides liigendati õppematerjal aine- ja elualade järgi nädalateemadeks; lähtuti lapse tähelepanekutest lähema ümbrusega tutvumisel, mõnikord ka loetud kirjandusest. Õppekava jättis teemade valikul õpetajatele vabaduse, kuid praktiliselt ühtlustasid õpetajad oma kavade inspekteerimisringkonniti korraldatud konverentsidel. Aastate jooksul kujunesid suhteliselt üksikasjalikud kavad, mis kujusid pidurdama õpetajate loominguist initsiatiivi. Nähti ette igale teemale määratud tundide arv, samuti teemade käsitlemise järjekord ja ulatus. Näidati kätte lugemismaterjal, keelealased ja matemaatilised harjutused, allikad, kust neid võtta jne. Kuna kavade koostamisel võeti aluseks meetodid soovitusel, kujunesid need peaaegu kõikides koolides ühetaolisteks ja kandusid aastast aastasse. Et vähendada õpetajate vaeva tundide ettevalmistamisel, šabloniseeriti töö viimse võimaluseni. Enamikus koolides ei lähe õpetaja koos õpilastega järgmisse klassi, vaid õpetab püsivalt ühes ja samas klassis. Õpetajale on see muidugi mugavam, kuid kasvatusel järjepidevus katkeb. Ametlikud juhendid ei keelanud loovatel õpetajatel toimimast oma tahtmise kohaselt.

Veel tähelepanekuid Viini koolist.

Vahel lastakse õpilastel näiliselt võtta osa nädala-teema määramisest ja kava koostamisest, kuid tegelikult juhib õpetaja asja nii, et valitakse tema kavandatud teema, mille tarvis tal õppeabinõud ja materjalid valmis muretsetud.

Päevatöö algab harilikult kõnelusega, mis lapsed tähele pannud, kuulnud või lugenud. Kõnelusele järgneb vastavalt kõneaine laadile kas lugemine, joonistamine, kirjutamine, alati aga arvutamine. Viimaseks tunniks on kas laulmine, võimlemine või usuõpetus. Nädalateema osadele pühendatakse aega nii palju, et aastakokkuvõttes igale tööliigile ettenähtud tundide arv välja tuleks. Seejuures jääb õpetajale vabadus tööd korraldada nii, et kord ühele, kord teisele ainele rohkem aega pühendatakse.

Töödiststipliin on kindel. Tunni ja vahe-

aegade kestusest peetakse täpselt kinni. Kodutööd antakse juba 1. klassis.

Koolid on mitmelaadilised, olenevalt direktorist, kelle mõju on suur ja ulatub isegi õiguseni ise endale kaastöölisi (õpetajaid) valida. Võib kõnelda isegi ühe või teise direktori koolist. Direktoril tunde ei ole, nii et ta saab täielikult pühenduda tundide hospiteerimisele ja õpetajate töö kooskõlastamisele, ühtse tööstiili loomisele. On selliseid kooli, kus üldõpetuse põhimõtted pole omaks võetud ja töötatakse endiselt aineõpetuse põhimõttel.

Viinis tehtud tähelepanekute ja loetud välis- maise, peamiselt saksakeelse kirjanduse alusel kujunesid G. Reialil üldõpetuse küsimuses kindlad seisukohad, millistega ta esines artiklis «Üldõpetus, klassisüsteem, aineõpetus» (4) ja ettekandes Eesti-Soome õpetajate päeval Tallinnas 12.—16. juunini 1935 (6).

G. Reial väidab, et lapse tähelepanu köidab ennekõike ümbrus, millega ta vahetult kokku puutub. Kui last sunnitakse tööle temale võõraste nähtustega, siis kaotab ta huvi ja püsivuse. Nii sugusel tööil puudub kasvatuslik väärtus. Oma loomulikus ümbruses tegutsedes ja seal leiduvaid esemeid vabalt vaadeldes rakendab laps kõiki meelelundeid ja püüab saadud muljeid väljendada kõnes, miimika ja žestidega. Üldõpetus peab seda asjaolu silmas ega sunni last tegelema rangelt piiritletud õppeainetega. Laps suunatakse ümbritsevat keskkonda võimalikult mitmekülgsele vaatlema ja seal esinevaid nähtusi läbi elama. Saadud elamusi lastakse tal väljendada kujutavas tegevuses. Lapse ümbrust käsitletakse kavakindlalt, tervikuna, keskendades seal esinevad nähtused ainete ja elualade järgi kompleksideks.

Kas on võimalik üldõpetuses täiesti loobuda aineõpetusest nagu mõned teoreetikud, näit W. Albert, soovivad? Sellele küsimusele vastab G. Reial eitavalt. Pole ju üksikud kooliõppeained juhuslikult kujunenud. Need peegeldavad inimese tunnetustegevuse eri lõikusid, igaühel on oma ülesehitus ja metodoloogia. Üldõpetuse ülesandeks pole G. Reiali arvates kaotada õppeained, vaid kasutada neid üldteema komponentidena, kord enam, kord vähem neile iseseisvust andes. Õpetajal peab olema kindel plaan, kus ja mil määral ta annab koha ühele või teisele õppeainele. Eriti tähtis on seda silmas pidada harjutusainete suhtes. Pole mingit mõtet püüda lugemise, kirjutamise ja arvutamise harjutamist alati ja kunstlikult siduda üldteemaga. Paremal juhul võib käsitusel olev üldteema juhtida harjutuste juurde. G. Reial nimetab üldõpetust vabalt esinevate ainete süsteemiks.

Olles küll üldõpetuse järjekindel pooldaja, ei lähe G. Reial siiski ükskõikselt mööda ka väidetest, mis esitatakse üldõpetuse vastu, eriti kui esitajateks on sellised uuenduspedagoogika autoriteedid, nagu G. Kerschens- teiner, H. Gaudig jt.

Üheks oluliseks vastuväiteks on, et pole kindel, kas ümbritsev elu huvitab last alati kogunähtusena või seob teda mõnel juhul

üsna kitsapiiriline osa. Teisiti öeldes: kas elunähtuste kompleksne käsitlemine on lapse psüühikale vastuvõetavam kui üksikute nähtuste ja esemete eraldi vaatlemine, nagu tehakse aine-õpetuses. Käsitlevad kompleksid kujundab õpetaja oma täiskasvanuliku nägemuse kohaselt; pole sugugi kindel, et need alati vastaksid lapse maailmatajumisele.

Teine küsitavus: kas mingi elunähtuste terviklik käsitlemine on otstarbekaks sissejuhatuseks ja ettevalmistamiseks konkreetsete oskuste omandamisele? Tegelikus töös on üldteema õpilasel ainult üksikuhtudel silme ees. Harilikult see ununeb ja õpilane ei tööta mitte alati selleks, et üldküsimumst lahendada, vaid et mingit konkreetset oskust omandada. Kui oleme lastega käsitlenud kauplust, kas see stimuleerib neid arutamisesülesandeid lahendama või ekskursioon loomafarmi loomajutte lugema?

Kolmandaks vastuväiteks on tõdemus, et õpetajal on väga raske üldõpetuse tundi ette valmistada, eriti kui napib näitvahendeid ja saatematerjali. Vähesed näitmaterjaliga on väga raske kogu klassi huvi pikemaks ajaks, näiteks nädalaks, üldteemaga köita. Kui laste huvid laiali valguvad, kaotab tund juhitavuse.

Lõpuks väidab G. Reial, et puuduvad võrdlevad andmed, mille põhjal võiks öelda, kas ja kuidas üldõpetus õpilast paremini arendab, elule ette valmistab ja kuidas on lugu tarvilike teadmiste ja oskuste andmisega. G. Reial resümeerib: «Kuna toodud vastuväited samuti baseeruvad rohkem usul kui teadmistel nagu üldõpetuse poolrajate seisukohad nii mõneski osas, siis ei saa jätta siin kordamata vana tõde: kooli hing on õpetaja, tema muudab kooli tõsiseks kasvatusasutuseks, mitte väljastpoolt tulevad kavad ja ettekirjutused.» (2, lk. 208).

Hoolimata intensiivsest propagandast ja meetodilisest abistamisest, näit J. Käisi käsi-raamatu «Uusi teid algõpetuses» ilmumisest, oli üldõpetus Eesti Vabariigi koolides visa juurduma. Inspektorite kaudu kogutud andmetel rakendas 1932/1933. õppeaastal üldõpetust 1. klassis 12%, 2. klassis 10% ja 3. klassis 5% õpetajatest. G. Reiali enda inspektoerimispiirkonnas olid need näitajad mõne protsendi võrra kõrgemad (4, lk 16).

G. Reial testimise juurutajana

Eesti Vabariigi koolides kasutasid paljud õpetajad õpilaste teadmiste kontrollimisel aineteste. Nende paljundamiseks kasutati kergesti käsitsetavat vahendit — šapirograafi. Mõned kirjastused andsid välja ka trükitud teste. G. Reial korraldas 1932. aastal teste kasutades Eestit hõlmava uurimuse ajaloo õpetamise tasemest koolides.

1930. aastate keskpaiku organiseeris Haridusministeerium ulatusliku üle-eestilise uurimuse 6klassilise algkooli lõpetajate teadmiste taseme kohta. Tööle rakendati hulk tegevõpetajaid, koolinõunikke ja kasvatusedlasi. Põhimeetodina kasutati aineteste. Selleks oli vaja asjaosalisi instrueerida testimetodi kasutamise võtetest. Tuginedes välismaa autoritele ja enda

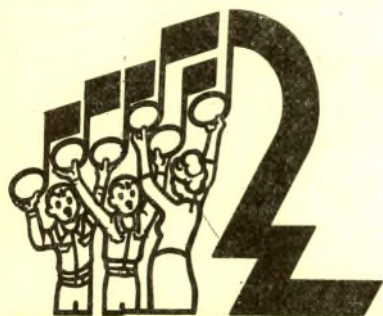
kogemustele, tegi G. Reial juhendi testide koostamise, nende valiidsuse kontrollimise ja standardiseerimise, tulemuste töötlemise jms kohta. Töö paisus tal niivõrd ulatuslikuks, et ta otsustas selle raamatuna välja anda (5). Testimise positiivsete omadustena tõstis G. Reial esile järgmisi: test võimaldab vähese ajakuluga klassi teadmiste tasemes selgusele jõuda, lubab õpilaste teadmisi objektiivselt hinnata ja koolide töötlemusi omavahel võrrelda, testi tulemustest on näha, millised ainelõigud õpilastele raskusi valmistavad ja mida õpetajal täiendavalt käsitleda tuleks. G. Reiali teos jäi eesti pedagoogilises kirjanduses ainulaadseks ega ole oma tähtsust tänapäevalgi kaotanud.

Muid uurimusi

Eesti Vabariigi koolivõrk oli suhteliselt tihe. Selle tagajärjel jäi õpilaste arv paljudes koolides väikeseks. 1933/34. õppeaastal töötas 75% maa-alkkooli ja 12% linnaalkkooli liitklassidega, s.o 2, mõnikord isegi 4 klassi tuli liita üheks liitklassiks, millega töötas üksainus õpetaja. Loomulikult oli õpetaja töö niisugustes tingimustes väga raske. Artiklis «Maa-alkkooli päevaküsimusi» (3) annab algkoolitöös kogenud G. Reial õpetajatele nõu, kuidas tööd liitklassides korraldada. Ta rõhutab õpilaste iseseisva töö tähtsust, kirjalike tööjuhendite, õpikute ja saatematerjali kasutamist jne. Ta annab nõu tunni tööplaani koostamiseks, mis liitklassi puhul on eriti tähtis.

Algkooli lõpetajate kompleksne uurimine hõlmas ka õpilaste ühiskondlikku arengut. Sellegi ülesande võttis G. Reial endale. Ta uuris 2000 Tartumaa algkooliõpilase sotsialiseerumise taset. G. Reial jõudis järeldusele, et kuni 10. eluaastani on õpilaste ühistunne, algatusvõime ja kohusetunne vähe arenenud. Silmapaistvam areng algab 11. eluaastaga ja jõuab 13. eluaastaks üsna kõrgele, järgnevatel aastatel aeglaselt edasi arenedes (7, lk 12). Seda arvesse võttes ei pea G. Reial õpilaste omavalitsust nooremates klassides võimalikuks; alles 5.—6. klassis võib see lihtsa õpilasesindusena arvesse tulla. Õpilasesinduse keerukamad vormid ei sobi algkoolile. Õpilaste ühistunde kujundamisel soovitab G. Reial kasutada õpilasringe, et ennetada negatiivse suunitlusega kampade tekkimist.

Artikli raamid ei võimalda peatuda G. Reiali kirjutistel ajalehtedes ja tema ettekannetel paljudel koosolekutel. Üldiselt ei olnud ta grafomaan ja sõna võttis ainult siis, kui tal midagi uut ja olulist ütelda oli. Õpetajad pidasid temast lugu ja tema arvamusi võeti meeeldi arvesse.



KOOLIMUUSIKA NR. 5

XXI üldlaulupidu on ukse ees

Rohked poliitilised sündmused meie igapäeva-
elus on tagaplaanile jätnud peatselt läheneva
XXI üldlaulupeo ettevalmistused.

Suhteliselt vähe on senini sellest kirju-
tatud ajakirjanduses, tehtud saateid raadios
ja televisioonis.

Praegu, mil nende ridade kirjutamisel on
suurpeoni jäänud vaid kolm kuud (kirjutise
ilmumisajal veelgi vähem), on ettevalmistus
tõusnud oma haripunkti. Üldlaulupeo Pea-
komisjon on jaganud ülesanded kümnetele
alakomisjonidele. Üldlaulupeo Büroo tegeleb
koos Kooriühinguga eelproovidega, kooridele
ja tantsurühmadele rahvarõivaste muretse-
mise ja paljude muude küsimustega. On ilmu-
mas heliplaat ja kassetid eeloleva laulupeo
repertuaariga, mille on sisse laulnud meie
paremad koorid. Laulupeo külalistel on või-
malik neid juba peo ajal osta. Hoogsalt
toimub lauluväljaku ja laululava remont. On
toimunud kooride eelproovide I voor.

Allpool tahangi teha kokkuvõtteid laste-
kooride I eelproovi tulemustest.

Lastekoor on meie arvukamaid kooriliike.
Tänu meie tublidele muusikaõpetajatele on
lastekoorid laulupidudel alati esinenud menu-
kalt ja saanud kuulajailt rohkesti kiitust.

Laulupeo nõudlik repertuaar on kaasa aida-
nud lastekooride kunstitaseme tõusule, selle
taseme hoidmisele ja koorilaulu traditsioonide
edasiarendamisele, järjest uuenevate kooride
koosseisude paranemisele.

Seekord võttis I eelvoorust osa 216 laste-
koori 8060 lauljaga. Tõsi, eelproovile ootasime
koore ja lauljaid pisut rohkem, kuid diri-

gentide kriitiline suhtumine nähtavasti sundis
mõningaid kollektiive seekord koju jätma.

Vene õppekeele koolide umbes 50 koorist
(~2000 lauljat), võttis eelproovist osa 18
koori 942 lauljaga.

Isiklikult pean seda heaks tulemuseks,
sest proovile ilmunud koorid olid väga tublit
tööd teinud ja esinesid rahuldavalt. Kiit-
valt tuleb märkida paljude kooride head
eesti keele hääldamist.

Seekord oli vene õppekeele koolide laul-
misõpetajatele teatatud, et osavõtt laulupeost
on vabatahtlik.

Varasematel aastatel koore kohustati ja
veendi, mille tagajärjel tulid mitmed neist
laulupeole vastumeelselt, leides, et see on
koolile lisakohustus.

Seekord ei ole eesti ja vene lastekoorid
enam eraldatud (viimane nimetus ei olnud ju
ka täpne, sest venekeelsetes koolides õpivad
lapsed paljudest rahvustest). Laudakse koos
ühises suures lastekooris. Ehkki enamik laule
laudakse eesti keeles, näitas I eelproov, et
laulude õppimisel see takistuseks ei ole. Küll
on aga vaja laulupeost osavõtuks nende
koolide laulmisõpetajate ja direktorite oma-
poolset tahet ning kaasaitamist.

Kõige arvukamalt oli lauljaid I eelvoorus
muidugi Tallinnast — 2433 (41 koori).

Tallinnale järgnesid: Tartu linn — 840
lauljat (12 koori), Harjumaa — 555 lauljat
(13 koori), Pärnu linn ja maakond — 441
lauljat (13 koori), Kohtla-Järve — 417 lauljat
(10 koori), Lääne-Virumaa — 370 lauljat
(8 koori), Võrumaa — 355 lauljat (11 koori),
Rapla maakond — 354 lauljat (11 koori),
Viljandimaa — 332 lauljat (7 koori), Valga-
maa — 328 lauljat (7 koori).

Teistest paikkondadest oli lauljaid vähem.

I vooruks oli lastekooridel vaja õppida
4 laulu (üldse on neid 6): U. Naissoo «Mu
kodu», T. Popatenko «Kask», O. Peterson
«Hümn vabadusele», Ü. Vinter «Tootsi
tantsulugu».

I kategooria kooridele lisandusid veel 4
ühendkooride laulu. Proovid näitasid, et
raskemateks lauludeks osutusid T. Popatenko
«Kask» ja O. Petersoni «Hümn vabadu-
sele».

Mõju avaldas kahtlemata see, et esimest
laudakse vene, teist inglise keeles, kuid pea-
miseks põhjuseks oli siiski muusikalise mater-
jali nõudlikkus.

I vooru lõppedes kinnitasid aga kõik eel-
proovide korraldajad, et nende lauludega
saadakse hakkama ja järelejäänud aeg kuni
laulupeoni on küllaldane laulude viimistle-
miseks.

On soovitatav neid laule võtta ka koha-
like laulupäevade repertuaari. See annaks
noortele lauljatele vajaliku esinemiskindluse.

Teises voorus lisandub lastekooridele veel
R. Pätsi «Labajala valss» ja R. Eespere
«Kodu on püha». I kategooria kooridele on
lisaks küll 8 ühendkooride laulu, kuid mitmed
neist on juba kooride repertuaaris. Ka kahe-

häälsed seaded kergendavad nende õppimist.

Ühendkooride repertuaarist on suuremat tähelepanu vaja pöörata V. Tormise kantaa-dile «Laulu algus» ja M. Härma lõpu-koorile kantaadist «Kalev ja Linda».

Tallinna arvukad lastekoorid esinesid I eel-voorus ühtlaselt hea tasemega. «Ellerheina» kooride ja Muusikakeskkooli lastekoori kõrval esines väga hästi 17. kk lastekoor (Epp Liiksaar). 9 palli 10 võimalikust said veelt tervelt 9 lastekoori. Eriti rõõmustas 61. kk lastekoor Kadi Sibula juhatusel, kes lühikese ajaga on koori viinud silmapaistvale tase-mele (K. Sibul lõpetas alles möödunud ke-vadel Tallinna Konservatooriumi).

Vene õppekeelega koolide seitsmest koorist olid paremad «Raduga» (Natalja Kuzina), 51. kk (Alla Valova) ja 40. kk (Alla Kor-nilova) lastekoorid.

Harju maakonna kooride tase oli Tallinna omadest tublisti madalam. Hindele 9 laulis 13 koorist vaid 1 — Keila 1. kk lastekoor (Anne Kurve).

Paide maakonna kooride tase oli meeldivalt ühtlane. Hindele 9 laulsid siin tervelt 3 koori — Türi 1. kk (Tiiu Schütz), Türi 2. kk (Ulvi Tamm) ja Paide 1. kk (Eda Schoppe).

Kõrge oli Pärnu linna lastekooride tase. Madalaim hinne oli siin 9! Maksimumi (10) sai Pärnu 4. kk (Eve Redik, Kai Mölder) lastekoor.

Tösisist tööd tuleb teha veel Pärnumaa lastekooride juhtidel. Teistest parema ette-valmistusega oli Audru kk (Tiia ja Aili Tamm) lastekoor, kes laulis hindele 8.

Kadrina lastekoor (Rein Inno), Kuressaare Koolinoorte Maja tütarlastekoor (Helle Rand), Muhu 9kl kooli (Koidula Vigla), Kaiu 9kl kooli (Päivi Aljamaa) ja Viljandi 5. kk (Sirje Rätsep) lastekoorid paistsid silma oma hea esinemisega.

Tartu linnas oli «Kurekella» kõrval pari-mateks 5. kk (Ene Ahven) ja 12. kk (Tiiu Millistfer) lastekoorid, Tartumaal Ülenurme kk (Tiiu Voort) ja Jõgeval 2. kk (Kaarel Tetsmann) lastekoorid. Võrus ja Võrumaal vastavalt Võru 1. 9kl (Helga Ilves) ja Rõuge 9kl (Heli Teppo) kooli ja Valgamaalt Otepää kk (Eve Eljand) lastekoor.

Märtsis-aprillis toimus laulupeo eelproovide II voor, mille järel selgusid ka laulu-peole sõitjad.

Arvan, et I ja II vooru kogemused aitavad koorijuhtidel järelejäänud aega oskuslikult kasutada, teha proove nii, et raskemad kohad lauludes saaksid selgeks ja hakkaksid kõlama hästi. Sõltub ju meie hiigelkoori edu üldlaulu-peol iga üksikkoori, iga üksiklaulja tasemest.

Kõlagu hõbedaselt meie laste noored hääled suurel peol ja innustagu nende laul meie palju-kannatanud rahva püüdu headusele ja vaba-dusele!

UNO JÄRVELA,

XXI üldlaulupeo lastekooride üldjuht

MEIE TERVIS

Kooli terviseõpetuse planeerimine ja arendamine

ILME PILV,
Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini
Instituudi vanemteadur, meditsiini-
kandidaat

Kooli terviseõpetus on oluliseks osaks kogu elanikkonna üldises tervisehariduse süsteemis. Õpiaja vältel saadud teadmistele tuginedes õpitakse oma tervist väärtustama, seda hoidma ja tugevdama. Noorsoo kaudu mõjutatakse kogu ühiskonna hoiakut, sotsiaalselt vastuvõtmatuks muutub ülesõõmine ja suitsetamine ning kujuneb positiivne suhtumine tervisesporti.

Seoses eesti kooli uuendamise tekkis võimalus lülitada kooliprogrammi uus terviseõpetuse kursus. Seni oli (alates 1963. aastast) meie koolide õppeplaanis küll kursus õpilase tervishoiust, kuid ainetunde selleks ette nähtud ei olnud ning fakultatiivselt käsitletav teemaatika polnud küllaldane. Tulemused peegeldusid ulatusliku ankeetküsitluse andmetes, milles kool infoallikana oli alles 5. kohal ning 4/5 noortest emadest polnud enese arvates saanud koolist mingeid tervishoiulaseid teadmisi.

Terviseõpetuse uue programmi koostamisel, õpetamise sisu ning mahu määratlemisel tugine-sime arenenud maade kogemustele. Väliskirjan-duse andmetel kuulub terviseõpetus kooli õppe-programmi teiste ainetega samadel alustel. Terviseõpetus algab õpilase koolitulekul ja kes-tab selle lõpetamiseni, 11. ja 12. klassis kuulub perekonnaõpetusesse ka tulevase ema(isa) ja lapse tervishoidu käsitlev osa. Tervise-õpetuse teematikat käsitletakse igas klassis, kuid sellele eraldatud tundide arv eri maades on klasside lõikes erinev. Enamik tervise-hariduse spetsialistidest on arvamusel, et igal õppeaastal oleks vajalik käsitleda tervist ja tervislikke eluviise vähemalt 20 õppe-tunni ulatuses.

Kuna eesti koolides alustati terviseõpetamisega uue programmi järgi 1989/90. õppe-aastal, on õpetamise käigus üles kerkinud rida probleeme. Järgnevalt peatuksime mõningatel väliskirjanduses toodud põhiseisu-kohtadel, mille arvestamine aitaks kaasa kooli terviseõpetuse edasisele arendamisele.

Noorsoo tervis ja elustiil. Võrreldes eesti noorte tervisliku seisundi näitajaid välis-kirjanduse andmetega, võib täheldada teatavat analoogiat. Suhteliselt kõrgena püsib krooniliste mittenakkuslike haiguste esinemissagedus, õppeaja vältel tõuseb refraktsioonianaalia-tega õpilaste arv, küllalt sageli esineb rühi-

häireid. Probleemideks on õpilaste ülekaalusis ja ebaoiged toitumisharjumused, vähene keheline aktiivsus, emotsionaalne labiilsus ja vaimne ülepinge, hambasööbija, kahjulike harjumuste (eelkõige suitsetamine) süvenemine jm. Eeltoodud nähtuste seost paljude krooniliste haiguste kujunemisega on tõestatud mitmetes teadusuuringutes, neid nimetatakse ohuteguriteks ehk riskifaktoriteks. Viimaste vältimisele või kõrvaldamisele on suunatud ka kooli terviseõpetus.

Terviseõpetuse temaatika. Kooli terviseõpetuses peetakse vajalikuks käsitleda järgmisi valdkondi: tervislik toitumine, liikumine ja sport, hammaste tervishoid, isiklik hügieen, suitsetamise ja alkoholi mõju tervisele, väliskeskkond ja tervis, nakkushaiguste profülaktika ja immuniseerimine, vaimne tervis ja stressi vähendamine, õnnetusjuhtumite vältimine ja esmaabi. Inimese soolist arengut käsitletakse eakohaselt kindlates vanuseastmetes (viljastamine, rasedus ja sünnitus), siia kuuluvad ka seksuaaltervishoiu küsimused.

Terviseõpetuse tundides räägitakse ka sagedasematest haigustest ja nende tekkimisest, enese jälgimisest, käitumisest haiguse ajal, lihtsamatest ravivõtetest ja -vahenditest.

Terviseõpetuse programmid. Viimaste aastakümnete väliskirjanduses on kirjeldatud mitmeid terviseõpetuse programme, millede koostamise ja ellurakendamisega on tegelenud suured grupid teadlasi. Järgnevalt tutvustame mõnda laialdasemalt kasutusel olevat, mis oleksid rakendatavad ka meie tingimustes.

Üheks ratsionaalsemaks peetakse ameerika programmi «Tunne iseennast», mis teadmiste süvendamise kaudu kujundab õpilase suhtumise oma tervisesse ja tervisliku elustiili. Programmi eelisteks on konkreetne temaatika, mis algab õpilase koolitulekuga ning mille raskusaste süveneb klassist klassi (6—16 a vanuses). Sama õppekava on adapteerituna kohalikele tingimustele rakendatud alates 1984. aastast veel Saksa LVs ning mitmes Euroopa riigis. Inglismaal kasutab seda 74% koolidest. Soome

koolides kuulub tervishoiutemaatika bioloogiasse; on koostatud õpikud nii õpetajatele kui õpilastele. Lisaks kohustuslikule aineõpetusele on vanemates klassides võimalik õppida süvendatult bioloogia fakultatiivkursust, milles oluline osa on tervishoiul.

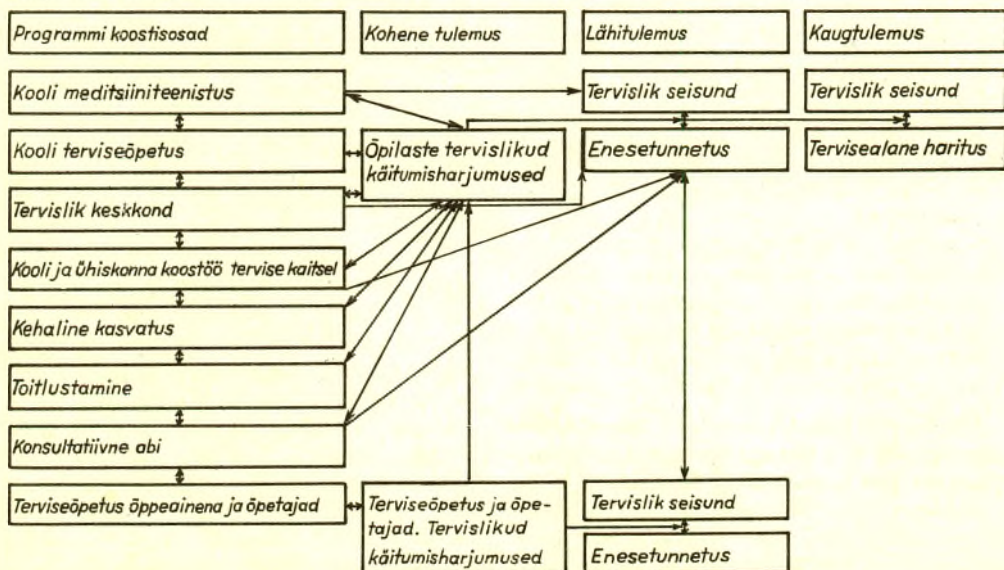
Üldise terviseõpetuse kõrval on ka erikursusi, mis on suunatud südame-veresoonkonna haiguste riski vähendamisele tervisliku toitumise ja suurendatud kehalise aktiivsuse kaudu.

Keskmisses ja vanemas koolieas soovitatakse konkreetseid temaatilisi õppusi kursuste süstema, näiteks: 1) 8—10 nädalat à 2 tundi nädalas, 2) 15 õppust à 30—40 min., 3) 7 õppust à 30—40 min ja 4) 20 nädala pikkune tsükkel.

Õpetamine. Kuigi terviseõpetus on arenenud riikide koolide õppeprogrammides aastakümneid, õpetavad seda väliskirjanduse andmetel ka eriettevalmistuseta õpetajad (eriti algklassides). Tervise ja tervislikkude eluviiside õpetamisel tuginevad nad oma elukogemustele, kasutades seejuures rohket abimaterjali (käsi-raamatud, filmid, maketid jm). Kättesaadav on täienduskoolitus, esimese kursuse kestusena peetakse küllaldaseks 50 tundi ja edaspidi toimuvad täienduskursused temaatiliste mõnepäevaste tsüklikena vastavalt konkreetsetele vajadustele.

Kõrgkoolides valmistatakse terviseõpetuse õpetajaid ette kindla programmi järgi põhieriala kõrval (näiteks bioloogia, keheline kasvatus jm). Tervisehariduse kursus kuulub ka arstiteaduse üliõpilaste õppekava, kuna arsti roll tervislike eluviiside propageerijana nii igapäevases kutsetöös (ambulaatorium ja haigla) kui ka elanikkonna gruppidega (koolis) on oluline.

Koolis rakendatakse tervisehariduse programmi mitmel tasandil ja erialade esindajate koostöös (joonis 1). Tervishoiutemaatikat käsitletakse ka teistes tundides, seostades seda õpetatava ainega (ökoloogia, bioloogia, psühholoogia, keheline kasvatus jt).



Joonis 1. Kooli terviseõpetuse koostisosad ja tulemused.

Terviseõpetuses on oluline õpetaja ja lastevanemate koostöö, kodu osa tervislike käitumisharjumuste tagamisel. Õpetajate ankeetküsitluse (Schweiz, 1980) andmetel asetavad nad tervisekasvatuses esikohale lastevanemad, järgnevad õpetajad ja meditsiinipersonal. Rõhutatakse perekonna emotsionaalse kliima ning eakaaslaste toetust tervisliku eluviisi põhimõtete järgimisel.

Terviseõpetus eesti koolis. Terviseõpetus kuulub 1989/1990. õppeaastast alates ainettsükli «Inimene» ühe osana kooliprogrammi, kuid algus on enam kui tagasihoidlik: kogu põhikoolis õppimise vältel on sellele planeeritud ainult 31 tundi (4. kl — 14 ja 5. kl — 17 tundi) alates 1991/92. õppeaastast on planeeritud veel 35 tundi 7. klassis.

Kahjuks ei osutunud võimalikuks terviseõpetuse lülitamine 9. klassi õppekavasse, kus see oleks moodustanud loogilise terviku bioloogias käsitletava inimese anatoomia ja füsioloogia kursusega (samal ajal vähendati bioloogiakunde 68-lt 51 tunnile).

Seega jääb terviseõpetuse kursus põhikoolis järgmisel õppeaastal peamiselt fakultatiivseks ning toimub klassijuhatajatundide arvelt.

Algklasside terviseõpetus toimub vastavalt 1989. a kinnitatud programmile ja teemaatikale, 4. klassis on kasutusel uus loodusloo õpik (koos terviseõpetusega).

5. klassi terviseõpetuse õpetajatele koostatud abimaterjalid on üle antud kirjastamiseks ning loodetavasti ilmuvad õigeaegselt.

Märksa komplitseeritum on terviseõpetuse fakultatiivne käsitlemine põhikooli 6.—8. klassis. Ilmselt on klassijuhatajal vajalik teha valik esitatud teemadest. Arvestades meie õpilaste tervislikku seisundit ja käitumisharjumusi, ning tuginedes arenenud maade tervisehariduse kogemustele, peame meditsiinitöötaja seisukohalt vajalikuks järgmiste probleemide käsitlemist klassiti.

6. klass.

1. Minu tervis.

Mõõtmine ja kaalumine, kaalu ja kasvu vastavus vanusele (enesehinnang, tabelite kasutamine). Olulisemad tervise ja organismi kohanemisvõime näitajad.

2. Tervislik toitumine.

Õiged toitumisharjumused. Toidu valik (soola, suhkruga ja rasva piiramine toidus; piim- ja piimasaadused; liha- ja lihasaadused; teravili- ja teraviljasaadused; juur- ja puuvili). Vitamiinid ja mineraalained.

Praktilised tööd: koostada oma menüü (päevaks, nädalaks); tervisliku toidu valmistamine; diskussioon klassis.

3. Liikumine ja tervis.

Liikumine, liikumismängud ja sportimine. Oma kehaliste võimete hinnang (vastupidavus, koordineatsioon, tasakaal jne).

Praktilised tööd: koostada oma liikumispäevik (ühel nädalal iga päeva kohta, mitu tundi viibis õues, millega tegeles); diskussioon klassis.

Kokkuleppel kehalise kasvatuse õpetajaga võib osa teemadest käsitleda ainetundides.

4. Südame-vereringehaigused ja nende ennetamine.

Ohutegurid (ülekaalulisus, liikumisvaegus, kõrge vererõhk, kolesteriinisaldus vereserumis jm) ja nende vältimine.

5. Hammaste tervishoid.

6. Kasulikud ja kahjulikud harjumused.

Õpilane kirjeldab oma harjumusi ja klassifitseerib neid ise (näiteks vihikulehel kahes veerus — ühes kasulikud, teises kahjulikud harjumused).

Arutelu klassis: mida on vajalik muuta ja kuidas seda teha.

7. Õnnetusjuhtumite vältimine ja esmaabi.

Kasutada pildimaterjale, kirjeldada õigeid ja valesid esmaabivõtteid.

Praktilised õppused: võib kasutada kooliõe abi.

8. Vaimne tervis.

Töö- ja puhkuse rütm, küllaldane uni, eneseregulatsioon.

Võib pöörduda kooli psühholoogiaõpetaja või psühholoogi poole.

7. klass.

Juhul kui 1990/91. õppeaastal terviseõpetuse ainetunde veel õppeplaani ei lülitata, teeb klassijuhataja ise valiku programmis ettenähtud teemadest.

8. klass.

Uut teematikat ei lisandu (vt terviseõpetuse programmis toodud 10 teemat). Rohkem tähelepanu pööratakse väliskeskonnale ja sotsiaalsetele suhetele, arendatakse diskussiooni kahjulike harjumuste ohust oma ning järelpõlve tervisele. Tähtis koht selleaastaste elus on spordil, õpilasi õpetatakse oma kehalisi võimeid hindama ja arendama (mitmesuguste testide kasutamine, treenimine ja selle tulemuste hindamine). Käsitletakse vaimse tervise probleeme, enesehinnangut ja iseotsustamist. Õpetatakse esmaabi ja liiklusohutust.

Soovitav on kasutada meditsiinipersonali ja psühholoogi abi teatavate teemade õpetamisel.

Praegune terviseõpetuse programm on ette nähtud kaheks õppeaastaks, seda täiendatakse vastavalt õpetajate ettepanekutele ja õpetajate ning õpilaste ankeetimisel saadud andmetele.

Suhtumine elanikkonna tervisesse kui tsiviliseeritud ühiskonna rikkusesse peaks väljenduma ka suuremas tähelepanus terviseharidusele, mille üheks väljundiks oleks terviseõpetuse osatähtsuse edasine suurendamine kooli õppeprogrammis. Teadmiste puudujääke koolihariduses saab korvata enesetäiendamise, noore inimese halba tervist kooli lõpetamisel ja ebatervislike käitumisharjumusi pole mitte alati võimalik parandada või muuta.

Ja kui teile siin ei meeldi. . . * (kooliromaan)

MIHKEL TIKS, TANEL TIKS

Kohe võtsid uued ka neile sappa. Kui jälitatakse, siis midagi on.

Jota taarus Valta poe juurde ja tuikus uksest sisse. Luik, Kristjan ja õige suureks kasvanud jälitajate parv vajus talle järele. Vanamees võttis viisakalt korvi ja tammus riiulite vahel edasi-tagasi. Poes oli palju rahvast. Joodik võttis tüki liha, kuid ei pannud seda korvi, vaid toppis taskusse. Siis näppas ta möödaminnes paki küpsist ja pistis teise taskusse. Kristjan ja Luik läksid kõige lähema kitlis eide juurde.

«See kodanik tahab liha ära varastada,» ütles Luik. «Ostis ja pani taskusse.»

Müüja võttis kohe mehe ette. See punnis vastu, kuid valges kitlis naise tuli üha juurde ja kõik sõimasid kõvasti. Lõpuks võeti vanamehelt liha ja küpsised ära, kuid Kristjani ja Luige suureks imestuseks aeti ta lihtsalt poest välja. Jota hakkas murelikult Valta tänavat pidi Nõmme poole õõtsuma. Juurikapoe ees seisis miilits. Nad jooksid koos Luigega selle juurde ja seletasid:

«Siin üks joodik tõmbas teiselt püksid ja potased ära. Ja tahtis poest liha varastada.»

Ning nad näitasid joga suunas, kes selle ajaga vaevalt kümme sammu edasi oli saanud. Miilits ei hakanud üksi jäндama, vaid helistas putkast auto kohale. Kuna ta ise autot ootama jäi, tuli Kristjanil ja Luigel edasi jälitada. Korraga pistis jälitajate jõugu sabas keegi heleda häälega kilama:

«Miilitsaauto tuleb!»

Kogu kari pani sinnapoole ajama, ainult Kristjan ja Luik jätkasid jälitamist. Vanamees tegi enda kohta ootamatult järsu pöörde ning läks ühest väravast sisse. Tuli tema järel majja hiilida. Joodik tatsus teisele korrusele ja kadus ühe korteri ukse taha. Kõrva vastu ust surudes oli kuulda, kuidas varas mingi eidega seletas. Siis läksid hääled kaugemale.

«Lähme sisse,» pakkus Luik. «Ega neil üks tuba ikka ei ole.»

Ta paotas ust ning nad piilusid sisse. Näha polnud kedagi. Veidi edasi hiilunud, nägid nad, kuidas varas teises toas eidele oma saaki näitas. See oli mingi maksimaalne vanamoor.

Tundus, et nad on väga ärevil ja kahtlustavad, et keegi on korteris ja vaatab pealt, mis nad teevad. Kui vanamoor oli kogu saagi enda kätte võtnud, löid Luik ja Kristjan ukse ränga põntsafusega kinni, et nad kartma hakkaks ja jooksid miilitsaid otsima. Mendid olidki juba jälle täielikus teadmatuses ja neid tuli uuesti jälje peale aidata.

Miilitsad läkid majja ning töid vanamehe sealt välja. Äkki pani keegi poiste hulgast kisama:

«Vanamoor paneb plehku!»

Vanaeit püüdiski nähtamatult maja tagaukse kaudu välja hiilida, varastatud kraam kaenlas. Talt võeti kõik asjad ära ning ta laaditi koos vanamehega kongi. Halba aimates pakkus joga miilitsale kahte rubla, kuid seegi ei aidanud. Parajasti sel hetkel jõudis oma võrriga appi Tursa, kes võttis nüüdsest juhtimise enda peale.

«Miilitsatele tuleb alati kõik ette ja taha ära teha,» kinnitas ta veendunult. «Jotade jälitamisest pole neist muud kasu, kui ainult viivad ära.»

Kogu sündmus arutati veel kord põhjalikult läbi ja kõigist kõige rohkem seletas Tursa.

«Ta läheb kaheks kuuks kinni,» võttis Tursa lõpuks otsad kokku. «Miilitsale raha pakkumise eest.»

Kui Kristjan lõpuks koju jõudis, ei paistnud Mõhku enam õues olevat. Küllap ta sai ise võtmega ukse lahti, mõtles Kristjan, ega nii hilja ka veel ei ole. Aga kui hakata mõtlema, kui kaua see joga Kreegi metsast Valta poeni õõtsus, siis võis kell ikka päris palju olla.

Juba ukse taga tundis Kristjan, et midagi on korrast ära.

«Kust sa nüüd tuled?» küsis ema dramaatilise häälega. Oli kohe näha, et ta on kõvasti närvanud.

«Me püüdsime ühte pätti,» seletas Kristjan.

«Sa pidid ju lapse järele vaatama.»

«Ta oli õues ja ma käisin ainult korraks ära.»

«Kas sa tead ka, kus laps oli, kui me koju tulime?»

«Ei.»

Emal oli teatris korraga süda valutama hakanud, nii et nad poole pealt ära tulid. Oma tänavasse keerates olid nad näinud, kuidas nende Saastane tütar keset sõiduteed Nõmme poolt kodu suunas tatsab. Seljas olid tal mingid hoopis teised riided kui enne ja ta ise oli kuidagi üleni sorgus. Mõhk oli rääkinud, et tuleb Kuljuse tänavaga suurte tüdrukute juurest ja Kristjanist ei teadnud ta midagi. Ta oli imelikult vaikne ja ehmatanud ning suure vaevaga sai ema teada, et võõrad tüdrukud olid käinud nende korteris ja pannud Mõhule teised riided selga. Mõhk oli mingil imelikul kombel üleni märjaks saanud, kuigi oli jumala selge ilm. Läbimärjad riided vedelesid vannitoas. Ema pinnimise peale oli Mõhk seletanud, et tal hakkas oma õues igav ja ta oli läinud üle tee parki, kus suured lapsed ratastega ümber purskkaevu sõitsid. Mõhk oli istunud purskkaevu ääre peal, kõlgutanud jalgu ja vaadanud pealt. Kuni ta äkki korraga selili purskkaevu kukkus, kust suured tüdrukud

* Algus NK nr 2 1988.

ta välja õngitsesid ja koju tõid. Mõhule kuivad riided selga pannud, olid nad ka ise külla jäänud ning kõik sahtlid ja kapid üle vaadanud. Lõpuks olid nad minema läinud ja võtnud ka Mõhu endaga kaasa. Korteri uks oli kogu selle aja lahti olnud.

Nüüd oli Mõhk suurde villase salli mähitud ning luristas kõõgis vaarikateed juua. Ta oli ehmatusest toibunud ja aru saanud, et temaga täna riidema ei hakata.

«Nad tahtsid vaadata, mis sahtlites on ja siis ma näitasin,» seletas ta valju häälega. Rüüpas siis lurinal teed ja lisas: «Need kollased kõrvarõngad on nii koledad. Kas mis siis, et ma need ära andsin?»

See oli emale viimane hoop. Nad olid isaga nii ähmi täis, et ei märganud küsidagi, kuidas Kristjani koolipäev läks. Seega tuli Mõhu omapead jätmise ja kaevu kukkumine kasuks. Kaks märkust ja Popka kaks läksid enne vanaks, kui ükskord päevalgele tulid.

Üheksas peatükk

VIIMNEPÄEV

31. mai pani kooliaastale alati kindla punkti. Sellest päevast peale olid hirmus pikaks ajaks kõigist ebameeldivatest asjadest vaba. Sellel päeval tundus kõik ilus, isegi koolimaja. Koguni Pets oli siis ilusas lillelises kleidis ja dire maitsekalt krohvitud. Sel päeval ütlesid kõik õpetajatele tere, ükskõik missugune neist ka vastu ei tulnud. Ja see tere oli hoopis teistsugune kui 1. septembril. Isegi ülevoolavas stiilis aktus, mis tavaliselt tegi närviliseks, läks siis üldise rõõmuga kokku. Klassijuhatajatunnis räägiti alati veel viimased probleemid ära, enne kui laiali mindi. Ja tunnistuste kätteandmine oli ka hoopis midagi muud kui mõne veerandi lõpus. Veerandi lõpus olid kõige tähtsamad hinded, mis aga viimasel koolipäeval tundusid juba täiesfi piasjadena. Siiski vaadati tunnistus üksipulgi üle. Seal ei olnud siis enam ühtegi tühja kohta. Peale hinnete võrdlemise loeti alati ka kõik muud kirjad läbi. Õpilase võimalikud saatused olid ette valmis trükitud. Ja need olid üks hullem kui teine: «antud suvetöö», «järelksam», «jäetakse klassikursust kordama», «mit-terahuldava käitumishinde või koolist väljaheitmise põhjused». Oli ikka hea lugeda, kui sinu kohta seisis kirjas, et «lõpetas klassi».

Tänavu aga oli kõik teistmoodi.

Veel nädal aega enne tunnistuste saamist oli laulatunnis olnud suur pahandus. Kõik oli juba läbi võetud ja midagi enam õieti ei tehtudki. Aeti juttu, vahiti aknast välja ning oli isegi luba kohalt liikuda.

Õpetaja Kalda ise ootas ka tunni lõppu. Loki ja Anneli küsisid koos välja ning läksid valvelauas istuva Kadriga juttu puhuma. Aga keegi keeras ukse seestpoolt lukku.

Natukese aja pärast tulid koputused. Kõigil hakkas jöle lõbus. Las nad olla nüüd ukse taga.

«Mida nad siis ignoreerivad kooli sisekorra-eeskirju,» parastas Tursa.

Koputused läksid järjest ägedamaks.

«Kohad on täis!» hõikas Andrus. «Ja pileteid enam ei müüda.»

Keegi tahtis veel silma paista ning kisas:

«Alla kuutesteist keelatud!»

«Tehke lahti,» ütles õpetaja Kalda tasakesi.

Kuid seda polnud üldises möllus kuulda ja see unustati kohe ära. Järsku kostis ukse tagant Peetmanni vihane hää:

«Tehke lahti!»

Madli tegi sekundiga ukse lahti ja lendas oma kohale tagasi.

Pets vahtis jube rahulikult ringi, käskides Tursal pingi alt küpsisepaber üles võtta. Alles siis hakkas ta hauataguse häälega rääkima:

«See on ju lausa uskumatu. Õppealajuhatajat ei lasta tundi sisse ja karjutakse talle rõvedusi vastu! Ja veel õpetaja tegi märkuse! Aga teie lasite ikka samamoodi edasi.»

Seejärel laskis ta klassil oma taevani kisendavat süütegu seedida. Siis jätkas rangelt:

«Ja nüüd te kõik jääte ja kirjutate mulle seletuskirjad.»

Kõik kirjutasid Petsile igasugust jama. Igaüks põhjendas, miks tema just ust lahti ei teinud. Loki kirjutas, et Annelil hakkas pea valutama ja tema läks teda välja saatma. Anneli kirjutas, et Lokil hakkas paha ja tema läks temaga kaasa. Ja et nemad ei tea midagi, mis klassis toimus. Andrus, kes oli laulus põhiline möllaja, kirjutas, et «sellepärast ongi meie klass laulmistundides nii tormiline, et meil pole olnud õpetajat, kes meid vaos hoiaks.»

Nii ei saanud Pets seletuskirjadest targa- maks, söimas seda enam ja jättis kogu klassi peale tunde. Ta pinnis ükskaaval kõiki, et kas sina keerasid selle ukse kinni. Kui viimane ka oli ütelnud, et tema ei keeranud, põhjas Pets:

«Igal juhul on see üks hirmus suur argpüks.»

Järgmise päeva jooksul kuulas Pets kõik ükskaaval oma kabinetis üle, kuid ei saanud ikka midagi teada. Ta kirus, vingus ja turtsus hirmsasti, aga nõnda see asi jäigi.

Kogu see lugu oli toimunud kõigest kolm päeva enne eksameid. Eesti keeleksam oli mõnusalt lihtne nagu mõni kontrolltöö. Selle «sooritasid 100% 6.a õpilastest,» nagu Murumaa märkis. Aga siis tuli Pingu oma 25 piletiga, igas ühes kolm punkti. Kõigi pileтите kõik punktid pidi omale kaustikusse ära konspek- teerima, sest Pingu võttis seda hindamisel arvesse. Meeksa arvamise peale, et see peaks nagu rohkem oma asi olema, kuidas sa eksamiks valmistud, vingus Pinguin:

«Sa tead väga hästi, et kõik nõudmised, mis õpetaja oma tunnis esitab, tuleb vastuvaidle- matult täita.»

Kristjan jõudis umbes pooled piletid korralikult konspekteeritud, ülejäanud osaliselt ja enne viimast kolme piletit lõi ta käega, et las läheb. Nagunii võis tulla mõni ebainimlik piletit, nii et

kõige ilusamast konspektist poleks ka kasu olnud. Näiteks 10. oli maksimaalne pileet. Esimene punkt oli vähi siseehitus. Vähh oli juba küllalt arenenud, tema siseelunditest oli üsna palju rääkida. Kuid nii arenenud ta ka ei olnud, et tema elundkondi eraldi võtta. Sellepärast olid vereringe, närvisüsteem, meeleelundkond, erituselundkond, seedeelundkond, hingamis- elundkond ja sigimiselundkond kõik ühes punktis koos. Teises punktis tuli võrrelda kalade, kahepaiksete, roomajate, lindude ja imetajate närvisüsteeme. Ja kolmas punkt oli kirjeldada mesilaspere elu. Kui see pileet oleks tulnud, siis oleks Kristjan surnud olnud. Kuid tõenäoliselt oleks ta siis uue pileeti võtnud. Hinne oleks küll alla läinud ja võib-olla oleks teine pileet sama hull tulnud. Siis oleks läinud juba umbes samamoodi nagu ükskord Anton-Ulvaril füsstööga. Kolmest ülesandest oli tal üks valmis ja Võrendi võttis spikri ära, lubades hinde alla võtta. «Nüüd ma saan vist küll kahe,» oli Anton-Ulvar ise prognoosinud.

Kuid Kristjanil vedas pileetiga karjapoisi meele, nagu Tursa tähendas. Ühtegi siseelundit ei olnud. Esimene punkt oli kalade mitmekesisus. Poole vastamise pealt segas vahele Peetmann, kes ka eksamil viibis. Kuigi Pingu oli tunnis õelnud, et eksamil vastamise ajal küsimusi ei või esitada, päris Pingu:

«Kas sõnal «latimeeria» on ka kaladega midagi pistmist?»

Selle konksuga küsimuse oleks Kristjan võinud Peetmannile äastaselt ära vastata, sest onu Hermann oli talle latimeeria kohta ette lugenud.

«On küll,» ütles Kristjan. «Latimeeria on üks viimane vihtuimne kala.»

Teine punkt oli putukate sigimine ja arenemine. Need olid nii vähearenenud elukad, et sigisid väga algeliselt ja arenesid ühtlaselt ja sirgjooneliselt. See käis neil kas vaeg- või täismoonodega.

Kristjan luges Pingu antud definitsioonid ette:

1) Sellist arenemise viisi, kus putukas läbib muna, vastse ja valmiku staadiumi, nim vaegmoonodeks. Nukku seejuures ei moodustu.

2) Sellist arenemise viisi, kus putukas läbib muna, vastse, nuku ja valmiku staadiumi, nim täismoonodeks.

Sigimisest polnud muud öelda kui seda, et sigimiselundid asuvad tagakehas ja pärast viljastamist emane putukas muneb.

Kolmas punkt oli loomariigis esinevaid hingamisviise. Ainuraksed hingasid kogu keha pinnaga, putukad trahheede ehk õhusoontega, vähid lõpustega, ämblikulaadsed algeliste kopsudega, kalad täiuslikumate lõpustega, kahepaiksed täiuslikumate kopsudega ja nahaga, roomajad ainult kopsudega, linnud kopsude ning lihaste ja kudede vahel asetsevate õhukottidega ja imetajad ainult kopsudega, kusjuures hingata aitasid neil ka roided ja vaehilihas.

Kristjan sai kindla viie, kuid see oli väga suur õnn. Pärast eksamit arutasid nad Anton-

Ulvariga, kes sai nelja, et õpetaja Parre on ikka üks tubli ja teenekas pedagoog. Ta on tõeline oma ala spetsialist, kellega saab järjekindlalt teadmisi omandada küll.

Paar nädalat varem oli Kristjan juhuslikult ka Pingule eksami korraldanud. Raaliringis oli ta ise ühe ajaloo programmi teinud. See oli eestlaste muistsest vabadusvõitlusest 4. klassi tasemel. Kodus söötis Kristjan ka oma raalile küsimused ja vastused sisse. Pärast hakkas raal ise neidsamu küsimusi esitama. Ta hindas iga vastuse õigsust ja lõpuks arvutas välja iga vastaja teadmised protsentides.

Kõigepealt laskis Kristjan raalil isa teadmisi kontrollida. Isa mäletas 4. klassi ajalugu päris hästi. Ta vastas õigesti muistsete eestlaste põhja-, ida- ja lõunanaabrid, vabadusvõitluse alguse aasta, arvas ära risticõdijate ninamehe, teadis katoliku kiriku pead ja seda, millise linna rajas piiskop Albert, mäletas isegi Ümera ja Madisepäeva lahingut ning seda, millal Eesti alad lõplikult ära vallutati. Ta eksis kõigest kolmes küsimuses ja sedagi ainult paari aastaga. Raali arvates olid isa teadmised Eesti ajaloo 76%. See jäigi perekonna rekordiks. Tarkuselt teise koha saavutas üllatuslikult maa-vaema 69 protsendiga, kes oli 7% parem oma õpetatud tütrest, see on Kristjani emast. Ainult onu Hermannile polnud mõtet eksamit teha, sest tema õppis nüüd juba ülikoolis ajalugu.

Kodused olid Kristjani programmist vaimustatud, eriti muidugi isa. Ta soovitas raali kooli kaasa võtta ning Metssaarele näidata. Võib-olla saaks seda 4. klassi ajalootunnis kasutada.

Ühel laupäeval, kui oli vähe tunde, viiski Kristjan raali kooli. Tundide ajal ei näidanud ta raali kellelegi, sest see oleks olnud vastuolus kooli sisekorra eeskirjadega. Kui oleks teada saadud, et tal raal kaasas on, siis oleks hirmus mõll lahti läinud, sest enamik polnud ju sellist asja näinud. Õpilaste kogunemised vahe- tunni ajal olid keelatud.

Alles pärast tunde julges ta raali välja võtta. Esimesena katsetas Kristjan seda korrapidaja Tursa peal, kes viimasena klassi jäi.

«Vat selle asja nimi on raal,» ütles Kristjan ja trükkis ekraanile «Tere, Tursal!»

Tursa vahtis raali tükk aega ebaõpilasliku näoga ega saanud midagi öelda.

«Mul on siin ajaloo programm,» jätkas Kristjan, oodates sportliku huviga, kuidas see mõjub.

«Mida see teeb?» hakkas Tursa juba natuke elevile minema. Kristjan seletas. Kui Tursa asjast aru sai, hakkas ta hüppama ja nõudis: «Näital!»

Kristjan pani programmi tööle. Alguseks laskis raal sutsu muusikat, mille Kristjan oli ka ise programmeerinud. Tursa tegi selle peale mingit imelikku häält. Ja siis tulid küsimused. Tursa ajalooteadmised polnud suuremat kiita, ta ei teadnud pooli asjugi, aga ega see teda eriti ei huvitanudki. Teda võlus raal ise kõigi oma nuppude ja ekraaniga. Ta toksis suure vaevaga

oma nime kuvarile ja oli sellest ülimalt va-
mustatud.

«Mis patareid tal sees käivad?» asus ta asja
juurde.

Sel hetkel saabus korrapidajaõpetaja Pingu
klassi üle võtma. Raali nähes küsis ta:

«Mis see on?»

«See on raal,» ütles Kristjan, «sellega saab
praegu ajalooteadmisi kontrollida.»

«Kuidas saab?» tärkas Pingviini uudishimu.

«Raal esitab küsimuse ja inimene peab vastama,»
seletas Kristjan ning ütles ruttu: «Teeme teiega
kal!»

Pingu hakkas pomisema midagi seesugust,
et tema ei ole ammu ja nii edasi, aga Kristjan
lülitas juba raali sisse. Korrapidaja Tursa jäi
ka huviga vaatama.

Koos muusikaga ilmus ekraanile suur silt:

«IV klassi ajalugu.»

Siis tuli esimene küsimus:

«Kes olid vanade eestlaste põhjanaabrid?»

Pingu mõtles jupp aega ja järsku ärkas:
«Soomlased.»

Raal tegi rõõmsa piiksu, mis tähendas õiget
vastust. See oli hea, et Pingu esimese ära
vastas, muidu oleks tal võinud tahtmine ära
minna.

Ka järgmise küsimuse — kes olid eestlaste
idanaabrid, vastas Pingu õigesti. Algus oli saja-
protsendiline.

Kolmas küsimus — kes olid lõunanaabrid,
oli juba taipamise asi. Igasugu kutid panid kohe
ära, et lätlased. Pingu pani loomulikult ka
lätlased.

Aga raal tegi kurba ja tumedat häält, sest
lätlasi sel ajal üldse ei olnudki. Õige vastus
oli liivlased.

«No näed,» ütles Pingu. Nüüd küsis raal,
millal algas Saksa ristirüütlite röövvalutus
Baltimaadel. Pingu oli tükk aega täiesti tumm
ja õhkas siis:

«Teaks vähemalt sajanditki.»

Kristjan ütles ette, et 13. sajandil. Pingu
mõtles veel natuke.

«Paneme umbes tuhat kakssada viiskümmend,»
pakkus ta kavalalt keskmist, pannes poole
sajandiga mööda. Selle aja peale oli peaaegu
terve Baltikum ära vallutatud.

Pärast seda tahtis Pingu ära lõpetada. Aga
Kristjan keelitas teda sõbralikult, et teeme huvi
pärast, ikkagi raaliga ja nii. Pingu jäi nõusse.

«Kes oli ristsõdijate peamees?» küsis raal.

Pingu pingutas tükk aega ajusid ja ütles siis:

«No proovime Albert.»

Raal piiksus rõõmsalt. Pingul oli jällegi õige
vastus.

«Millise linna Albert rajas?»

«No milline linn see võis olla? No mis linn
see võis olla?» arutles Pingu. «Ei tea.»

Kristjan trükkis raalile «ei tea», mille peale see
niutsus kurvalt, vastas ise ära, et «Riia» ja lõi
uue küsimuse ette:

«Millal see oli?»

Pingu eksis seekord vähem, ainult nelja-
viieaastaselt.

«Millal algas eestlaste vabadusvõitlus?»

«No millal see võis alata?» pomises Pingu.
Ja Kristjanile tuli meelde, kuidas ta III veerandi
lõpul oli haigest peast geukat vastanud. Kui
ütles nüüd Pingule ka, et sa ei ole ikka korra-
likult tööd teinud.

«Mis ma sest teen,» ütles Pingu natuke tüdinult,
kui vastus jälle valeks osutus.

«No teeme lõpuni,» mangus Kristjan. «Saab
näha.»

Selle peale hakkas Tursa aknast välja vaatama.

«Kes oli katoliku kiriku pea?» küsis raal.

Pingu ei teadnud isegi seda, vaid sonis tükk
aega mingist kardinalist. Pärast seda käis Tursa
kraani juures vett joomas ja läks kohe akna alla
tagasi.

Rohkem ei läinud Pingul ükski vastus täkkesse.
Tema teadmised 4. klassi ajaloos olid 30%.
Isegi Kristjani 76aastane linna-vanaema, kes kõik
ära unustas, oli teadnud märksa rohkem.

Pingu paistis ka ise aru saavat, et nüüd ei
läinud vist kõik nii nagu pidi. Ta sammus sõna-
lausumata minema, unustades klassi üle võtmata.
Kristjan ja Tursa läksid talle järele ning Pingu
keeras jõuliselt ukse lukku. Kui õpetaja nurga
taha kadus, hakkasid Kristjan ja Tursa kohe
seinu toetama.

«Ma vaatasin aknast välja,» seletas Tursa
naerust lämbudes. «Kuulen — Pingu pomiseb
ja nohiseb tükk aega, aga jälle tuleb vale hääl!
Ja Pingu siunab, et no mis ma sest teen!»

Selles koolis polnud Kristjan veel kunagi nii
heas tujus olnud. Raal oli tema eest kätte
maksnud.

Pingule oli nüüd kätte tasutud, aga teised
kõbid ootasid alles oma järke. Nende jaoks
oli varus näitemäng, mis nääripeol Petsi pärast
esitamata jäi. Kõigil oli kange tahtmine see
viimasel koolipäeval ära mängida. Vaimusilmas
nähti juba, kuidas õpsid iseennast ära tunne-
vad ja oma rumaluse pärast ulguma pistavad.
Kristjan kujutles, kuidas Loki Popka osas hiilgab.
Klass lärmab mis hirmus ja Loki kaebleb, et
«kaski mine lõhki siin». Ja päris Popka lööb
kahte kätt kokku ning hakkab Petsile midagi
vaenulikku sosistama. Vahetunni ajal peksab
Meeksa õpetaja Maltša osas kõik jalutama ja
sõimab «håbemata inimesteks». Kogu klass
hiilib tema selja taga, aga Meeksa otsib
neid, kes ei jaluta, ja lärmab Maltša häälega:
«Ma tahan näha, kus see 6a siin on!» Päris
Maltša vaatab etendust juhmi pilguga ega taipu,
mis asja terve kool hirnub. Kristjan seletab
ülituimalt ja üksikasjalikult linnu toest ja kõik
tunnevad temas ära pingviini Alma Parre. Siis
aga hiilib klassi häbelik Madisson, keda tõe-
päraselt kehastab Andrus. Nikolai kutsus Anton-
Ulvari, Tursa ja Järviste Mustamäe suurele
suusahüppemäele kooli au kaitsma. Ja kui siis
spordimehed, kes pole kordagi suuskadega
hüpanud, kõhklema löövad, heietab Andrus
Madissonina: «Nojah, ma saan aru, et te pole
harjutanud, aga ma ei usu, et seal eriti palju
neid on, kes spetsiaaltreeningut on teinud.»
Selle peale tatsab kohale üleni ära vööbatud

Kadri, kes kamandab kõik maiparaadile. Kui siis Kitsepoiss küsib, miks see minek vabatahtlik ei võiks olla, imestab dire: «Aga me ju läheme sinna vabatahtlikult.» Kõige krooniks saabub Paul lillelises kleidis, tuuseldab Kitsepoisi läbi ning ähvardab lõpuks kõiki: «Ja kui teile siin ei meeldi, siis minge otsige endale mõni parem kool.» Sel hetkel lonkavad kohale kolm üleni lahastes spordihärga, kes on elu ja tervise kooli hea nime eest ohvriks toonud. Näitemängul on metsik menu, aga kogu pedagoogiline kollektiiv kiristab jõuetus vihas hambaid. Sest tunnistused on juba kätte antud ja nad ei saa enam midagi teha.

Igatahes töötas tulla mõjuv etendus. Näiteseltskond asus suure innuga asja kallale. Kuid dire nõudis enne teksti näha, kui proovideks saali lubas. Kogu näitetrupp arvas, et sellisel kujul pole mõtet näidendit dire kätte anda. See oleks leidnud mingi veenva põhjenduse ja etenduse ära keelanud. Tsensoori jaoks tuli teksti kohendada. Ajutiselt jäeti välja direktor ja õppealajuhataja ning pehmentati partorgi. Klassi aktiiv (see tähendab need, kes siis kiita said, kui klassi kiideti, ja siis söimata said, kui klassi laideti) sammus dire juurde glavlitti, nagu Kadri seda nimetas.

«Mina,» ütles dire, kui oli näidendi läbi lugenud, «ootasin teilt rohkem huumorit.»

Seejärel ta mõtles tükk aega, paistes mõtlemise ajal veel rohkem ära värvitud. Lõpuks oli mõte küps:

«Teie olete siis oma satiiriteraviku otsa võtnud meie kooli kõige lugupeetuma õpetaja, õpetaja Madissoni. Huvitav, kust te võtsite niisuguse asja, et tema teid niimoodi võistlustele kutsub?»

Dire rääkis nii rahulikult, et jättis päris aruka inimese mulje kohe.

«See on elust võetud,» ütles teadagi kes. Ning Kristjan tutvustas direle nende kooli võistlustatistikat.

«Mina ei tea mitte midagi sellesarnast,» imestas Murumuna. «Mina tean ainult, et meie kool on hea sporditöö eest korduvalt kiita saanud.»

Direktoril ei olnud aimugi sellest, mismoodi nende kooli spordielu tegelikult käib. Ja võib-olla ka elu üldse.

Siis läks dire naljavaese näitemängu kritiseerimise juurde tagasi.

«Vat et siin oli ikka tõesti väga vähe huumorit,» arutas ta sügavamõtteliselt ühte punkti vahtides. «Me oleks saanud aru, et oleks huumor olnud, kui mõni õpilane siin oleks hakanud mind mängima. Või õppealajuhataja Peetmanni. Aga vot see Madisson, see jätkes välja. Kui tema nüüd seda etendust näeb ja tema on väga hellahingeline. Tema vaatab, et see on siis nüüd kogu minu elutöö.»

Kristjan mõtles, et ju ta siis oma hella hinge pärast ei tulnudki kohale, kui me 102:4 ära saime. Alles nädal aega tagasi oli toimunud koolis Madissoni show «Nikolai Madisson 30 aastat meie koolis». Terve spordialane seinaleht oli Madissoni täis kleebitud. Suure pealkirja

all oli mitmeid pilte Madissoni töödest ja tegemistest. Ühel pildil vehkis noor juustega Madisson rööbaspuudel. Kogu kool arutas, et näe Madissonil on parukas. Teisel fotol oli Madisson mingi võiduka koolikoondisega kusagil linna taga heinamaal. Kristjan mõtles, et ei tea, kas see joodik ka seal pildi peal on, kes õudselts Madissoni kiitis. Aktusel andis Madissoni naiskolleeg Pipi pedagoogilise kollektiivi poolt «väga meeldivale kolleegile» midagi suurt ja paberisse pakitud, mille peale Madisson võttis algul joondu ja pärast valvei. Ja nüüd kästi kooli kõige lugupeetum õpetaja näitemängust välja jätta.

Kuid õnneks oli nüüd tsensori luba dire ja Peetmann tagasi panna.

Proovi tehti kooli võimlas, mis osutus võimatuks kõlakojaks. Kristjan sai oma nahal tunda, mis tähendab olla lavastaja. Popka, Madisson, dire ja kõik õpilaste osatäitjad püüdsid küll kõigest väest mängida ja näitejuhi juhtnõore täita. Kuid kandvad lavajõud Meeksa ja Paul ei allunud distsipliinile ega paistnud asja vastu üldse huvi tundvat. Nad jooksid võimlas ringi, karjusid ja lasid üksteist pitsipudelitega. Nende kisa käis kõigest üle, muutes proovi täiesti võimatuks. Ülejäänud trupp kutsus Peetmanni ja Maltsa pidevalt korrale, kuid nood ei teinud väljagi, vaid lasid selle asemel ühe lihtõpilase üleni märjaks. Läks jälle hulk aega, kuni see end kuivas. Maltsa ja Peetmanni endi etteasted sai veel kuidagi ära teha, aga Pingu tunnis, kui näitejuht ise laval mängis, läks kord päris käest ära. Kõik sulas üheks mölluks ja Kristjan röökis endal hääle ära. Meeksa ja Pauliga oli võimatu midagi peale hakata.

«Hea küll!» viskas Kristjanil järsku üle. «Nüüd lõpetame ära selle jama. Niimoodi pole mõtet seda asja üldse teha.»

Ka teised olid sellega nõus, et nii ei saa. Kaaluti uusi osatäitjaid, kuid aega oli liiga vähe. Kristjan korjas tekstid ära ja saatis trupi laiali.

«Sa ikka ka nii kiiresti annad alla,» oli Meeksa pahane. Tema häälest oli tunda, et ta pidas Kristjanit jõe viletsaks meheks. Viimasel ajal oli üldse nii, et nemad ei mahtunud Meeksaga koos enam kuhugi.

Järgmisel päeval tuli Meeksa uuesti jutuga, et kas Kristjan tõesti mõtleb asja katki jätta.

«Loomulikult,» teatas Kristjan ega hakanud enam pikemalt seletama. Ei olnud mingit tahtmist teist korda jamama hakata. Kõigil oli kahju, kuid polnud parata. Viimane nädal oli nangunii hirmus kiire ja ei olnud aega midagi kauem seedida. Peale tulid eksamid ja kooli lõpp.

Nii pääsesid kõbid seekord terve nahaga ja pidid selle eest Meeksat tänama.

Päris lõpp oli tänavu hoopis imelik. Pärast Pingu eksamit mindi nii laiali, et ei taibatud küsidagi, mis edasi saab. Tunnistusi ei antud nangunii enne kätte, kui praktika tehtud. Nii et isegi seda ei saanud teada, kuidas sinu aasta töö lõpuks hinnati. Kristjanil polnud aimugi,

mis ta füüsikas viimaks sai. Alles kodus tuli meelde, et homme on ju 31. mai, viimane koolipäev. Aga koolis polnud selle kohta midagi öeldud.

Kristjan oli parajasti Järviste juures nõu pidamas, kui helistas Paul ja küsis, et mis siis nüüd saab. Järviste soovitas Kitsepoisile helistada, ehk see teab. Selle peale küsis Paul vahvliresepti.

«Peaks ise ka midagi tegema,» arvas Järviste. Ta otsis kokaraamatu ja nad hakkasid välja valima kõige maitsevamat pealkirja.

«Kakaovõõpl!» avastas Järviste tundmatu asja.

See võis hea olla küll. Lõppude lõpuks oli kool ikkagi läbi ja oli tarvis pidu pidada.

EPILOOG

Suvi tuli külm ja vihmane. Pidi puid ja briketti tooma nagu talvel. Pool päeva kulus kooli juures praktilial käies, nii et ainult õhtustel vanalinnapäeva üritustel saigi olla. Kuid sealgi polnud õiget mõnu, sest ikka ei olnud koolist vaba. Ja täna oli Anton-Ulvar tulnud jutuga, et nad võib-olla ei saagi Ungarisse, kui nad ei ole pioneerid. Peale selle taheti neid jälle esinema mingile levimaratoni. Anton-Ulvar ja Andres olid kohe muidugi nõus, aga Kristjanil oli estraadikunstniku elust kõrgem. Ta ütles ära.

«Peab hakkama uut kolmandat vaatama,» arvas Anton-Ulvar. Ja Kristjan tundis, et see on neil päris õige mõte.

Õhtul voodis mõtles Kristjan elu üle järele. See oli imelik. Praegu oli justkui samamoodi nagu kunagi 1. klassis. Kõik olid nüüd jälle õudsed kaklejad mehed, ainult et teistmoodi. Jälle ei teadnud, kes on sõber ja kes mitte, aga kui nüüd kellegagi tülli läksid, siis mitte enam kuni järgmise vahetunnini.

Ja üldse oli suur segaduste aeg. Paljud pidid nende koolist hoopis ära minema. Vasikas oli juba läinud. Anneli läks muusikakooli, kuigi keegi polnud tema juures erilist annet märganud. Ära pidi minema ka Kitsepoiss, kes kolis kuhugi kaugemale. Aga kõige rohkem oli kahju Luigest. Luik ütles kindlalt, et tema läheb ära, sest koolimaja ei saa nagunii valmis ja tema ei hakka enam ootama. Ning Mini-Pets jäeti kõigile pingutustele vaatamata istuma.

Ja need, kes alles jäid, kadusid ka suveks igale poole ära. Järviste tõmbas kohe Rohuneemele ja käis vahetevahel õhtuti kodus nagu mõni metsavend. Meeksa läks EÕMi ja tegi oma praktika seal ära. Paul ostis endale minimopi ja sõitis sellega suvilat ehitama. Ja Tursa läks Tõrvasse tädi juurde ning ütles ise selle kohta, et «на рыбалку,» nagu öeldakse. Ainult mõned, kellega Kristjan suuremat ei suheldud, olid temaga koos praktilial.

Mõtlemine tegi kurvaks. Oleks Bix elus, siis saaks vähemalt kellegi peale kindel olla. Aga nii polnud ju mõtet olemas ollagi. Ei tea, kuidas oleks, kui oleks surnud? Mõnes mõttes oleks kindlasti täitsa mõnus.

Isa ja ema tulid head ööd ütlemata. Nad olid ka nagu millegi pärast mures. Polnud isu nendega midagi seletama hakata.

«Mulle helistati,» hakkas ema nagu vastu-meelselt rääkima. «Bixi vennal sündisid pojad.»

Kristjan oli tükk aega vait ja ütles siis:

«Ahah.»

Järsku polnud enam tahtmistki koera võtta.

Isa ja ema ei läinud ikka veel minema.

«Kuule, mulle tuli üks hea mõte,» ütles isa. «Ega sa sellest enne lahti ei saa, sa peaksid selle kõik kirja panema.»

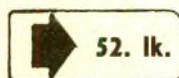
Kristjan ei öelnud ka selle peale midagi.

«See on sul olnud selline aasta,» jätkas isa, «et sellest me saaks terve raamatu.»

Selle peale läksid ema ja isa ära.

Iseenesest hakkasid igasugused pildid silma ette tulema. Nende vana koolimaja torni ja tornkorrusega. Ja sügisene lumesõda Popka tunnisi. Petsi juures käimised. Ja kuidas direpinksilauad ära võtab. Bobik oma elu põhjustetega. Tuletõrjevõistlused. Ja vana kooli põlemine. Kruubisõjad ja kuidas Murumuna neid sigadeks söimab. Kosmiskäigud ja Tursa rahalaristamine. Iseloomustuste-jama. Ning kuidas Pets tuleb oma lillelises kleidis ja kõiki ähvardab, et kui teile siin ei meeldi... Kui kõik selle saaks kirja panna... Valged kõvade kaantega raamatud hakkasid ringi lendama. Kristjan püüdis ühe neist võrguga kinni. Ta tegi raamatu lahti ja luges:

«Kristjan ärkas ilge kisa peale.»



Kirjandus

1. Hearthy Heart and Friends. A Third Grade Nutrition Program. Minnesota, 1985.
2. Know Your Body. Program American Health Foundation. E. Wynder, 1975.
3. Mein Körper — meine Gesundheit. Das Gesundheitserziehungsprogramm der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie für das Schulalter. Th. Hellbrügge, 1984.
4. Slice of Life. Promoting Healthy Eating and Physical Activity Patterns Among Adolescents. Minnesota, 1986.
5. Terviseõpetuse programmide projektid. I—XII klass. Eesti NSV Riiklik Hariduskomitee, Tallinn, 1989.

Tuult purjedesse

Mõtteid seoses M. Laari, L. Vahtre ja H. Valgu «Kodu lugu» I—II ja «Eesti ajalugu» 1.—2. osa ilmumisega

JUHAN KAHK,
Eesti TA akadeemik, ajaloodoktor

Kui saabus aeg, mil tõe rääkimise ja kirjutamise eest enam ei karistatud, selgus muuhulgas ka, et kiiresti oli vaja uut ajalugu. Liidu Haridusministeerium jättis ära kõik ajaloo eksamid, et anda aega kribinal-kribinal uus tõeline ajalugu ja seda õigesti kajastavad ajalooõpikud valmis teha. Eestis suhtuti sellesse algusest peale külmaverelisemalt. Eestlased olid alati osanud oma «augulise» ajaloo tagant tõelist ajalugu näha. Eesti õpetajate paremik oli järjekordselt — nii nagu ta oli seda teinud juba ärkamisajal ja möödunud sajandi venestusajal — tõestanud, et ta suudab seista oma ajaloolise missiooni kõrgusel ja on osanud kasvatada noorsugu õpetada õigesti mõistma minevikku ja aru saama olevikust (sageli seades end küllaltki suurde ohtu, langes mõnigi kord tagakiusamiste ohvriks — R. Ruutsoo andmeil aeti koolidest sõjajärgseil aastail minema üle 5000 õpetaja).

Tuleb tunnustada ja hinnata seda tööd, mida eesti ajalooõpetajad, pedagoogid, ministeeriumi- ja kirjastustöötajad on viimase kahe aastaga teinud ja mille tulemusena on praegu meie käsutuses kolm erinevate autorite koostatud ülevaadet Eesti ajaloo kohta. Vaadeldavate tööde kirjutajad on ise teadlikud, et nende sule all valminud raamatud ei kujuta endast veel tõelisi ajalooõpikuid nende täpsema mõtte — need on ülevaadet või käsiraamatuid. Kuid siiski on juba astunud oluline ja väga vajalik samm mitte üksi ajalooõpikute valmistamise teel, vaid ka tõesema ajalookäsitluse poole. Ja just nüüd on õige aeg veidi aru pidada — ka laiemal üldsuse osavõtul — võrrelda ilmunud käsitlusi, teha parandusettepanekuid.

Niisiis on ilmunud kolm eriilmelist Eesti ajaloo ülevaadet. Keerulise ja raske saatusega, andeka ja ausa kirjanikusulega H. Susi on Virbsoo pseudonüümi all välja antud «Lugusid möödunud aegadest» autor (LR, 1989, nr 3—6). Ta püüab isade maast kaugemale eemale sattunud eesti noortele jutustada nende Kodumaa ajaloo kohta. Ta üritab neis äratada huvi ja armastust esivanemate maa ja selle ajaloo vastu, kuid samal ajal hoidub ta tasakaaluka ja elutarga inimesena mineviku ilustamisest. Kuna praegu vaatleme ainult vanema perioodi Eesti ajaloo küsimusi (kuni XX sajandi alguseni), siis järgnevalt Virbsoo, kes seda ajajärku vaid õige ülevaatlukult (ainult umbes 40 leheküljel) käsitleb, töö juures me lähemalt ei peatu.

Küllaltki ebatavaline on teise käsitluse sünnilugu. Kolm Tartu üliõpilast, jõudnud äratundmiseni, et neil on villand professorite pakutud «...kanoniseeritud ajalookäsitlusest... otsustasid noorusliku julgusega...» ise valmis kirjutada Eesti ajaloo. Mart Laari, Lauri Vahtre ja Heiki Valgu «Kodu lugu» I—II ilmus samuti

«Loomingu Raamatukogu» väljaandes (1989, nr 40—43).

Kolmas ülevaade — «Eesti ajalugu» — ilmus tolaeagse Hariduskomitee üritusena, koostajateks 18liikmeline autorite kollektiiv, eeskätt noored teadurid ja õpetajad Eesti kõrgkoolidest ja Teaduste Akadeemia uurimisinstituutidest. Kiires korras valminud ülevaade ülesandeks oli rahuldada koolide valedes õpemas materjali järele. «Materjal kujutab endast pigem käsiraamatut nii õpetajatele kui õpilastele», kirjutatakse raamatu sissejuhatuses. «Andku lugeja meile andeks käsitluse ebaühtlust peatükiti, samuti stiilikonarused».

Viimasena vaatluse alla võetud «käsiraamatulik laad» on olnud juba aastaid (kui mitte aastakümneid) omane Eestis ilmunud ajalooõpikuile, millede põhiautorite kollektiiv on muutumatult koosnenud Tartu Ülikooli õppejõududest. Taoliste «käsiraamatulike» õpikute eesmärk on anda õpilastele teadmisi, täpseid mõisteid ja definitsioone, lühidalt — entsüklopeedilisi teadmisi.

Viimastel aastatel räägiti üha sagedamini nn ajalooõpetuse raudvarast, s.t sellest teadmiste miinimumist, mille õpilane tingimata peab omandama.

Pole põhjust eitada seda tüüpi õpikute vajalikkust. Ent samal ajal ei tohiks me unustada, et Eesti Vabariigis — vähemalt ta lõpuastail — olid käibel mitmed paralleelsed (ja n.ö võistlevad) ajalooõpikud ning taoline praktika jätkub praegugi enamikus maailma maades. Ka oma esituslaadilt olid Eesti Vabariigi aastail ilmunud õpikud teiselaadilised — nad olid loetavamad, äratasid huvi ja mõtteid. Ületamatuks saavutuseks selles valdkonnas olid kirjanik J. Parijõe koostatud ajalooõpikud.

On väga meeldiv tõdeda, et noorte autorite M. Laari, L. Vahtre ja H. Valgu raamat jätkab neid Parijõe traditsioone ning seda küllaltki heal tasemel.

«Kodu lugu» I algab plastiliselt mõjuva pildiga «Eestimaa algusest»: «Jää alt vabanenud maale tõi tuul lõuna poolt seemneid ja nii hakkas taganeva jääserva järel liiva- ja kruusatühermaid ning paelõhesid pidi loode poole rühkima esialgu veel põhjamaiselt kidur taimestik» (lk 11).

Noorte autorite käsitlus pole üksnes kaasakiskuvamalt kirjutatud, vaid ka selgelt inimkesksem. See ei ilmne ainult selles, et kui Hariduskomitee käsiraamatus jätkatakse visalt püsivat traditsiooni esiajaloo kirjeldada eeskätt arheoloogilisi objekte ja nende uurimist, siis noored autorid on osanud ka seal rääkida esmalt inimestest ja nende elust.

Tundub siiski, et kummagi käsitluse lehekülgedel puuduvad asjatult sellised isikud, nagu esimese eesti-läti talupoegade suure ülestõusu — 1784. aasta pearaharahutuste — üks ettevalmistaja ja juht Retsniku Peeter; 1805. aasta rahutuste kangelased Kõlli Toomas ja Põua Päärna Mait, Pühajärve «sõja» üks juhte erusoldat Jaan, mahtlaste juht Hans Tertsius. Aga samuti ka lihtne eesti talupoeg Ignatsi Jaak, kes rajas ühe esimese eesti talurahvakooli.

Kas just me ise ei peaks enam hoolt kandma selle eest, et eestlaste osa nende endi ajaloo tulevaminani ja selgemini esile tõuseks?

Meil on juba küllalt palju kauneid sõnu räägitud Eesti-kesksest ja inimkesksest ajalookäsitlusest. Kuid ei tohi unustada, et Eesti asub Euroopas (ja selle kaudu maailmas) ning inimese tegevus sõltub väga suurel määral ajaloolistest olusuhetest. Kahjuks jääb mõnigi kord tunne, et Hariduskomitee käsiraamatu Eesti asub kuskil täpselt määritlemata vaakumis — kammkeraamika hõimud tulevad «idast», nõorkeraamika hõimud «lõunast» (lk 8). Noorte autorite ülevaates on aga juba esiajaloo käsit-

lemisel juttu sidemeist Skandinaavia, Preisimaa, Ukrainaga. «Kivikirstkalmed on» — nende autorite sõnusti — «kujukaks näiteks muinas-aegsete kultuurinähtuste rahvusvahelisest iseloomust». Eraldi märgitakse, et Roomast lähtuvad kultuurimõjud ulatuvad Eestini (lk 17).

Üheks Eesti ajaloo olulisemaks epohhiks on muistne vabadusvõitlus. Me olme õigusega kõrgelt hinnanud Läti Henrik kroonikat, tänu just sellele allikale on efektiivne XII—XIII sajandi sündmustest Eestis tõepoolest palju elavam ja värvikam kui näiteks meie naabritel soomlastel, venelastel ja teatud määral ka Skandinaavia rahvail. Kuid viimasel ajal on hakanud pähe kippuma mõte, et võib-olla oleme end mõneti Läti Henrikul hüpnatiseerida lasknud. Ja see on aset leidnud ammu. Juba 1936. a ilmunud «Eesti ajaloo» I köite käsituse järgi algab vabadusvõitlus sakslaste ja taanlaste kallaletungiga. Kuid arheoloogiliste kaevamiste tulemused räägivad väga selget keelt sellest, et juba XI sajandil algab võitluste periood — püstitatakse üha uusi ja tugevamaid linnuseid, mida maale tunginud vaenlased sageli maha põletavad. Millest räägivad vene kroonikate väga napsionalised, kuid paljuütlevad teated selle perioodi kohta? Aastal 1030 vallutab Kiievi vürst Jaroslav Tartu. Aastail 1054 ja 1060 tungivad vene vürsti Ijazslavi väed jälle Eestisse. Järgmisel, XII sajandil muutuvad vene vürstide sõjaretked Eestisse väga intensiivseks — 1111., 1113., 1116., 1130., 1132., 1134., 1180., 1190. ja 1191. aastal. Kuid ühegi sõja- või rüüsteretke järel ei õnnestu vene vürstidel siin oma võimu kindlustada. Sageli teevad eesti malevad edukaid vasturünnakuid, milledest ilmselt tähtsaim on 1177. aasta sõjaretk Pihkva alla.

Kõige ülaltoodu põhjal võiksime ja peaksime väita, et muistne vabadusvõitlus kestis kauem — vähemalt XI—XIII sajandil — ja oli veelgi dramaatilisem, kui me seda seni ette kujutanud oleme.

Euroopa kirdenurgas, Lääne-Ida kaubateede ääres asuvad viimased ristiusule alistamata alad olid vallutajate tähelepanu kõiitma hakanud juba X sajandil. Esimestena teevad siia luureretkede taolisi rünnakuid juba IX—X sajandil Skandinaavia viikingid. Kuid siis nõrgestavad nende jõude sisevõitlused, nende peahuvi suundub läände. Peamine oht tõuseb nüüd idast. Algavad Novgorodi, Pihkva ja Polotski kallaletungid ning algab eestlaste visa võitlus oma vabaduse eest. Terve sajand suudavad eestlased kaitsta oma vabadust. Siis aga — just hetkel, mil surve ida poolt hakkab nõrgenema, sest venelaste kohale tõuseb tatarlaste sissetung hädaoht — langevad eestlased kolmest lääne feodaalriigist lähtuva rünnaku ohvriks. Mingi traagiline paralleel on Inglismaa saatusega. Inglise kuningas Harold suutis puruks lüüa läänest tulnud taanlaste väe, et siis mõni päev hiljem langeda võitluses lõunast üle mere tulnud normannidega.

Muistse vabadusvõitluse käsituses on viimasel ajal kõike muud varjutavana hakanud liialt domineerima saksa ristiriitli süngel kuu. Kuid ärgem unustagem, et Eestisse sakslaste juhtimisel sisse tunginud röövmalevate põhimassi moodustasid ju ikkagi liivlased ja lätlased. Vaenlasi tuli ka mujalt. «Tervelt seitsmest rahvusest vaenlastest tuli eestlastel Muistse Vabadusvõitluse kestel kokku puutuda», kirjutatakse 1936. aastal ilmunud «Eesti ajaloo» I köites ja loetletakse siis: sakslased, lätlased, liivlased, venelased, taanlased, rootslased ja leedulased (lk 371).

Muistne vabadusvõitlus kestis mitte veerand sajandit, vaid umbes poolteist sajandit ja ei lõppenud eestlaste täieliku alistumisega.

Meie muinaslinnustel kaevanud arheoloogid on jõudnud tulemuseni, et mitmes neist (eriti

palju andmeid on Varbola suurlinnusest) on eestlased elanud ka XIII sajandi teisel poolel. Seega on vähemalt osa sõjalistest tugipunktidest jäänud eestlaste käätte. Paremini ja selgemini kui Hariduskomitee käsitluses on noored autorid mõistnud, et 13. sajand kujutab endast teatud üleminekuperioodi, mil uue võimu kõrval jäi püsima ka vana korraldus. «Säilised rahva liikumisvabadus, vana haldus — ja kohtukorraldus ning tavaõigusel põhinevad seadused» (lk 42) — nende sõnadega võtavad noored autorid kokku selle üleminekuperioodi põhiiseloому.

Ja ka juba «Eesti ajaloo» II köites (1936) väideti, et saksa-taani vallutajad olid «... sunnitud arvestama kohalike maavanemaid ja kehtivaid tavasid. Seega säilitavad eestlased algul teatava autonoomse õigusliku seisundi. See kitsenes ja varises kokku alles pika aastate rea jooksul, lõplikult XIV sajandi keskpaiku...» (lk 29).

Uus etapp Eesti ajaloo algab siis, kui Rootsi riigil läheb korda vallutada kogu eestlaste asustusala. Noored autorid on oma töös suutnud ületada rahvalikus efektiivsuses visalt püsinud kujutluse «vanast heast rootsi» ajast ja märgivad õigesti, et alles Karl XI valitsuse aegsed (s.t XVII sajandi lõpu agraripoliitilised reformid (reduktsioon) võisid selle legendi tekitada. Tegelikult jäi ka Rootsi võimu all püsima talupoegade feodaalne rõhumine nii balti-sakslaste kui ka rootslastest mõisnike poolt. Ja just Rootsi võimu ajal viidi kuberner Clas Totti antud poliitsemäärustega (1668 ja 1671) lõpule eesti talupoegade sunnimaistamine, s.t nad kaotasid liikumisvabaduse. Eesti talupoegadel lasuvis mõisasurve tugevnemise kohta tõi juba 1954. a Lundis ilmunud raamatus veenvaid andmeid A. Soom, kes oma uurimuste tulemusi kokku võttes rõhutas, et Rootsi võimu aastail balti-saksa mõisnikud otse koloniaalselt ekspuuteerisid mõisu, «... ilma et neil pähegi oleks tulnud mingeid melioratsioone läbi viia» (A. Soom, Der Herrenhof im Estland..., lk 389).

Kuid nii Hariduskomitee kui ka noorte autorite käsitluses on põhjendamatult vähe tähelepanu pööratud Gustav II Adolphi kohtureformile 1630. aastal. Rootsi võimu kõigist riiklikest meetmetest parandas just see kõige olulisemalt eesti talupoegade olukorda. Kui enne seda oli talupoja üle kohtumõistjaks olnud ta enda mõisahärra, siis nüüd hakkasid Eestis tegutsema riiklikud kohtud (Maa- ja Meeskohtud). Paranesid talupoegade võimalused kaitsta oma huve ja kasvas nende eneseteadvus.

Omandi iseloom on feodalismi perioodil väga keeruline. Kuid probleemi veidi lihtsustades võime väita, et just sellest kohtureformist alates kindlustusid talupoja õigused tema käsutuses olevale kinnisvarale ja õigus vabalt müüa seda taluoodangut, mis üle jäi peale feodaalkoormiste täitmist. Ka sunnimaaisuse süvenedes käisid talupojad kohtutes kaebamas, kui neilt nende arvates midagi ebaõiglaselt ära võeti või koormisi tõsteti. Kahjuks on kuni viimase ajani eesti ajalookirjanduses püsima jäänud balti-saksa ajaloolaste käsitlustes sündinud legend, nagu oleks alles Katarina II käsul kindral-kuberner G. Browne eesti talupoegadele «andnud» või «kinkinud» õiguse omada vallasvara.

Vaatluse alla võetud käsitluste autorid pole suutnud ületada üht eesti ajalooteaduses kõige visamalt püsinud stereotüüpi. Pärast seda, kui Eesti ala Venemaa külge liideti, muutus talupoegade olukord veelgi halvemaks. Kuid sellest ei saa välja lugeda (nagu on püüdnud J. Eckardt) eeskujul teha balti-saksa ajaloolased, et nii toimus seepärast, et Baltikumi «kandusid üle» Vene tsaaririigis valitsenud reaktsioonilised seadused ja olusuhed.

«Seega tunnistas Vene keskvalitsus 1740. aastatel mõisniku piiramatuid õigusi talupoja suhtes» (lk 79), väidavad noored autorid. Kahjuks pole asi nii lihtne.

Ajaloolise tõe selgitamiseks tuleb meil pöörduda tagasi poleemika juurde, mis 1930. aastail puhkes Läti ajaloolase J. Vigrabsi ja balti-saksa ajaloolaste vahel. Vigrabs avaldas selle kohta 1937. aastal Tartus raamatu (Die Rosensche Deklaration vom Jahre 1739), millega nii mõnedki hilisemate eesti ajaloo üldkäsitluste koostajad kahjuks vajaliku põhjalikkusega tutvunud pole.

Balti-saksa ajaloolased väitsid, et pärast Eesti liitmist Venemaaga kaotasid talupojad õiguse kaevata kohtule oma mõisnike peale.

Tegelikult kinnitas tsaarivalitsus teatavasti kõik kohalikud privileegid ja jättis püsima kohtu- ja administratiivsüsteemi. Rootsi võimude 1707. aastal välja antud ja Vene võimude poolt kehtima jäetud Liivimaa Maaseadus (Landes-Ordnung) lubas sõnaselgelt talupoegadel esitada kaebusi Olemkohtule (Hofgericht) pärast seda, kui kaebuse oli eelnevalt läbi vaadanud alama astme kohus (Maakohus).

Seoses Vohnja Jaani nimelise talupoja kaebusega päris Senati Justiitskolleegium 1739. aastal andmeid selle kohta, kui suur on mõisnike meelevald talupoegade üle. Liivimaa maanõunik Rosen teatas küll, et juba Rootsi ja Poola kuningate antud privileegide järgi kuuluvat talupoeg koos kogu tema varaga mõisa külge. Kuid Roseni deklaratsiooni (ja Eestimaa Olemakohtu vastavalt otsust) valitsus ei kinnitanud. Nagu ennegi jätkasid eesti talupojad kohtuile kaebuste esitamist ja kohtud tegelesid nende kaebuste uurimisega, kuigi mõisnikel (sest ka kohtuis istusid aadlikud) läks üldreeglina korda neis protsessides võitjaks jääda. Kuid nii oli see olnud juba Poola ja Rootsi võimude all. «Liivimaa ja Eestimaa mõisahärrad XVIII sajandist mõtlesid ja tegutsesid täpselt nii nagu kõik mõisahärrad samades olusuhetes kõikjal Euroopas tegutsesid. . . «toore aja toored lapsed» (lk 121) — selliste mõtetega lõpetab Vigrabs oma viidatud raamatu.

Nii nagu vaadeldes eestlaste alistamist feodaal-pärisorjuskule rõhumisele, nii tuleks ka nende vabanemise protsessi käsitlemisel näha teatud järk-järgulist üleminekut. Noored autorid on oma ülevaates ausalt ära märkinud, et pärast pärisorjuse seadusliku tühistamist 1816. ja 1819. aastate seadustega talupoegade «majanduslik olukord halvenes» ja et mõned talupoegade omavalitsusorganid — nagu näiteks 1804. aasta seadusega ette nähtud valla-kohtud — «vabastamisega» isegi likvideeriti (lk 84—85). Veenvate arhiiviuurimustega on juba ammu tõestatud, et meingeid «vabastuseadustega» ette kirjutatud tõeliselt «vabu» rendilepinguid ei sõlmitud ja et talupoegade linnas tööl käimist isegi piirati. Kõige selle tõttu oleks õigem selgemini rõhutada, et tõeline murrang algab 1840—1860. aastail, mil taluperemehed oma talusid välja ostma hakkavad. Nii senistes käsitlustes, kui ka praegu vaatluse alla võetuis, on kahjuks sellele protsessile — eriti võrreldes rahvusliku ärkamisega seotud kultuurinähtuste käsitlemisega — siiski õigustamatult vähe tähelepanu pööratud.

Pole mõtet positiivselt mõjunud episoodide ja käsitluste ümberjutustamisel. Nende ridade kirjutaja sümpaatia vähem entsüklopeedilise ja enam jutustava, mõtlemisele õhutava käsitluslaadi vastu võib olla subjektiivne ja isegi õigustamata. Ka Hariduskomitee autorite käsi-raamat on tõsiselt lugupidamist vääriv töö. Jääb vaid soovida tuult purjedesse ajaloolaste uuele põlvkonnale.

Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus

Nõukogude pedagoogika ja kool XL. Koostanud A. Elango. Tallinn, 1989, 175 lk.

Käesolevas kogumikus on ajavahemikul 1986—1988 valminud Ühiskondliku Pedagoogilise Uurimise Instituudi (ÕPUI) eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo probleemgrupi liikmete uurimuste publikatsioonid.

Väljaanne on populaar-teaduslik ning seetõttu mõeldud kõige laiemale lugejaskonnale. Faktid ja detailid on esitatud nii, et peaksid huvi pakkuma ka mittespetsialistidele. Ka esituslaad on piisavalt lihtne.

Kogumik koosneb 17 iseseisvast uurimusest 15 autorilt.

Toetudes hulgalistele arhiivi-, kirjandus- ja käsikirjalistele allikatele, analüüsivad autorid laia küsimusteringi. Kõige rohkearvulisemalt on valminud uurimusi konkreetsete koolitögelaste elust ning nende pedagoogiliste vaadete kohta. Sellesse uurimusterühma kuuluvad järgmised tööd: V. Rehema «Ain Nurga panus eesti pedagoogikasse», V. Horn «Alleks Vallneri pedagoogitee», V. Birk (Taali 9kl kool) «Mihkel Kampmaa emakeele ja kirjanduse õpetamisest», H. Mägi (Otepää keskkool) «Pedagoogilisi sugemeid Gustav Wulfi tegevuses ja loomingus», M. Pihlak (Eesti Rahvusraamatukogu) «Õpetaja Johannes Soll ja tema armastus — emakeel», A. Kals (TÜ nägemishügieeni labor) «Pimedate õpetaja Miralda Täht (1902—1973)», E. Lember (Orissaare keskkool) «Leontine Kivihalli pedagoogiline looming», F. Looman (Kose-Lükati Sanatoorne IK) «Aino Suigusaares ja tema uurimistööst ÕPUIs».

Teise osa moodustavad uurimused erinevate kultuuritögelaste panusest pedagoogikasse. M. Männik (TPedI) on vaadelnud nimeka eesti muusiku Juhan Aviku (1884—1982) vaateid muusikakasvatuse probleemidele Eestis käesoleva sajandi kahekümnendail-kolmekümnendail aastail. J. Püvi on uurinud pedagoogiliste ideede kajastumist rahvakirjanik P. Kuusbergi loomingus ning H. Saal (Kuressaare õhtukeskkool) kasvatuspõhimõtteid Saksamaalt pärit kirjanike J. W. Luce (1750—1842) teoses «Sarema Jutto ramat», I, II.

Kolmanda teemadering moodustavad A. Ilvese uurimused poleemikast õpetajate seminaride ümber ning Tallinna Õpetajate Seminari tähelennust.

Eraldi probleemidena vaatlesid Õppurite Eneseharimise Rühma (1915—1932) tegevust A. Vallner ning hariduspoliitikat 1917. a Eestis L. Metsis. A. Mets (Nõo keskkool) on analüüsinud reformpedagoogiliste ideede kajastamist ajakirjades «Eesti Kool» ning «Kasvatus». Need uurimused võimaldavad tänapäeva pedagoogikahuvilistel kergesti orienteeruda vabariigieaegse kooliuuendusliikumise otsingutes ja kogemustes.

Järgnevalt annaksin ülevaate käesoleva kogumiku mõningatest kaalukamatest uurimustest.

Valve Rehema on oma töös käsitlenud Tartu tuntud koolide inspektori, Eesti kooli-ajaloo uurija Ain Nurga (1904—1985) panust pedagoogikasse. Pärast lühikest ülevaadet tema

lapsepõlve- ja kooliaastatest jälgib autor A. Nurga pedagoogilisi vaateid, nende rakendamist konkreetsetes koolitöös ning õpetajate suunamisel koolide inspektorina. Ain Nurgal kui ühel viljakamal ÕPUI eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo probleemgrupi liikmel, on suur panus ka kooliajaloo uurimises. V. Rehema uurimuses sisaldub 11 A. Nurga sulest ilmunud temaatiliselt liigitatud publikatsiooni ning nende lühike üldiseloostus. Äramärkimist on leidnud ka koolimehe käsikirjalised uurimused, millest autori arvates nii mõnedki vääriksid tulevikus avaldamist.

Valter Horm vaatleb oma uurimuses ÕPUI-lase Aleks Vallneri (1911—1985) pedagoogiateed Valgamaa väikekooli õpetajast Valga 7klassilise kooli direktoriks. Praktilisel koolitööl olles kujunes temast silmapaistev algõpetuse metoodik ning õpetaja-kooli uuendustlane.

Enamik A. Vallneri pedagoogilisest loominguist valmis tema viljaka pensionipõlves. Autor on märkinud tema kaastööd paljudele ajalehtedele ja -kirjadele ning alates 1966. aastast osalemise õpetajate uurimiskursustel.

V. Horm toob välja A. Vallneri uurimused ÕPUI-liinis järgmiste tsükklitena: esiteks — kooli uuendusliikumine, teiseks — progressiivse noorsooliikumise ajalugu. Märkimist leiab ka A. Vallneri viimane uurimus 1915—1932. aastal Tartus tegutsenud Õppurite Eneseharimise Rühmast. Kuna eelnimetatud artikkel on ilmunud käesolevas kogumikus, tahaksin sellel ka lähemalt peatuda.

Arhiivimaterjalidele toetuvast uurimuses «Ühest mineviku omapärasest õpilasorganisatsioonist» on meisterlikult ning lüüriliselt kirjeldatud rühma tegevust; esialgu (1915—1918) nime all «Noorus», mis oli välja kasvanud Tartu Aleksandri Gümnaasiumi poiste kirjandusühendusest. 1915. aastal ilmus poiste toimetamisel käsikirjaline väljaanne «Noorus», mis pani aluse pörandaaluse õpilasgrupi kujunemisele.

Edasi kirjeldab A. Vallner ilmekalt osavõtjate huvideilma, võimekust ja mitmepalgelisust. Rühma töö seisnes põhiliselt referaatkoosolekutes, mida saatsid elavad diskussioonid. Temaatiliselt liigitab A. Vallner õpilaste ettekanded järgmiselt:

1) enim tähelepanu köitnud kirjanduse ja kunsti valdkond, 2) aktuaalsed poliitilised probleemid, 3) filosoofilis-religioossed teemad, 4) kooli, hariduse ja noorsoo probleemid ning pt. Aktiivsemad rühmas osalenud liikmed läbi tegevusaastate olid: Karl Kesa, Adamson-Eric, Agnes Kauts (Vesilo), Laine Kallas (Poska), Linda Leeman (Raun), Karl Praakli, Feliks Oinas, Heinrich Mark, Bernard Kangro. Üks väheseid, kes seisis rühma nii alguse kui ka lõpu juures, oli Aleksander Elango.

Uurimuse kokkuvõttes tuuakse rühma likvideerimise põhjuste ja ülevaade arvulisest liikmeskonnast, samuti kirjeldab autor neid väärtusi, mille võrra said rikkamaks Õppurite Eneseharimise Rühmas tegutsesjad.

Väga väärtuslikku informatsiooni leiab lugeja Aleksi Ilvese kahest uurimistööst. Esimene neist, «Poleemika õpetajate seminaride ümber» käsitleb konflikti kodanlike koolitöötajate (H. Bauer, N. Kann, A. Kuks) ning demokraatlikult meelestatud pedagoogide (J. Käis, J. Tork) vahel. Autor püüab selgusele jõuda esimeste seminarivastuse põhjustest, samuti analüüsib ta kaalukalt seminari pooldajate vastuargumente.

Põhiliseks kujunebki August Kuksi (Tallinna Õpetajate Seminari direktor alates 1925. a) ja Juhan Torgi (Tartu Õpetajate Seminari direktor) poleemika ajakirjanduses, mis lõppkokkuvõttes siiski olukorda ei päästa ning seminarid asendatakse pedagoogiumidega.

Otseku teema jätkuna on avaldamist leidnud

A. Ilvese teine uurimus: «Tallinna Õpetajate Seminari täheleand». Töö annab enam-vähem täieliku ülevaate seminari tekkimise põhjustest 1919. a kuni seminari reformimise ja selle muutumiseni pedagoogiumiks 1925. a. Käsitlemist on leidnud peamiselt sellel ajal murettekitanud probleemid: ruumid, õpetajate koosseis ja nende palgatingimused. Eraldi on autor tähelepanu pööranud õpilaste majandusolukorrale ning õppetöö korraldusele. Väikest täiendust eelmeelse teemale leiab lugaja alapealkirja «Seminar vahetab direktori» alt.

Uurimust väärtustab fakt, et kogu töö põhineb korralikult viidatud arhiivimaterjalil ning võib seetõttu pakkuda võimalust teema edasiseks, üksikasjalikumaks käsitlemiseks.

Kokku võttes võib öelda, et enamik käesolevas kogumikus avaldamist leidnud uurimustest on valminud heal teaduslikul tasemel, kusjuures oskuslikult ja piisavalt kriitiliselt on lähenetud nii kasutatud kirjandusele kui ka muudele allikmaterjalidele. Rohkem oleks ehk oodanud iseseisvaid, kuid hästi argumenteeritud järeldusi; uurimused erinevate koolitöötajate pedagoogilistest vaadetest tundusid olevat üles ehitatud liialt ühtse plaani järgi ja kippusid seetõttu üksteisega sarnanema. Veidi autoripoolset omapära ja individuaalsust oleks elavdanud uurimust ning igati kasuks tulnud.

Kaalukamate töödena nimetaksin M. Männiku, V. Rehema, A. Kalsi, A. Vallneri ja A. Ilvese publikatsioone.

KARMEN TRASBERG



Kirjandus

1. Elango A. G. Reiali panus Eesti kooli arengusse. — Nõukogude Õpetaja, 1988, 23. juuli, nr 29.
2. Reial G. Üldõpetus välismail. — Rmt: Kooli uuenduse päevaküsimusi. Toimet E. Martinson. Tln, 1930, lk 193—211.
3. Reial G. Maa-alkooli päevaküsimusi. — Rmt: Pedagoogiline aastaraamat I. Toimet A. Koort. Tln, 1932.
4. Reial G. Üldõpetus, klassisüsteem, aineõpetus. — Rmt: Pedagoogiline aastaraamat II. Toimet A. Koort. Tln, 1933.
5. Reial G. Test hindamise ja kontrollimise vahendina. Trt, 1934.
6. Reial G. Üldõpetuse põhimõttelised alused ja teostamise viisid. — Kasvatus, 1935, nr 5—6, lk 220—232.
7. Reial G. Ohiskondlik kasvatus koolis. — Eesti Kool, 1935, nr 1, lk 9—15.
8. Vedler K. G. Reiali osatöö kodanliku Eesti kooli uuendusliikumises. — Rmt: Nõukogude pedagoogika ja kool V. Toimet A. Elango. Trt, 1969.

KOGEMUSNÕU

DIAPROJEKTOR «PELENG 800»

Koolide kasutusse on tulnud järjekordselt uus suure valgusvooga poolautomaatne diaprojektor «PELENG 800», mis võimaldab demonstreerida diafilme, slaidide ja biopreparaate.

Nagu tehniliste andmete tabelist näha, saab diaprojektoriga demonstreerida diafilmidest vaid tööstuslikke diafilme pildiväljaga 18×24 mm. Teistsuguse pildiformaadiga ja kaadrite paigutusega diafilme antud diaprojektor demonstreerida ei võimalda. Teatavasti tööstuslikud diafilmid on püstdiafilmid: pildiväljad asuvad pikki filmi üksteise all (joonis 1a). Tavalise fotoaparaadiga pildistatud diafilmid on tavaliselt horisontaalsed, s.o pildid on kõrvuti ja formaadis 24×36 mm (joonis 1b).

Tabel 1

TEHNILISED ANDMED

Parameeter	Parameetri suurus või iseloomustus
1. Diafilmi liik	püstdiafilm pildiväljaga 18×24 mm
2. Diafilmi kaadrite vahetusmoodus	1) vahetult käsitsi 2) kaugjuhtimisel 3) koostöös magnetofoniga automaatselt
3. Slaid	raami suurus 50×50 mm, papp, plastmass paksusega 1—3 mm
4. Slaidide vahetusmoodus	kassetita, käsitsi, ükshaaval
5. Objektiivifookuskaugus	F=100
6. Projektsioonilamp	halogeentäitelamp КГМ 24-250
7. Kasulik valgusvoog	600 lm
a) pildivälja 18×24 korral	800 lm
b) pildivälja 24×36 korral	

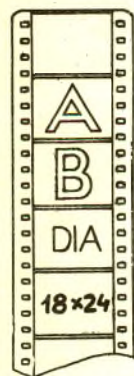
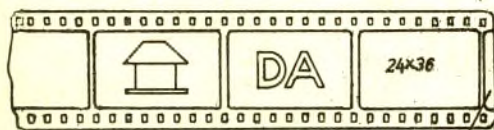
Valgusallikaks on projektoris suhteliselt suure valgusvilkakusega kvarts-halogeenlamp КГМ 24-250, mille valgusvoog on piisavalt tugev, et aparaati valgustatud ruumis kasutada, piisab ruumi varjutamisest ekraani asukohas.

Diaprojektor «PELENG 800» on varustatud suure valgusjõuga objektiiviga, mille fookuskaugus on 100 mm ja mille tõttu sobib projektorit paigaldada klassiruumi tagaseina äärde.

normikohane. Slaidide kasutamisel on otsustavaks paigutada aparaat klassi keskele, kuna kujutise suurenemine on muidu ülemääraselt suur ja pilt seetõttu tuhm. Slaidide kasutamisel tuleb piirduda aparaadi kaugusega ekraanist 3—4 meetrit.

(Järgneb.)

ALEKSANDER VINKEL,
EHA meetodik



Joonis 1. Püst- (a) ja horisontaaldiafilm (b).

Tabel 2

Projektori kaugus ekraanist	Kujutise suurus ekraanil	
	Filmi pildivälja 18×24 mm korral	Filmi pildivälja 24×36 mm korral
2	43×33 cm	86×65 cm
3	66×50 cm	132×100 cm
4	89×67 cm	188×134 cm
5	112×84 cm	224×168 cm
6	135×100 cm	270×200 cm
7	158×118 cm	316×236 cm
8	181×135 cm	362×270 cm

Nagu tabelist 2 näha, on optimaalseks diaprojektori kauguseks ekraanist 7—8 m, kuna sel juhul on diafilmi kaadri kujutis ekraanil

HARIDUS

V. ЛЕХТ. Начальная школа Старого города школа нового типа.

Автор рассказывает об основных принципах обучения, воспитания и организации работы в Таллиннской начальной школе Старого города как школе альтернативной.

А. ЛЫХМУС. Можно ли доверять средней школе!

В повестке дня стоит вопрос об объединении выпускных экзаменов средней школы и вступительных экзаменов в вузы. Можно ли доверять средней школе — об этом размышляет А. Лыхмус, опираясь на исследования, которые проводились в Таллинском техническом университете с 1972 г. до настоящего времени. Статья содержит интересный статистический материал.

К. КУКЕМЕЛЬК. Зависимость времени учебы от учебных текстов.

Факторов, воздействующих на учение, много. В данной статье рассматриваются факторы, связанные с учебным материалом, т.к. 25% конечного результата учебы зависит от их качества. Приводятся формулы, по которым можно высчитывать время, затрачиваемое на учебу. При помощи таких формул можно также прогнозировать домашнюю нагрузку учащихся при подготовке новых учебных материалов. Мы узнаем, какие качества текста воздействуют на скорость его усвоения.

Ю. ТУЙСК. Основные черты публичной школы Эстонской Республики.

В статье дается обзор организации школьного дела в Эстонской Республике.

К. ТЕРВЕ. Об обучении языкам в ФРГ.

Учитель Антслаской средней школы Кайре Терве делится впечатлениями о поездке в ФРГ. Более подробно она знакомит с обучением языкам, списывает уроки родного языка в 3-ем классе, уроки немецкого языка как неродного для учащихся, приехавших из других государств. Приводится краткое описание двух полюбившихся учащимся языковых игр. Рассматриваются также уроки английского языка в классах средней школьной ступени и система оценки в ФРГ.

А. МУДРИК. Коммуникативная культура личности.

Что такое коммуникативная культура, как она формируется у человека, как ее можно развивать у учащихся и зачем это нужно — на эти и на многие другие вопросы мы получим ответ из статьи.

Т. КУУРМЕ. Что делать с внеклассной работой!

Автор размышляет о внеклассной и внешкольной работе и приходит к выводу, что при такой организации, как в наших школах, она не нужна. Вместо внеклассной и внешкольной работы следовало бы заняться детской культурой. Научную основу должны при этом составлять комплексные исследования детства вместе с обобщением опыта других стран.

С. АЛУМЯЭ. Разрушить все...!

Речь идет о деятельности по интересам, ее значении в аспекте развития ребенка, о преимуществах ее перед учебной. Деятельность по интересам в целом является компенсатором напряжения, которое вызывается обязательной учебной. Автор знакомит с системой деятельности по интересам в школах Эстонской Республики. Существующая система внеклассной работы как термин скомпрометировала себя. Что же предложить взамен? Когда определится содержание, тогда придумается и название.

А. ХЕРКЕЛ. О понятии внеклассной работы.

Во многих странах употребляются термины: деятельность в свободное время, деятельность по интересам, кружковая работа (но не внеклассная). В педагогической терминологии Эстонской Республики употреблялся термин «деятельность по интересам». Понятие внеклассной работы в эстонской школе исказит как содержание, так и форму деятельности детей в свободное время. Приведенные выше термины точнее и лучше отражают суть работы.

А. КЫВЕРЯЛГ. Корректное использование статистики в педагогике.

Автор останавливается на неточностях, которые он встречал в практической школьной работе, а также в педагогических исследованиях при использовании статистических методов.

А. КЕЛАМ. Демографическая картина женщин.

В статье приводятся и анализируются статистические данные последнего десятилетия 1980-ых годов о демографическом разделении по полу. Отдельно рассматриваются женщины как носители и объекты демографических процессов.

И. РАЙДНА. Еще раз о связи общения и биоритмов.

Статья знакомит с инфрадианными биоритмами, воздействующими на психо-физиологическое состояние человека. Опираясь на примеры из литературы и данные экспериментов, автор показывает воздействие биоритмов на отношения в коллективе: с кем складывается сотрудничество, а с кем возникает конфликт, когда возможны стабильные деловые контакты. Автор останавливается на проблемах школы: регулирование отношений директор-завуч-учитель, учитель-ученик. Названные отношения могут в свою очередь оказывать воздействие на результативность учебной работы.

М. РЫЙГАС. Иностранная лексика в курсе родного языка для 4—8 классов и ее усвоенность учащимися.

Рассматривается иностранная лексика родного языка, ее количество в отдельных классах, совпадение и частотность по классам, иностранные имена. При проверке усвоенности выявилось, что учащиеся хорошо знали 45% иностранной лексики.

Л. КИВИ, М. РООСЛЕХТ. Планирование интегрированной работы.

Авторы предлагают различные образцы планирования интегрированной работы, в которой определяющим является то, как дополняется предметное обучение, как отдельные элементы связываются между собой, что является более близким самому учителю, насколько демократичным был стиль работы раньше и насколько учитель способен воспринять обучение, в центре которого стоит ученик.

Ю. СААРИТС. Почему дети агрессивны!

В статье перечисляются некоторые причины и разъясняется суть агрессивного поведения детей. Автор знакомит с отношением родителей к расстройству в поведении своих детей на основе опроса, проведенного в 1988 г. (50 родителей 4—5-летних детей из Таллинна и Вильянди). Речь идет о наказаниях, о проблеме милитаристских игрушек.

А. ЭЛАНГО. Густав Рейаль как педагог.

В статье содержатся биографические данные Г. Рейяля. О нем говорится как о теоретике интегрированного обучения и педагоге, который активно внедрял тесты.

У. ЯРВЕЛА. Приближается 21-й праздник песни.

Речь идет о подготовке к приближающемуся празднику песни: об организации работы главной комиссии и подкомиссий, ремонте Певческого поля и эстрады. Состоялся первый тур репетиций хоров. Подводятся итоги первой предварительной репетиции детских хоров.

И. ПИЛЬВ. Планирование и развитие курса гигиены в школе.

Автор рассказывает о проблемах, которые возникли в связи с введением в 1989/90 уч. г. в школьную программу курса гигиены. Речь идет также о состоянии здоровья молодежи Эстонии. Наша программа по гигиене сравнивается с программами других стран. Автор знакомит с одной наиболее рациональной и распространенной программой «Знай самого себя».

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Toompuiestee 30.

Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 45, 44 36 95, 44 21 55.

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

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

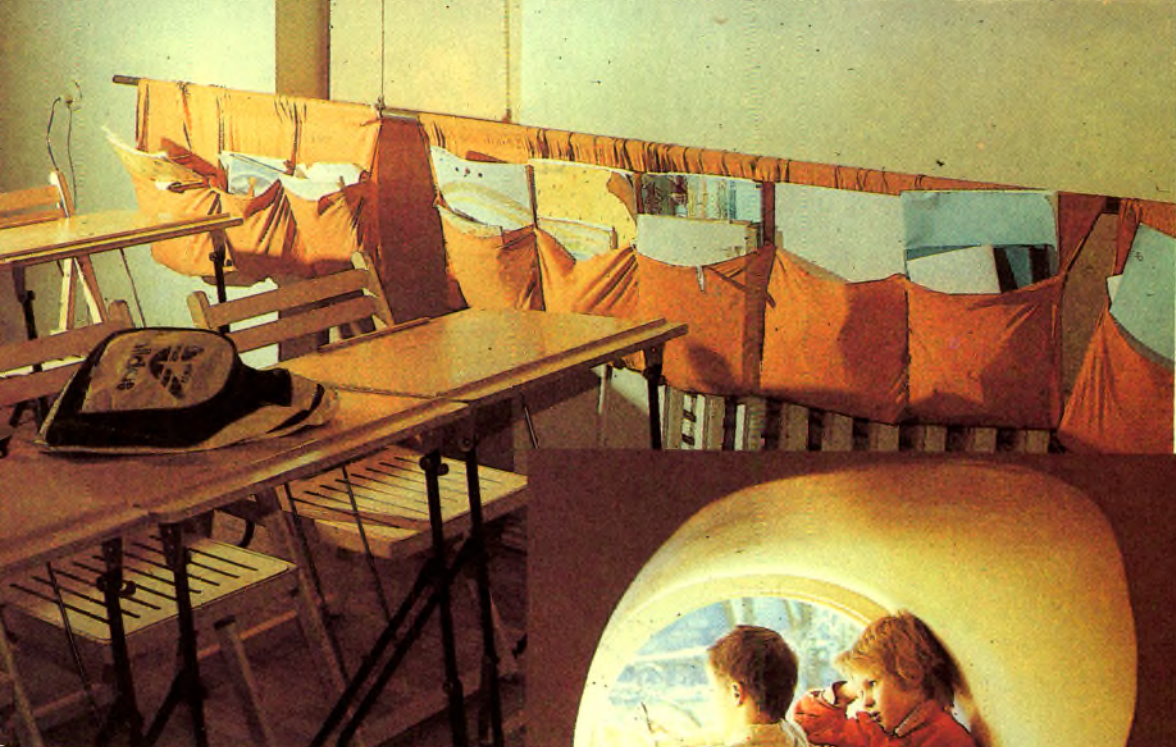
Ladumisele antud 29. 03. 1990. Trükkimisele antud 28. 04. 1990. Trükkiarv 3200.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,3. Tellimise nr. 1490.

Tellimishind aastaks — rubl. 3,60, 6 kuuks — rubl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Organ Ministerstva просвещения ЭССР. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Харидус» («Образование»).



Tõnu Kalle pildistas Vanalinna Algkoolis

- õpetaja Kersti Randmaad 1. tüdrukuteklassi emakeeletunnis (esikaanel);
- juhataja Ingrid Madiset;
- lüriimaalt külla sõitnud õpetajat Michael Woodhead'i 3. poisteklassi juhatajat Andry Ervaldi ja muusikaõpetajat Reet Nikkelt 3. kl poistega tundides (esikaane siseküljel) ning
- vaateid klassitoast, koridorist ja keldrikohvikust (tagakaane siseküljel);
- TPedi algõpetuse osakonna 3. kursuse praktikanti Piia Vihmoja 3. kl poistega (tagakaanel).



